



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA**  
**CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LITERATURA**

Eloisa da Rosa Oliveira

**O cânone diluído:**

um estudo sobre distinção cultural e julgamento do gosto, pela perspectiva de jovens leitores universitários.

FLORIANÓPOLIS  
2021

ELOISA DA ROSA OLIVEIRA

**O cânone diluído:**

um estudo sobre distinção cultural e julgamento do gosto, pela perspectiva de jovens leitores universitários.

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Literatura da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de Doutora em Literatura.

Orientador: Professor Doutor Claudio Celso Alano da Cruz.

FLORIANÓPOLIS  
2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

OLIVEIRA, ELOISA

O cânone diluído : um estudo sobre distinção cultural e julgamento do gosto, pela perspectiva de jovens leitores universitários. / ELOISA OLIVEIRA ; orientador, Claudio Celso Alano da Cruz, 2021.

218 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós Graduação em Literatura, Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. Literatura. 2. Distinção Cultural. 3. Formação do leitor literário . 4. Cânone literário. 5. Leitores universitários. I. Alano da Cruz, Claudio Celso. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós Graduação em Literatura. III. Título.

Eloisa da Rosa Oliveira

**O cânone diluído:** um estudo sobre distinção cultural e julgamento do gosto, pela perspectiva de jovens leitores universitários.

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Alinne Balduino Pires Fernandes  
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Ione Ribeiro Valle  
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Gladir da Silva Cabral  
Universidade do Extremo Sul de Santa Catarina

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de doutora em Literatura.

---

Prof. Dr. Bairon Oswaldo Vélez Escallón  
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Literatura

---

Prof. Dr. Claudio Celso Alano da Cruz  
Orientador

Florianópolis, 2021.

## DEDICATÓRIA

*“Foi então que, finalmente se refazendo, disse firme e calma para a filha: você vai emprestar o livro agora mesmo. E para mim: ‘E você fica com o livro por quanto tempo quiser.’ Entendem? Valia mais do que me dar o livro: ‘pelo tempo que eu quisesse’ é tudo o que uma pessoa, grande ou pequena, pode ter a ousadia de querer. Como contar o que se seguiu? Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão. Acho que eu não disse nada. Peguei o livro. Não, não saí pulando como sempre. Saí andando bem devagar. Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos, comprimindo-o contra o peito. Quanto tempo levei até chegar em casa, também pouco importa. Meu peito estava quente, meu coração pensativo. Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só pra depois ter o susto de o ter. Horas depois abri-o, li algumas linhas maravilhosas, fechei-o de novo, fui passear pela casa, adiei ainda mais indo comer pão com manteiga, fingi que não sabia onde guardara o livro, achava-o, abria-o por alguns instantes. Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre iria ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia. Como demorei! Eu vivia no ar... Havia orgulho e pudor em mim. Eu era uma rainha delicada. Às vezes sentava-me na rede, balançando-me com o livro aberto no colo, sem tocá-lo, em êxtase puríssimo. Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com seu amante.”*

(Clarice Lispector, no conto *Felicidade Clandestina*).

A todas as mulheres a quem os livros não passaram de uma felicidade clandestina.

Em especial, à minha avó Rosa (em memória), que não pôde estudar;

A minha mãe Elizabete e minhas tias Goreti e Leoni, por insistirem até poderem.

A todos(as) professores(as) apaixonados(as) por Literatura, que deixaram em mim sua marca.

De vocês, sou herdeira. A vocês, meu respeito e minhas letras.

Dedico também este trabalho ao meu menino Joaquim, herdeiro de minhas histórias,

protagonista de todas as suas.

## AGRADECIMENTOS

*Tecendo a manhã*

*Um galo sozinho não tece uma manhã:  
ele precisará sempre de outros galos.  
De um que apanhe esse grito que ele  
e o lance a outro; de um outro galo  
que apanhe o grito de um galo antes  
e o lance a outro; e de outros galos  
que com muitos outros galos se cruzem  
os fios de sol de seus gritos de galo,  
para que a manhã, desde uma teia tênue,  
se vá tecendo, entre todos os galos.*

*E se encorpando em tela, entre todos,  
se erguendo tenda, onde entrem todos,  
se entretendendo para todos, no toldo  
(a manhã) que plana livre de armação.  
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo  
que, tecido, se eleva por si: luz balão.*

(João Cabral de Melo Neto)

Agradeço a todos os galos que teceram comigo este trabalho, o qual marca o final de uma boa caminhada que anuncia agora o raiar de uma nova manhã em minha vida.

Ao Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior (FUMDES), pelo financiamento desta pesquisa.

À UNESC, universidade comunitária e local de trabalho, que, além de apoiar esta trajetória, me proporcionou nos últimos anos oportunidades e experiências de formação valiosas, sobretudo de conexão de saberes entre teoria e prática.

Ao Professor Dr. Claudio Celso Alano da Cruz, pelo olhar atento, pela orientação ininterrupta da última década, pelo incentivo à autonomia e pelas marcas de atenção pessoal.

À professora Dra. Margaret Kelleher, por me receber na *University College Dublin* com tanta hospitalidade e respeito. Também agradeço à professora Dra. Alinne Balduino Pires Fernandes, por tornar esse encontro possível.

Aos colegas e amigos que contribuíram com o projeto de pesquisa, em sua fase de elaboração: Ana Carolina Pessanha, Estela Ramos de Souza de Oliveira e Alfredo Ricardo Silva Lopes.

Aos jovens leitores voluntários entrevistados que aceitaram colaborar com esta pesquisa, tornando-a possível.

A minha amiga e companheira docente, professora Ma. Gislene Camargo, por assumir corajosamente o afeto e o riso como dispositivo de potência em sua prática como educadora e,

sobretudo, como gente, além de me ensinar tanto apenas sendo quem é.

Aos professores do Curso de Letras, da UNESC, que muito me ensinaram como aluna e mais tarde como colega. Agradeço a todas as oportunidades. Também aos estudantes do Curso de Letras com quem tive experiências potentes de mediação de leitura literária nos últimos anos.

Às meninas, ex-alunas, jovens leitoras e agora jovens professoras, colegas e amigas: Beatris Pizzoni de Freitas, Julia Cravo, Kenia Maria Hahn, Larissa Martins Pedro, Laura Leonardelli Costa Paulino e Vivian Miranda Cypriano. Agradeço por terem me levado ao caminho do ensinar, integrando com coragem ao saber do coração.

Aos meus pais, Eneir da Silva Oliveira e Elizabete da Rosa Oliveira, pelo apoio amoroso manifestado nos olhares orgulhosos ao testemunharem essa caminhada entre livros.

Ao meu amor, Paulo Emílio Borges Ferreira, fio de sol que me ensinou a sentir a vida com o coração, sem achar isso pouco. Agradeço pelas manhãs e pela vida que vem sendo tecida juntos. Também pelo suporte e cuidado durante a construção desta escrita, além da partilha em amar, gerar e cuidar do nosso Joaquim.

Por fim, agradeço a Deus e a toda espiritualidade amiga que me guarda e me guia em meu propósito, estando presente do início ao fim destas linhas.

*Mas bem sei o que quero aqui: quero o inconcluso. Quero a profunda desordem orgânica que, no entanto, dá a pressentir uma ordem subjacente. (...) Embora este meu texto seja todo atravessado de ponta a ponta por um frágil fio condutor – qual? O do mergulho na matéria da palavra? O da paixão? Fio luxurioso, sopro que aquece o decorrer das sílabas. A vida mal e mal me escapa embora me venha a certeza de que a vida é outra e tem um estilo oculto. Este texto que te dou não é para ser visto de perto: ganha a secreta redondez antes invisível quando é visto de um avião em alto voo. Então adivinha-se o jogo das ilhas e veem-se canais e mares.*

(Clarice Lispector, em *Água Viva*)

## RESUMO

Com interesse em estabelecer diálogo entre os estudos da Sociologia e Teoria Literária, esta tese pode situar sua discussão numa Sociologia da Literatura ou Sociologia da Leitura. O estudo se desenvolveu no entorno de uma pesquisa de campo abrangendo duas Universidades de países diferentes: Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil e *University College Dublin*, Dublin, Irlanda. Nesses dois ambientes, jovens leitores universitários que gostam de ler – estudantes matriculados em disciplinas da área de Literatura – foram voluntários para coleta de dados por meio de entrevistas acerca dos seguintes temas: memórias de formação do gosto pela leitura, herança cultural, julgamento do gosto e distinção cultural. A partir desse material coletado e da experiência de imersão nesses dois ambientes, a presente pesquisa se empenhou numa análise de dados qualitativa em contraste com pesquisa bibliográfica, a fim de compreender melhor o que jovens leitores universitários que gostam de ler pensam a respeito de questões ligadas ao cânone literário, à formação do gosto pela leitura literária e outros temas relacionados à prática cultural da leitura no campo literário e campo acadêmico. As duas referências que fundam as principais reflexões apresentadas neste texto são Pierre Bourdieu (2013), sobretudo sua obra *A distinção: crítica social do julgamento*, e Paulo Freire (1992, 2011), com maior foco nas obras *Pedagogia da Autonomia* e *Pedagogia da Esperança*. O objetivo principal de todo o estudo foi observar como esses leitores, enquanto atores do campo social acadêmico, se posicionam diante de algumas regras e relações de poder simbólicas ainda presentes no ambiente universitário letrado no entorno da ideia de cânone literário. Por fim, as pistas deixadas pelos estudantes colaboradores da pesquisa também suscitaram algumas reflexões relacionadas ao ensino de literatura e os desafios enquanto professores (as) interessados (as) na formação do leitor literário e incentivo ao gosto pela leitura.

**Palavras-chave:** Distinção cultural. Cânone literário. Formação do leitor literário. Leitores universitários Brasil/Irlanda.

## ABSTRACT

With an interest in establishing a dialogue between the studies of Sociology and Literary Theory, this thesis places its discussion in a Sociology of Literature or a Sociology of Reading. This study is developed as a field research covering two Universities in different countries: *Universidade Federal de Santa Catarina*, in Florianópolis, Brazil and University College Dublin, in Dublin, Ireland. In both environments, young university students who enjoy reading – and who are also enrolled in courses in the area of Literature in institutions of third-level education – volunteered to be interviewed regarding the following topics: their memories on how they acquired and developed a liking for reading, cultural heritage, judgment of taste, and cultural distinction. From the data collected with these interviews, the immersive experience of the researcher in both universities, and supported by a substantial bibliographic research, this study proposes a qualitative data analysis which intends to better understand the ideas, opinions and beliefs of young readers of different nationalities regarding the issues of literary canon, the development of a liking for literary reading as well as the cultural practice of reading in literary and/or academic environments. Among the bibliographical references supporting this study, it is worth highlighting the reflections presented by Pierre Bourdieu (2013), especially in *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste* (1984), and by Paulo Freire (1992, 2011), with a greater focus on the works *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy and Civic Courage* and *Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed*. By understanding these readers as agents in their respective university environments, the main objective of this study is to observe how they position themselves in relation to some of the rules and symbolic relations of power that are still current in third-level education environments regarding the idea of the Literary Canon. The clues provided by the collaborating students in this study also raise further reflections regarding the process of teaching literature and the challenges that might encounter the teachers who are interested in the formation of literary readers and in encouraging a taste for reading.

**Keywords:** Cultural distinction. Literary canon. Formation of literary readers. Brazilian university students. Irish university students.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Obra “As duas Fridas”, autorretrato de Frida Kahlo.....	13
Figura 2 –	Obra “The Crossing”, de Chiharu Shiota.....	24
Figura 3 –	Obra “As respigadoras”, de Jean-François Millet.....	36
Figura 4 –	Fotografia de Audálio Dantas.....	64
Figura 5 –	Lançamento do álbum AmarElo, do rapper Emicida, no Theatro Municipal de São Paulo.....	106
Figura 6 –	Na primeira página da Folha da Noite, em 20 de fevereiro de 1922...	116
Figura 7 –	Obra “Music, Pink and Blue No.2”, de Georgia O’Keefe.....	154
Figura 8 –	fotografia retirada do livro <i>A distinção: crítica social do julgamento</i> (BOURDIEU, 2013) .....	167

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>NO RETRATO QUE ME (RE) FAÇO - TRAÇO A TRAÇO: POSFÁCIO DA QUALIFICAÇÃO, PREFÁCIO DA TESE.....</b>	<b>13</b>
<b>INTRODUÇÃO ENTRE PESSIMISMOS E ESPERANÇAS.....</b>	<b>26</b>
<b>CAPÍTULO 1.....</b>	<b>40</b>
<b>[A]COLHER LEITORES NO CAMPO LITERÁRIO. ....</b>	<b>40</b>
1.1 PESQUISAR COMO QUEM RESPIGA: OS CRUZAMENTOS POSSÍVEIS ENTRE SOCIOLOGIA E LITERATURA E A ESCOLHA DE IR PARA O CAMPO DE LEITORES. ....	41
1.2 UMA SOCIOLOGIA DA LITERATURA E DA LEITURA: UM POUCO SOBRE O SURGIMENTO DE ESTUDOS VOLTADOS AO PÚBLICO LEITOR .....	47
1.3 COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA: UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA NA INTERAÇÃO COM LEITORES E DETALHES DO ESTUDO DE CAMPO REALIZADO .....	52
1.4 LOCALIZAÇÕES TEÓRICAS INICIAIS: CONCEITO DE CAMPO E <i>HABITUS</i> PARA PIERRE BOURDIEU.....	60
<b>CAPÍTULO 2.....</b>	<b>67</b>
<b>HERANÇA CULTURAL E GOSTO PELA LEITURA: SOBRE UM CAVALO QUE NÃO SE FAZ IGUAL PARA TODOS.....</b>	<b>67</b>
2.1 A RELAÇÃO DA HERANÇA CULTURAL NO MUNDO DAS LETRAS COM A FORMAÇÃO DO GOSTO PELA LEITURA .....	68
2.2 A HERANÇA-LEMBRANÇA DE UM ENCONTRO: MEMÓRIAS DE LEITORES E MARCAS DE ATENÇÃO PESSOAL.....	79
2.3. OS HERDEIROS DISTRAÍDOS: A (DES)PREOCUPAÇÃO COM O “BOM GOSTO” E COM O ALMOÇO.....	87
<b>2.3.1 O problema da <i>distância de necessidade</i> na escola e universidade brasileira... 97</b>	
2.4. HERANÇA BRASILEIRA: UM POUCO SOBRE A HISTÓRIA DOS LIVROS E LEITORES NO BRASIL E CONSCIÊNCIA DE PRIVILÉGIOS ENTRE OS LEITORES BRASILEIROS ENTREVISTADOS .....	100
<b>CAPÍTULO 3.....</b>	<b>1100</b>
<b>AURÉOLA FORA DO LUGAR: SOBRE O VALOR DA ARTE, DISTINÇÃO CULTURAL, JULGAMENTO DO GOSTO E PODER SIMBÓLICO NO CAMPO LITERÁRIO.....</b>	<b>1100</b>
3.1. A ARTE (EXTRA) ORDINÁRIA: ALGUNS EXEMPLOS DE DESLOCAMENTO DA AURÉOLA DE VALOR NO CAMPO DA ARTE.....	111
3.2. <i>DISTINÇÃO CULTURAL</i> PARA BOURDIEU E O PROBLEMA DO EUFEMISMO DO GOSTO COMO ALGO NATURAL.....	1211
3.3 <i>DISTINÇÃO CULTURAL</i> PARA BOURDIEU, JULGAMENTO DO GOSTO E VIOLÊNCIA SIMBÓLICA .....	131
3.4 <i>DISTINÇÃO CULTURAL</i> PARA BOURDIEU E AVERSÃO PELO FÁCIL.....	140
<b>O CÂNONE DILUÍDO: .....</b>	<b>145</b>

<b>NEM ISTO, NEM AQUILO, COM A PALAVRA, OS JOVENS LEITORES UNIVERSITÁRIOS.</b> .....	<b>145</b>
4.1 VALORES EM HORIZONTALIDADE: AVALIAÇÃO E VALOR DA LITERATURA PARA OS LEITORES ENTREVISTADOS. ....	146
4.2 A DISTINÇÃO CULTURAL NO CAMPO DAS LETRAS: ENTRE CONHECER E RECONHECER, A AUTONOMIA DOS LEITORES. ....	157
4.3 JOVENS LEITORES SÓ QUEREM SE DIVERTIR? LITERATURA COMO HERANÇA E A PREOCUPAÇÃO COM OS “DESERDADOS”. ....	170
4.4 PARA NÃO SOLTAR A MÃO DO LEITOR: SOBRE ASSUMIR A POTÊNCIA DO AFETO E LIBERDADE NA FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS. ....	182
<b>AVISOS FINAIS:</b> .....	<b>195</b>
<b>CONSIDERAÇÕES PARA ORGANIZAR ESPERANÇAS EM TEMPOS SOMBRIOS.</b> .....	<b>195</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>207</b>
<b>APÊNDICE</b> .....	<b>214</b>



**APRESENTAÇÃO**  
**NO RETRATO QUE ME (RE) FAÇO - TRAÇO A TRAÇO: POSFÁCIO DA**  
**QUALIFICAÇÃO, PREFÁCIO DA TESE.**



Figura 1: Obra “As duas Fridas”, autorretrato de Frida Kahlo, criada em 1939, óleo sobre tela, encontra-se no Museu de Arte Moderno de México. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/As\\_duas\\_Fridas](https://pt.wikipedia.org/wiki/As_duas_Fridas)

*As duas Fridas. Uma veste roupa extraordinária, branca, pura, modelo europeu, distinta Frida sofrida. Seu vestido está manchado de sangue e, em sua mão, segura uma tesoura. Marcas de um corte. A outra veste roupa ordinária, o traje típico e popular mexicano de sua cidade natal, Tijuana, e segura em sua mão um pequeno retrato do amado, por quem sofre. Há ali uma artéria que as conecta, mãos dadas que as unem, corações alinhados, sangue que pulsa numa e circula noutra. Uma irmandade e um silêncio. Como separá-las? Aliás, como se separa as tantas faces que cabem no autorretrato de uma mulher? A artista Frida Kahlo gostava de pintar seu autorretrato e quando questionada sobre isso, certa vez respondeu: “ – pinto meu autorretrato porque sou a pessoa a quem melhor conheço”. As duas Fridas são uma e, feito o autorretrato da poesia de Mario Quintana, buscam – pouco a pouco – sua eterna semelhança. Duas faces-fases de uma mesma Frida, entre feridas.*

*Ouve-me, ouve meu silêncio. O que falo nunca é o que falo e sim outra coisa. Quando digo “águas abundantes” estou falando da força de corpo nas águas do mundo. Capta essa outra coisa de que na verdade falo porque eu mesma não posso. Lê a energia que está no meu silêncio. Ah tenho medo do Deus e do seu silêncio. Sou-me. Mas há também o mistério do impessoal que é o ‘it’: eu tenho o impessoal dentro de mim e não é corrupto e apodrecível pelo pessoal que às vezes me encharca: mas seco-me ao sol e sou um impessoal de caroço seco e germinativo.*

(Clarice Lispector, em *Água Viva*).

(Re) abro as portas da tese e opero, assim, um passado. Faço isso pela segunda vez, porém, feito o homem e o rio de Heráclito, por aqui ninguém é mais o mesmo, tampouco poderá banhar-se pela segunda vez no mesmo texto. Toda escrita, quando pública, é porta aberta para visitas (ainda que pareçam algumas vezes inspeções). Entre a primeira (qualificação de tese) e a segunda (defesa final), foram *cem anos de solidão*: muita chuva, luto, delírio e bordados à mão, como na obra de Gabriel García Márquez. Durante esse tempo de portas fechadas e luto sem morto, o que para Drummond seria a “Procura da Poesia”, para mim se tornou a “Procura da Tese”. Faço paródia ao poeta reinventando o conselho: “Convive com tua tese, antes de escrevê-la. Tem paciência se obscura. Calma, se te provoca. Espera que cada uma se realize e consume com seu poder de palavra e seu poder de silêncio. Não forces a tese a desprender-se do limbo. Não colhas no chão a tese que se perdeu”. Desse modo, entre cacos, buracos, hiatos, elipses e *psius*, trago parte do que reuni até aqui, um “resumo do existido”<sup>1</sup>, como inspirou Drummond, de uma pesquisa, apresentada em formato de tese de doutorado, em uma linguagem ensaística, já adotada outrora por outros colegas.

Antes, para que o (a) leitor (a) saiba por onde andei no território gnosiológico sobre o qual decidi ser andante, conto um pouco do caminho da pesquisa percorrido nos últimos anos. No entretanto mencionado da qualificação à preparação para a defesa desta tese, foi preciso reformar praticamente todo o interior da casa-texto; mudar os móveis de lugar, lidar com as formigas, pintar paredes, esconder algumas peças íntimas espalhadas pela sala sobre as quais as primeiras visitas tropeçaram desavisadas, entre outros ajustes necessários até que a casa estivesse pronta-nunca-pronta novamente. Nesse processo, no retrato que me (re)faço – traço a traço<sup>2</sup> – a professora e a pesquisadora precisaram, feito as duas Fridas, dar-se as mãos, compor silêncios, alinhar o pulso da mesma artéria que

<sup>1</sup> Menção à poesia de Drummond – (*In*) *Memória*.

<sup>2</sup> Referência à poesia *Autorretrato*, de Mario Quintana.

atravessa os dois lados: subúrbio e centro, o distinto e o ordinário, o (extra)ordinário de uma escrita.

No caminho, sigo conselho aprendido com Guimarães Rosa, no conto “Desenredo”, em que o personagem principal, Jó Joaquim, reinventa sua história, para que possa se reconciliar com seu passado e ter, assim, um recomeço. Para isso, ele vai narrando pela cidade o desenredo, desdizendo coisas sobre a esposa: “Todo fim é impossível? (...) O tempo é engenhoso. Jó Joaquim, genial, operava o passado — plástico e contraditório rascunho. Criava nova, transformada realidade, mais alta. Mais certa?” (ROSA, 2009, p. 65). Por aqui, também faço o desenredo para traçar o fim possível: desdizer algumas coisas para dizer outras e encontrar um fim possível, não mais o ideal. Dois pontos justificam um novo direcionamento para o presente texto. Falo deles na sequência.

Cada ponto representou para mim um aviso de incêndio. A expressão “aviso de incêndio” vem de Michael Löwy (2005), autor da obra *Walter Benjamin: Aviso de Incêndio*, e funciona como uma metáfora sobre os alertas que Walter Benjamin fez nas teses *Sobre o conceito de história* acerca do contexto sociopolítico de 1940, na Alemanha, mas também em diálogo com o restante do mundo ocidental. Nas teses, interpretadas por Löwy neste livro, Benjamin expõe que as barbáries continuarão acontecendo e que o historiador materialista deve se organizar para lidar com isso. Em outras palavras, seguindo a linha pessimista e melancólica de Benjamin, pensar nesse aviso de incêndio é como ouvir o alerta de que devemos nos organizar se quisermos acionar qualquer dispositivo de insurreição, antes que as coisas fiquem ainda piores no cenário social colocado. A máxima de Benjamin, inspirada por Pierre Naville (apud LÖWY, 2005, p. 24) “é preciso organizar o pessimismo” esteve presente em todo este percurso de pesquisa, justaposta ao pensamento de Paulo Freire (1997) de que é preciso organizar a esperança, para que não tombemos na ingenuidade utópica ou pessimismo apocalíptico. Para Benjamin (1929 apud LÖWY, 2005, p. 24), “a organização do pessimismo é a única palavra de ordem que nos impede de perecer”<sup>3</sup>. Para Freire (1992, 2013), organizar o pessimismo é uma forma de mantermos as esperanças, dispositivo de força e embate recriador do mundo, como defende na obra *Pedagogia da Esperança*. Por isso, trabalhar com essas duas perspectivas, aparentemente opostas, tornou-se ponto de equilíbrio e sustentabilidade neste estudo.

---

<sup>3</sup> Este contexto e intertextualidade, entre Naville e Benjamin, estão melhor explicados da introdução do livro de Löwy (2005).

O primeiro ponto-aviso de incêndio relacionado ao meu movimento de escrita anterior se deu num contexto pessimista e disse respeito ao cenário das universidades no Brasil no final da segunda década dos anos 2000. Da primeira vez, mergulhada no que os estudos de Pierre Bourdieu podem revelar sobre *distinção cultural* – conceito que aparece com intensidade nesta pesquisa –, herança cultural, reprodução, violência simbólica, princípio da boa vontade cultural, entre outros conceitos sugeridos pelo autor, adotei uma linguagem ensaística numa primeira pessoa do singular provocativa e afrontosa que desatou a falar sobre o complexo emaranhado da *distinção cultural* ainda muito presente no meio acadêmico universitário nestes fins de segunda década do século XXI.

Naquele momento, a escrita altamente autobiográfica e até mesmo confessional revelou a intimidade dos bastidores da educação no ensino superior, relacionando com os conceitos propostos para o estudo. O que, para mim, pode ter representado uma linha de fuga, rota alternativa para elaborar, nos subúrbios do meu território de pesquisa, tudo o que vinha estudando e vivenciando no espaço da universidade – para quem leu – representou o caminho pouco seguro sob diversas perspectivas, mas principalmente no que tange a escrita de uma tese.

Enquanto isso, no cenário sociopolítico brasileiro, movimentos e discursos<sup>4</sup> desse mesmo tempo – mais explicitamente a partir de 2017 – tentavam (e continuam tentando) descreditar a autonomia e relevância social das universidades e da ciência, e, com isso, de modo bem específico, enfraquecer pesquisas nas áreas das Ciências da Educação e Humanidades. Em paralelo, eu revisitava, naquela etapa da pesquisa, a obra de Paulo Freire e trazia seu debate crítico sobre educação bancária<sup>5</sup> para dialogar com Bourdieu a fim de problematizar o modo como temos lidado com nossas produções intelectuais dentro da universidade e plataformas de registro de produtividade (quantidade x qualidade), questionando também como temos encarado nossas jornadas de trabalho na carreira acadêmica.

Além disso, ao me deparar nessa mesma época com a obra *Sociedade do Cansaço*, de Byung-Chul Han (2017), encontrei guarita para amadurecer aquilo que vinha causando desconforto, ao menos em mim, na vida acadêmica. Ao assumir muitas vezes o perfil do

---

<sup>4</sup> Estou me referindo aqui ao discurso público tanto proferido por parte de políticos, representantes do Estado já eleitos, quanto por cidadãos em geral que levantam ondas de um discurso conservador (não só no Brasil, mas também no mundo) em demérito à ciência, classe de professores, bem como o campo da Educação de modo geral.

<sup>5</sup> Este conceito está atravessado em mais de uma obra de Freire e se refere, em linhas gerais, à ideia de conceber a educação como ação de transferência e depósito de saber, de modo a reproduzir uma pedagogia do oprimido em que o aluno se torna apenas um receptor sem liberdade e autonomia.

*sujeito de desempenho* – que está livre (legalmente) da opressão no trabalho, porém não livre de si mesmo – vivemos, enquanto sujeitos do campo universitário, experiências de *autoexploração*, em uma autocobrança aparentemente infinita. Paira no ar uma sensação de insuficiência e inaptidão para viver o ócio e o tédio em paz. O descanso parece inapropriado, ainda mais para “quem está apenas começando”. Nesses moldes, “[o] explorador é ao mesmo tempo o explorado. Agressor e vítima não podem mais ser distinguidos” (HAN, 2017, p. 30). Não somos mais sujeitos da obediência, nossos corpos e mentes estão livres, mas ainda estamos presos a um *habitus* que opera pelo excesso de positividade, “[a] queda da instância dominadora não leva à liberdade” (HAN, 2017, p. 29). Nessa perspectiva do *superdesempenho*, publicar um artigo em revista científica passa a valer mais que o debate sobre a pesquisa em si ali inserida; participar de um evento, mais que divagar e conversar sobre o tema com um colega mais próximo. Viaja-se quilômetros ou milhas para falar de um texto escrito (às custas de noites mal dormidas e corridas para envios dentro do prazo), mas as apresentações são apressadas e as “mesas redondas” se tornam cada vez mais “quadradas”. Nessas ocasiões, os mediadores olham preocupados para o relógio controlando o tempo (afinal, é seu papel ali) e, com isso, perdem, muitas vezes, a escuta ativa. Nossa capacidade de atenção está em crise. Os questionamentos em muitos desses encontros/eventos mingnam na proporção em que o cansaço aumenta.

Para Han (2017), o perigo parece estar nessa falsa liberdade com que atuamos no mercado de trabalho contemporâneo. Parecemos livres, mas não estamos. A pressão pelo desempenho nos espia na espreita da porta, enquanto caminhamos “livres”. Enquanto isso, estudantes universitários de graduação e iniciação científica assistem a tudo com olhar de admiração pelos seus/suas orientadores/as e aprendem, assim, como se tornar um sujeito “acadêmico”. Logo, a geração vindoura não consegue, na maioria das vezes, quebrar o ciclo de alta performance acadêmica e, bem-intencionada, reproduz o modelo de *habitus* herdado de seus mestres, tão logo conquista seu próprio espaço como tal. Nesse ritmo, tornou-se comum ouvir em grupos de estudos ou eventos: “pena que não temos mais tempo para aprofundar o debate” e nossa capacidade de atenção vai ficando

paulatinamente fragmentada, sucumbindo a uma *positividade*<sup>6</sup> que consome silenciosamente nossas subjetividades e autonomia<sup>7</sup>.

Como se pode imaginar, tudo isso desembocava num tenso debate sobre *distinção cultural*, reprodução e violência simbólica, a partir de um arbitrário cultural dominante, conceitos todos previstos desde o início para o trajeto da pesquisa, sob a aba da produção de Bourdieu, sobretudo no que diz respeito às suas contribuições para uma Sociologia da Educação. Ocorreu que, no momento do projeto (2016), eu ainda não previa os rumos<sup>8</sup> do cenário da educação no país para o final da década de 2010 e o quanto o debate sobre os privilégios e desigualdades reproduzidos no campo acadêmico ainda causa incômodo. São feridas complicadas de se mexer, pois o tratamento delas direciona o olhar para o centro de nosso próprio campo social (nosso umbigo acadêmico) e nos coloca naturalmente em uma posição vulnerável.

Nesse sentido, ainda muito alinhada com o que me propus inicialmente, foquei na oportunidade da qualificação (2019) em denunciar como a *distinção cultural* estava projetada nos muros das universidades, sem perceber de imediato o quanto a denúncia estava direcionada para meu próprio reflexo no espelho: meu lugar de fala e, com isso, todo esse coletivo que compõe campo e *habitus*<sup>9</sup> da universidade. Um reflexo coletivo que já estava sendo fragilizado por este movimento sociopolítico externo, por vezes acrítico e anticientífico, envolvendo não só discursos pejorativos por representantes do Estado, mas também – de modo bem concreto – o corte de verbas em diversas áreas de pesquisas. Este panorama externo à minha pesquisa e tensionado trouxe alertas e ponderações importantes para qualquer tipo de trabalho intelectual que, como o meu, estivesse levantando críticas direcionadas à universidade.

---

<sup>6</sup> Para Han (2017), o excesso de positividade no mundo do trabalho é tóxico na medida em que passamos a receber múltiplos estímulos, impulsos e informações, perdendo nosso poder de contemplação. Nessa lógica que critica políticas neoliberais, temos a falsa sensação de *poder*: “O poder ilimitado é o verbo modal positivo da sociedade de desempenho. O plural coletivo de afirmação *yes, we can* expressa precisamente o caráter de positividade (...)” (HAN, 2017, p. 24, grifo do autor).

<sup>7</sup> As ideias do parágrafo são pautadas pela leitura da obra *Sociedade do Cansaço*, de Byung-Chul Han (2017). Os conceitos do autor estão destacados em itálico.

<sup>8</sup> Aqui estou me referindo ao contexto sócio-político e econômico que se instalou com mais intensidade no Brasil a partir das eleições para a presidência de 2018 e a interferência desse cenário na Educação, o que resultou em cortes abruptos de verbas direcionadas à pesquisa e à ciência e também em um movimento (partindo da sociedade e de alguns representantes políticos) de embate contra a figura dos professores, pesquisadores, escolas e instituições sociais relacionadas à educação. Um contexto tensionado que fragilizou muitos agentes inseridos nesse campo educacional.

<sup>9</sup> Sobre campo e *habitus*, são conceitos aprofundados mais à frente, sob a ótica de Bourdieu, porém para adiantar à grosso modo: eles dizem respeito ao campo social onde os sujeitos estão inseridos (exemplo: campo acadêmico/ universidades) e às ações/comportamentos incorporados no dia a dia por determinado grupo social inserido nesse campo (exemplo: práticas de leitura, gostos e preferências aparentemente individuais mas que podem ter influência das estruturas hierárquicas pré-estabelecidas nesse campo).

Desse modo, a crítica que eu estava levantando naquele momento poderia representar – se analisada de modo distorcido – um movimento de autossabotagem para o que eu estava, justamente, defendendo em linhas gerais: uma educação mais aberta, democrática e acessível a todos (as). Certamente, nunca esteve no meu horizonte de expectativas fomentar esses discursos de desmonte das universidades ou de desvalorização dos professores. Minha pesquisa se compromete, pelo contrário, a repensar as estruturas postas, porém em um sentido muito mais colaborativo. Portanto, diante desse cenário pessimista e de alerta, foi importante recuar e dar a volta<sup>10</sup>. Ou seja, abandonei aquele primeiro tom de denúncia que se voltava diretamente para o *habitus* de sujeitos professores e pesquisadores detentores de um poder simbólico importante no campo social das universidades e reformulei o trajeto, com mais cautela, voltando a focar nos jovens leitores universitários e no que eles têm a nos dizer. Aqui, por jovens, estou considerando a faixa etária que compõe o final da adolescência e início da vida adulta, visto que os colaboradores da pesquisa possuíam no momento das entrevistas uma média de 18 a 26 anos.

Dessa maneira, reitero, à guisa de evitar qualquer ruído de comunicação, que, embora ainda toque aqui em pontos de tensão a respeito desse campo – espaço simbólico por onde atravessam as práticas sociais envolvendo escolas, universidades e professores (as) –, continuo acreditando e defendendo a importância da universidade, da escola e dos (as) educadores (as) como dispositivo de transformação social e desenvolvimento de um país. Se, por um lado, o presente texto ganha novo foco desviando/atenuando da/a escrita confessional de outrora, por outro, não me furto de trazer aqui pontos importantes a serem debatidos à luz desses conceitos, nos quais decidi me aprofundar desde a etapa de projeto. Adoto, como fez Bourdieu, as lentes da sociologia como “esporte de combate”, para olhar para o campo social dos leitores universitários. Busco, com isso, organizar pessimismo e esperança, sobretudo no que diz respeito às práticas de formação de leitores e incentivo à leitura.

Por isso, declaro desde já meu profundo respeito por todas as pessoas pesquisadoras que levam em frente seus projetos, laboratórios e pesquisas, de modo resistente e criativo diante de cenários hostis e pessimistas para o ensino superior, sobretudo o público. Esta postura dos sujeitos educadores que resistem nos lugares que ocupam (trans) forma cidadãos aptos a também transformarem e se inquietarem diante da

---

<sup>10</sup> Expressão originária do livro *Mulheres que correm com os lobos*, da psicanalista Clarissa Pinkola Estés.

realidade colocada, bem como representa uma referência de esperança – não no sentido de espera passiva – para os que chegam. Estamos impregnados por essa lógica da sociedade do cansaço, mas isso não nos impede de continuarmos acreditando na potência da educação. Desse modo, esta tese se debruça a compreender, questionar e repensar maneiras de lidarmos com a *distinção cultural* (e demais conceitos imbricados aí) no mundo das Letras, dentro e fora das universidades, a fim de que este espaço se torne ainda mais aberto e democrático, sem, com isso, negar ou deslegitimar a relevância dessa instituição, bem como até mesmo o cânone literário em sua totalidade. Não há espaço aqui para radicalidades nesse sentido.

A propósito, aqui nesta tese, embora carregue este nome no título, não adentrarei com profundidade em discussões conceituais sobre o cânone literário em si e sobre como esse termo nasceu ou vem sendo questionado no campo literário, tanto pela teoria literária quanto pelos estudos culturais. Escrevo um pouco sobre isso em um dos capítulos, mas sendo este um estudo sociológico e de campo, além de teórico, o foco maior foi analisar o comportamento dos leitores aqui envolvidos diante do poder simbólico imbricado no tema. No entanto, importante dizer que por cânone literário estou entendendo basicamente um conjunto de obras e autores que ocupa ou ocupou por muito tempo um espaço reconhecido tradicionalmente por agentes do campo literário. Considero, ainda, como muitos outros autores, a exemplo de Eagleton (2003), na obra *Teoria da Literatura*, que a ideia de cânone hoje implica uma transitoriedade. Ou seja, não se trata, portanto, de uma lista fixa de obras, mas de algumas produções artísticas, literárias ou científicas e autores que mesmo atravessando séculos mantêm sua presença e importância em determinadas culturas, como nos currículos escolares, universitários, nas prateleiras de bibliotecas e livrarias e, principalmente, nas mãos dos leitores.

Em vista desse contexto, ao mencionar cânone literário aqui no texto estarei me referindo a um repertório cultural legitimado/reconhecido/valorizado e, por vezes, dominante no campo literário. Já adianto que farei questionamentos sobre esse lugar de valor do cânone, pensando muito em obras e autores (principalmente autoras) que ficaram de fora dessa lista ao longo da história, porém isso não significa que tais obras não estejam sendo valorizadas neste trabalho. O cânone literário existe e sua presença em nossa cultura não me parece ser um problema, pelo contrário. Por isso, o que busquei aqui não foi uma relativização de que “tudo vale” e “tudo é bom”, mas uma abertura para percebermos, pela perspectiva dos jovens leitores universitário, novos pontos de vista a

fim de refletirmos sobre o lugar do cânone em nossa cultura hoje e, também, sobre a importância de considerarmos as dinâmicas dos multiculturalismos nesse debate.

Ainda ao som desse primeiro ponto-aviso de incêndio, inclusive metáfora de Löwy muito oportuna para 2020<sup>11</sup>, vale reforçar que novas práticas e perspectivas para o modo como encaramos o valor da Literatura e seus leitores no mundo das Letras, bem como questionar velhas estruturas colocadas, não desvalida a árdua trajetória de construção do conhecimento (também parte do capital cultural simbólico<sup>12</sup>) construído até aqui nas universidades, seja no mundo das pesquisas e produções científicas, seja no universo da arte literária. Nessa direção, questionar uma cultura dominante não significa banalizar a Literatura, desqualificar currículos ou assumir total relativismo sobre seu valor. Definitivamente, o que defendo aqui não se trata de um “vale-tudo” como muitos teóricos da Teoria Literária temem. Trata-se de um caminho, entre tantos outros possíveis, que pode contribuir para a percepção de violências simbólicas ainda atravessadas no cotidiano escolar (seja no ensino médio ou superior), quando se trata de repertório cultural literário entre leitores e do acesso dos sujeitos ao mundo letrado. Pensando em Walter Benjamin, esse caminho de pesquisa é inspirado pela ideia de “escovar à contrapelo” (BENJAMIN apud LÖWY, 2005, p. 70)<sup>13</sup>, sem a pressa em encontrar um resultado, mas com a atenção de quem busca ouvir sujeitos, olhar para os “vencidos” e para os vencedores, tentando entender melhor como essa dinâmica e economia das trocas simbólicas, para usar a expressão de Bourdieu (2007), ainda pode estar infiltrada em nossa rotina.

O segundo ponto-aviso de incêndio que justifica o trajeto atual da escrita foi o alarme que ouvi durante a qualificação e diz respeito aos dilemas da subjetividade contemporânea, para adotar a lógica de Leonor Arfuch (2010), na obra *O espaço biográfico*. Segui, na primeira versão, o caminho chamado por Conceição Evaristo de *escrevivência* e adotei, para isso, uma escrita que misturava cenas vividas na universidade contrastadas com conceitos do arcabouço teórico da pesquisa. Segundo Guimarães Rosa (2009, p. 63), no já referido conto “Desenredo”, “todo abismo é navegável a barquinhos

---

<sup>11</sup> Aqui, mantive a data em que escrevi este texto de apresentação, mesmo a tese como um todo tendo sido concluída em 2021.

<sup>12</sup> Bourdieu (1989) considera três tipos de capitais em suas pesquisas: o econômico, o social e o cultural. O capital cultural simbólico trata-se de toda a “riqueza” acumulada individual ou coletivamente no campo dos títulos escolares, formação do gosto, noções de arte, linguagem, bem como um conjunto sutil de comportamentos que representam um grupo social e sua cultura.

<sup>13</sup> A citação das teses aparece como “apud” por estar adotando e dando preferência à tradução de Gagnebin e Müller das teses, inseridas na íntegra na obra de Löwy (2005).

de papel”. E foi assim que velejei com frágil barco de modo arriscado sobre o mar profundo desses impasses acionados pela escrita de si que se coloca em um espaço biográfico. Nesse caso, borrei as fronteiras da minha experiência enquanto docente do curso de Letras e professora de Literatura do Ensino Médio, além de pesquisadora de Pierre Bourdieu. Um caldeirão orgânico e pulsante, porém, perigoso, como é viver, já diria o próprio Guimarães Rosa.

Para Bourdieu (1997), no entanto, conforme relata na obra *A Miséria do Mundo*, a aproximação do sujeito que pesquisa com o *campus* pesquisado não representa um problema. Por outro lado, a subjetividade e conhecimento empírico, de quem pesquisa (sobretudo, arrisco a dizer, se esse *quem* for uma voz feminina recém-chegada ao ambiente acadêmico, disposta a balançar essas estruturas) geram mal-estar e desconfiança. Hoje, os “conselhos” para abrir mão desse caminho fazem mais sentido. Não é à toa que Bourdieu, de modo bastante maduro, esperou quase 20 anos para publicar a obra *Homo Academicus*, em 1984 na França, por representar uma ruptura com o seu próprio lugar enquanto sujeito científico e, conseqüentemente, o de seus colegas, assim como o *habitus* vigente no ambiente universitário no qual estava inserido em 1968<sup>14</sup>.

Depois dessa experiência, com o devido afastamento engenhoso do tempo, compreendo melhor, o meu próprio movimento. Era uma fase perplexa da pesquisa em que se cruzaram dois cenários sobrepostos em minha rotina dupla e fundida (como as duas Fridas de mãos dadas, unidas por uma artéria): de um lado, a pesquisadora e, de outro, a docente em início de carreira, explorando com curiosidade o espaço distinto das Letras recém conquistado. A teoria que eu estudava nos livros estava parafraseada no meu cotidiano hodierno universitário – seja no contato com colegas professores em reuniões de trabalho ou em salas de aula diante de acadêmicos (as) de diversos cursos, não só o de Letras, endeusando meu lugar de professora universitária, como outrora eu mesma fiz como estudante, projetando olhar a quem estava a minha frente. Estar diante de um emaranhado de leituras e teorias a respeito de como se organizou (e ainda se organiza) a sociedade durante muito tempo no entorno da consagração da intelectualidade (sobretudo a masculina<sup>15</sup>) me levava a olhar com outros olhos o ambiente ao meu redor. Naquele momento, problematizar a *distinção cultural* presente nas universidades era, sim,

---

<sup>14</sup> Informações de Ione Ribeiro Valle, estudiosa e tradutora de Bourdieu no Brasil, em entrevista ao programa *Livro Aberto*, transmitido pela TV UFSC, em abril de 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=T4QM3rTb6E> <acesso em fevereiro de 2020>.

<sup>15</sup> Bourdieu também fala sobre isso na obra *Dominação Masculina*, de 1998.

denunciar meu próprio fazer diário e meu próprio lugar enquanto sujeito letrado, assim como de meus colegas.

Ainda analisando esse mapeamento da pesquisa na tentativa de fazer o caminho de volta para entender como eu teria ido parar nesse lugar autodestrutivo, percebi que foi com certa ingenuidade que dei início aos estudos sobre *distinção cultural* e julgamento do gosto no meio acadêmico, bem como da Sociologia de Bourdieu como um todo. Quando a pesquisa ainda estava em fase de projeto, em 2016, eu já anunciava nas primeiras linhas do texto um inimigo: *o arbitrário cultural dominante*. Pensava que iria abordar leitores (as) universitários (as), ouvi-los (las), problematizar essas questões e, a partir desse material coletado, sairia ilesa, com meu barquinho de papel, tendo velejado por esse mar profundo e cumprido cada objetivo geral e específico desenhado no projeto cartesiano de pesquisa. O que eu não fazia ideia, em meio a este campo de estudos, é que estudar sobre isso me levaria a mergulhar no abismo e descobrir em mim o próprio inimigo que dei como *procurado* no projeto. Feito Édipo-Rei, na tragédia<sup>16</sup> de Sófocles, coloquei-me a procura de um inimigo, sem me dar conta de que era eu mesma. Ao mesmo tempo, a teoria de Bourdieu e dos autores que trago aqui foram emancipatórias para que eu entendesse o meu lugar nas regras do jogo no mundo das Letras, o que me empoderou no sentido de adquirir mais consciência do caminho que tracei até aqui e que pretendo seguir como educadora.

Pouco mais de quatro anos depois, já tendo estudado mais sobre a biografia de Bourdieu, percebo também que se me coloquei neste lugar é porque de algum modo captei a teoria com a qual me comprometi nesta trajetória de pesquisa. O que no início parecia apenas um flerte com a Sociologia, agora já se tornou um relacionamento sério, complicado e com o qual preciso estar sempre alerta, pois se coloco luz demais sobre certo ponto, posso cegar. Com coragem, enfrentei o inimigo, cumprindo o prometido: revisei minha própria história no mundo das Letras, a ponto de ressignificar toda minha trajetória acadêmica, como leitora, estudante, pesquisadora e, sobretudo, como mulher ocupando espaços sociais destinados historicamente aos homens e a uma seleta elite do saber.<sup>17</sup> Como a própria Frida respondeu, falei de mim e me coloquei no centro do

---

<sup>16</sup> Nessa tragédia grega, Édipo mata o próprio pai ainda sem saber quem ele era. Depois de muitos anos, decide procurar o assassino de seu patriarca. O ponto de virada da peça é quando se dá conta de que ele mesmo é o assinado procurado.

<sup>17</sup> Em capítulo próximo, essa ideia de “seleta elite do saber” ficará mais clara. Ela está associada ao conceito de *distinção cultural* no campo universitário.

autorretrato sociológico, quase como um objeto de pesquisa, porque minha trajetória no mundo das Letras é a que melhor conheço.

Diante de tal conjuntura, mesmo tendo sido atravessada, e talvez emparedada, pelo conceito que eu mesma escolhi estudar, assumi o esforço para no presente texto focar na análise da coleta de dados (como previsto no projeto) em contraste com a discussão sobre *distinção cultural* e julgamento do gosto no mundo das Letras, pela perspectiva de jovens leitores universitários. Desloquei, portanto, o foco inicial – que colocava holofotes sobre minha própria experiência no universo letrado e acadêmico – para os leitores, com quem conversei, convivi e entrevistei nos últimos anos. Tentei, na medida do possível, preservar esse “eu” mais íntimo que me escapa e se mostra nas fendas do texto. O que ficou é vestígio de mim que não consegui cortar, pois inegavelmente faço parte. As duas Fridas continuam de mãos dadas. Por isso, na limpeza do guarda-roupa da escrita, reforma da casa-texto, o tom ensaístico ficou e a primeira pessoa do singular no discurso também. São peças usadas e surradas, das quais tenho dificuldade de me desfazer, mesmo que me peçam. Como poderão ver, a escrita criativa/literária, feito os morangos de Caio Fernando Abreu esteve mofada e com gosto amargo durante um tempo, mas desliza vez ou outra pelo texto, buscando ar fresco.

Ouçó o conselho de Virgínia Woolf, em *Um teto todo seu*, e busco o caminho de volta para a tese, assimilando as reflexões da autora em defesa de mulheres que escrevem ao dizer que é uma pena quando uma mulher é impelida à amargura e abandona, com isso, a escrita. Recupero as forças. Reativo as cordas vocais e dou sopro de vida ao recomeço, reabrindo o fluxo da palavra, também inspirada por Clarice Lispector. “Em cada palavra pulsa um coração”, como disse a autora na obra *Um sopro de vida*. Sigo, assim, para nova cartografia nesta escrita que se sobrepõe, porém não apaga a cartografia anterior. Teorias, objeto de pesquisa e conceitos permanecem, o que muda são os caminhos, marcações e conexões. Há várias formas de se caminhar pelo mesmo território.

O(a) leitor(a), inclusive, também escolherá sua forma de caminhar por aqui. As paisagens mudam um pouco, mas ainda estou no mesmo território e ousou dizer que o conheço ainda mais, pois explorei desde os pontos mais turísticos até os becos lamacentos, por onde caiu a auréola sagrada do poeta, de Baudelaire (poema que aparecerá mais a frente). Das duas Fridas, usei a roupa branca europeia e a mexicana. O mapa periférico e ordinário da pesquisa, cheio de atalhos e segredos, o preferido de muitos(as), ficou arquivado e mostro outra hora a quem interessar possa. Quem sabe daqui duas décadas, como fez Bourdieu? Já compreendi que a sociologia não deve ter pressa.

Desejo, não sem receios, as boas-vindas a quem aqui chega e me preparo para um diálogo aberto com os (as) primeiros (as) leitores (as)<sup>18</sup> desta pesquisa, a qual se revelou inacabada, posto que se apresenta como rizoma aberto e móvel, e transformadora em minha prática docente, científica, cidadã e como mulher. Faces-fases de uma mesma Frida, entre feridas. Bom caminho! Boa leitura!

Eloisa da Rosa Oliveira, Verão de 2020<sup>19</sup>.

---

<sup>18</sup> Nesta apresentação, flexionei os gêneros nos substantivos que designavam tanto sujeitos femininos quanto masculinos (ex.: leitores (as), educadores e educadoras). No entanto, por uma questão de fluidez da leitura e escrita, optei por, daqui para frente, seguir a norma gramatical vigente e manter o “masculino genérico”. Ainda assim, declaro que as novas perspectivas de uso do gênero neutro na linguagem, ainda pouco aderidas no campo científico, me são caras, pois demarcam um novo comportamento dos usuários da Língua Portuguesa.

<sup>19</sup> Este texto de apresentação foi escrito às vésperas da chegada do vírus Covid-19 no Brasil (OPAS; OMS. Folha informativa sobre COVID-19. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/covid19>>. Acesso em: Set. 2021). Em razão disso, aqui nessa abertura não falo sobre o contexto da Pandemia e como ela afetou a realidade da educação brasileira. Tais informações estarão mais contextualizadas nas considerações finais.

## INTRODUÇÃO ENTRE PESSIMISMOS E ESPERANÇAS.



Figura 2: Obra “The Crossing”, de Chiharu Shiota, criada em 2018. *Site specific installation*: 175 livros conectados por lã branca. Tamanho 10 x 3 x 4m (dimensões variáveis). Local: Melbourne Art Fair, Melbourne, Austrália, cortesia de Anna Schwartz Gallery, fotografia de Zan Wimberley. Disponível em <http://texte.chiharu-shiota.com/en/works/>.

*Quantas linhas invisíveis conectam nossas leituras e experiências pelo mundo das Letras? Quais livros e leitores compõem nossa rede de leitura, nossas páginas lidas e escritas? Onde fica o começo e o fim da rede? Como ela se espalha? Como ela pode nos libertar ou até mesmo sufocar? Como nossas leituras nos conectam às leituras dos outros? Os trabalhos da artista japonesa Chiharu Shiota, conhecidos como site specific, se adequam ao local onde estão instalados e têm como característica a proposta de emaranhado de linhas que se expandem, sugerindo, com isso, as linhas da vida, a conexão, a memória, a multidisciplinaridade que nos rodeia, enreda e sustenta.*

*Nas tramas do universo letrado, também estamos nós enredados, conectados, sustentados por diferentes saberes, experiências e pessoas. Na complexidade dessa teia, os fios que tecem um leitor vêm de dentro e de fora, entre encontros e desencontros. Linhas que cortam feito navalha e linhas que costuram novas redes. Diante do desafio de pensar sobre leitura e leitores na contemporaneidade, cabem, nessa rede, linhas de pessimismo e esperança: elas coexistem no emaranhado e se sustentam entre si.*

“É preciso organizar o pessimismo”.

(Walter Benjamin).

*“Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, a pura cientificidade, é frívola ilusão. (...). Enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã. Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate, mas, sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desdobra e se torna desesperança que, às vezes, se alonga em trágico desespero. Daí a precisão de uma certa educação da esperança.”*

(Paulo Freire, em *Pedagogia da Esperança*).

*“Tem coisa mais autodestrutiva do que insistir sem fé nenhuma?”*

(Caio Fernando Abreu, no conto *Os sobreviventes*).

Pensar no presente e no futuro das práticas de leituras literárias, incluindo os cânones, entre jovens estudantes aciona um dispositivo paradoxal para os estudiosos da área de Letras: de um lado, podemos cair em desesperança ao pensarmos que a *modernidade líquida*<sup>20</sup> tem afundado (afogado?) aos poucos o valor da Literatura em sociedade e a capacidade de atenção voltada para a obra literária; de outro, podemos olhar para novos movimentos entre jovens leitores que, mesmo em meio a um contexto de exposição e consumo, reinventam práticas coletivas e individuais de leitura que despertam curiosidade e alguma esperança. Ou, ainda, nem de um lado, nem de outro, na contramão da polaridade, podemos experimentar uma sensação dúbia de pessimismo e esperança flutuando juntos, ambos diluídos em uma mesma substância, que atua no cerne de nossos questionamentos. Assim como Georges Didi-Huberman (2011, p. 45), na obra *Sobrevivência dos vaga-lumes* questiona “Os vaga-lumes desapareceram todos ou eles sobrevivem apesar de tudo?”, eu também pergunto: os jovens leitores literários apreciadores dos cânones desapareceram todos ou eles sobrevivem apesar de tudo?

A esperança a que faço menção aqui tem total apoio na obra de Paulo Freire *Pedagogia da Esperança* (1992, 2013) e não se refere, como o autor já diz na epígrafe

---

<sup>20</sup> Esta expressão vem de Zygmunt Bauman, na obra *Modernidade Líquida* (2000), que grosso modo se refere à fragilidade das relações (sociais, econômicas, de produção e culturais) estabelecidas na pós-modernidade. Para o sociólogo, nossas relações, bem como alguns paradigmas, teriam perdido o senso de tradição, segurança e solidez e encontram-se numa vulnerabilidade que flui feito o líquido.

acima, a uma esperança no sentido de espera vã, passiva, alimentando uma visão utópica, otimista e, por vezes, simplista sobre o mundo. A educação da esperança<sup>21</sup>, no sentido freiriano, se apoia num olhar crítico e politizado para a dinâmica social pré-estabelecida. De modo que se compreende que, mesmo nos cenários mais áridos, é importante manter um mínimo de esperança (nesse viés crítico) para operar os embates necessários, os quais possuem potencial de transformação social.

Desse cenário que mescla pessimismo e esperança (potências que, segundo Paulo Freire (1992, 2013) se complementam), sobretudo no que diz respeito aos dilemas que circundam o leitor e a leitura na contemporaneidade, surge o tema fundamental desta tese que se concentra no debate sobre o conceito de *distinção cultural* e crítica social do julgamento do gosto, cunhados pelo sociólogo Pierre Bourdieu (2013), com base na perspectiva de jovens leitores universitários que gostam de ler.

A saber, o delineamento do perfil dos sujeitos entrevistados, colaboradores do estudo, foi o de jovens estudantes que gostam de ler e estão matriculados em cursos de graduação na área de Letras de duas universidades, em países diferentes: Universidade Federal de Santa Catarina, na cidade de Florianópolis, no Brasil e *University College Dublin*, na cidade de Dublin, na Irlanda. Todos os estudantes participantes foram voluntários que responderam espontaneamente a um e-mail-convite enviado para lista de alunos matriculados em duas disciplinas de Literatura<sup>22</sup>, para colaborar com minha pesquisa sobre o gosto pela leitura por meio de entrevista gravada em áudio. Os critérios exigidos foram apenas dois: que os universitários estivessem matriculados em disciplinas de Literatura e que gostassem de ler. Todos os estudantes que responderam ao e-mail-convite foram selecionados para as entrevistas. A delimitação dos leitores na categoria “jovens” veio depois, a partir da faixa etária do grupo (18 a 26) que se configurou no andamento da coleta.

Quanto ao número de entrevistados, ao todo, foram 18 (dezoito) colaboradores, sendo destes: 12 doze estudantes matriculados na disciplina *Contemporary Irish Writing*,

---

<sup>21</sup> Vale adiantar aqui, a fim de calibrar expectativas, que não aprofundarei no tema esperança ao longo do trabalho. Este é um viés que aparece mais fortemente nas reflexões conclusivas que resultaram da análise e do estudo como um todo em contraste com o contexto social no qual a pesquisa esteve inserida, sobretudo na sua fase final (setembro de 2021). Desse modo, apresento um pouco desse pensamento inspirado em Paulo Freire aqui na introdução e retomo nas considerações finais, tendo em mente que a esperança nesse sentido freiriano atravessou de algum modo o estudo como um todo, mesmo implicitamente.

<sup>22</sup> Neste recorte, não houve preocupação para que todos os entrevistados fossem de uma mesma fase. Bastava que fossem estudantes de disciplinas cujo tema central fosse Literatura. Nesse caso, não há um padrão a respeito do estágio em que cada entrevistado se encontra na sua trajetória de estudos na graduação.

do curso *School of English Drama and Film* da *UCD*, entrevistados em novembro de 2017 e 6 (seis) brasileiros matriculados na disciplina de *Literatura Brasileira II*, no curso de Letras – Língua Portuguesa da UFSC, entrevistados em novembro de 2019<sup>23</sup>. Nesse contexto, uma ressalva importante a fazer aqui é a de que os entrevistados da *UCD* não eram todos irlandeses, embora todos estivessem morando no país. Com isso, tive colaboradores de outras nacionalidades, como Estados Unidos, China e Noruega. Por essa razão, esta não se trata de uma pesquisa comparativa no sentido cultural brasileiros/irlandeses, ainda que alguns contrastes culturais entre os dois grupos fiquem evidentes e sejam apresentados aqui.

Além disso, a disparidade dos números de colaboradores também tira este estudo do horizonte de uma pesquisa quantitativa, embora em alguns momentos eu apresente, nesta tese, gráficos com interpretação dos números proporcionais para melhor visualizarmos algumas questões de contrastes que aparecem entre os dois grupos. Ainda sobre isso, cabe justificar que essa diferença dos números de entrevistados no Brasil se deu por conta do contexto pandêmico instalado em 2020 no país, quando todas as atividades na UFSC passaram a ser a distância, o que interrompeu a continuidade da coleta de dados que estava programada para março de 2020 por meio de encontros presenciais no campo universitário. Para que a abordagem e condições do encontro durante as entrevistas não fossem modificadas, preferimos manter os dois grupos com esses números, compreendendo também que isso não interferiu na qualidade dos dados.

Já a respeito do motivo da escolha por trabalhar com estudantes do Brasil e Irlanda, este estudo está inserido no histórico das duas universidades (*Universidade Federal de Santa Catarina* e *University College Dublin*) como parte de um processo de negociação de convênio entre ambas. Somente em 2019 é que o convênio se tornou oficial para as duas instituições, mas desde 2016 alguns movimentos de parcerias e intercâmbios entre professoras já vinham acontecendo e minha pesquisa se articulou como um deles. Nesse período (mais precisamente no final do ano de 2016), foi quando tive a oportunidade de ser convidada – graças ao intermédio de duas professoras: Dra. Alinne Balduino Pires Fernandes (UFSC) e Dra. Margaret Kelleher (*UCD*) – a me tornar pesquisadora visitante na *UCD* em 2017 para desenvolver parte da minha pesquisa de campo em Dublin.

---

<sup>23</sup> O intervalo de pouco mais de um ano entre a primeira coleta (2017) e a segunda (2019) se deu de modo prolongado devido ao meu cronograma de pesquisa e movimento pessoal de escrita e da qualificação da primeira versão da tese que aconteceu em abril de 2019.

Foi nesse contexto que durante entrevistas realizadas aqui no Brasil, em 2019, e na Irlanda, em 2017, conversei com jovens leitores universitários imersos no mundo das Letras e interessados em dialogar sobre suas preferências e trajetórias de formação enquanto leitores literários. Busquei, com isso, por meio de uma escuta ativa e das lentes da Sociologia e da Literatura, ampliar o debate sobre a formação do gosto pela leitura, o valor da obra literária, bem como o lugar do cânone para jovens leitores. Na busca por compreender melhor como se comportam os leitores reais do mundo presente, sem deixar de pensar sobre o mundo futuro (o que se tornou, inclusive, imperativo urgente de nosso tempo, diante da pandemia mundial que nos assola e desestrutura muitos de nossos paradigmas), fiz essa trilha investigativa, sem deixar de lado reflexões sobre educação e ensino de literatura que vez ou outra surgem no texto, como linha paralela e indissociável deste estudo.

Sobre a ideia de *distinção cultural*, apenas para fins de contextualização inicial antes de aprofundar melhor o conceito mais à frente, começo pelo senso comum trazendo a definição do dicionário *Michaellis*, segundo o qual o vocábulo “distinção” quer dizer, entre outros significados: “2. Percepção da diferença entre pessoas ou coisas. (...) 5. Conjunto de qualidades sociais superiores. (...) 7. Agraciamento, honraria, condecoração. (...) 9. Educação apurada. 10. Nobreza de porte. (...) 14. Elegância.”<sup>24</sup> Nessa lógica, que também é base para o conceito sociológico, ser uma pessoa “distinta” significa ser uma pessoa qualificada, superior, diferente das demais por ser mais nobre, mais educada, mais elegante e honrada que o restante. Em vista disso, quando se trata de distinção cultural, estamos falando de como um sujeito se destaca socialmente por meio de suas práticas culturais: livros que lê, museus que frequenta, músicas que ouve, roupas que veste, vocabulário que usa e por aí vai. Para a Sociologia da Literatura, há um emaranhado de relações de poder por trás da constituição dessa identidade do sujeito distinto das Letras, sobretudo no que diz respeito à sua formação nesse universo letrado. É para esta direção que meu olhar esteve voltado por aqui, buscando compreender como o jovem leitor tem se movimentado nesse campo literário, visto que o considero agente cultural que também protagoniza as “regras do jogo” nesse universo letrado.

Dada essa primeira contextualização como ponto de partida, vale situar o leitor dizendo também que foi no final da década de 1970 que Bourdieu – que até então se dedicava, sobretudo, a pensar o sistema escolar e seus mecanismos de reprodução cultural

---

<sup>24</sup> Definição disponível em: <http://michaellis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=distin%E7%E3o> (acesso em novembro, 2015).

– ampliou seu campo de pesquisa e aprofundou o conceito de distinção e julgamento do gosto, incutidos nas relações sociais de classe na França em diferentes meios. Na obra de título original *La Distinction: critique social du jugement*, lançada pela primeira vez na França em 1979, o autor vai, portanto, além do espaço escolar e foca na relação entre o sujeito distinto e o não-distinto para entender as tensões intrínsecas dentro de diversos campos sociais, bem como seus jogos de hierarquia e julgamento do gosto, a partir das posições que os sujeitos ocupam nesse esquema social.

No Brasil, a obra *A distinção: crítica social do julgamento* foi traduzida pela primeira vez em 2006, com segunda edição revista em 2013, pela editora Zouk. A repercussão de tal obra por aqui ainda parece discreta na área de Letras. Segundo catálogo de teses e dissertações, disponibilizado pela plataforma Sucupira, da Capes<sup>25</sup>, foram desenvolvidas e defendidas nos últimos anos algumas poucas teses nessa área contemplando de modo indireto o debate sobre distinção cultural. Entre essas, apenas duas tratam sobre a recepção dos leitores<sup>26</sup> enquanto sujeitos de pesquisa e nenhuma aborda o conceito como proposta central de estudo. Um caminho a ser desbravado, que traz desafios na proporção da novidade.

O objetivo geral elencado aqui é perceber como esses leitores, enquanto atores do campo social acadêmico, se comportam e reagem diante das regras e dinâmicas simbólicas colocadas no ambiente universitário letrado, quando o assunto é repertório literário, formação do gosto pela leitura, valor do cânone e julgamento do gosto. O que esses leitores têm a nos dizer? Até que ponto as teorias de Bourdieu (2013) sobre *distinção* e julgamento do gosto estão sendo reproduzidas ou rompidas por esses leitores? Existe alguma novidade apontada por este grupo que possa nos ajudar a organizar pessimismo e esperanças a respeito do futuro da leitura literária?

Os objetivos específicos que estiveram no horizonte deste estudo e são complementares ao geral foram: a) aproximar as lentes da Sociologia de um estudo literário; b) ouvir com atenção aquilo que o leitor real contemporâneo tem a nos dizer; c) compreender a relação entre herança cultural e formação do gosto e como esse contexto – relacionado a desigualdades e privilégios sociais – ainda pode estar presente na rotina do mundo letrado; d) observar como jovens leitores universitários que gostam de ler se

---

<sup>25</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

<sup>26</sup> São as teses de Adriana Pin (*A recepção da obra de Paulo Coelho pela crítica literária e pelo leitor*) de 2014 e Ronis Faria de Souza (*O habitus do leitor literário: o professor de Língua Portuguesa de Ensino Médio da rede estadual do Espírito Santo*) de 2016, esta última ainda não publicada.

posicionam diante da distinção cultural, do cânone literário e do julgamento do gosto presentes no campo acadêmico, como estabelecem critérios para avaliarem uma obra como de valor; e, por fim, e) buscar, ainda que sejam apenas pistas, novidades entre esses leitores, de modo a amadurecer o debate sobre literatura, ensino e formação do leitor literário nos ambientes educacionais (tanto no ensino médio, quanto no superior), a partir da contribuição do olhar desses leitores.

Agora, para retomar um pouco a condição na qual esta pesquisa teve início, desde o projeto de tese, este estudo assumiu um compromisso com o despertar da esperança referente a um passado que não para de ser citado/repetido no presente, tomando como inspiração a seguinte citação da tese VI de Walter Benjamin (apud LÖWY, p. 65), no texto *Sobre o conceito de História*: “O dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse não tem cessado de vencer.”. É nesse sentido que se travou aqui uma batalha simbólica contra um certo inimigo que continua a vencer. Esse inimigo, para o projeto de pesquisa, tratava-se do arbitrário cultural dominante (BOURDIEU, 1988), ou seja, um repertório cultural elitizado e tratado como oficial, legítimo, e que desloca, frequentemente, para as margens, culturas outras que não entraram para o “*hall* da fama” dessa Cultura única (com C maiúsculo), validada por classes dominantes desde há muito tempo na “história das comunidades humanas”, para utilizar a expressão de Raymond Williams (1989). Para Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2015), este conceito define as regras de um jogo social, impostas por uma cultura dominante, geralmente mediadas pela família e/ou pela escola.

Ainda pensando no oponente anunciado no início da pesquisa, importa dizer que sua ação opera de modo simbólico nas estruturas sociais que envolvem o mundo do saber e, de modo consequente, no campo da Literatura dentro das universidades e instituições escolares. No mundo das Letras, por exemplo, o arbitrário cultural dominante atua, muitas vezes, como dispositivo de manutenção de certa hierarquia de valor atribuída a um cânone literário, que pouco se abre, salvo exceções, às escritoras mulheres, negras e negros, indígenas, entre outras minorias, ou até mesmo para a cultura popular de modo geral, enquanto agentes culturais de valor. Para além disso, essa manutenção também pode operar na vida dos estudantes de modo a reproduzir desigualdades, via sistema educacional.

No entanto, o cenário não pode ser considerado totalmente pessimista, visto que muito já se tem questionado sobre estas estruturas consolidadas e alguns currículos já se

mostram mais flexíveis quanto a esta seleção. Por isso, não podemos simplificar o debate apenas rotulando o cânone literário como “inimigo”. Existe, como esta e outras pesquisas demonstram, muitos outros fatores envolvidos. O que se buscou aqui tem mais a ver com um movimento questionador dessas hierarquias, dos critérios aplicados nessas posições dos agentes culturais e, principalmente, com a curiosidade em compreender como tudo isso desemboca na vida e percepção do leitor universitário que gosta de ler e se coloca diante de todo esse repertório.

Em paralelo a isso, não posso deixar de mencionar também que a curiosidade e mobilização original para a pesquisa partiu de minhas “urgências” e inquietações durante experiências em sala de aula e na prática docente<sup>27</sup>. Em convívio diário com leitores e com uma escuta ativa, tanto no ensino médio quanto no ensino superior, passei a experienciar nas cenas da minha rotina docente muitos dos conflitos que trago aqui. Por isso, esta pesquisa, inspirada pelo que diz Paulo Freire (1992, 2013), busca corroborar para uma educação da esperança, voltada para (re)pensar a formação do leitor literário, compreendendo que a esperança sozinha não é suficiente para a transformação, tampouco o pessimismo sozinha é capaz de operar as mudanças que já se fazem urgentes nesse complexo início de terceira década do século XXI pelo qual estamos passando. Do mesmo modo, também inspirada por Freire (em toda sua obra), faço, sempre que possível, ainda que não seja este o meu foco central da pesquisa, reflexões sobre práticas pedagógicas.

Além disso, entre andanças, leituras, diálogos e questionamentos, repensar o cânone e seus desdobramentos na vida dos leitores me direcionou para a área de estudos sociológicos<sup>28</sup> que investiga estruturas simbólicas as quais colaboram para que possamos compreender melhor a relação entre o mundo das Letras e o comportamento social dos leitores. Assim, o gosto pessoal de estudantes da área de Letras, bem como suas diferentes perspectivas acerca desse campo, entrou em jogo nesta pesquisa para se pensar em como esses sujeitos atuam diante dessas regras da arte literária e como reagem ou incorporam essa economia simbólica pré-estabelecida no ambiente universitário. Tudo isso no intuito

---

<sup>27</sup> Desde 2014, salvo período de licença para estudos, atuo como docente do Curso de Letras - Língua Portuguesa, na Universidade do Extremo Sul Catarinense, localizada em Criciúma, SC, como professora de Literatura e de Estágios Supervisionados de Língua Portuguesa, além de ministrar outras disciplinas na área da linguagem em cursos variados. Além disso, atuo também como professora de Literatura do Ensino Médio, no Colégio Unesc, e em projetos de extensão ligados às escolas da região. Nos últimos quinze anos, em minha carreira, o tema leitura e formação de leitores literários sempre esteve presente em minhas pesquisas e práticas de sala de aula.

<sup>28</sup> Essa predisposição também se deu por motivação do curso *Cultura popular, cultura massiva e cultura subalterna: marcos e debate*, ministrado pelo professor Dr. Claudio Celso Alano da Cruz e ofertado pelo Programa de Pós-graduação em Literatura em 2015.

de abrir espaço para uma reflexão sobre práticas de ensino de Literatura em sala de aula que levem em conta esse universo do leitor e suas diferentes perspectivas.

A estrutura curricular de ambos os cursos em questão estava, na época da coleta, composta por essa seleção tradicional de autores considerados canônicos, já apresentando alguma abertura em disciplinas consideradas optativas, incluindo literaturas contemporâneas, fora desse eixo do repertório mais tradicional. Diante desse recorte, o foco aqui não foi analisar essas estruturas curriculares postas (que podem ser velhas conhecidas para quem percorreu/percorre o caminho das Letras) e sim as novas estruturas que estão sendo formadas no posicionamento dos leitores universitários. Como estudantes de disciplinas de Literatura, em cursos de graduação, lidam com esse capital cultural<sup>29</sup> dominante em suas rotinas de leitura? Como se posicionam enquanto sujeitos classificados e classificantes? Faço tais perguntas porque, com base em estudos de Bourdieu (1988), devemos lembrar que, ao olharmos para um grupo social através das lentes da Sociologia<sup>30</sup>, estamos analisando sujeitos classificantes. Ou seja, eles não são apenas classificados como pertencentes a um grupo, eles também atuam nessa classificação. Por isso, as questões levantadas levam em conta esse protagonismo e autonomia dos leitores: Como eles próprios se classificam como leitores? Como reagem e se relacionam com essa classificação que recebem na instituição escolar?

Ao longo da pesquisa, a ideia do “inimigo” enquanto conflito polarizado – que estava ainda muito presente no projeto e início do estudo – foi se atenuando, não no sentido de abandono dos principais questionamentos ou postura de embate valiosa para qualquer investigação, mas pelo fato de que, ao caminhar entre leitores, pude também posicionar meu discurso como pesquisadora e professora de modo menos reativo e mais ativo. Ou seja, não recuei na percepção de que a luta de classes está na fundação de todo esse debate e de que há uma cultura oficial que se impõe e atropela violentamente, por vezes, culturas outras, plurais e marginalizadas. No entanto, essa foi uma das lições que aprendi com os colaboradores desta pesquisa: algumas vezes é possível transformar e se

---

<sup>29</sup> A noção de capital cultural ficará mais clara nos próximos capítulos, mas para contextualizar aqui: trata-se de um repertório cultural acumulado, variável conforme o campo social em que se está inserido. Bourdieu (2013) considera que, assim como se pode acumular um capital econômico quantitativo, também é possível acumular um capital cultural, que se apresenta de modo simbólico envolvendo fatores mais sutis como: gosto para a arte, domínio da língua, gestos, atitudes, maneiras de se vestir e se comportar de modo geral, entre outras ações demonstrativas disso.

<sup>30</sup> Pensando no artigo de Ione Ribeiro Valle (2018), “Sociologia Histórica ou História Sociológica? Diálogos a partir de Pierre Bourdieu”, aqui, ao pensar nas lentes da Sociologia, eu poderia também incluir a noção de Sociologia Histórica, uma vez que o trabalho da sociologia bourdieusiana se edifica em sua base, segundo a autora, numa sociologia histórica.

abrir para novas possibilidades mais inclusivas, sem necessariamente entrar em combate direto com – ou em negação ao – o que está posto e já construído. Um caminho atento de busca por esse equilíbrio complementar entre o pessimismo e a esperança, entre velhas e novas perspectivas.

Diante disso, a proposta inicial de lançar um olhar sobre certo “inimigo” simbólico, para usar esse termo sugerido por Benjamin nas teses, deixou de ser foco principal, pois não estou mais buscando negar o valor do repertório canônico e sua importância na cultura escolar e dos estudos literários. Nesse sentido, os currículos e ementas que continuam reforçando a cultura dominante de uma tradição excludente passaram a ser vistos não necessariamente como inimigos, tampouco os são os autores e autoras consagrados pela crítica literária. Talvez adiantando um pouco os “carros na frente dos bois”, não há “pecado” em ensinar o cânone, nem dedos apontados para quem o faz. Não haverá aqui um “tudo ou nada” nesse sentido, ainda que alguns conceitos abordados o sugiram. A intenção e investida do olhar investigativo traçou um caminho mais no sentido de reconhecer/compreender como essas estruturas de violência simbólica ainda operam entre leitores e como podemos repensar práticas de ensino para lidar de forma mais democrática com alguns impasses/desafios no ensino e formação de leitores literários.

Inclusive, não há também uma disputa de maior ou menor importância entre estudos literários e estudos culturais, que parece ser uma outra peleja de espaço em meio às pesquisas. Como o próprio título da tese já sugere, por aqui houve, no decorrer do caminho, uma diluição entre prováveis opostos. Do início ao fim da pesquisa, os blocos, a princípio antagônicos, de cultura extraordinária/dominante e ordinária/dominada, se derreteram de algum modo, formando – como eu gosto de pensar imagetivamente – um rizoma espalhado, usando aqui conceito de Deleuze e Guattari (1995). Há raízes, há conexão, há diferentes texturas e espessuras, há pertencimento, porém, há também mobilidade e fluidez. Na trilha do cânone diluído, algumas certezas de outrora também se desmancharam, dando espaço para um possível “caminho do meio”<sup>31</sup>.

Sobre essa aparente contraposição dos estudos culturais aos literários, nesse contexto, embora – ao escolher a Sociologia como aliada – estejamos articulados talvez mais intensamente com os estudos culturais, não houve essa intenção de desprestigiar o

---

<sup>31</sup> Faço uso superficial da expressão budista que tem origem no sânscrito e quer dizer “caminho que transcende posições extremas”. Pesquisa disponível em: <http://www.seikyopost.com.br/budismo/glossario#p-caminho-do-meio>. Acesso em: maio de 2021.

lugar e a importância dos estudos literários em si. Ao mesmo tempo, nada nos impede de problematizar e ter curiosidade sobre o modo como esses repertórios dominantes têm operado entre leitores hoje. O que tentei, no caso, foi estabelecer uma trégua nessa discussão ainda vigente (teoria literária x estudos culturais) e diante dessa pausa/abertura, dar *zoom*, observar e ouvir leitores; buscar possíveis novidades entre os recém-chegados a este campo social do universo-universidade de tantas possibilidades.

Para contextualizar melhor essa questão entre teoria literária e estudos culturais, alguns autores estiveram preocupados com essa guinada do foco nas pesquisas e debates na virada do século (XX para XXI). Leyla Perrone-Moisés, na obra *Mutações da Literatura no século XXI*, fala sobre a submissão dos estudos literários aos, segundo ela, “mal definidos estudos culturais” (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 73), apontando a ascensão dos estudos culturais como responsável pelo abandono do “literário” nos estudos da área e conseqüente enfraquecimento do ensino de Literatura. Outro autor que demonstra preocupação parecida, porém um pouco mais receptivo aparentemente aos ganhos dos estudos culturais, é Terry Eagleton (2014), que na obra *Depois da teoria* comenta sobre uma política da amnésia que possa ter supervalorizado o movimento da teoria cultural, dando espaço, segundo ele, para estudos por vezes acrílicos sobre temas do cotidiano, em detrimento dos estudos de cunho político mais organizados com vistas em lutas coletivas efetivas.

Eagleton (2014) tenta equilibrar a questão e defende a importância do senso de tradição e pertencimento para que possamos retomar uma ideia de coletividade talvez destroçada pela pós-modernidade<sup>32</sup>, “não há nada retrógrado a respeito de raízes” (2014, p. 38). Segundo ele, “no centro do nosso pensar há um vórtice que o tira do prumo” (EAGLETON, 2014, p. 21) e atrapalha nossas chances de ações políticas coletivas<sup>33</sup> mais organizadas. Por isso, o autor sugere um ponto de equilíbrio para delinear “novas relações entre globalidade e localidade, diversidade e solidariedade” (2014, p. 39). Um equilíbrio entre raízes e movimento, entre velho e novo, tradição e novas perspectivas.

Busco, a partir disso, olhar para meu objeto de pesquisa e sua problemática também com esse balanceamento sugerido por Eagleton (2014), sem um negacionismo

---

<sup>32</sup> O termo “pós-modernidade” se refere à marcação do tempo presente desde a década de 1990. Importante destacar que não se trata da ideia de “pós-modernismo”, criticada por autores como David Harvey na obra *Condição pós-moderna*, publicada originalmente em 1989. Harvey (1996) questiona o termo pós-modernismo e problematiza essa condição como uma continuação da modernidade.

<sup>33</sup> Vale comentar aqui que Eagleton (2014) não deixa muito claro de que tipo de coletividade está falando. Nesse caso, cabe o questionamento sobre o quanto essa ideia de coletivo é capaz de incluir/contemplar culturas diversas, por muito tempo apagadas na sociedade.

por completo do cânone tradicional, porém com abertura para os estudos culturais e novas relações mais abertas entre leitores reais e o mundo das Letras. O que esteve em foco, portanto, no processo investigativo foi o olhar observador para esse jogo de posições que operam nas subjetividades individuais e coletivas, direcionado ao jovem leitor universitário e sua percepção sobre tal contexto.

Todas essas considerações iniciais e questionamentos colocados até aqui compõem o tema da pesquisa *O cânone diluído: um estudo sobre distinção cultural e julgamento do gosto, pela perspectiva de leitores universitários* e o problema, aqui traduzido em formato de questionamento e já atualizado em relação ao projeto: como a temática da distinção cultural na classificação do valor literário e julgamento do gosto é percebida por estudantes de Literatura e leitores universitários que gostam de ler?

Para pensar na hipótese que se desenhou antes de chegarmos à tese de fato, trago aqui alguns recortes que considere interessantes revisitar no texto do projeto e que desenham a hipótese inicial lançada naquela fase do estudo, além de nos ajudar a entender como cheguei até o atual delineamento da pesquisa:

**Recorte 1:** “(...) Tomo emprestado o olhar da sociologia para trabalhar a favor dos ‘leitores desclassificados’ e incentivá-los, quem sabe, a recusar esse posto inferior ou até mesmo entender como eles têm negado esse posto num movimento herético, conforme Bourdieu.”. (Projeto de 2016).

**Recorte 2:** “(...) Desse modo, o que se pode supor desde já, com base na experiência de trabalho em sala de aula até aqui adquirida, é que esses estudantes, ao entrarem no curso de Letras-Português, no primeiro momento, alimentam a expectativa de assimilar a cultura dominante dos clássicos e reforçam com isso o conceito de distinção. Uma distinção que, muitas vezes, os oprime em suas preferências ou até mesmo na sensação de incapacidade de apropriação da arte legítima.”. (Projeto de 2016).

**Recorte 3:** Dito de outro modo, a hipótese lançada aqui é a de que o conceito de distinção, apresentado por Bourdieu, está muito presente e incorporado ao discurso de estudantes do curso de Letras-Português. (Projeto de 2016).

A partir dos três recortes apresentados acima que falavam a respeito da hipótese inicial da pesquisa, adianto, sem querer entregar o “fim da história”, o quão interessante foi trilhar este caminho investigativo e evidenciar, durante a coleta de dados, conversas com leitores, discursos que levaram o estudo a “dar na outra banda”, “num ponto muito mais embaixo, bem diverso do em que primeiro se pensou”, como disse Guimarães Rosa

(1967, p. 30) em *Grande Sertão Veredas* no seguinte trecho: “Assaz o senhor sabe: a gente quer passar um rio a nado, e passa; mas vai dar na outra banda é num ponto muito mais em baixo, bem diverso do em que primeiro se pensou. Viver nem não é muito perigoso?”. Estas foram surpresas/perigos que trouxeram entusiasmo e esperanças para a pesquisa.

Muito se confirmou e muito se revelou para além do esperado nessas conversas e convívios que tive com leitores universitários em diferentes territórios. Reitero, ainda, a importância dessa hipótese como horizonte de expectativa para o caminho feito. A tese que defendo agora continua mantendo os traços dessa hipótese inicial, desenhando respostas possíveis, nunca totais, para estes questionamentos, mas com texturas adicionais descobertas no processo de caminhar entre leitores.

Sobre os capítulos a seguir, eles estão estruturados da seguinte forma: no capítulo 1, falo sobre o método da pesquisa e da aproximação das áreas Literatura e Sociologia; justifico minhas escolhas nesse sentido, a importância dos estudos literários se voltarem também para o campo social e em quais teorias me embasei antes da abordagem direta com os leitores. Explico também sobre esse deslocamento territorial Brasil-Irlanda e como funcionou essa etapa da pesquisa, além de abordar dois conceitos de Bourdieu (2007), campo e *habitus*, que serviram de base também para o método do estudo.

Dando sequência, no capítulo 2 discorro sobre o conceito de herança cultural e dou início à análise de dados com base na coleta realizada com os dois grupos entrevistados. Aqui, abordo a memória de leitura dos entrevistados, a fim de compreender como a herança cultural familiar e a influência da escola estiveram presentes em suas formações enquanto leitores e de seus gostos literários. A partir daí, discuto também sobre o conceito de reprodução, de Bourdieu (1970), e apresento alguns contrapontos para se pensar na autonomia do sujeito em construir seu repertório literário.

No capítulo 3, armo um breve panorama histórico dando alguns exemplos de como o valor no campo literário operou ao longo da história de alguns autores, bem como discuto questões de avaliação e valorização da obra literária. Na sequência, abordo o conceito de distinção cultural, contemplando o debate sobre a ideia do gosto como fruto de um dom da natureza, também articulado com o posicionamento dos entrevistados. Aqui, aprofundo, além disso, discussão sobre outros dois fenômenos atrelados à dinâmica da distinção cultural: julgamento do gosto e aversão pelo fácil.

No capítulo 4, tento organizar as esperanças, falando do posicionamento dos jovens leitores em relação ao cânone. Provoco e construo aqui um contraponto entre o

que dizem alguns autores sobre os “leitores do futuro” e o que nos apontam os entrevistados. Alinho com isso um debate que considerarei importante para provocar futuras reflexões a respeito do ensino de literatura, com foco na formação do leitor literário.

Ainda sobre a estrutura da escrita e organização do texto, escolhi abrir cada capítulo com uma imagem seguida de um texto curto de linguagem mais literária escrito por mim, à exemplo da *apresentação*, no intuito de propor conexões alegóricas e dialéticas entre a imagem de abertura do capítulo com o debate ali apresentado. Por fim, busquei de modo indireto, entre a escuta dos leitores e o estudo teórico, ao longo dos capítulos seguintes organizar esses dois pontos aparentemente opostos – pessimismo e esperança – porém complementares. Para isso, tomo como inspiração e forma de entrada da tese o poema *Mãos dadas* de Drummond (2002): adianto que não serei a pesquisadora de um mundo caduco, “também não cantarei o mundo futuro/ estou preso à vida e olho meus companheiros/ estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças/ entre eles considero a enorme realidade/ o presente é tão grande, não nos afastemos/ não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas”.

**CAPÍTULO 1**  
**[A]COLHER LEITORES NO CAMPO LITERÁRIO.**



Figura 3: Obra “As respigadoras”, de Jean-François Millet, criada em 1855, óleo sobre tela, 83 x 110cm, encontra-se no Museu d’Orsay, em Paris.

Fonte: Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/As\\_Respigadoras\\_\(Millet\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/As_Respigadoras_(Millet)).

*Às camponesas, era dado o direito de recolher, depois que a colheita acabasse, as espigas de trigo esquecidas, que lhes serviriam de alimento para elas e para os seus. A colheita principal estava lá atrás, onde os ceifeiros carregavam o “ouro” do “verdadeiro” trigo. Lá também onde se encontra à direita da tela um fazendeiro montado em um cavalo inspecionando todo o serviço dos camponeses. Isso pouco importa ao pintor, é plano secundário na obra. Aqui, no foco das tintas de Millet, estavam três mulheres, banhadas por uma luz dourada do pôr do sol, que as coloca no centro da cena, colhendo as sobras dispersas e não menos valiosas, pelo olhar do artista. Elas se curvam ao chão e catam os restos. O trigo dourado. As camponesas douradas. O realismo do campo.  
O pintor que enxerga o verdadeiro ou(t)ro.*

## 1.1 PESQUISAR COMO QUEM RESPIGA: OS CRUZAMENTOS POSSÍVEIS ENTRE SOCIOLOGIA E LITERATURA E A ESCOLHA DE IR PARA O CAMPO DE LEITORES.

*É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.*  
(Paulo Freire).

O objetivo deste capítulo é aproximar duas lentes: a da Sociologia e da Literatura, delineando como se deu o processo de estudo e planejamento da pesquisa para que se pudesse ir a campo ouvir com atenção aquilo que o leitor real contemporâneo (aqui representado por um pequeno recorte) tem a nos dizer. Desse modo, a ideia central foi organizar os conceitos e referências que estiveram por trás dessa escolha de desenvolver uma pesquisa de campo, mesmo dentro de um estudo da Teoria Literária. Além disso, faço nestas páginas a defesa da importância de que pesquisas científicas se aproximem também da realidade dos jovens leitores universitários e dos entraves da rotina acadêmica, quando se trata de repertório cultural, em uma tentativa de problematizar e gerar discussões que desemboquem em um possível amadurecimento de nossa prática e abordagens em sala de aula (seja no ensino médio ou no superior).

Ao escrever o livro *Segunda consideração intempestiva*, cujo subtítulo complementa o teor do texto: “da utilidade e desvantagem da história para a vida”, o filósofo Friedrich Nietzsche inicia sua escrita retomando o pensamento de Goethe que declara em carta para Schiller, datada de dezembro de 1798, o quanto achava odioso tudo aquilo que pudesse instruí-lo sem, com isso, aumentar ou vivificar sua atividade. Nas mesmas linhas, Nietzsche (2003, p. 5) reflete sobre a utilidade da história para a vida e afirma:

Certamente precisamos da história, mas não como o passeante mimado no jardim do saber, por mais que este olhe certamente com desprezo para as nossas carências e penúrias rudes e sem graça. Isto significa: precisamos dela para a vida ou para a ação, não para o abandono confortável da vida ou da ação ou mesmo para o embelezamento da vida egoísta e da ação covarde e ruim. Somente na medida em que a história serve à vida queremos servi-la.

Tomo emprestado este pensamento nietzschiano, inspirado por Goethe, como um dos pontos de partida para falar dos territórios e lentes escolhidos para trilhar ao longo

deste trajeto-pesquisa. Busquei, por meio destas escolhas, defender a utilidade da pesquisa para a vida e para a ação. Parafraseando o filósofo, afirmo: somente na medida em que a pesquisa serve à vida quero servi-la.

Neste caso, quando falo de utilidade aqui, refiro-me ao olhar da pesquisa, que adota um posicionamento materialista histórico preocupado com o tempo presente, em diálogo espiral com passado e futuro, fazendo uso aqui de uma perspectiva benjaminiana do olhar dialético desse materialista histórico<sup>34</sup>. Não se trata de busca por mero utilitarismo, mas sim de uma reflexão articulada entre mundo das ideias e mundo material, o mundo da Teoria Literária e o mundo da sala de aula. Foquei, à exemplo da tela de Millet, apresentada na abertura do capítulo, no campo distante, lá onde estavam as mulheres respigadoras, colhendo as sobras no campo da leitura. Esse olhar alegórico serve para pensar o método escolhido para este trajeto de procura. No campo das pesquisas sobre leitura e leitores, estes não são, por certo, “sobras”, em um sentido pejorativo, todavia muitas investigações e teorias – também relevantes, porque toda colheita importa – se ocupam em pensar o leitor teórico, modelo e abstrato, ignorando, algumas vezes, o fato de que esse público tem algo a nos dizer.

Por aqui, voltando à alegoria da tela de Millet, meus campos são os da leitura e busco [a]colher os leitores universitários, espigas douradas pelo sol. Como pesquisadora e também atuante na educação básica e superior, sou camponesa da educação, atuando não só na frente mais “distinta” do ensino superior (na colheita considerada pelo senso comum como a que “mais importa” – entre colhedores homens e fazendeiros), mas também no chão da sala de aula da escola básica, no campo mais “distante”, cercada de professoras mulheres e adolescentes que adoram ou detestam ler, enfrentando todo tipo de conflito e tensões inerentes à escola e ao ensino médio hoje, carentes de políticas públicas voltadas para suas necessidades mais subjetivas. Neste campo, onde trabalham as respigadeiras, está também meu lugar, minha origem e meu ouro outro.

Vincent Jouve (2002), em sua obra *A leitura*, contribuiu muito para esta reflexão. Ao falar do leitor real, ele contextualiza outros teóricos e como eles foram abordando a figura do leitor ao longo de suas pesquisas. No tópico chamado “A recepção concreta”, Jouve faz uma revisão dos estudos de Michel Picard, teórico francês, que defende a leitura como jogo:

---

<sup>34</sup> Walter Benjamin (1994) fala sobre isso nas teses “Sobre o conceito de história”. Ao usar a expressão “materialista histórico”, o filósofo refere-se a uma perspectiva marxista de se pensar a história, considerando as estruturas materiais e objetivas colocadas na sociedade.

Os leitores teóricos...representam de fato um avanço científico interessante; mas seu caráter abstrato, narratário tomado no texto ou leitor 'inscrito', arquiteitor ou leitor modelo, 'leitor' histórico-sociológico ou consumidor visado, tudo neles parece asceticamente, hipocritamente, fugir diante dessa obscenidade: o leitor verdadeiro possui um corpo, lê com ele. Ocultamos essa verdade tão imperceptível! (PICARD apud JOUVE, 2002, p. 49)

Nessa linha de pensamento, pensar o leitor como indivíduo singular permite entendermos melhor seu comportamento, na direção de compreendermos como ele reage aos papéis e expectativas que lhe são propostos (JOUVE, 2002).

Desse modo, a busca pela servidão da pesquisa à vida e à ação é mola propulsora desta investigação e começa por questionamentos simples que, a meu ver, sem desmerecer outros métodos, deveriam estar mais presentes no caminho metodológico de muitas pesquisas: como esse estudo pode ser útil à minha atuação enquanto professora da área de Letras? Como posso compreender melhor os leitores do meu entorno, por meio desse trajeto investigativo? Como meus colegas de área, interessados na formação de leitores literários, podem ser beneficiados, provocados, instigados ao diálogo por essa pesquisa? Como a caminhada investigativa de um processo de doutoramento entra em contato com a sociedade do tempo presente em que me coloco, sem perder de vista reflexões sobre o passado e futuro? Como as teorias que reúno aqui podem colaborar com o campo das pesquisas na área da Literatura, Teoria Literária e Educação? Como as espigas de milho que [es]colho podem matar a fome por respostas e diálogo de alguém, começando pela minha?

Tal escolha que preza pela conexão entre o universo teórico e a vida prática também encontra respaldo nas produções da maioria das leituras estudadas aqui. Um dos conceitos inspiradores, com o qual cruzei de modo breve, vem de Gramsci, que fala sobre o intelectual orgânico como uma figura social que debate o mundo das ideias com base na realidade e no contexto ao qual pertence, como aponta Soler (2017) em seu artigo sobre o intelectual orgânico, pela perspectiva gramsciana. Para Gramsci (apud Soler, 2017, p. 557), é impossível separar o *homo faber* do *homo sapiens*, provocando aqui uma reflexão sobre esse perfil orgânico de pesquisadores que levam em conta tanto o mundo do trabalho, problemáticas atuais, a cultura popular, quanto o mundo das ideias. O intelectual orgânico busca um caminho do meio entre tradição e transformação/inação.

Conforme o conceito de *distinção cultural* apresentado pelo filósofo social Pierre Bourdieu (2013), que será aprofundado mais tarde, o “senso prático” não costuma ser elemento distinto e reconhecido no campo de poder envolvendo intelectualidade e produção cultural. Muitos dos escritores e artistas que serão mencionados aqui escolheram, na contramão dessa distinção cultural do campo acadêmico, conviver com os camponeses no sentido de refletir sobre a vida prática e material, com profunda curiosidade e respeito sobre este lugar considerado como próprio do “senso comum”, e diversas vezes preterido no mundo acadêmico e intelectual. Poderia citar aqui desde Bourdieu, Antonio Candido, Paulo Freire, Michele Petit e, na arte literária, até Guimarães Rosa, que realizou expedição junto aos sertanejos, montado em mula, antes de escrever *Grande Sertão Veredas*, bem como Euclides da Cunha, ao escrever *Os Sertões*, ou Franklin Cascaes, autor catarinense que ouviu muitas histórias de ilhéus de Florianópolis antes de escrever a obra *O Fantástico na Ilha de Santa Catarina*, entre outros.

Nesse sentido, Literatura e Sociologia dialogam entre si há bastante tempo. Em 1954, a tese de Antonio Candido, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo e publicada em 1964 na coleção Documentos Brasileiros, da editora José Olympo<sup>35</sup>, tratou com olhar sociológico uma comunidade caipira no interior de São Paulo. O estudo resultou na obra *Os parceiros do Rio Bonito*, que reúne seu estudo sobre as mudanças e os meios de vida dos caipiras paulistas, com quem conviveu durante vinte dias a fio em uma imersão nessa comunidade. Ali, ele coletou entrevistas, observou e analisou como estava organizada tal comunidade cultural. Guardando as devidas diferenças, foi inspirada nessa abordagem da pesquisa de Candido (1997) que me aproximei dos leitores que entrevistei. Meus “parceiros do rio bonito”, foram os leitores universitários, inseridos em duas realidades distintas, em universidades de dois países diferentes (Florianópolis, Brasil e Dublin, Irlanda).

Preocupe-me em sistematizar, portanto, um estudo com base em problemáticas e questionamentos nascidos de minha experiência empírica em sala de aula, enquanto formadora de leitores literários, sobretudo, no ambiente do curso de Letras. Com isso, quis entender desde o começo da pesquisa o que leitores universitários da área de Letras, que gostam de ler, pensam acerca das leituras recomendadas pelo universo acadêmico e como lidam com a *distinção cultural* do cânone em contraste com famosos *best-sellers* e leituras mais populares, bem como com suas preferências. Como esses leitores encaram

---

<sup>35</sup> Dados disponíveis em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra70773/os-parceiros-do-rio-bonito-estudo-sobre-o-caipira-e-a-transformacao-dos-meios-de-vida> <acesso em 13/03/2020>.

o julgamento do gosto? Qual herança cultural carregam? Com base em quais critérios atribuem valor a uma obra? Como se movimentam diante das regras da arte presentes no campo da arte literária? Como acomodam em seus repertórios o cânone e o não-cânone? Diante de perguntas como essas, debrucei-me, então, desde o projeto em compreender mais de perto o mundo dos leitores que gostam de ler<sup>36</sup> (sobretudo os universitários que correspondem ao meu recorte de público na pesquisa). Foi neste ponto que meus estudos, até então literários<sup>37</sup>, se cruzaram com a Sociologia.

Pelas lentes da Sociologia, reuni outro compilado de questionamentos e curiosidades que serviram também como ponto de partida para a pesquisa: Como a sociologia pode nos ajudar a entender melhor o modo como um leitor constrói, organiza e dá valor ao seu próprio repertório? Como o olhar sociológico pode ajudar a compreender mais de perto o modo como um leitor universitário se comporta e assimila o repertório canônico ofertado pelo currículo acadêmico em sua trajetória dentro da universidade? Como o professor universitário a frente de disciplinas de Literatura pode abordar o debate sobre literatura canônica e popular, sem cair nas armadilhas de julgamento do gosto? Como colaborar para a manutenção de um repertório cultural dominante que é considerado patrimônio histórico-cultural, sem reforçar a exclusão de mulheres, negros, indígenas e outras identidades culturais periféricas desfocadas enquanto leitura de valor na história da Literatura?

Talvez esses sejam questionamentos corriqueiros na vida dos professores preocupados com suas práticas de ensino, suas seleções de texto para as disciplinas e a formação de leitores literários (no ensino médio ou superior). É com esse grupo que pretendo dialogar durante a pesquisa. Nem todas as perguntas serão contempladas nas trilhas destas páginas, porém elas servem de norte para o caminhar, transitam por aqui de maneira mais ou menos explícita e registram desde já possibilidades e desdobramentos futuros de continuidade da pesquisa. Nos territórios em que piso, como já dito, não perco de vista o chão de todo dia das salas de aula e os leitores concretos, com quem convivo na rotina. Aqueles que nos buscam para trocar uma ideia, pedir uma indicação de leitura,

---

<sup>36</sup> Este foi meu recorte atual, mas não deixo de me interessar para uma futura experiência de pesquisa naqueles jovens que declaram “não gostar” de leitura. No entanto, como já existe um senso comum que alega que jovens não gostam de ler – é possível acompanhar tal debate na obra de Lajolo (2018) – preferi dar atenção maior ao grupo que representa um contraponto nesse sentido, já no intuito de desmistificar a ideia de que jovens não gostam de ler.

<sup>37</sup> No mestrado, estudei sobre a trajetória de formação do menino leitor Carlos Drummond de Andrade, focando na obra literária *Boitempo*. Só depois, já tendo iniciado como docente em sala de aula, que comecei a ter maior interesse pelo campo sociológico, sobretudo nesse movimento social do leitor real com quem estava convivendo diariamente.

justificar suas dificuldades em “dominar a biblioteca célebre” e compartilhar seus encantamentos e descobertas no mundo das letras literárias.

Em resumo, como já bastante enfatizado, pesquisas voltadas para a vida prática também são importantes como dispositivos de negação simbólica do jogo implícito nos sistemas classificatórios dominantes, que atuam na história e, de modo simbólico, no campo intelectual. Para citar novamente Benjamin (apud LÖWY, 2005), em sua tese XIV, o autor faz elogio ao olhar revolucionário que busca explodir o contínuo da história, ou seja, que trabalha em favor de romper estruturas e rotinas de “mesmidades”. Na mesma tese, ele fala do salto dialético, propondo a alegoria do “salto do tigre” que consiste, em linhas gerais, na ideia de, partindo do presente, saltarmos para o passado, buscando ver com maior atenção aquilo que nos possa servir a um salto maior voltado ao futuro. “Ela [a revolução] é um salto dialético, fora do contínuo, inicialmente rumo ao passado e, em seguida, ao futuro. O ‘salto do tigre em direção ao passado’ consiste em salvar a herança dos oprimidos e nela se inspirar para interromper a catástrofe presente” (LÖWY, 2005, p. 120). Inspirada por essa proposta benjaminiana é que me volto para pensar no passado, a fim de entender como distinção, herança cultural e reprodução (conceitos centrais na sociologia de Bourdieu) foram mantidas até aqui e em que medida essas estruturas já se romperam ou ainda se mantêm hoje em dia, para, a partir disso (e para além desta tese), pensar em possibilidades futuras na mediação de leitura e formação de leitores, na direção de uma educação mais democrática e em diálogo com leitores reais.

Sobre este tipo de empreitada do pesquisador que escolhe se aproximar de algum grupo social, Antonio Candido, em *Literatura e Sociedade*, alerta sobre os riscos e arbitrariedades que implicam a adoção do olhar de uma Sociologia da Literatura para qualquer pesquisa. Ele fala das generalizações sistemáticas que ocorreram no século XIX, em que havia “a tendência devoradora de tudo explicar por meio dos fatores sociais” (2002, p. 17) e do risco da distância que se toma da crítica literária, uma vez que ao olhar para o público leitor, por exemplo, deixa-se de lado o olhar analítico da crítica sobre determinada obra e passa-se a focar em fatores externos às obras literárias, desviando atenção do campo literário e estético<sup>38</sup>. Para Candido (2006, p. 20), este estudo que faço estaria localizado, provavelmente, dentro da Sociologia, pois consiste no “estudo da relação entre obras e o público, isto é, o seu destino, a sua aceitação, a ação recíproca de ambos”, como foi o caso da obra *Sociologia do gosto literário*, de Vierkandt, citado por

---

<sup>38</sup> Preocupação que me pareceu aproximada da dos críticos contemporâneos Perrone-Moisés e Terry Eagleton que mencionei na introdução.

ele como exemplo de estudo sociológico, mas que pode ser legitimado, segundo Candido (2006), dentro da Sociologia da Literatura, como uma das possibilidades de pesquisa.

## 1.2 UMA SOCIOLOGIA DA LITERATURA E DA LEITURA: UM POUCO SOBRE O SURGIMENTO DE ESTUDOS VOLTADOS AO PÚBLICO LEITOR

*“A leitura, ao levar o leitor a integrar a visão do texto, à sua própria visão, não é em nada, portanto, uma atitude passiva. (...) O impacto da leitura na existência do sujeito é, pois, mais real do que se imagina. Pode assumir formas menores (a lembrança da leitura nos dá a coragem de quebrar alguns códigos), mas também formas extremas.”*  
(Vincent Jouve)

*“A experiência da leitura pode liberar o leitor de adaptações, prejuízos e constrangimentos de sua vida prática, obrigando-o a uma nova percepção das coisas.”*  
(Hans Robert Jauss)

O primeiro a pensar na literatura, enquanto arte poética, e seus efeitos no público receptor, pelo que se tem registro, foi Aristóteles, na obra *Poética*, registrada por volta de 343 a.C. Regina Zilberman (2008), pesquisadora brasileira que estudou a teoria da recepção, relacionando-a com a Literatura Brasileira, fala sobre o legado de Aristóteles, em seu artigo “Recepção e Leitura no Horizonte da Literatura”. O filósofo, ao refletir sobre o gênero tragédia, concebeu o conceito da catarse, que seria uma espécie de reação emocional dos indivíduos que constituíam o público da tragédia. Segundo Zilberman, o legado de Aristóteles, além de admitir a presença da emoção do receptor como parte do diálogo com a obra,

inclui ainda a admissão de que a recepção supõe fatores materiais, de ordem sensorial, de um lado, já que incide em reação emocional, e de ordem tecnológica, de outro, já que se relaciona aos suportes – a voz ou a escrita – que acompanham os processos de intercâmbio da obra com o público. (ZILBERMAN, 2008, p. 86)

Desse modo, desde Aristóteles, o contexto externo a uma obra já era um elemento a ser levado em consideração ao se pensar na recepção desta pelo público.

A Sociologia da Leitura, quando associada à perspectiva histórica, dimensiona o campo literário em termos que extravasam o foco adotado

pela Teoria da Literatura, fecundando o diálogo com a pesquisa com fontes primárias, que alarga as fronteiras das duas áreas de conhecimento. (ZILBERMAN, 2008, p. 91)

Foi com a estética da recepção surgindo como uma das abas dos estudos da teoria literária, que se sistematizou e formalizou melhor o lugar de estudos envolvendo o público leitor. Assim, a partir do surgimento da *estética da recepção*, marcada por Hans Robert Jauss, mais precisamente na conferência de abertura do ano letivo da Universidade de Constança, na Alemanha, em 1967, as categorias dos estudos sobre leitores começam a ficar mais evidentes e consolidadas, colaborando com as pesquisas que resolvessem olhar não só para a obra literária, mas também para seu público leitor. Regina Zilberman (2019, s/p) situa este contexto histórico em sua obra *Fim do livro, fim dos leitores?*:

Os ensaios de Hans Robert Jauss, em que orienta a teoria da literatura na direção da estética da recepção, aparecem depois de 1967; as coletâneas norte-americanas que se referem ao Reader-Response Criticism são publicadas em torno de 1980, desenhando a duração da década que confere à atuação do leitor papel distintivo no processo de conhecimento e descrição da obra de arte literária. Conforme Jauss, é o leitor que, responsável pela atualização dos textos, garante a historicidade das obras literárias.

Nas trilhas de Jauss, Tadié (1992, p. 190) resume:

A obra implica um horizonte de expectativa literária, função dela mesma, de seu efeito resultante, e um segundo horizonte, social, que tem a ver com o ‘código estético’ dos leitores. Esses começam a entender o texto por meio do primeiro ‘horizonte’; porém introduzem na sua análise, concretizam numa significação atual um diálogo com sua própria compreensão de mundo, ela própria determinada pela sua sociedade, sua classe e biografia.

Hans Robert Jauss estabelece o fundamental conceito de Estética da Recepção, que ajuda a entender a relação dialógica entre leitor, livro e autor. Para Jauss (apud ZILBERMAN, 2008, p. 92), é o leitor que garante a historicidade das obras literárias e ele que “afiança a vitalidade e continuidade do processo literário”. Jean Y-ves Tadié (1992, p. 184), em *A crítica literária do século XX*, lançado em 1992, diz:

A sociologia da literatura não se ocupa apenas do autor e da obra, mas, também, do público. São a sociologia da leitura e a estética da recepção, ou, no mínimo, essa parte da estética da recepção que trata da acolhida

coletiva de uma obra: as relações da obra com o leitor como tema isolado estudadas paralelamente à poética com que elas têm a ver.

Toda essa teoria, como se pode perceber, é cara ao que Bourdieu considera o *campo* e o *habitus*, pois são nesses espaços que se olha para o leitor/receptor de qualquer obra de arte. Zilberman continua colaborando para entender a questão e relaciona a teoria de Jauss à história da literatura no Brasil:

Jauss considera que, entre a obra e o leitor, estabelece-se uma relação dialógica. Essa relação, por sua vez, não é fixa, já que, de um lado, as leituras diferem a cada época, de outro, o leitor interage com a obra a partir de suas experiências anteriores, isto é, ele carrega consigo uma bagagem cultural de que não pode abrir mão e que interfere na recepção de uma criação literária particular. Assim, quando se depara com um romance como *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, ele sabe de antemão que esse romance é um clássico da literatura brasileira, que foi escrito após *Memórias póstumas de Brás Cubas* e antes de *Esau e Jacó*, que influenciou autores como Graciliano Ramos, Fernando Sabino e Ana Maria Machado, por exemplo; o romance, portanto, vem carregado de uma história de leituras que se agregam a ele. (ZILBERMAN, 2008, p. 92)

Portanto, assim como para Bourdieu, o sujeito classificado também é classificante, o leitor também se torna sujeito ativo nesse processo. É nesse panorama que surge, para Jauss, o *horizonte de expectativas*. Para ele, toda obra, quando surge para o leitor, já está inserida em determinado contexto, o que gera expectativas por parte do leitor que podem, ou não, serem contempladas pelo texto. Assim,

[a] obra que surge não se apresenta como novidade absoluta num espaço vazio, mas, por intermédio de avisos, sinais visíveis e invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas, predispõe seu público para recebê-la de uma maneira bastante definida. Ela desperta a lembrança do já lido, enseja logo de início expectativas quanto a ‘meio e fim’, conduz o leitor a determinada postura emocional e, com tudo isso, antecipa um horizonte geral da compreensão vinculado, ao qual se pode, então – e não antes disso –, colocar a questão acerca da subjetividade da interpretação e do gosto dos diversos leitores ou camadas de leitores. (JAUSS, 1994, p. 28)

Desse modo, o saber prévio do leitor interfere no sistema literário em que uma obra está inserida. A ação desse leitor, como nos esclarece Zilberman (2008, p. 93), “corresponde aos efeitos de um comportamento comum às pessoas de um dado

agrupamento social. Por essa razão, esses efeitos podem ser definidos e estudados, equivalendo à história da recepção de uma certa obra.”.

Sem dúvida, a estética da recepção, em especial a partir do seu conceito de horizonte de expectativas está alinhada com o que propõe Bourdieu para um estudo sociológico. Antoine Compagnon, em seu livro *O demônio da teoria* (2012), também discute a obra de Jauss, que rompe com a história literária tradicional, tal como Benjamin já fazia anteriormente. Segundo Compagnon, no capítulo chamado “O leitor” (p. 137-162), Jauss estava interessado em “escovar a história a contrapelo” também, pois “ele tem em mente principalmente as obras modernas, que negam a tradição, por oposição às obras clássicas”.

Para Compagnon, que também interpreta e atualiza a obra de Jauss, o estudo da teoria da recepção implica ler algumas obras de trás para frente, no sentido de perceber a recepção dos leitores do presente em relação aos do passado: “Por isso é necessário lê-las de trás para frente, por assim dizer, ou ao revés – tal é justamente a tarefa do historiador da recepção.” (COMPAGNON, 2012, p. 210-211). Essa teoria de Jauss, como afirmam ambos os críticos, Compagnon e Zilberman, mudou o rumo de muitos trabalhos, que deixaram de focar apenas nos autores e suas obras e passaram a olhar mais atentamente para os leitores. Assim, a história literária passou a se dedicar a uma reconstrução e recontextualização, incluindo também a figura do leitor.

Por fim, vale destacar a crítica feita por Compagnon a respeito do papel do leitor:

O leitor tem uma boa responsabilidade nessa teoria. Graças a ele, a história literária parece novamente legítima, mas ele continua, surpreendentemente, ignorado. (...) O leitor continua sendo uma entidade abstrata e desencarnada em Jauss, que tampouco nada diz sobre os mecanismos que ligam, na prática, o autor e seu público. (COMPAGNON, 2012, p. 214)

O comentário é certo, Compagnon aponta para uma lacuna na obra de Jauss, a de falar do leitor, mas defini-lo de fora, sem ouvi-lo de modo concreto. A afirmação do autor de *O demônio da teoria* diagnostica uma lacuna no trabalho de Jauss, sem tirar sua devida importância.

Regina Zilberman também fala sobre isso na obra *Fim do livro, fim do leitor?* quando situa os estudos da Sociologia da Leitura num panorama histórico bastante interessante:

Para a estética da recepção, a leitura é emancipadora, mas o leitor não se liberta, pois acata as determinações de cada obra e reage conforme as expectativas dessa. Ressaltando que a vitalidade da literatura deve-se à atividade exercida pelo público, na pessoa de cada leitor, ainda não confere a esse autonomia desarticuladora, como se se tratasse de uma liberdade tutelada. (ZILBERMAN, 2019, s/p.)

Nessa direção, vale lembrar que o poder simbólico mencionado por Bourdieu (2007) atua diretamente no horizonte de expectativas dos leitores. A entrada de um jovem leitor no mundo acadêmico, por exemplo, envolve seu horizonte de expectativas em relação às leituras que o esperam e como irá incorporá-las ao seu repertório. Durante as entrevistas, também se especulou sobre essa expectativa dos leitores entrevistados acerca de obras clássicas e populares.

Entre idas e vindas, com fases de maior – como quando no caso do surgimento de Jauss – ou menor ênfase, o leitor continua desde então presente como categoria possível dos estudos da Teoria Literária. Estudar o leitor, portanto, não se trata de algo restrito ao campo da Sociologia. Diante dessa breve retomada, fica demarcado aqui a Sociologia da Literatura, com foco no leitor concreto, como um dos territórios pelo qual caminha esta pesquisa. Sobre esse movimento dialógico entre áreas Zilberman (2019, s/p) também escreve:

Assim, uma ciência da leitura, de orientação sociológica, nasce do cruzamento de dois processos: o que leva em conta a história, buscando no passado a configuração e o fortalecimento de certas práticas; e o que se apóia no presente, para entender a que procedimentos estão sendo conferidas relevância e difusão institucional.

O que talvez seja novo para os estudos literários mais recentes no Brasil<sup>39</sup> é o empréstimo que faço da Sociologia, trazendo Pierre Bourdieu para o cenário de toda a pesquisa no campo literário, com foco em contrastar os conceitos dessa sociologia com a percepção e vozes desses leitores literários universitários entrevistados.

Uma autora francesa se destaca aqui por associar a Sociologia às pesquisas com leitores, fazendo esse interessante cruzamento do campo sociológico com o literário. Trata-se de Michele Petit – suas principais publicações traduzidas no Brasil: *Os jovens e*

---

<sup>39</sup> Numa busca filtrada realizada no catálogo de teses e dissertações da Capes, não há registro de teses na área de Letras ou Literatura abordando o tema central da distinção cultural, com foco nos leitores. Pesquisa disponível em: <http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em setembro de 2020. Já na área da Educação e Sociologia, alguns estudos se aprofundam no tema com o objetivo de explorar o olhar de professores do Ensino Básico, mas ainda não (salvo engano) com foco no leitor literário.

*a leitura* (2009), *A arte de ler* (2010), *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público* (2013) –, que representou grande referência para o que faço aqui. A antropóloga vem desenvolvendo uma sólida pesquisa sobre leitores e mediadores de leitura, com uma abordagem muito cara a esta tese. Petit fala em primeira pessoa e de modo ensaístico sobre suas experiências de pesquisa entre diferentes leitores e mediadores com quem tem convivido há mais de uma década. Na obra *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*, a autora apresenta a sistematização de um estudo feito a partir de encontros e entrevistas com jovens leitores, quando observa o que a leitura representa para este grupo social, como eles lidam com o repertório cultural dominante, como entendem o ato de ler em suas vidas. Uma pesquisa desdobrada em mais de uma obra e que traz também diálogos muito diretos com a realidade brasileira, tanto por incluir o Brasil em seu campo de pesquisa, quanto por abordar questões sociais próximas às nossas, como a democratização do acesso à leitura e impasses da desigualdade social.

### 1.3 COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA: UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA NA INTERAÇÃO COM LEITORES E DETALHES DO ESTUDO DE CAMPO REALIZADO

Uma contribuição direta de Bourdieu para a postura metodológica adotada aqui revela-se nas aprendizagens que partiram do texto “Compreender”, que Bourdieu escreveu em 1997 para o livro *A miséria do mundo*, que contou com vários autores. Em seu texto, o autor fala sobre uma comunicação não violenta, entendendo a abordagem do pesquisador entrevistador como um espaço de troca e não de intrusão. Entendendo a hierarquia que se estabelece muitas vezes entre o pesquisador e pesquisado, ele sugere no texto que se tente reduzir ao máximo a violência simbólica em situações de coleta de dados. Assim, Bourdieu (2001) preconiza uma relação entre escuta ativa e metódica ao mesmo tempo, de modo que o pesquisador possa se colocar à disposição do colaborador para ouvi-lo e incentivá-lo a ser sujeito protagonista desse momento, sem deixar de esquematizar com rigor os dados coletados.

Em direção semelhante, Petit (2009, p. 55), ao contar um pouco sobre seu método de pesquisa, relata:

Queríamos que essas entrevistas fossem muito livres, abertas, particularmente às digressões imprevistas. Pois o essencial ao se fazer

uma entrevista é ser o mais acolhedor possível. As digressões que nem sempre têm uma ligação aparente com o assunto são, na realidade, associações livres que fazem sentido. (...) E é preferível esquecer um tema listado no roteiro inicial a não escutar o imprevisto. Senão, nada se aprende além do que já se sabia. Uma entrevista não é um questionário.

Na mesma direção que Bourdieu (2001), Petit (2009) preza por uma comunicação não violenta em que o entrevistador confie também em sua intuição ao inserir novas perguntas não previstas no roteiro, bem como incentiva o protagonismo do entrevistado:

Não se deve tomar as pessoas por imbecis. Se desde o início enuncia-se o tema de uma pesquisa, os entrevistados compreendem, e o que expõem tem, mais ou menos, relação com o assunto. Possuem um saber sobre si mesmos, sobre suas experiências, e é deles que o pesquisador obtém seu saber. (PETIT, 2009, p. 55)

A autora, em uma abordagem mais flexível que a de Bourdieu, ainda enfatiza que se recusa a adotar uma postura demasiado sistemática a ponto de reduzir os colaboradores a meros dados e exemplos, como esteve por muito tempo em voga nas ciências sociais: “Como acredito também que devemos ficar atentos à singularidade, evitar reduzir o outro a um ‘exemplo’ ambulante, a uma ‘amostra representativa’ encarnada”. (PETIT, 2009, p. 55).

Para além de todas as leituras que fiz a fim de definir meu método de coleta e análise de dados, estes foram os conselhos mais preciosos que tive e que confirmaram uma intenção que já existia em mim desde a fase do projeto. Além disso, tanto para Bourdieu (2001) quanto para Petit (2009), não há problema que o colaborador já seja uma *pessoa conhecida* ou indicada por alguém conhecido do entrevistador, pois considera que essa condição é favorável para uma comunicação não violenta em que o entrevistado possa se sentir mais respeitado no processo. Também a proximidade evita que o pesquisador transforme dados da história de vida subjetiva em meros objetos. Para Bourdieu (2001) é imprescindível evitar a objetificação do pesquisado.

No caso da presente pesquisa, os entrevistados não eram meus conhecidos, mas tínhamos a condição em comum de estudantes da mesma área, idades (na maioria dos casos) parecidas, além de repertório literário também em comum. Isso facilitou seguir as referências de Bourdieu (2001) e Petit (2009) para compreender os entrevistados em suas subjetividades, ainda que eu tenha mantido um protocolo de pesquisa mais indutivo e

estruturado do que o sugerido por ambos. De modo geral, as conversas foram bastante horizontais, demonstrando que os entrevistados se sentiram à vontade.

Sobre o método do estudo aplicado na coleta, cabe falar um pouco do território geográfico pelo qual circulei. Além dos territórios teóricos comentados aqui, demarcados pela Sociologia e Sociologia da Literatura, vale ressaltar o trajeto que fiz em território geográfico: Florianópolis, Santa Catarina, e Dublin, Irlanda, circulando por duas comunidades de leitores bem diferentes entre si, mas que também mantiveram pontos de identificação. Foram elas: a comunidade de leitores brasileiros que encontrei na Universidade Federal de Santa Catarina, composta por seis entrevistados voluntários, matriculados no Curso de Letras - Língua Portuguesa e a comunidade de leitores estrangeiros que encontro na *University College Dublin*, na Irlanda, composta por doze entrevistados voluntários, matriculados na disciplina *Contemporary Irish Writing, na School of English Drama and Film*. Leitores que me ensinaram muito sobre a fluidez de suas escolhas e opiniões. Devo a eles a lição sobre o cânone diluído: uma perspectiva que alargou minha hipótese inicial e fez tudo ficar mais interessante nesta pesquisa. Todos eles foram voluntários e compuseram o que, na História Oral, pela perspectiva de Meihy (2005), pode-se chamar de *corpus* documental provocado.

Quanto à escolha das universidades que compuseram o campo da pesquisa, o Curso de Letras – Língua Portuguesa, da Universidade Federal de Santa Catarina, foi uma escolha um tanto previsível, dado que o presente estudo se desenvolveu no Programa de Pós-Graduação em Literatura da mesma universidade, integrado ao Centro de Comunicação e Expressão (CCE). Como a História Oral, além de outros teóricos da metodologia científica, aprecia essa possibilidade do pesquisador se tornar observador imerso na realidade pesquisada, este local próximo de meu cotidiano enquanto estudante do programa facilitou para que eu pudesse estar em contato com os estudantes, sobretudo durante o “Estágio Docente” que realizei no último semestre de 2016 e primeiro semestre de 2017.

Já a *University College Dublin* surgiu no horizonte desta pesquisa na oportunidade que tive de estar presente no evento “I Jornada de Estudos Irlandeses da UFSC”, ocorrida em setembro de 2016, em Florianópolis, na UFSC. Na ocasião, pude conhecer pessoalmente, por intermédio da professora Dra. Alinne Balduino Pires Fernandes, do Programa de Pós-Graduação em Inglês da UFSC, a professora Dra. Margaret Kelleher, da referida universidade irlandesa, localizada na capital da Irlanda. Durante esta conversa, falei de minha pesquisa e do interesse em imergir no cotidiano de outra universidade a

fim de estar em convívio com leitores universitários que gostassem de ler e estivessem estudando Literatura. Margaret, que é coordenadora do *Anglo-Irish Literature and Drama* na *UCD*, professora de Literatura Irlandesa que conduz um grupo de estudos sobre Literatura Oral e Cultura Popular Irlandesa, ficou interessada em minha pesquisa e a partir dali trocamos alguns e-mails, até que eu recebesse o convite oficial para estar na *UCD* como pesquisadora visitante por um semestre, realizando as entrevistas com estudantes da instituição irlandesa e participando de uma disciplina como aluna ouvinte. Cumpridos todos os trâmites necessários, em julho de 2017 embarquei para Dublin e estive lá pelo período de 7 meses. Acompanhei o semestre na *UCD*, de setembro a janeiro de 2018 e cursei a disciplina *Contemporary Irish Writing*, lecionada pela própria Dra. Margaret Kelleher.

Nas duas universidades, a abordagem com os leitores universitários foi a mesma: anunciei, via e-mail, com ajuda dos departamentos ligados aos estudantes, um convite para quem gostasse de ler e fosse estudante dos cursos em questão (Curso de Letras – Língua Portuguesa, da UFSC, e *School of English Drama and film*, da *UCD*). No convite, apresentei brevemente meu projeto de pesquisa, explicando sobre o tema central e convidei amistosamente para uma conversa sobre gosto de leitura. Dentro do prazo de uma semana a quinze dias, recebi respostas dos voluntários por e-mail e agendei o dia, local e horário das entrevistas. Na sequência, conforme os agendamentos, recebi os estudantes, seguindo protocolo de apresentação, explanação breve sobre a pesquisa, assinatura de termo de compromisso e autorização para uso dos dados coletados, e sequente conversa/entrevista gravada tendo como fio condutor o questionário<sup>40</sup>.

Outro ponto interessante já apresentado anteriormente na introdução, no que diz respeito aos territórios, é que os voluntários que participaram da pesquisa, quando estive em Dublin, são de vários países, além da Irlanda. Com isso, contei também com entrevistas de sujeitos das seguintes nações: Estados Unidos, China e Noruega. Embora as nacionalidades sejam diferentes, a maioria dos entrevistados eram irlandeses e estou considerando que eles fazem parte de uma mesma comunidade cultural e mesmo território, ou seja, mesmo recorte (estudantes universitários da *School of English Drama and Film*, da *UCD* que gostam de ler e imersos na cultura irlandesa, cursando disciplinas de Literatura no mesmo curso e frequentando as mesmas aulas), fazendo parte naquele

---

<sup>40</sup> Questionário disponível no apêndice.

momento do mesmo campo cujo comportamento (*habitus*) se tornou curiosidade de averiguação para a pesquisa<sup>41</sup>.

A classificação de todos estes leitores (do Brasil e Irlanda) como parte de duas comunidades culturais diferentes considera, para além disso, uma condição cultural específica em comum: a de estudantes universitários que gostam de ler e estudam/interessam-se por Literatura. Ou seja, trabalhei com esse grande grupo definido e, dentro dele, dois subgrupos oriundos de universidades diferentes: UFSC- Brasil, *UCD*- Irlanda. Para organizar melhor como iria lidar com esse processo de coleta, contei com apoio e orientações de José Carlos Sebe B. Meihy e Suzana L. Salgado Ribeiro, em seu *Guia prático de história oral* (2011).

Do ponto de vista técnico-científico (GIL, 2002), esta foi uma pesquisa descritiva, bibliográfica e de campo, visto que, além da revisão teórica, descrevi também a forma como um grupo se apropria de determinadas questões no campo literário. A partir disso, o estudo adotou o seguinte delineamento: revisão bibliográfica, levantamento de dados e estudo de campo. Isso porque, além das entrevistas para levantar os dados analisados de modo qualitativo, estive em convívio com os entrevistados durante um tempo determinado, imersa nessas suas realidades e nesses dois lugares.

A principal ferramenta para a coleta foi a entrevista única semiestruturada indutiva com perguntas progressivas a respeito do tema da pesquisa, organizadas em um questionário que serviu de roteiro para a conversa com os leitores. Considera-se indutiva e progressiva, pois “(...) Inicia-se a entrevista com questões menores, sem a contundência final”. (MEIHY & RIBEIRO, 2011, p. 102). Ao todo, foram três blocos de perguntas, progredindo dentro dos seguintes temas: memórias sobre formação do gosto pela leitura (bloco 1), distinção cultural e valoração da literatura (bloco 2), opinião sobre o cânone literário e julgamento do gosto (bloco 3).

Ainda no que diz respeito às entrevistas, elas foram de cunho temático e de história de vida relacionadas ao assunto, para que fosse possível analisar as questões específicas dos principais conceitos estudados aqui. Conforme Meihy (2005, p. 163):

A história oral temática tem características bem diferentes da história oral de vida. Detalhes da história pessoal do narrador interessam apenas na medida em que revelem aspectos úteis à informação temática central.

---

<sup>41</sup> Em termos de experiência de leitura, para os leitores de outras nacionalidades lendo na língua inglesa inseridos na cultura irlandesa, é provável que esse “ler fora de casa” gere interferências em suas experiências como leitores. Esse seria um dado interessante para uma outra pesquisa, mas não cheguei a explorar esse ponto aqui.

Para esse tipo de entrevista, indica-se o uso de questionário semiaberto. Esse tipo de questionário, segundo Meihy (2005), contextualiza as questões, alarga os horizontes que integram o assunto, de modo que não sejam questões fechadas, podendo ser ampliadas em uma conversa fluida com cada entrevistado. Assim, é possível conduzir a entrevista, sem necessariamente fechá-la em perguntas diretas e respostas. Funciona mais como uma conversa, em que nela tem espaço para história de vida relacionada à temática proposta.

A análise posterior à coleta foi subjetiva e qualitativa. Durante a construção dos próximos capítulos, apenas alguns trechos foram selecionados, dando destaque para o tema discutido em cada capítulo. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio, com uso de aparelho tecnológico de *smartphone* e duraram uma média de 30 a 40 minutos (com exceções de algumas mais rápidas e outras mais longas). Após a coleta, todas as entrevistas foram transcritas e no caso das que coletei na *UCD*, além de transcritas, traduzidas<sup>42</sup> da Língua Inglesa para Língua Portuguesa. Nas duas universidades, as salas em que aconteceram as entrevistas foram cedidas pelos departamentos correspondentes aos cursos, com estrutura muito parecida. Do ponto de vista ético, seguimos todas as orientações previstas pela Resolução CNS 466/12, de 12/09/2012<sup>43</sup> e complementares, que orientam as pesquisas com seres humanos no Brasil. Já em Dublin, contamos com autorização e submissão de projeto no comitê científico de ética das pesquisas da própria *UCD*. Para organizar o método dessa etapa da pesquisa de campo, segui inicialmente orientações de José Carlos Sebe Bom Meihy (2005), na obra *Manual de História Oral*, tanto na elaboração do questionário como nos procedimentos e condutas de abordagem com os entrevistados, contando também com o já mencionado *Guia Prático da História Oral*, de Meihy e Ribeiro (2011).

Sobre a identidade dos participantes, não levei em conta – ao menos não de modo objetivo – as categorias sugeridas por Meihy (2005), para o trabalho com a história oral, que são: a) classe social; b) etnia; 3) gênero; 4) circunstância histórica. Embora para Meihy (2005) a participação ativa dos sujeitos, com identificação e dados sobre seu contexto social, também fosse importante para as pesquisas que adotam o olhar da

---

<sup>42</sup> Na fase de transcrição e tradução, contei com colaboração da colega Dra. Carolina Ruiz que cursou seu doutorado na área de Ciências Biológicas também na *UCD*, Irlanda e prestou esse serviço de transcrição e tradução.

<sup>43</sup> Ver mais em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf> (último acesso em junho de 2020).

História Oral. Porém, para garantir que nenhum sujeito colaborador fosse exposto, como sugere a resolução brasileira supracitada e o comitê irlandês, optamos por manter o anonimato na análise e não abordamos tais categorias durante as entrevistas de modo direto. Este pode representar um ponto fraco na abordagem aqui aplicada, considerando que, também para Bourdieu (2013), questões socioeconômicas são determinantes quando se pretende analisar o contexto da distinção cultural.

No que diz respeito à aplicação das entrevistas, transcrições, revisões e retorno aos entrevistados, a saber, de acordo com definição de Meihy, história oral é:

[...] um recurso moderno usado para a elaboração de documentos, arquivamento e estudos referentes à experiência social de pessoas e de grupos. Ela é sempre uma história do ‘tempo presente’ e também reconhecida como ‘história viva’. (MEIHY, 2005, p. 17)

Meihy (2005), em seu manual, vai ao encontro desse olhar: “Como pressuposto, a história oral implica uma percepção do passado como algo que tem continuidade hoje e cujo processo histórico não está acabado”. (MEIHY, 2005, p. 19). Outra abordagem da história oral é aquela que busca recuperar cacôs de uma história, muitas vezes, delegada às margens. Sobre isso, Meihy pontua:

Aliada da democracia, a história oral se fez um braço na luta pelo reconhecimento de grupos antes afogados pelos direitos dos vencedores, dos poderosos, daqueles que podiam ter suas histórias reconhecidas graças aos documentos emanados de seus poderes. (MEIHY, 2005, p. 37)

Assim, o espaço de escuta proporcionado pela abordagem da história oral permite que a pesquisa aborde sujeitos até então nunca ouvidos diretamente, mesmo que “teorizados”.

Sobre o estudo de campo, Gil (2002, p. 53), em seu livro *Como elaborar projetos de pesquisa*, afirma:

No estudo de campo, o pesquisador realiza maior parte do trabalho pessoalmente, pois é enfatizada importância de o pesquisador ter tido ele mesmo uma experiência direta com a situação do estudo. Também se exige do pesquisador que permaneça o maior tempo possível na comunidade, pois somente com essa imersão na realidade é que se podem entender as regras, os costumes e as convenções que regem o grupo estudado.

Desse modo, pude garantir essa imersão nos dois ambientes universitários em que estive convivendo com os estudantes leitores os quais eu estava observando e pesquisando a respeito.

Por fim, ainda no que se refere ao método desta pesquisa, sobretudo no processo de escrita da tese e organização dos capítulos, vale destacar dois pontos. O primeiro, sobre a política linguística de Bourdieu. Ele foi, sem dúvida, responsável por uma grande contribuição para a Sociologia da Educação. Tendo vindo de uma camada social mais baixa, o sociólogo transpôs barreiras da distinção cultural convivendo em dois universos contrastantes (o da família e o da elite escolar) (NOGUEIRA, M.; NOGUEIRA, C., 2004). Com isso, a política linguística adotada pelo autor foi pautada pela escolha do rigor, tanto da linguagem acadêmica, quanto dos métodos de pesquisa. Suas obras são compostas, em maioria, por esquemas de análise sociológica complexos e linguagem acadêmica rebuscada, que dificilmente seriam compreendidos pelos camponeses e público de classes periféricas que serviram ao *corpus* de sua pesquisa. O objetivo do autor parecia ser, justamente, o de provocar o meio acadêmico e chamar atenção para o mundo material, sem com isso perder o rigor científico. Ao que nos parece, esta escolha se justifica pelo empenho do autor na solidificação de uma Sociologia da Educação, que pudesse se tornar distinta e bem consolidada entre os intelectuais daquele tempo, ganhando credibilidade no meio científico.

Nesse sentido, tento me contrapor às escolhas do autor, no âmbito da linguagem empregada na pesquisa. Portanto, embora continue bebendo da fonte do sociólogo, adoto outra política linguística, com vistas a dialogar com o máximo possível de sujeitos, independente dos espaços que ocupam. Por isso, diferente da retórica rebuscada de muitos trabalhos de Bourdieu, busco construir aqui uma linguagem acessível neste texto, com diagramas menos complexos.

O segundo ponto que deu toque à escrita e organização do texto foi no que diz respeito ao método rizomático de investigação. Inspirei-me no movimento sugerido por Deleuze e Guattari (1995, p. 4), na obra *Mil Platôs, vol. I.*, já aplicado em outras teses e pesquisas<sup>44</sup>. Segundo os autores:

Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo 'ser', mas o

---

<sup>44</sup> Cito aqui, em especial, a tese da colega Dra. Aurélia Regina de Souza Honorato, que realizou pesquisa na área da Ciências da Linguagem, usando mesmo método.

rizoma tem como tecido a conjunção ‘e...e...e...’ Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. *Entre* as coisas não designa uma correlação localizável que vai de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio.

Esta perspectiva tornou-se cara ao movimento impresso nas andanças feitas durante a confecção desta tese. Andar entre leitores, colher espigas deixadas de lado, caminhar por zonas de maior e menor intensidade dentre os conceitos escolhidos. Sem falar nas inúmeras conexões possibilitadas pelas perguntas lançadas desde o início do trajeto. Conexões estas nem sempre planejadas em uma cartografia segura. Foi desse modo rizomático que as trilhas desta pesquisa foram conduzindo a própria pesquisadora pelos territórios, mais do que o contrário. A seguir, veremos alguns recortes e registros das ramificações/conexões possíveis que se deram durante a caminhada da pesquisa, rumo a explorar os demais objetivos deste estudo.

#### 1.4 LOCALIZAÇÕES TEÓRICAS INICIAIS: CONCEITO DE CAMPO E *HABITUS* PARA PIERRE BOURDIEU

Ainda antes de detalhar o método desta pesquisa na próxima seção, cabe adiantar, mesmo que brevemente, dois conceitos basilares de Pierre Bourdieu que orientaram a investigação como um todo, são eles: campo e *habitus*. A partir desses conceitos fundamentais, é possível compreender como toda a obra do autor se organiza, pois muito da sociologia bourdieusiana parte também desses conceitos. Além disso, a partir dessas definições, ficou mais fácil delinear o *corpus* e os “corpos” aqui pesquisados e envolvidos, bem como o campo em que se localizam, como suas práticas estão organizadas a respeito dos temas ligados ao campo e quais principais disputas que estão em jogo nesse caso, além de qual capital cultural possuem. Desse modo, ao mesmo tempo que falo dos dois conceitos aqui, vou pontuando e localizando como o delineamento da pesquisa se relaciona com os mesmos.

Sobre a noção de campo, Afrânio Mendes Catani ajuda a compreender o conceito:

Bourdieu substitui a noção de sociedade pela de campo, pois entende que uma sociedade diferenciada não se encontra plenamente integrada por funções sistêmicas, mas, ao contrário, é constituída por um conjunto de microcosmos sociais dotados de autonomia relativa, com lógicas e

necessidades próprias, específicas, com interesses e disputas irredutíveis ao funcionamento de outros campos. (CATANI, 2004, p. 5)

Seguindo essa perspectiva, o campo não se delimita a um espaço geográfico, mas sim um “espaço social” – nomenclatura que serve de sinônimo em alguns momentos de seus textos. Nesse caso, o campo, embora possa ter ligação direta com um espaço físico, é, sobretudo, simbólico: um microcosmo social no qual circulam pessoas (consideradas agentes) e se articulam valores e posições. Podemos pensar no campo, inclusive, como um campo de futebol, como sugere a metáfora da autora Patrícia Thomson (2018), no capítulo “Campo”, para o livro *Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais*, editado por Michael Grenfell, ao imaginar que, assim como em um campo de futebol, há, no campo social, sempre um jogo cujos agentes ocupam diferentes posições (uns com mais, outros com menos destaque) e disputam de algum modo pela “posse de bola” que exerce o poder de decisão de quem “ganha” ou ao menos domina esse jogo.

Nesta pesquisa, levando em conta o campo literário como sendo este “campo de futebol”, temos diferentes perfis de leitores/jogadores universitários ocupando, a princípio, a posição dos “pretendentes”, aqueles que querem ter o domínio da bola e “ganhar o jogo”: de um lado, ocupando posição no campo, mais longe da bola, estão os leitores que chegam ao ambiente acadêmico sem um repertório prévio já construído de acordo com uma cultura dominante. De outro, estão os leitores que já chegam com amplo repertório de leitura, compreendem a necessidade de jogar o jogo (indo bem nas avaliações para finalizar a partida), mas estão indiscutivelmente mais bem posicionados no campo. A “posse de bola” aqui seria o domínio desse capital cultural literário (uma riqueza simbólica acumulada por meio de livros lidos, debates dos quais já participou, museus aos quais visitou, entre outros acessos culturais no campo literário). O que Bourdieu alertaria, numa cena como essa, é para o fato de que, como educadores, não podemos ignorar que, nessa partida, os jogadores, mesmo estando dentro do mesmo campo e fazendo parte do mesmo time (uma turma de estudantes acessando à mesma aula), ocupam posições diferentes previsivelmente mais ou menos favoráveis, quando o assunto é chegar perto da bola/ universo letrado.

Segundo Nogueira e Nogueira (2004, p. 41) no livro *Bourdieu & a Educação*, “Dentro do campo da literatura (...), o conhecimento sobre autores, estilos e obras reconhecidas como de alta qualidade constituem uma forma de capital (capital literário) que propicia, a quem o detém, um poder de influência sobre o campo em questão”. No

ambiente acadêmico, por certo, os “detentores” desse conhecimento seriam, nessa lógica, os professores, mestres e doutores da área.

Cada campo de produção simbólica seria, então, palco de disputas – entre dominantes e pretendentes – relativas aos critérios de classificação e hierarquização dos bens simbólicos produzidos e, indiretamente, das pessoas e instituições que os produzem. (NOGUEIRA, M.; NOGUEIRA, C., 2004, p. 37)

Nesse campo, refletido no espaço físico da sala de aula, é comum para um professor ou professora vivenciar algumas das seguintes cenas: a primeira seria um estudante de primeira fase do Curso de Letras chegando até sua mesa no final da aula, pedindo indicação de leitura ou declarando o quanto ainda precisa aprender sobre determinado repertório. Certamente, esse ou essa estudante precisou de muita coragem e determinação para atravessar a sala de aula, esperar os colegas saírem, para poder, enfim, se aproximar do docente enquanto este ou esta arruma seu material para, então, fazer seu comentário/ abordagem.

Uma segunda cena possível seria: estudantes – geralmente de primeira fase, recém-chegados a este campo – que se aproximam com certo constrangimento para pedir desculpas por não dominarem muito esse repertório apresentado ou comentado pelo docente em aula, justificando suas dificuldades (geralmente, dificuldades pautadas na rotina e histórico escolar – exemplo: muito tempo sem estudar, pouco tempo para a leitura na rotina de trabalho e estudos, responsabilidade familiar, como cuidar dos filhos(as) e da casa). Essas declarações costumam vir acompanhadas de promessas de esforço e dedicação, mesmo que o/a professor/a não tenha mencionado nada a respeito disso ou emitido qualquer tipo de “cobrança”.

Já uma terceira cena um pouco mais diferente: um estudante que já lê bastante e conhece boa parte do repertório canônico literário, ao chegar no Curso de Letras, sente-se à vontade para atravessar a sala e conversar com a professora ou professor sobre aquilo que já leu e conhece, acrescentando comentários à aula. Trata-se de um perfil que dificilmente passará despercebido após as primeiras semanas de aula. São jogadores de destaque, participam e interagem na aula em voz alta, em um diálogo bastante horizontal com o professor, com excelentes contribuições. A distinção das Letras não o intimida, pois já há uma intimidade pré-estabelecida com o mundo letrado. Ele sabe (na maioria das vezes) que sua posição no jogo é mais favorável e lhe permite se aproximar de quem

media a leitura com mais tranquilidade, confiança<sup>45</sup>. Não é de se surpreender, inclusive, que esse perfil de aluno seja logo convidado para participar de projetos de pesquisa, financiados por bolsas de estudos (posição de campo bastante privilegiada para a “posse de bola”). Cenas possíveis numa rotina acadêmica para professores que trabalham na área de Letras e que retratam condições de jogo e disputas simbólicas desse campo social<sup>46</sup>, que se estabelecem de modo muito sutil quando se trata de um sistema escolar (falarei mais sobre isso no capítulo 2). Nas linhas de Bourdieu (1989), há nesse campo um conjunto de relações sociais, que sofre intervenções de variações culturais embutidas principalmente pela educação familiar e escolar, onde se opera mais fortemente o poder simbólico e questões ligadas à disputa de classes.

Nogueira e Nogueira (2004), ao explicarem o conceito de campo, usam o exemplo do campo literário:

Se tomarmos o campo literário como exemplo, é possível analisar como editores, escritores, críticos e pesquisadores das áreas de língua e literatura disputam espaço e reconhecimento para si mesmos e suas produções. Basicamente, o que está em jogo nesse campo são as definições sobre o que é boa e má literatura (...). Mais do que isso, disputa-se constantemente a definição de quem são os indivíduos e as instituições (jornais e revistas literárias, editores, universidades) legitimamente autorizados a classificar e a hierarquizar os produtos literários. (NOGUEIRA, M.; NOGUEIRA, C., 2004, p. 32)

Interessante notar que os autores Nogueira e Nogueira (2004) não chegam a citar os leitores como agentes inclusos nesse campo literário, porque, de fato, por mais contraditório que pareça, nem sempre os leitores são levados em conta como sujeitos ativos nessa disputa por autorização para classificar<sup>47</sup>. Alargando um pouco mais a visão

---

<sup>45</sup> Eu poderia, inclusive, acrescentar aqui, embasada também pela teoria de Bourdieu (2019) sobre dominação masculina, que, em cenas como estas, estudantes homens se sentem muito mais à vontade para falarem de seus repertórios para professoras mulheres. Seria comum, para uma professora mulher, imaginar uma cena de um aluno que chega ao final da aula até sua mesa – ou até mesmo interrompe seu raciocínio durante a aula – para indicar uma leitura a ela, sugerir um autor novo, diferente do que ela esteja citando, entre outras possibilidades de lidar com essa hierarquia do campo. Ainda que eu não entre diretamente nos estudos de gênero, estou atenta a como a posição feminina e masculina dentro de diversos campos sociais são desproporcionais e facilitam algumas violências simbólicas, cobertas por um verniz muito sutil e “bem-educado”.

<sup>46</sup> Embora nesta pesquisa eu me aproxime do público que entrei em contato na Irlanda, o foco maior na análise e reflexões sempre foi o Brasil e o contexto social comum ao campo acadêmico brasileiro deste tempo. Por isso, não se trata de um estudo comparado em sua totalidade. Existe aproximação e comparação dos dois grupos em alguns pontos, porém sempre com atenção maior ao contexto brasileiro.

<sup>47</sup> Se pensarmos no eixo das editoras e indústria cultural, que também pode fazer parte do campo literário, a posição do leitor já ganha destaque diferente, pois, nesse caso, em nome desse interesse mais comercial, o gosto, interesse e comportamento dos leitores são valorizados.

desse campo, esta pesquisa buscou, portanto, problematizar o campo literário no mundo das Letras e dar atenção especial para a posição dos leitores universitários dentro desse jogo.

As cenas que mencionei acima são possibilidades de posicionamento e comportamento dos agentes dentro do campo. É nesse ponto que o segundo conceito articulado a este surge: o de *habitus*. Bourdieu (1989) chama de *habitus* o modo como as relações externas da sociedade são assimiladas internamente por um indivíduo. Seria o processo pelo qual um conceito, noção, ideia que paira pela coletividade de um campo social passa a ser um hábito, uma prática, algo incorporado, mesmo que sutilmente, nas ações de um sujeito, negando qualquer ideia que possa defender a separação do homem da sociedade. Loïc Wacquant explica isso em seu artigo intitulado “Esclarecer o *Habitus*”:

*O habitus é uma noção mediadora que ajuda a romper com a dualidade de senso comum entre indivíduo e sociedade ao captar ‘a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade’, ou seja, o modo como a sociedade torna-se depositada nas pessoas sob a forma de disposições duráveis ou capacidades treinadas e propensões estruturadas para pensar, sentir, agir de modos determinados, que então as guiam em suas respostas criativas aos constrangimentos e solicitações de seu meio social existente. [grifos do autor] (WACQUANT, 2007, p. 66)*

No pequeno livro que registrou sua aula inaugural *Lições da aula* (1988), Bourdieu explica:

*(...) O corpo está dentro do mundo social, mas o mundo social está dentro do corpo. E a incorporação do social que a aprendizagem realiza é o fundamento da presença no mundo social que a ação socialmente bem-sucedida e a experiência ordinária desse mundo supõem necessárias. (BOURDIEU, 1988, p. 41)*

Bourdieu (1989), na obra *O Poder Simbólico*, chama essa relação de *habitus* e *modus operandi*, que trata da forma como os valores embutidos em determinado campo são operados e colocados em prática, tornam-se hábito/prática. Em tal perspectiva, o que faço aqui nesta pesquisa é investigar o campo literário para entender as relações intrínsecas a esse campo e perceber, principalmente, de que modo o *habitus* dos leitores universitários entrevistados pode ter incorporado ou resistido aos valores e julgamentos desse campo, como o conceito de distinção e outros debatidos aqui.

Um ponto importante nesse conceito de *habitus* é apresentado no capítulo intitulado “Bourdieu”, escrito por José Otalício da Silva, para o livro *Estudos do Discurso*. Para Bourdieu (apud SILVA, 2013), o conceito de *habitus* não é estático e fixo, pois é tanto estruturado quanto estruturante, por isso torna-se essencial levar em conta a subjetividade da pesquisa envolvendo a ação social.

Considerar que *habitus* são ‘estruturas estruturantes’ é admitir que os esquemas de percepção e de ação incorporados pelos agentes sociais têm o poder de estruturar suas práticas sociais, de condicionar os sentidos de suas ações sociais ou práticas discursivas futuras. (SILVA, 2013, p. 161)

Ou seja, não se trata de uma sugestão de movimento determinista que impõe ou controla a um sujeito suas ações. Pelo contrário, mesmo que muitos autores tenham questionado Bourdieu por isso<sup>48</sup>, o que ele está defendendo é que existe sim essa relação, porém o sujeito também pode reagir de modo diferente do previsto. Pensando nisso é que se destaca a importância da escuta ativa e de garantir que o entrevistado protagonize o espaço da entrevista, para que se sinta à vontade ao elaborar seus discursos a respeito dessas percepções e novas condições de sentido e prática que possam estar surgindo nesse campo, entre os sujeitos entrevistados.

Inclusive, no artigo intitulado “Socialização de *habitus*: um diálogo entre Norbert Elias e Pierre Bourdieu”, escrito por Maria Graça Jacintho Setton, a autora comenta sobre a inflexão de Bourdieu ao longo de seus estudos a respeito do seu próprio conceito. Setton (2018) comenta que ao longo de sua carreira, Bourdieu vai agregando maior poder analítico ao conceito, até chegar na ideia de *habitus clivado*:

a noção de *habitus clivado* passou a existir na obra de maturidade do autor, visando a explicar o descompasso, sempre considerável, entre as relações primeiras com o mundo social e a trajetória completa dos indivíduos. Se o conjunto de estratégias continua a ser reenviado a uma unidade de um princípio unificador, o *habitus* revisitado seria caracterizado pela heterogeneidade e multiplicidade que se ajustaria a um grau variável de consciência. Uma dialética entre disposições e ocasião se efetuará em cada indivíduo. O *habitus*, de acordo com a circunstância, perderia seu automatismo. (SETTON, 2018, s/p).

---

<sup>48</sup> Os autores Nogueira e Nogueira (2004) contextualizam muito bem esse momento em que a crítica avalia o modelo de pesquisa de Bourdieu como determinista, na obra *Bourdieu & Educação*.

Dessa maneira, a postura e condução de quem entrevista pode facilitar/colaborar para que o entrevistado se apresente como agente estruturante, capaz de apresentar posições divergentes – e até inesperadas – em relação às estruturas previstas para o campo em que ele está aparentemente inserido. Compreender e observar o movimento do *habitus* demanda um olhar sem pressa e uma escuta de acolhida, para que possamos ver para além do que já se sabe, como destacou Petit (2009).

Segundo Karl Maton (2018) no capítulo intitulado “Habitus” para o livro *Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais*, o autor alerta para o fato de que essa teoria do campo e filosofia da prática de Bourdieu levou muitas pesquisas a distorcerem o conceito ou não o trabalharam em suas multifaces possíveis. Segundo Maton (2018) Bourdieu estava interessado em investigar, sobretudo, como as condutas podem ser regradas sem que sequer haja a obediência consciente das regras. Para o sociólogo o *habitus* era uma propriedade de sujeitos atores composta por estrutura estruturante e estruturada. Ou seja,

Ela é estruturada pelo nosso passado e circunstâncias atuais, como a criação na família e as experiências educacionais. Ela é estruturante no sentido de que nosso hábito ajuda a moldar nossas práticas atuais e futuras. Ela é uma estrutura por ser ordenada sistematicamente, e não aleatória ou sem nenhum padrão. Essa estrutura é composta de um sistema de disposições que geram percepções, apreciações e práticas (BOURDIEU apud MATON, 2018, p. 75).

Nesse contexto, fica evidente a relação entre campo e *habitus*, já que este não se dá fora daquele nessa tríade “estrutura x estruturante x estruturada”. O campo estrutura o *habitus*, de modo que nem sempre o sujeito possa perceber-se em estado de “sujeito obediente”.

De modo simples, o *habitus* enfoca nossos modos de agir, sentir, pensar e ser. Ele captura como nós carregamos nossa história dentro de nós, como trazemos essa história para nossas circunstâncias atuais e então como fazemos escolhas de agir de certos modos e não de outros. Esse é um processo contínuo e ativo – nós estamos envolvidos num processo permanente de fazer a história, mas não sob condições que criamos completamente. (MATON, 2018, p. 77)

Nesse sentido, se entendemos que o sujeito, inserido num campo social, é também ativo dentro dele, então ouvi-lo, abrir espaço de escuta e protagonismo para este, trata-se de uma abordagem interessante para que possamos compreender melhor a estrutura social para a qual se decide olhar.

## CAPÍTULO 2

### HERANÇA CULTURAL E GOSTO PELA LEITURA: SOBRE UM CAVALO QUE NÃO SE FAZ IGUAL PARA TODOS.



*Figura 4:* Fotografia de Audálio Dantas, jornalista que contribuiu para que a escritora brasileira Carolina Maria de Jesus ficasse conhecida. Na foto, Carolina está na favela do Canindé de São Paulo, na década de 1950. Disponível em: <https://www.anf.org.br/carolina-maria-de-jesus-uma-mulher-para-nao-se-esquecer/>.

*Carolina Maria de Jesus e Marina Colasanti: duas mulheres escritoras conhecidas por ocuparem espaços no mundo das Letras. Marina Colasanti abre sua conferência em Bogotá, 2007, com a leitura do texto intitulado Como se fizesse um cavalo ou Avaliando minha dívida com a leitura, falando sobre uma explicação de Michelangelo ao contar como o artista fazia para esculpir um cavalo. Então, segundo a resposta dele, era simples: pegaria um bloco de mármore bem grande, tiraria tudo o que não fosse cavalo e depois disso o que sobraria seria um cavalo. Simples! Colasanti faz, a partir disso, um movimento metafórico e autorreflexivo lembrando de suas leituras e sua formação literária. Afinal, como se tornou essa leitora “esculpida” no mundo das Letras? Para isso, decide ir tirando todos os livros, pessoas e vozes de sua história, a fim de conferir o que sobraria de si sem eles. Acima, a fotografia de Carolina Maria de Jesus, escritora favelada, como ficou conhecida, registra a mulher que buscou esculpir seu próprio “cavalo” como pôde no mundo das Letras (não sem ajuda daqueles que cruzaram seu caminho). Duas mulheres apaixonadas pelos livros, pelo mundo das palavras, marcadas por encontros e desencontros. Cavalos esculpidos, porém, diferentes.*

## 2.1 A RELAÇÃO DA HERANÇA CULTURAL NO MUNDO DAS LETRAS COM A FORMAÇÃO DO GOSTO PELA LEITURA

*“Seguindo seu exemplo [fo de Michelangelo], vou desbastar do bloco da minha vida todas as leituras, tirar os livros todos. O que sobrar será o que eu teria sido sem eles, e me dará a justa medida do que fizeram por mim. O primeiro golpe no meu bloco me obriga a eliminar a voz macia, da minha mãe ou da minha babá, mas feminina sempre, que à beira do sono me entregava os primeiros contos de fadas. Eu os incluo na categoria de leitura porque havia sempre um livro presente e, se não era eu própria que lia, o que eu ouvia não era oralidade, era a transmissão de uma narrativa escrita. Esses contos estão plantados onde tem início a minha memória”.*

(Maria Colasanti, em *Como se fizesse um cavalo*).

*Não digam que fui rebotalho,  
Que vivi à margem da vida.  
Digam que eu procurava trabalho,  
Mas fui sempre preterida.  
Digam ao povo brasileiro  
Que meu sonho era ser escritora,  
Mas eu não tinha dinheiro  
Para pagar uma editora.*

(Carolina Maria de Jesus, em *Quarto de Despejo*).

*O meu livro foi uma fada que transformou-me  
de gata borralheira a princesa [...]. Viva o meu livro! Viva os meus  
dois anos de grupo escolar! E viva os livros, porque é a coisa que  
mais gosto, depois de Deus.*

(Carolina Maria de Jesus, em *Casa de Alvenaria*).

O objetivo deste capítulo é compreender, pelas lentes da Sociologia, a relação entre o conceito de herança cultural, cunhado por Bourdieu (2015), e a formação do gosto pela leitura. Partindo desse prisma, buscou-se refletir sobre fatores influentes na iniciação à leitura e o quanto questões de desigualdade de oportunidades e privilégios sociais ainda podem estar presentes na rotina do mundo letrado, na perspectiva dos leitores entrevistados. Em paralelo, também é objetivo específico aqui levar em conta um breve panorama da formação da leitura no Brasil e os caminhos dos livros no país, desde o período colonial.

No livro *A arte de ler*, de Michèle Petit (2010) – pesquisadora francesa que tem se dedicado a uma larga pesquisa desde 1990 sobre jovens leitores a partir de estudos de campo em diferentes países e culturas, priorizando o convívio e escuta atenta de leitores e mediadores de leitura – a autora abre um de seus capítulos chamado *Tudo começa por*

*uma recepção*, com uma epígrafe que agora tomo emprestada para iniciar o debate deste capítulo: “Aquilo que é meu, eu sempre consigo de outras mãos”, frase de Antonio Porchia (apud PETIT, 2010, p. 35). Tanto para Colasanti (2012) quanto para Petit (2010), a trajetória de um leitor se faz por uma herança, envolvendo privilégios, influências e traços deixados por outras pessoas, porém, há algo além: a trajetória de um leitor se faz por encontros. Carolina Maria de Jesus também sabia disso, do mesmo modo como sabia que sua herança cultural e oportunidades, como mulher negra, escritora, favelada e catadora de papel, eram diferentes das de outras mulheres que escreviam, comiam bem e frequentavam a escola.

Em sua obra *Quarto de despejo*, Carolina Maria de Jesus registra em forma de diário sua luta contra a fome e o sonho de publicar seus escritos: “Hoje eu vou catar papel porque sei que não vou encontrar nada. Tem um velho que circula na minha frente. Ontem eu li aquela fabula da rã e a vaca. Tenho a impressão de que sou rã. Queria crescer até ficar do tamanho da vaca”. (JESUS, 2014, p. 130). Nesta fábula, citada por ela no diário, uma rã sonha em ser do tamanho de uma vaca e faz muito esforço para inflar, até que, de tanto se esforçar, acaba morrendo. Carolina Maria de Jesus demonstra lucidez sobre sua trajetória, sabe do esforço que precisa fazer para chegar aonde sonha. Também teve acesso aos livros, catados no lixo ou doados, bem como teve acesso à escola até metade do segundo ano, por incentivo de uma espécie de “madrinha” de Minas Gerais, para a qual sua mãe trabalhava quando ainda morava em Sacramento, na infância. Seu amor pelas palavras também não cresceu naturalmente. Por certo, um outro tipo de cavalo fora esculpido aí, com diferentes investidas no bloco a ser esculpido, em relação ao citado por Marina Colasanti (2012). Para ela, não fora tão “simples” como disse Michelangelo.

Segundo os estudos de Bourdieu, os traços familiares são fortes e influentes na programação social de alguém e, por mais que em sala de aula pareça que todos estejam em pé de igualdade tendo acesso ao mesmo ensino, essa herança familiar não deve ser negada, quando analisamos qualquer contexto escolar. Nesse caso, levar em conta os “diferentes cavalos” e problematizar o modo como eles ocupam o espaço de um campo social se faz urgente na perspectiva bourdieusiana.

Para o autor, o movimento de forte influência cultural deixado/ofertado pela família a um indivíduo funciona como uma herança cultural transmitida. Trata-se, no caso da herança cultural, de um capital cultural simbólico acumulado no ambiente familiar, por meio de experiências, lugares frequentados desde a infância, repertório literário e musical embutidos na rotina familiar, entre outras possibilidades. O herdeiro, nesse caso,

seria o sujeito que assimila e incorpora esse *habitus* familiar e cresce adaptado/familiarizado a esse campo que reflete também uma posição social.

Tal herança vai além do poder e do patrimônio econômico, nem sempre é algo a ser “comprovado” em testamento ou inventário, pois atua na estrutura simbólica da educação de um sujeito. Na convivência familiar, os valores, atitudes, gostos vão sendo incorporados ao *habitus* do próprio sujeito, de modo quase sempre imperceptível. Contexto que cria, inclusive, uma espécie de programação possível para ele em relação à posição social que pode ou poderá ocupar, com base nessa herança. Por essa lógica, o leitor que está acostumado a ler e conversar sobre literatura em casa ou ver seus familiares lendo, por exemplo, certamente se sentirá à vontade quando adentrar no contexto escolar e precisar dialogar sobre o tema com professores e colegas. Ainda que suas leituras e costumes “vindos de casa” não sejam um critério avaliado objetivamente na escola, esse estudante leitor terá grandes chances de se destacar no ambiente escolar. Seu “currículo” é, nesse caso, simbólico e vai, provavelmente, se refletir em seu currículo escolar materializado em notas avaliativas de desempenho.

Os estudantes mais favorecidos não devem somente ao seu meio de origem hábitos, treinamentos e atitudes aplicáveis diretamente às suas tarefas escolares; eles também herdam saberes e um saber-fazer, gostos e um ‘bom gosto’ cuja rentabilidade escolar, por ser indireta, é ainda mais certa. (BOURDIEU; PASSERON, 2015, p. 34).

No entanto, importa destacar que não se trata de um conceito determinista, ou seja, nem todo herdeiro se apropria dessa herança ofertada no seio familiar e essa programação citada não se trata de um destino certo e irreversível. Do mesmo modo, alguém com pouca herança no mundo das Letras, por exemplo, também pode se empenhar em construir uma trajetória alternativa da que lhe foi apresentada inicialmente em seu campo social de origem. Portanto, a lógica de Bourdieu para a herança cultural não corresponde, mesmo que tenha sido interpretado assim por alguns críticos, a uma previsão mecânica e pré-estabelecida de “transmissão” cultural. Gonçalves e Gonçalves, no livro *Pierre Bourdieu: educação para além da reprodução*, dizem:

Considerando que o grupo familiar está situado na sociedade, e que seus valores e aspirações decorrem grandemente dessa posição, tais disposições são significativas na constituição do indivíduo, e marcam-no muito fortemente. Embora seu *habitus*, constituído no âmbito familiar, possa ser modificado na trajetória posterior do agente, devido às condições e momento de sua inculcação, e aos mecanismos de

reforço e tempo de convivência, possivelmente são os mais difíceis de serem modificados, porque os valores e ‘certezas’ estabelecidos parecem naturais e darão significado ao mundo, para este agente, por muito tempo, até que outros elementos, novos ou distintos desses primeiros, possam ser encontrados e comecem a subsidiar questionamentos e outras expectativas e explicações para o mundo e para seu lugar no mundo. (GONÇALVES, N.; GONÇALVES, S., 2010, p. 66 - 67)

Nessa lógica, o sujeito pode escolher seguir com a tradição familiar ou tentar romper com sua programação, visto que, na sociologia de Bourdieu, o sujeito é agente classificado mas também classificante e pode operar, não sem esforço, mudanças de posições dentro dos esquemas sociais pré-estabelecidos pelo campo social, no qual está inserido.

Estão estabelecidas, intuitivamente, probabilidades para cada indivíduo, que tende a se orientar e ajustar a elas, estabelecendo expectativas ‘razoáveis’ para si mesmo. As vantagens e desvantagens de acatar ou não essa tendência são cumulativas, ou seja, haverá mais reforços para que o agente escolha o caminho que lhe está destinado, e mais obstáculos, caso volte-se para outros objetivos e valores, compreendidos como inaceitáveis pelo grupo, fora de alcance, ou mesmo improváveis. (GONÇALVES, N.; GONÇALVES, S., 2010, p. 68)

É nesse sentido que Carolina Maria de Jesus não esteve totalmente fadada a continuar na favela, porque não se trata de um determinismo, porém, com certeza, precisou investir mais esforços ao “esculpir seu cavalo” diante do acúmulo de obstáculos colocados à sua frente, já que se voltou para outros valores pelos quais os sujeitos de seu grupo, comunidade da favela, rejeitava. Sua posição no campo literário retrata o que Bourdieu chamaria de *boa vontade cultural* (quando mesmo não sendo herdeiro de um capital cultural distinto, existe o esforço e ideal de aproximação desse repertório e *habitus*). Vejamos uma cena descrita pela autora no seu diário em que esse movimento social fica claro:

Quis saber o que eu escrevia. Eu disse ser o meu diário.  
 – nunca vi uma preta gostar tanto de livros como você.  
 Todos tem um ideal. O meu é gostar de ler. (...)  
 Sentei no sol para escrever. A filha da Silvia, uma menina de seis anos, passava e dizia: – está escrevendo, negra fidida! A mãe ouvia e não repreendia. São as mães que instigam. (JESUS, 2014, p. 26)

Todo esse contexto desfavorável vivido por Carolina Maria de Jesus e relatado em seu diário serviu de combustível para sua empreitada no mundo das Letras. Segundo Bourdieu e Passeron (2015, p. 43) “(...) seria fácil mostrar que se os sujeitos das classes desfavorecidas têm maiores chances de se deixar esmagar pela força do destino social, eles também podem, excepcionalmente, encontrar no excesso de sua desvantagem a provocação para superá-la”. No caso da escritora, provocações não faltaram, porém sua entrada no campo literário não é marcada apenas por vitórias e prestígio. Pelo contrário, mesmo depois de seu sucesso, sua passagem pelo mundo das Letras esteve permeada por um forte racismo estrutural<sup>49</sup> e violências simbólicas que reforçavam frequentemente que seu lugar não era ali. Carolina Maria de Jesus parece ter vivido a experiência de exclusão em mais de um espaço, pois não era aceita na favela (entre os “seus”) e tampouco se encaixava nos moldes desse universo das Letras (entre aqueles que poderiam ser seus colegas, mas ainda que dividindo o mesmo espaço não se posicionavam como “pares”). Por não reconhecer a favela como seu “lugar no mundo”, Carolina Maria de Jesus busca outra realidade. Depois, quando já inserida no mundo das Letras, também se sente deslocada. É como se ela fosse letrada “demais” para estar na favela e “de menos” para estar entre os grandes nomes das belas letras. O que antes era a violência concreta da fome e da pobreza na favela do Canindé, dos anos 1950, passou a ser a violência simbólica da desconfiança, do “nariz torcido”, da curiosidade pelo “exotismo” de um livro escrito por uma semianalfabeta (como passou a ser rotulada e apresentada em alguns contextos), que havia alcançado a fama, mas não necessariamente o respeito entre os aparentes colegas de posição no campo literário. Sua entrada para o campo, nesse caso, não garantiu que seu *habitus* trazido de sua origem fosse aceito. As diferenças continuaram, porém agora talvez um pouco mais disfarçadas.

Bourdieu (2013), na obra *A distinção*, também fala sobre esse movimento, que podemos chamar de *trânsfuga*, quando um sujeito ultrapassa as barreiras de um campo social e os desafios que enfrenta. Além disso, ao falar sobre a multiplicação das oportunidades, Bourdieu (2019), no texto “Proposições para o ensino do futuro”, alerta

---

<sup>49</sup> Na revista *Quatro Cinco Um – a revista dos livros*, número 25, de agosto de 2019, Paulo Roberto Pires fala sobre o racismo estrutural enfrentado por Carolina mesmo depois de já ser considerada escritora e frequentar espaços distintos entre escritores e leitores. No artigo, Paulo Roberto Pires chega a mencionar um episódio ocorrido durante um festival literário de 1961, em que Jorge Amado é acusado pela escritora por sabotar sua venda de livros no festival. O escritor, mais tarde, declara em entrevista à *Tribuna da Imprensa* que Carolina “deveria ser mais modesta”. Em seu histórico, fica evidente, nesse e em outros episódios, o quanto sua insubordinação e seu “comportamento” causa desconforto para a vida literária da elite branca, pouco acostumada com esse movimento de *trânsfuga* social efetivado pela autora.

sobre o “ingresso fictício”. Ou seja, parece que o sujeito está adentrando a um campo social, mas na prática isso não se sustenta por muito tempo. Assim, a problematização de Bourdieu sobre o acesso do sujeito a um determinado capital cultural aparece em toda sua obra e é um debate ainda importante na medida que ajuda a quebrar falsas esperanças ou falsa sensação de igualdade, visto que ele denuncia o sistema escolar e outras hierarquias por encobrir muitas vezes a reprodução das desigualdades na aparência ilusória de acesso e oportunidade. Na obra *Os herdeiros*, Bourdieu e Passeron (2015, p. 45) dizem:

(...) não há maneira melhor de servir ao sistema acreditando combatê-lo do que imputar unicamente às desigualdades econômicas ou a uma vontade política todas as desigualdades diante da escola. O sistema de educação pode na verdade assegurar a perpetuação do privilégio unicamente pelo jogo de sua própria lógica; dito de outra forma, ele pode servir aos privilégios sem que os privilégios tenham que se servir dele.

Por outro viés, em outra ponta e outro tempo, uma terceira mulher atuante no campo literário que muito provavelmente poderia entrar em tal debate seria Virginia Woolf, que faz questão de denunciar em seu ensaio, *Um teto todo seu*, escrito em 1928, as diferentes condições de trabalho e estudo colocadas para mulheres que gostassem de ler e escrever e buscassem adentrar no mundo da ficção literária. Na realidade inglesa daquele tempo, mesmo com todos os privilégios de classe, ainda assim havia uma herança cultural familiar diferente entregue para mulheres e homens. Woolf (2014) reclamava sobre as condições materiais limitantes impostas às mulheres que sonhassem adentrar no mundo das Letras de modo mais ativo, bem como as diferentes condições simbólicas colocadas nos ambientes acadêmicos femininos e masculinos. Ela sabia que uma mulher precisaria de “um teto todo seu” e um espaço livre de interrupções para que as letras escritas pelas mãos femininas ganhassem vida. Uma herança pouco provável para a mulher daquele tempo, ainda que de classe alta, com acesso aos estudos e comida garantida na mesa. Ou seja, na economia das trocas simbólicas, nem tudo se resume à classe inferior ou superior – no sentido econômico-financeiro –, algumas distinções se colocam transversais e de outros modos, como é o caso do princípio da *dominação masculina*, também discutido por Bourdieu (2019) na obra de mesmo nome, que atua em vários campos e classes.

Bourdieu e Passeron (2015) também falam sobre essa distinção entre homens e mulheres no mundo intelectual na obra *Os herdeiros*. Ao analisarem a programação social

da mulher que consegue alcançar o ensino superior na França, fica claro o movimento limitante de acesso igualitário das mulheres a um determinado capital cultural. Segundo eles, mesmo quando já inseridas nos ambientes universitários, o acesso a espaços intelectuais de maior protagonismo ainda é limitado para elas. São aspectos sutis das desigualdades (ou nem tanto para um olhar mais atento), velados pela aparência de direitos e oportunidades concedidas.

Independentemente das diferentes heranças culturais que tinham essas mulheres aqui citadas, adentrar no mundo das Letras e transformá-lo em ofício não foi, certamente, para nenhuma delas, uma questão de sorte, dom ou natureza. O contexto dessas três mulheres em diferentes tempos e lugares – Marina Colasanti, Carolina Maria de Jesus e Virginia Woolf – representa breves exemplos das diferentes possibilidades e peripécias encontradas nas trajetórias traçadas no mundo das Letras, ao “esculpir o cavalo” letrado. Temos aqui três mulheres comprometidas com esse universo literário, cada uma a seu modo, em seu tempo, com trajetórias e heranças culturais inquestionavelmente diferentes. A história de uma não diminui o valor da de outra, pois todas foram, em certa medida, agentes de mudança em suas próprias carreiras. Ao mesmo tempo, não podemos negar que Carolina Maria de Jesus precisou de golpes muito mais bruscos no bloco de mármore para que seu cavalo fosse esculpido. São esforços incomparáveis e ao mesmo tempo carregam um fio narrativo em comum em suas biografias<sup>50</sup>: todas questionam, direta ou indiretamente, a relação entre herança cultural e gosto pela leitura/ acesso ao mundo das Letras.

Trazendo este debate para o contexto da educação, no que tange à formação de leitores e do gosto pela leitura, se hoje, como educadores e educadoras, pensarmos nesse tema já nos leva ao compromisso de pensarmos nas estratégias utilizadas para essa construção, até as voltas de 1970, como mais de um dos estudos sobre a sociologia bourdieusiana afirmam, no sistema escolar europeu – que influenciou fortemente o sistema dos países ocidentais, incluindo Brasil –, essa articulação do gosto como consequência de um processo formativo ainda não parecia tão óbvia. Até então, a noção do “bom gosto” era vista como algo natural e muito particular. Por isso, a Sociologia, proposta por Bourdieu, representa um marco que ganhou relevância em muitos países,

---

<sup>50</sup> Uma outra obra impactante e de “escrevivência”, termo criado pela autora Conceição Evaristo, é o livro intitulado *Da vida nas ruas ao teto dos livros*, de Clarice Fortunato, lançado em 2020. Obra que descreve com potência esse movimento de enfrentamento atravessado para conquistar o mundo letrado. Clarice é mulher negra, escritora, professora e pesquisadora (doutora por este mesmo programa – PPGLIT) e conta nessa obra, também fruto de sua tese de doutoramento, como foi sua trajetória entre livros.

visto que, com a publicação das obras *Os herdeiros* (1970) – escrita em parceria com Jean-Claude Passeron – e *A reprodução* (1975), o autor firma seu posicionamento na defesa de que o “brilho” escolar, assim como questões de “bom gosto”, não se trata de algo natural, mas sim algo herdado, sobretudo, no cunho familiar, mas também atravessado pelo campo social no qual o sujeito está inserido. No cerne de sua denúncia, Bourdieu defende ao longo de seus estudos, como já dito, que a escola se torna, nessa perspectiva, um dispositivo de reprodução que reforça desigualdades em lugar de atenuá-las.

Assim, o sucesso escolar (ou sucesso no campo literário), para o pensamento do autor, depende muito mais da base social – especialmente familiar – que das oportunidades adquiridas na escola, a julgar pelo formato avaliativo preponderante no sistema que reforça, por si só, a desigualdade. Os autores Nogueira e Nogueira ajudam na interpretação dessa ideia de Bourdieu:

A escola valorizaria um modo de relação com o saber e com a cultura que apenas os filhos das classes dominantes, dado o seu processo de socialização familiar, poderiam ostentar. Valorizar-se-ia uma desenvoltura intelectual, uma elegância verbal, uma familiaridade com a língua e com a cultura legítima, que, por definição, não poderiam ser adquiridos completamente pela aprendizagem escolar. Ao mesmo tempo, no entanto, nega-se que essas habilidades sejam fruto da socialização familiar diferenciada vivida pelos alunos e supõe-se que elas sejam produto de uma inteligência ou talento ‘naturais’.  
(NOGUEIRA, M.; NOGUEIRA, C., 2004, p. 92)

Na mesma linha de raciocínio, trazendo esse debate para o campo literário, o “bom leitor”, aquele que “gosta de ler”, não se faz apenas por um gosto ou dom “natural”. Todas essas expressões estão sendo usadas entre aspas aqui no texto pois não são precisas, visto que não considero haver uma régua clara que defina o “bom leitor” (e esta seria uma boa discussão para um futuro momento). No entanto, quando uso expressões dessa ordem entre aspas me refiro à noção do leitor que se destaca no jogo da distinção cultural e passa a ser considerado “bom leitor”, a partir do repertório dominante a que tem acesso. Nesse caso, os meios pelos quais seu “bom gosto” e seu “dom natural” para a leitura foram adquiridos são questionáveis à luz da teoria bourdieusiana.

Nas duas obras supracitadas, Bourdieu (1970; 1975) reflete sobre o peso da cultura adquirido no seio familiar e como esse capital cultural influencia no desempenho do sujeito no sistema escolar e conseqüentemente em sua posição social, alimentando uma engrenagem de reprodução de um sistema de desigualdades sociais. Daí a relação entre

os conceitos de herança cultural e reprodução desenvolvidos pela sociologia bourdieusiana. Porém, segundo Gonçalves e Gonçalves (2010), Bourdieu passou bom tempo de sua carreira intelectual buscando evidenciar que não defende esse ciclo de reprodução como algo inevitável e determinista. Nogueira e Nogueira (2004) contextualizam o arcabouço de críticas recebidas por Bourdieu, nesse sentido.

Na crítica de Alexander (apud NOGUEIRA, M.; NOGUEIRA, C., 2004), por exemplo, a teoria de Bourdieu seria reducionista em relação à subjetividade do sujeito, uma vez que, para Alexander:

Cada indivíduo constituiria sua subjetividade por meio de complexos processos de interação social e de identificação com os outros (...), cujos resultados não poderiam ser adequadamente previstos pelo simples conhecimento de sua posição nas estruturas sociais. (NOGUEIRA, M.; NOGUEIRA, C., 2004, p. 106)

Sobre isso, Charlot (apud Nogueira e Nogueira, 2004) pondera que a ideia de herança cultural só poderá se concretizar em seu aspecto de influência a depender do sentido e valor que o sujeito (provável herdeiro) atribui ao seu processo de escolarização. Interpretando Charlot, Nogueira e Nogueira (2004, p. 107), dizem:

Ter pais com um grande patrimônio econômico e cultural, por exemplo, tenderia a favorecer, mas não garantiria uma boa trajetória escolar. Em primeiro lugar, ter-se-ia que investigar o modo como esses pais interpretam e se relacionam com seu patrimônio e o grau e o modo como eles o utilizam em benefício da escolaridade dos filhos.

François de Singly, em artigo publicado em 2009, intitulado “A apropriação da herança cultura”, faz uma crítica interessante ao trabalho de Bourdieu e Passeron na obra *Os herdeiros*. Em seu estudo, alerta para o fato de que nem todo herdeiro se apropria de sua herança. Segundo seu conselho, que reforça as críticas já trazidas aqui antes, não devemos também tomar esse conceito de herança cultural como esquema de conferência e predeterminação para classificação objetiva e análise dos sujeitos, como se estatisticamente um sujeito nascido em uma família de leitores fosse, com garantia, se tornar leitor. Esse tipo de abordagem, como já vimos antes, quando aplicada de modo distorcido, nega o esforço de mobilização das famílias e suas trajetórias pessoais (sobretudo no caso de classes privilegiadas) e determina precipitadamente o caminho dos herdeiros, que nem sempre é previsível, considerando a autonomia dos sujeitos e que eles são atores dentro do campo em questão.

Em outras palavras, Singly (2009) sugere cautela para que não se rotule o herdeiro como alguém que não fez esforço para estar ou se manter onde está. Do mesmo modo, para o autor, o alcance do diploma não é “salvação” para quem não é herdeiro tornar-se um. Pensando aqui no contexto de abertura do capítulo, por exemplo, o alerta leva-nos a termos o cuidado de, ao compararmos Marina Colasanti com Carolina Maria de Jesus, não anularmos a autonomia e esforço da primeira e nem consagrarmos o esforço da segunda, como um caminho possível para todos que seguirem os mesmos passos que Carolina Maria de Jesus, o que nos leva a um discurso meritocrático muito comum a nosso tempo. Além disso, também é possível perceber na biografia de Carolina Maria de Jesus que, mesmo depois de inserida no campo literário, ainda continuou enfrentando problemas financeiros e sua carreira como escritora não chegou a se consolidar de modo sustentável durante sua vida. Sendo assim, seu ingresso para o mundo das Letras não garantiu necessariamente que ela se tornasse uma herdeira, de fato. Da mesma forma que as demais escritoras Colasanti e Woolf não se garantiram nesse campo literário apenas por seus privilégios. O valor e sentido atribuído por elas ao universo letrado foi essencial para a sustentação de suas posições dentro do campo.

De modo geral, todas essas críticas comentadas pelos autores Nogueira e Nogueira (2004), com exceção da de Alexander, que associa Bourdieu – talvez injustamente – a um determinismo social, são interessantes e sugerem a necessidade de um certo “bom senso” ao lidar com o conceito de *habitus* para que, ao analisarmos o comportamento de um sujeito, não tomemos isso como mero reflexo previsível de um comportamento coletivo. Lahire, ainda nas linhas de Nogueira e Nogueira (2004, p. 111), alerta, nesse sentido, dizendo que o *habitus* individual não é uma simples variação do *habitus* coletivo. De todo modo, o pesquisador atento também observará essas ponderações nas próprias linhas de Bourdieu ao longo de sua obra.

Partindo desse arcabouço de reflexões e ponderações pautadas nos exemplos de mulheres escritoras já conhecidas, aproximo agora as lentes da pesquisa daqueles com quem me comprometi a ouvir de perto: os leitores universitários que gostam de ler. Essa ressalva sugerida por Singly (2009) sobre a teoria de Bourdieu a respeito da herança cultural e seus desdobramentos é importante de ser levada em conta na abordagem dos leitores entrevistados, visto que nos alerta sobre possíveis rótulos associados precipitadamente a determinados sujeitos pertencentes a um campo social específico. Durante as entrevistas, por exemplo, a menção a professores e familiares como fortes influências na formação do gosto pela leitura foi bastante forte, o que confirma em parte

a teoria de Bourdieu. Pais, avós e professores foram as figuras mais citadas como responsáveis pela influência e incentivo ao gosto pela leitura, como veremos a seguir, o que nos leva a pensar e relacionar esses dados com o conceito do autor, porém sem perder de vista esse cuidado com tais rótulos, uma vez que a própria teoria bourdieusiana não aconselha uma classificação automatizada dos sujeitos.

Um ponto importante a destacar ainda, em contraste com o debate que Bourdieu faz sobre privilégios econômicos e luta de classes, é que durante as entrevistas esse foi um outro cuidado tomado, pois não focamos diretamente na posição social econômica dos leitores entrevistados e, sim, no sentido que eles estavam dando à sua formação enquanto leitores. Nesse caso, não encarei precipitadamente os leitores como encarnação de um grupo social (de elite ou não). Por isso, ao contrário do que as pesquisas de Bourdieu costumavam abordar, nesta pesquisa não foram colhidas informações específicas nesse sentido. Para que isso fosse possível, precisaria trabalhar com larga escala de colaboradores para poder analisar questões de posição social e econômica, algo mais compatível com o trabalho de um pesquisador sociólogo voltado para analisar estruturas macrossociais.

Em resumo do que foi dito até aqui, fica evidente, portanto, do ponto de vista teórico da perspectiva adotada nesta pesquisa, que a herança cultural possui relação com a formação do gosto pessoal. Trazendo esse debate para a reflexão sobre formação do gosto pela leitura, a partir dessa teoria de Bourdieu e Passeron (2015) e de outras pesquisas e conceitos cunhados por Bourdieu, entende-se que o gosto pela leitura está atravessado pelo campo social, mas também depende de certa subjetividade do sujeito, visto que este age com autonomia dentro do campo no qual está inserido. Assim, ainda que seu gosto revele muito de sua história, sua herança cultural, sua trajetória formativa e posição de menos ou mais privilégio no campo social no qual está posicionado, seu movimento deve ser analisado levando em conta também sua individualidade. Posto isso, assim como esbocei os diferentes “cavalos letrados” das escritoras aqui citadas nesta seção, na próxima faço isso com os leitores universitários, levando em conta também suas individualidades.

## 2.2 A HERANÇA-LEMBRANÇA DE UM ENCONTRO: MEMÓRIAS DE LEITORES E MARCAS DE ATENÇÃO PESSOAL

Nas conversas com os leitores entrevistados, preparei questionamentos sobre memórias<sup>51</sup> e a formação do gosto pela leitura. O objetivo é abrir espaço na conversa para que os entrevistados acessassem suas memórias de modo a organizarem, via discurso oral, os principais pontos que, segundo eles, marcaram o início de suas trajetórias como leitores e influenciaram seu gosto pela leitura. Para a Sociologia de Bourdieu, quando se trata de repertório cultural incorporado ao *habitus*, as propensões ao gosto por determinada prática (aqui nesse caso estaremos falando da prática de leitura) são estimuladas no ambiente social, porém nem sempre há uma consciência clara sobre esta influência, já que ela se incorpora sutilmente nas práticas do dia a dia.

Lembramos que, como dito no capítulo 1, ao todo, foram três blocos de perguntas (ver no apêndice), progredindo dentro dos seguintes temas: memórias e formação do gosto pela leitura (bloco 1), distinção cultural e valorização da literatura (bloco 2), opinião sobre o cânone literário e julgamento do gosto (bloco 3). Aqui, neste capítulo, comentarei o primeiro bloco.

Na obra *Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais*, organizada por Michael Grenfell (2018), há um capítulo dedicado ao conceito de *habitus*, escrito por Karl Maton, que diz:

Nossa posição na vida em qualquer momento dado é o resultado de inúmeros eventos no passado que moldaram nosso caminho. Em qualquer momento, estamos diante de várias bifurcações possíveis nesse caminho, ou de escolhas de ações e crenças. Esse conjunto de escolhas depende de nosso contexto atual (a posição que ocupamos num campo social em particular), mas, ao mesmo tempo, as escolhas que são visíveis para nós e as que não enxergamos são o resultado de nossa jornada do passado, pois nossas experiências ajudaram a moldar essa visão. (MATON, 2018, p. 77)

Nesse sentido, levar em consideração a lembrança dos entrevistados e como eles organizam via memória sua trajetória enquanto leitores nos ajuda a pensar na questão do *habitus*, mas também no que está colocado por Bourdieu (2015) como conceito de

---

<sup>51</sup> Não foi minha intenção debater aqui sobre o conceito de memória, assim como o de leitura ou como a memória atua de modo seletivo para cada sujeito. A atenção central foi direcionada à perspectiva sociológica, analisando como a memória está organizada para esses leitores em seus discursos e o que seus relatos podem nos revelar sobre a herança cultural e formação do gosto pela leitura.

herança cultural. Ao falarem livremente sobre suas memórias, os entrevistados revelaram detalhes de suas percepções e subjetividades sobre as quais podemos nos debruçar para entendermos suas posições dentro do campo literário e práticas incorporadas, uma vez que nem sempre há autoconsciência da relação entre a experiência e o sistema simbólico no qual se está inserido. Se perguntássemos, por exemplo, diretamente aos leitores entrevistados sobre suas heranças culturais, talvez não tivéssemos respostas tão certas como as que obtive ao encorajá-los a falar sobre suas lembranças enquanto pequenos leitores. Isso porque seu *habitus* está incorporado como parte – aparente – de sua própria “natureza”<sup>52</sup>, conforme defende Bourdieu.

A convicção de Bourdieu é a de que as ações dos sujeitos têm um sentido objetivo que lhes escapa, eles agem como membros de uma classe mesmo quando não possuem consciência clara disso; exercem o poder e a dominação, econômica e, sobretudo, simbólica, frequentemente, de modo não intencional. (NOGUEIRA, M.; NOGUEIRA, C., 2004, p. 29 - 30)

Em algumas entrevistas, a conversa fluiu para além do roteiro previsto, alargando o debate sobre o tema e ativando o método sociológico da escuta ativa e comunicação não violenta. Nos encontros, seguindo a abordagem já explicitada no capítulo anterior, assim que a conversa começava a ficar mais confortável para ambos, as seguintes perguntas (referentes ao primeiro bloco) iam conduzindo o diálogo: você gosta de ler? Você lembra quando você começou a gostar de ler? Qual foi o primeiro livro que você gostou de ler? Houve alguém em especial que influenciou você a ler mais? Quem? Na sua opinião, existe alguma relação entre bom gosto e oportunidade de estudos? Diante desse arcabouço de perguntas e apresentação das respostas, vou, a partir daqui, entrelaçando o debate teórico com fragmentos selecionados da coleta de dados que elucidam como os leitores que colaboraram com esta pesquisa se posicionaram e refletiram sobre sua prática dentro do jogo social desse campo literário ao qual pertencem, na posição de leitores universitários que gostam de ler.

Vale lembrar que este recorte de respostas não representa uma comparação entre cultura brasileira *versus* cultura irlandesa ou europeia. Primeiro, porque esta não foi a intenção da pesquisa e segundo, porque nem todos os universitários entrevistados na

---

<sup>52</sup> Para Bourdieu (e isso ficará mais claro no capítulo seguinte) a ideia de “natureza” – principalmente quando se fala de gosto – é ilusória. Portanto, quando menciono o termo “natural”/“natureza” uso as aspas para me referir apenas a uma suposta ideia de naturalidade, quando na verdade se trata de uma situação socialmente incorporada, apenas com aparência de “natural”.

Irlanda são naturais do país. Além de estudantes irlandeses, contei com a colaboração de universitários vindos dos Estados Unidos, Noruega e China (todos estudantes da *UCD*).

Nesse ponto, certamente, a condição política, socioeconômica e de desenvolvimento de cada país interfere nas respostas dos dois grupos, considerando que, com exceção da China, todos estes países mencionados são bem desenvolvidos. Falarei um pouco mais sobre isso mais a frente quando me debruço sobre a relação entre a história da leitura no Brasil e nossos leitores. Por isso, pensando agora no panorama geral da pesquisa e nos dados coletados nos dois grupos (Brasil e Irlanda), não podemos ignorar o fato de que o poder socioeconômico e a desigualdade na forma como cada país valoriza a educação e processos educativos atravessa a pesquisa como um todo e a comparação *país desenvolvido x país em desenvolvimento* acaba ficando evidente, quando alguns contrastes são feitos, mesmo que este não tenha sido o foco da pesquisa.

O *diagrama 1* (disposto abaixo) teve como intuito mapear questões objetivas desse campo de leitores, em uma tentativa de representação visual dos dados coletados, porém ciente de que apenas diagramas não são suficientes, sem a justaposição de exemplos e estudos de caso dos agentes individuais, como também interpreta Cheryl Hardy (2018), no capítulo “Espaço social”, para o livro já citado *Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais*. Vejamos os dados organizados abaixo.

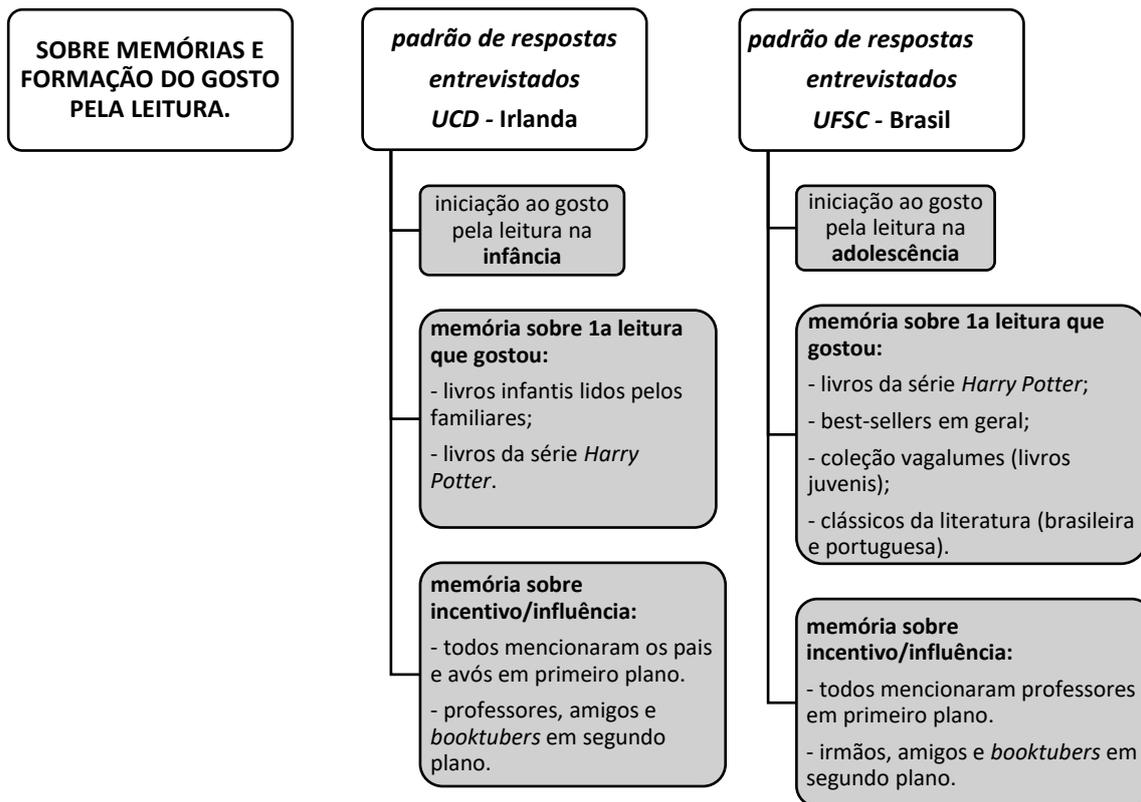


Diagrama 1: produzido pela autora, com base nos dados coletados durante as entrevistas.

Quadro 1 – Memórias sobre incentivo/influência e diferentes heranças culturais:

1

*“A professora do Ensino Fundamental. Lembro da cena de quando fui apresentar sobre O Seminarista e ela ficou me olhando. Ela começou a conversar comigo e a emoção dela me marcou. (...) não tive nenhuma outra influência, por isso me considero um autodidata no sentido de conhecer a literatura, por me jogar nesse universo. Um pouco mais tarde fui acompanhando listas de melhores livros, autores e aí foi indo”. (Leitor – UFSC/ Brasil).*

2

*“No meu oitavo ano, eu me envolvi com poesia, por meio de um professor que me apoiou bastante, me incentivou, participei de um livro, de uma coletânea de poesia de estudante de ensino básico. E teve outro momento que me marcou muito, que foi quando eu recebi o primeiro, que eu lembrava, né, o primeiro livro que eu recebi de alguém da minha família de presente de aniversário. Daí minha madrinha me deu um livro que, para mim, foi o momento mais épico da vida, porque ela foi em uma livraria comprar um livro para mim e ela escolheu o livro, eu não tinha dito título nenhum, não esperava aquilo, e ela escolheu o livro pensando em mim, aquilo lá para mim foi incrível, até hoje eu não sei se ela tinha certeza do que ela escolheu, mas para mim foi bem significativa, ela ter feito esse ato. (...) Eu tinha 16 anos. (Leitor – UFSC/ Brasil).*

3

*“É, não sei, porque as pessoas próximas a mim, assim, não liam bastante assim, então eu acho que foi mais pela internet, tipo blogueiras, booktubers. E sobre professores, só me vem à mente professor da faculdade”.* (Leitor – UFSC/ Brasil)

4

*“Fui influenciado por toda minha extensa família, todos são grandes leitores, meus pais leem muito, os pais dos meus pais são grandes leitores, então meu avô costumava ler média de 4 livros ao mesmo tempo. Havia sempre livros sendo compartilhados e leitura como tema das conversas”.* (Leitor – UCD/ Irlanda)

5

*“Definitivamente, meus pais, eles sempre compravam livros novos e minha avó dava muitas sugestões sobre livros, minha família inteira sempre lia muito, sempre havia livros nas prateleiras e em outros lugares”.* (Leitor – UCD/ Irlanda)

6

*“Minha mãe e minha vó são grandes leitoras. Minha avó chega a ler oito romances em uma semana”.* (Leitor – UCD/ Irlanda)

Fonte: dados organizados e destacados pela autora com base na coleta de dados da pesquisa. Método inspirado na apresentação de dados da obra *A distinção*, de Pierre Bourdieu (2013).

O contraste apresentado no diagrama, bem como o que fica evidente no quadro 1, entre os leitores entrevistados da universidade brasileira e universidade irlandesa delimita diferenças, entretanto, não necessariamente oposições. Existe, inclusive, pontos em comum entre os dois grupos, até mesmo pelo fato de pertencerem ao mesmo campo social ocupando posições aproximadas (o de leitores universitários que gostam de ler). Ouvindo os dois grupos, ficou evidente o convite a compreender melhor o conceito de Bourdieu (2015) sobre herança cultural, visto que, como o esquema já aponta, os leitores possuem heranças diferentes demarcando suas trajetórias igualmente distintas.

O grupo da universidade irlandesa parece ter herdado um capital cultural de leitura oriundo mais intensamente da família (pais e avós), enquanto o grupo da universidade brasileira mencionou com mais intensidade professores do ensino básico e em um dos casos do ensino superior. Tal movimento talvez também explique o fato de a iniciação à leitura ter sido mais tardia no caso dos brasileiros, uma vez que a entrada no mundo da leitura se deu apenas na fase escolar, visto que o grupo não menciona pais e avós como referência. Bourdieu (2013) conceitua esses dois tipos de dinâmicas como *herança*

*familiar e herança adquirida*. A primeira, quando a influência cultural de maior relevância vem da família (como no caso dos entrevistados na Irlanda) e a segunda, quando o sujeito é inserido em um campo social que não é de sua origem e sua maior referência cultural está associada a um processo de formação aliado ao seu empenho pessoal para incorporar/adquirir esse *habitus* não herdado diretamente em seu ceio familiar (como no caso dos entrevistados brasileiros).

Ao mencionarem familiares e professores, os entrevistados confirmam a percepção da sociologia de Bourdieu, mesmo quase meio século depois, de que o capital cultural dos indivíduos se constrói principalmente nessas duas instituições sociais (família e escola). Duas evidências, portanto, já apontadas pelo autor, se reforçam aqui nesta parte da pesquisa: a forte influência da família – e seu patrimônio cultural – na formação de um sujeito e o potencial da escola, desde que sejamos capazes de abandonar o otimismo cego e ingênuo que sustenta um ilusório movimento de democratização escolar. Aqui, estou me referindo ao que já foi discutido no capítulo anterior sobre o fato de que a maioria dos sistemas escolares reforça a exclusão daqueles que chegam sem herança familiar, mesmo que de maneira sutil.

No caso das respostas que relatam a influência dos professores, não se pode dizer com garantia que essa marca deixada por eles se trate de um movimento impulsionado pelo sistema escolar em si. Singly (2009) chama isso, no artigo “A apropriação da herança cultural”, de marcas de atenção pessoal. Para ele, “[o]s indivíduos, jovens e adultos, apenas chegam a mobilizar seus recursos, mesmo herdados (...), se eles recebem suficientemente marcas de atenção pessoal” (SINGLY, 2009, p. 17). Ou seja, um comprometimento de alguém em específico que decide se empenhar pessoalmente na trajetória de um outro, como no caso da professora que se emociona ao ouvir o aluno com atenção: “*Lembro da cena de quando fui apresentar sobre O Seminarista e ela ficou me olhando. Ela começou a conversar comigo e a emoção dela me marcou*” (1). Além deste outro professor mencionado: “*No meu oitavo ano, eu me envolvi com poesia, por meio de um professor que me apoiou bastante, me incentivou, participei de um livro, de uma coletânea de poesia de estudante de ensino básico*” (2). Nesses casos, houve um incentivo pontual por parte de um educador e educadora que não está necessariamente atrelado ao sistema escolar, no sentido de ser esta uma prática pedagógica aplicada a todos estudantes, como parte de um método ou protocolo.

Nessa mesma conversa, o colaborador 2 cita o caso da madrinha dedicada a escolher um livro como presente: “*Daí minha madrinha me deu um livro que, para mim,*

*foi o momento mais épico da vida, porque ela foi em uma livraria comprar um livro para mim e ela escolheu o livro, eu não tinha dito título nenhum, não esperava aquilo, e ela escolheu o livro pensando em mim, aquilo lá para mim foi incrível”*. Sobre isso, Nogueira e Nogueira (2004, p. 112) ao falarem dos estudos de Lahire, que tece uma crítica à Bourdieu, afirmam:

A transmissão do capital cultural e das disposições favoráveis à vida escolar só poderia ser feita por meio de um contato prolongado, e afetivamente significativo, entre os portadores desses recursos (não apenas os pais, mas outros membros da família) e seus receptores. Esse tipo de contato, no entanto, dadas as dinâmicas internas de cada família, nem sempre ocorreria.

O fato é que, no caso dos leitores brasileiros, ao se sentirem especiais e notados, eles passam a se interessar mais pelo universo da leitura, mesmo não tendo este sido apresentado pelos pais. Além disso, sobre a necessidade de um contato prolongado para que o incentivo à leitura se efetive, talvez esta seja uma afirmação passível de atualização ou ao menos ponderação, pois tanto no caso das respostas dos universitários brasileiros, como também na coleta de Michele Petit (2009) em sua pesquisa mais ampla com jovens leitores, quando se trata de sujeitos sem uma herança cultural ofertada pelos pais ou familiares mais próximos, em muitos casos, basta uma experiência pontual para desencadear uma reação positiva no leitor que ainda não tenha intimidade com o mundo das Letras, a depender do sentido que esse leitor atribui a este encontro. Ou seja, contrariando a perspectiva de Lahire (apud Nogueira e Nogueira, 2004), o contato prolongado não parece ser a única possibilidade de transmissão cultural.

Quanto aos entrevistados irlandeses, alguns contrastes foram percebidos. Em um dos relatos, a jovem entrevistada contava que antes mesmo de aprender a ler e escrever, quando tinha cerca de 4 a 5 anos, seus pais leram em voz alta para ela e sua irmã gêmea as obras: *Harry Potter*, de J. K. Rowling e *Nárnia*, de C. S. Lewis. Na sequência, a avó começou a ler *Eragon*, de Christopher Paolini, para as duas. As obras citadas são extensas e seguem a linha de romances de aventuras, fantasia e ficção, voltados para o público adolescente. Nesse caso, para além da herança cultural de crescer entre livros e familiares leitores, como relata a entrevistada, houve um empenho especial da família na leitura em voz alta de livros com centenas de páginas. Um esforço e tanto, além do incentivo ao gosto de estar entre livros desde cedo.

Esse movimento familiar demonstra o que também podemos considerar marcas de atenção pessoal, misturadas a uma herança cultural já consolidada. Nesse caso, o sentido e grau de importância atribuído à prática da leitura pela família é bastante alto e demonstram aquilo que Charlot (apud NOGUEIRA, M.; NOGUEIRA, C., 2004) apontou anteriormente: que não basta um patrimônio cultural consolidado pela família se não houver um empenho dos familiares, na transmissão dessa herança.

Sobre esse contato precoce com o mundo das Letras, Michele Petit (2009), no livro *Os jovens e a leitura*, destaca que não se trata de uma novidade nas pesquisas sobre leitura:

Várias pesquisas já confirmaram a importância da familiaridade precoce com os livros, sua presença física na casa, de sua manipulação, para que a criança se tornasse, mais tarde, um leitor. A importância, também, de ver os adultos lerem. E ainda o papel das trocas de experiências relacionadas aos livros, em particular as leituras em voz alta, em que os gestos de ternura, a inflexão da voz, se misturam com as palavras. (...) Na França, a criança cuja mãe lhe contou uma história toda noite tem duas vezes mais chance de se tornar um leitor assíduo do que aquela que praticamente nunca escutou uma (PETIT, 2009, p. 140 - 141)

O trecho nos lembra a epígrafe deste capítulo, em que Colasanti (2012, p. 20) relembra: “O primeiro golpe no meu bloco me obriga a eliminar a voz macia, da minha mãe ou da minha babá, mas feminina sempre, que à beira do sono me entregava os primeiros contos de fadas”. Em paralelo, também podemos relacionar aos entrevistados da universidade irlandesa que, diferente da maioria dos entrevistados brasileiros, comentam sobre ganharem livros com frequência desde pequenos, terem livros pela casa e conversas sobre livros enquanto cresciam entre familiares. Os dados coletados evidenciam que a programação desses sujeitos foi favorável, de modo que a herança dos familiares refletiu positivamente no gosto bem desenvolvido desses sujeitos leitores pela prática da leitura. Porém, isso não aconteceu, na maioria dos casos, sem a marca de atenção pessoal dos familiares, que aplicam certo esforço nesse sentido, mesmo que alguns entrevistados não percebam essa lógica tão claramente. Essa marca de atenção pessoal também foi notada no grupo de respostas dos brasileiros, no entanto, deixada pelos professores em vez de familiares.

Em resumo, colocando os dois grupos em contraste, se observarmos o *diagrama I*, podemos notar que os leitores da universidade irlandesa tiveram sua iniciação à leitura na infância e seus principais iniciadores mencionados foram pais e avós, embora

mencionem também a influência secundária de professores, amigos e *booktubers*<sup>53</sup>. Enquanto, no caso dos entrevistados brasileiros, a iniciação se deu um pouco mais tarde, já na adolescência, e os principais iniciadores mencionados foram os professores, tendo em segundo plano os irmãos, amigos e também *booktubers* como influenciadores. Não parece haver, segundo esse recorte de relatos brasileiros, portanto, a transmissão de uma herança cultural deixada pelas gerações anteriores (pais e avós), mas fica a evidência do papel central do professor nesse contexto formativo brasileiro, o que confirma a potência da figura do professor na formação do capital cultural dos sujeitos, bem como a importância da marca de atenção pessoal deixada tanto pelos familiares quanto pelos professores para que ocorra o incentivo à leitura.

### 2.3. OS HERDEIROS DISTRAÍDOS: A (DES)PREOCUPAÇÃO COM O “BOM GOSTO” E COM O ALMOÇO

Se, por um lado, tivemos aqui o registro de vários encontros especiais trazidos pela memória afetiva dos entrevistados, por outro lado, apareceu também registro daqueles que não percebem em sua formação marcas deixadas por um outro, mesmo que elas fiquem evidentes em outros momentos da conversa.

Singly (2009, p. 17), em artigo já citado, comenta sobre o ato de reconhecer-se herdeiro e diz que “a herança não é assimilável a um bem de consumo (ou de produção) comum; ela testemunha uma história, um laço”. Nesse caso, pode acontecer de jovens leitores, não se identificando em dado momento com a história e gosto dos pais, negarem sua herança, como se tivesse escolhido seguir por outro caminho. Sobre isso, Singly diz:

É raro o reconhecimento explícito de uma herança de gosto pela leitura. Menos de um quarto dos estudantes estima que seu pai, sua mãe ou ambos tiveram uma grande influência em fazê-los gostar de ler. É uma proporção idêntica de jovens que fala com frequência sobre seus livros com seus pais (a sociabilidade intergeracional é duas vezes menos frequente do que a sociabilidade entre amigos). Encontramos, nos jovens de hoje, algo equivalente ao que os autores dos *Discursos sobre a leitura: 1880-1980* (Chartier; Hébrard, 1989) haviam observado nos relatos autobiográficos de escritores, isto é, o fato de os herdeiros

---

<sup>53</sup> Os *booktubers* representam hoje uma categoria contemporânea de leitores e influenciadores, envolvendo o uso da tecnologia das redes sociais (nesse caso, via vídeos publicados na plataforma *youtube*). Por meio de seus vídeos, os *booktubers* apresentam livros, suas leituras, falam de suas impressões, seus gostos, indicações e criam em seu entorno um círculo social de interação com leitores também interessados nesse repertório.

sentirem necessidade de se distinguir daqueles que lhes transmitiram a necessidade de ler.

Por exemplo, houve um leitor entrevistado da universidade irlandesa que não reconheceu em sua trajetória nenhuma pessoa na família que pudesse tê-lo influenciado: “*Não, minha família não é de leitura. Ler era algo que eu sempre fazia e muito. Eu nunca fui encorajado, eu estava sempre lendo um livro desde que me lembro, foi apenas algo que eu fiz. (...) Era apenas algo que eu era bom, então eu gostava desse tipo de coisa.*”. Na mesma direção, um leitor brasileiro até menciona a professora como alguém que marcou sua trajetória, mas logo em seguida se considera autodidata: “*Ela começou a conversar comigo e a emoção dela me marcou. (...) não tive nenhuma outra influência, por isso me considero um autodidata no sentido de conhecer a literatura, por me jogar nesse universo*”. Essas posturas nos levam a perceber a possível identidade de leitor que reconhece o gosto e a prática de leitura como algo de sua “natureza”, já que não há percepção – ao menos verbalizada – de que essa formação pudesse ser fruto da influência de alguém ou de algum processo formativo. São os leitores que poderíamos chamar de herdeiros distraídos, por não assimilarem sua formação diretamente com as oportunidades que tiveram e pessoas que os incentivaram.

Na pesquisa de Chartier e Hérbrad, citada no artigo de Singly (2009), o posicionamento dos autodidas se parece com o de jovens de classe dominante<sup>54</sup>:

o aprendizado, em sentido pleno (como nos romances de formação), a formação de si mesmo como leitor autêntico, autônomo, singular, supõe uma ruptura com essa filiação, uma crise que emancipa o *saber-ler* do mundo cultural, em que esse foi recebido em herança. Nisso, a autobiografia reencontra o percurso autodidata. A crise do filho pródigo imita a fuga ou a errância do filho pobre. (CHARTIER; HÉRBRAD apud SINGLY, 2009, p. 18 - 19)

No caso dos dois entrevistados, pode ser que se enquadrem no caso de uma formação autodidata para ambos. Não é possível averiguarmos aqui qual seria o caso dos dois, mas fica a problematização, uma vez que mesmo que se declarem como autodidas ou sem herança familiar, ainda é possível que seja uma situação de distração e não

---

<sup>54</sup> Ao longo do texto, a expressão “classe dominante” foi usada para falar da classe social tradicionalmente dominante que além de ter alto poder aquisitivo econômico também incorpora práticas culturais distintas (frequenta museus, lê livros clássicos, tem um bom nível de estudos, entre outros marcadores distintivos de educação). Pensando, por exemplo, nos ricos que não necessariamente incorporam esse *habitus*, Bourdieu costumava separar algumas subcategorias em seus estudos, como o pequeno-burguês ou o novo rico.

reconhecimento do capital cultural a que tiveram acesso, por meio da família, campo social ou escola.

Nessa direção, a última pergunta desse primeiro bloco da conversa com leitores tratava sobre a relação entre o “bom gosto” e oportunidades de estudos. A pergunta estava formulada do seguinte modo: na sua opinião, existe alguma relação entre bom gosto e oportunidade de estudos? A intenção de tal questionamento era perceber se os entrevistados assumiriam a relação de sua formação e de seu gosto pela leitura com o ambiente cultural (de privilégio ou não) no qual estavam inseridos.

Aqui, darei atenção de modo especial, em primeiro plano, à reação dos entrevistados da universidade irlandesa, pois alguns tiveram dificuldade de compreender a pergunta<sup>55</sup> e o tema que eu estava propondo para ser discutido, outros sequer compreenderam e acabaram desenvolvendo um outro tópico, tangenciando ou fugindo totalmente do tema.

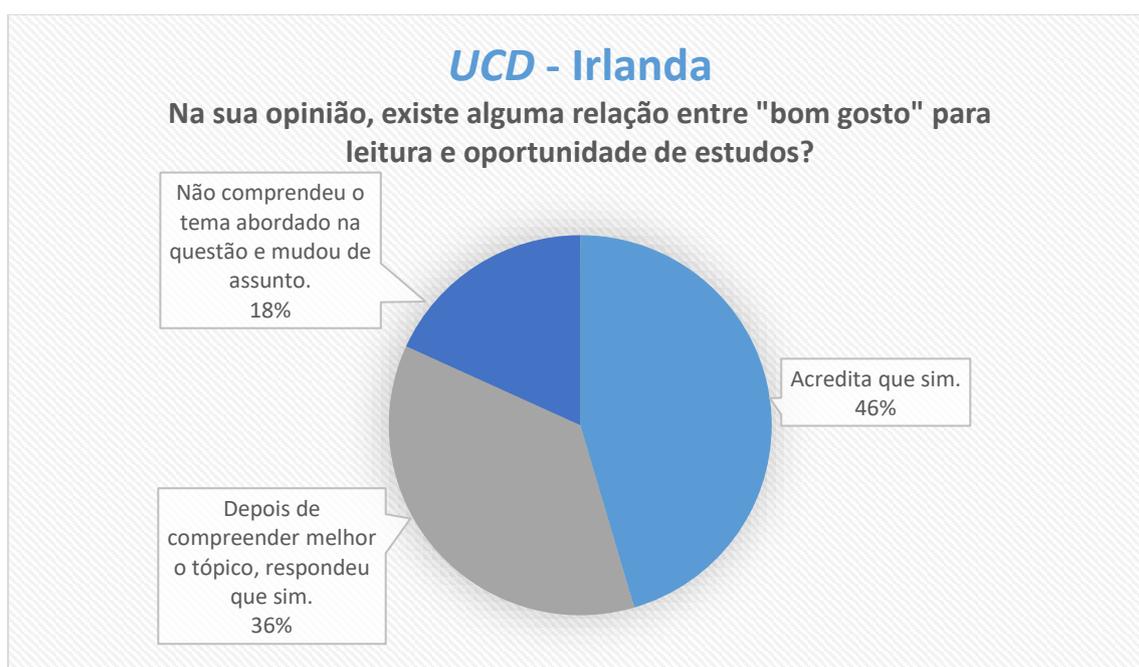
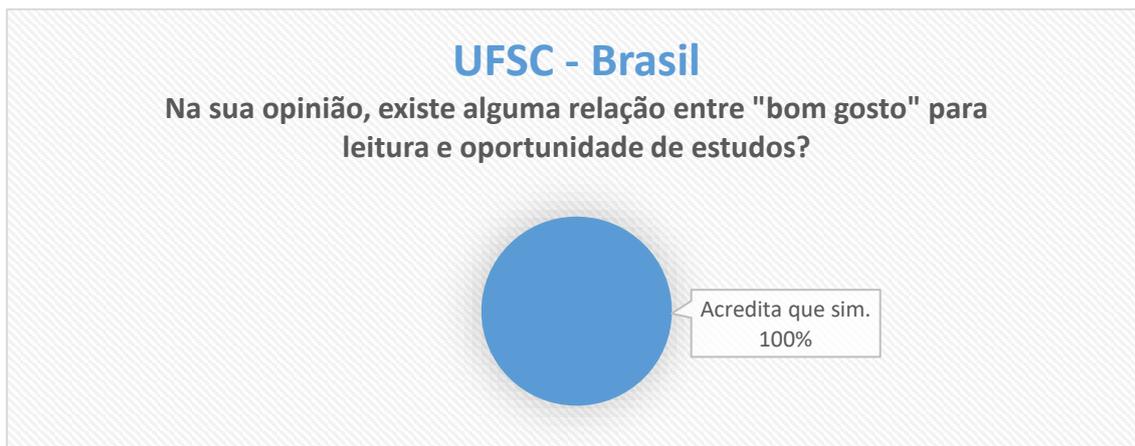


Diagrama 2: produzido pela autora, com base nos dados coletados durante as entrevistas.

<sup>55</sup> A título de curiosidade, vale dizer que nas primeiras entrevistas pareceu que o problema da pergunta poderia estar no modo como ela foi traduzida para o inglês. Isso não deve ser totalmente descartado, mas não justificaria o fato de que, por exemplo, para alguns, a pergunta tenha ficado clara. Também devemos considerar que, em todos os casos, diante da dificuldade de interpretação da pergunta, a mesma foi feita de diferentes formas, até que eles pudessem entender melhor o contexto. Além disso, importante registrar que o questionário também foi revisado e supervisionado pela professora Dr<sup>a</sup>. Margaret, corresponsável pela pesquisa na UCD.



*Diagrama 3:* produzido pela autora, com base nos dados coletados durante as entrevistas.

Na *UCD*, Irlanda, dos doze entrevistados, cinco compreenderam desde o primeiro momento a pergunta que eu estava fazendo. Outros quatro deram uma primeira resposta fora do tema e precisaram que eu desse continuidade à conversa, enfatizando melhor o que estava querendo saber. Após uma segunda tentativa de abordar o tema em outras palavras, todos esses quatro compreenderam. Para eles, a expressão “oportunidade de estudos” parecia estranha, talvez algo que não tivessem ainda pensado sobre. Não havia uma resposta previamente elaborada, como fruto de uma reflexão já desenvolvida por eles antes. Alguns deram respostas longas e era perceptível que iam ajustando, formulando a reflexão na medida em que tentavam reformular e organizar seu raciocínio. E teve ainda outros três entrevistados que simplesmente não entenderam, mesmo na segunda tentativa de abordagem do tema. Estes seguiram falando de um outro tema, como se estivessem compreendendo o cerne da questão proposta. Nesse caso, respeitei o raciocínio de todos e segui o fluxo da conversa sem insistir no tópico.

Enquanto com os entrevistados brasileiros, estudantes da UFSC, todos compreenderam imediatamente a relação estabelecida entre a formação do bom gosto com oportunidade de estudos, com os entrevistados da *UCD* essa reflexão pareceu algo novo. Porém, para uma das entrevistadas irlandesas, a questão da oportunidade e dos privilégios pareceu estar bem clara. Sem titubear diante da pergunta, ela relacionou o tema com as condições financeiras da sua família e comparou com a família de seu namorado. Ela explicou que teve muitas dificuldades financeiras e emocionais para chegar até a universidade e falou, inclusive, sobre o esforço da família e como se sentia deslocada muitas vezes no ambiente universitário. Em seu discurso, podemos perceber que embora ela esteja nesse ambiente aparentemente democrático que é o espaço

universitário, o dia a dia no campus da universidade reproduz questões de exclusão e desigualdades. Diante desse contexto, ela demonstra ter consciência de que precisou de um esforço extra, em comparação aos seus colegas, para estar ali. Vejamos as diferentes respostas que obtive aqui (todas da universidade irlandesa).

Quadro 2 – Na sua opinião, existe alguma relação entre “bom gosto” para ler e oportunidades de estudo?

1

*Não, eu amo livros de romance, eles são meu tema favorito, e eu leio alguns livros e eu fico tipo, uau, por que eu não li isso? É apenas o meu gosto, mas muitas vezes acho que esse tipo de livro de romance não está no nível da UCD, ou qualquer nível universitário. Eles preferirão ter escritores clássicos mais antigos.* (Leitor – UCD/ Irlanda)

2

*Sim, definitivamente. Eu tenho uma amiga que lê menos do que eu, como eu tive tantas oportunidades de ler muito, então, quando ela me recomenda um livro, na maioria das vezes eu acho que ela tem um gosto ruim, mas isso é provavelmente porque eu li mais livros e que me deram bom gosto, mas eu acho que ela tem pior gosto do que eu, porque ela não leu tantos livros para dar base ao gosto dela.* (Leitor – UCD/ Irlanda)

3

*Se você é da classe trabalhadora e você consegue entrar em uma universidade, o que você provavelmente fará, o que muitas pessoas fazem, é escolher um curso que trará dinheiro e empregabilidade, e isso é muito importante. Não ficará lendo muita literatura. Enquanto você tem alguém da classe média, mesmo que ele seja preocupado com mercado de trabalho, ele escolherá algo diferente...não tão focado, então eu diria que ... porque não há um tremendo desemprego, eu definitivamente veria a relação com isso.* (Leitor – UCD/ Irlanda)

4

*Eu entendo que algumas pessoas nunca terão a oportunidade, meu pai, ele obviamente me motivou e ele fez questão de colocar na minha cabeça que eu precisava ir para a universidade. Mas alguns de nós queriam ir para a universidade e nunca tiveram a oportunidade, eles nunca tiveram o apoio que alguns de nós conseguiram, eu acho que muitas pessoas são infelizes, porque não é culpa deles que eles não estão aqui.* (Leitor – UCD/ Irlanda)

5

*Na minha infância, quando eu era criança, eu costumava ter um momento específico em que precisava ler, era o "Eu tenho que ler agora", a partir de então minha avó disse que nós frequentaríamos a biblioteca toda semana. Há definitivamente uma evidência de que, se você não tem qualquer gosto sobre as coisas, você definitivamente não vai entrar em um programa*

*de ensino superior. Se a sua visão de alto padrão de leitura moderna é sobre o livro Crepúsculo<sup>56</sup>, acho que você terá dificuldades de estar aqui.* (Leitor – UCD/ Irlanda)

6

*Sim, acho que sim, porque enquanto eu estava na universidade na China, acho que nunca leria Ulisses, e acho que agora meus professores estão qualificados para ministrar este curso, mas eu vim para a UCD e vim para cá pelos professores envolvidos nessa área.* (Leitor – UCD/ Irlanda)

7

*É tão difícil de juntar dinheiro, e mesmo este ano, com a maneira como está sendo estudar aqui, acabei quase não conseguindo pagar as taxas deste semestre e eu acho que é uma coisa muito grande porque eu queria com todo o meu coração estudar no ano passado. Eu tenho 21 anos, a maioria das pessoas da minha turma tem 17, eu me sinto fora de lugar às vezes, especialmente porque eu sou do norte de Dublin, que tem um estereótipo de ser mais pobre, ser de mais gente da classe trabalhadora do que de pessoas que frequentam o ensino superior. Então, eu definitivamente vejo a diferença entre a família do meu namorado que é do sul e a minha família, eles possuem definitivamente melhores condições financeiras. E até pessoas da minha classe estão discutindo sobre isso, mas eu fico tipo "Eu não sei porque as pessoas estão falando sobre isso, se eles estão andando com uma bolsa de 600 euros" e eu penso "você tem 17 anos, por que você está fazendo isso"... enquanto que eu não, eu vou ter pouco para o almoço ... então não há nada que você possa fazer se você não puder ir para a universidade ou se você não tiver a pontuação necessária para ganhar um financiamento. (...) Não é sobre o quanto você quer algo, é mais sobre sua mente quando você tem 17 anos, seu estado de espírito. Eu tive depressão quando eu era mais jovem, quando eu estava fazendo meus exames, então eu não fui bem, todo mundo estava muito chocado e é por isso que eu não fui para a faculdade, mas não importa se você quer ou não.* (Leitor – UCD/ Irlanda)

Fonte: dados organizados e destacados pela autora com base na coleta de dados da pesquisa.

O movimento apresentado nestas respostas nos leva a perceber, assim como também observa Bourdieu em suas pesquisas, que nem sempre o herdeiro de privilégios ou oportunidades, que incorpora o *habitus* de uma classe, consegue perceber de modo explícito o efeito desses acessos em sua vida. Além disso, mesmo fazendo alguns recortes pontuais, ainda é possível perceber que a maioria das respostas não são tão diretas, no que toca a consciência sobre oportunidade de estudos e privilégios.

<sup>56</sup> Aqui, o estudante se refere ao livro *Crepúsculo*, de Stephenie Meyer, que ficou muito famoso por volta de 2008 entre jovens e adultos, sendo considerado um grande *best-seller* em várias culturas.

Na primeira resposta do quadro, o entrevistado afirma que não há a menor relação entre gosto e oportunidade. Para ele, “*é apenas o meu gosto*”, ou seja, algo natural sem interferência externa declarada. Quando ele deu por si, já estava rodeado de livros e fazia isso bem. Na obra *A distinção*, de Bourdieu (2013), seu posicionamento sobre esse tipo de discurso é claro:

Contra a ideologia carismática segundo a qual os gostos, em matéria de cultura legítima, são considerados um dom da natureza, a observação científica mostra que as necessidades culturais (frequência dos museus, concertos, exposições, leituras, etc) e as preferências em matéria de literatura, pintura ou música estão estreitamente associadas ao nível de instrução (avaliado pelo diploma escolar ou pelo número de anos de estudo) e, secundariamente, à origem social. (BOURDIEU, 2013, p. 9)

Sendo assim, esse olhar do entrevistado, além de não perceber explicitamente o *habitus* de uma classe dominante incorporado, também reproduz essa perspectiva do gosto como algo natural, relacionado ao dom.

Na segunda resposta apresentada no quadro, o entrevistado comenta sobre sua amiga lhe indicar livros de “mau gosto”, e associa o “gosto ruim” da amiga com o fato de ela ler menos, porém não se questiona sobre quais oportunidades essa amiga tem ou teve para ler. Parece que se trata apenas de definir como uma questão de “ler mais” ou “ler menos”, sem relacionar com o tema da oportunidade de acesso aos estudos de fato. Do mesmo modo na resposta 5, o entrevistado diz: “*Há definitivamente uma evidência de que, se você não tem qualquer gosto sobre as coisas, você definitivamente não vai entrar em um programa de ensino superior*”. E, na sequência, complementa que quem julga *Crepúsculo* como um livro de alto padrão terá muitas dificuldades de se adaptar ao ambiente universitário. Ou seja, percebe-se o julgamento do gosto (tema do próximo capítulo) nessas respostas, porém sem levar em conta diretamente questões de acesso a um repertório dominante que, segundo o que se vê na sociologia de Bourdieu, só se pode alcançar com acesso a um determinado capital cultural, ofertado geralmente pela família ou instituição de ensino que repliquem a cultura da classe dominante. Diante disso, não é que os entrevistados ignorem essa relação, porém, como já dito, essa reflexão sobre a relação entre uma ideia de formação do “bom gosto” com o privilégio de classe social ou acesso não parece estar tão aprofundada/amadurecida para todos os envolvidos.

Temos ainda a sexta resposta em que a entrevistada relaciona a oportunidade de ler *Ulisses*, de James Joyce, um clássico universal, com a oportunidade de agora estar em

um país com professores especialistas na leitura de Joyce. Ao que parece, a relação direta estabelecida pelo raciocínio da entrevistada é entre professores da China e professores da Irlanda, mas não necessariamente com as condições e oportunidade de se deslocar para uma universidade estrangeira a fim de aprender mais sobre este autor e literatura irlandesa.

Enquanto isso, a terceira resposta deixa evidente a perspectiva de uma divisão de classes que explica a questão do gosto. Para ele, a classe trabalhadora, mesmo tendo acesso à universidade, precisa pensar em ascender financeiramente e essa preocupação em estudar sobre algo que possa lhe dar sustentabilidade econômica não permite que este trabalhador se ocupe com leituras literárias e formação desse gosto por determinado repertório cultural desconhecido. Intuitivamente, esse leitor entrevistado percebe bem as regras do jogo anunciadas por Bourdieu (2013) no campo literário e compreende que o trabalhador (ou estudante oriundo da classe operária) estará focado nas questões materiais e aquele que não precisa se preocupar tanto com dinheiro poderá investir no aperfeiçoamento do “bom gosto”, elemento chave e sutil do *habitus* de classes dominantes.

Por esse prisma, não é à toa que o gosto “refinado” para a arte e estilo de vida sejam elementos marcantes na divisão de classes que separa a estrutura da superestrutura, levando-nos a pensar num materialismo cultural, como apontou Raymond Williams (1979) na obra *Marxismo e Literatura*. Ou seja, à grosso modo, quem está na (ou vem da) estrutura (classe trabalhadora) não terá tempo (ou direcionamento de prioridade) para se dedicar a um curso voltado para a arte literária, pois precisará empenhar esforços para otimizar sua entrada no mundo dos estudos – o mundo da superestrutura – para que ela possa lhe render (o mais rápido possível, de preferência) uma ascensão social mais garantida materialmente. Para o entrevistado, esse investimento em “bom gosto” para a leitura pode não interessar ao estudante preocupado em ter sucesso no mercado de trabalho e ascender socialmente.

Assim, mais uma vez, com base nesse tipo de resposta/análise e salvo as exceções de empenho e esforço por parte de alguns sujeitos, podemos perceber que o ambiente universitário acaba por reproduzir condições desiguais que vão possivelmente limitar o *habitus* do estudante que vem da classe operária.

Na obra *A distinção*, Bourdieu (2013) também chama essa perspectiva da resposta 3 de “distância da necessidade” que seria outro mecanismo de distinção cultural e que precisaria ser problematizado. Nessas linhas, o domínio de um “bom olhar” para a “arte

pura” depende do distanciamento da necessidade prática e urgência econômica<sup>57</sup>. Assim, nessa lógica da distinção cultural, quanto mais “gratuito” e “desinteressado” for o envolvimento com a obra de arte, melhor será desenvolvido o “bom gosto” em questão. Em nome da arte, as urgências e finalidades práticas ficam suspensas<sup>58</sup>.

Nas palavras de Bourdieu, nesse sentido, a contemplação da obra de arte pressupõe “o distanciamento ao mundo, (...) que é o princípio da experiência burguesa do mundo” (2013, p. 55). Assim, ainda seguindo Bourdieu, o “bom gosto” continua sendo desde o século XVII um pretexto para uma luta simbólica de classes que opõe grupos sociais de modo mais ou menos declarado. É nesse sentido que a estrutura teórica armada por Bourdieu explica ideias disseminadas pelo senso comum – na maioria das vezes, veladas pelo tom de humor e piadista – de que “pobre tem mau gosto”. Realmente, de acordo com essa sociologia, esse gosto “distinto e refinado” está ligado diretamente ao poder econômico.

Poder-se-ia dizer que os intelectuais acreditam mais na representação – literatura, teatro, pintura – que nas coisas representadas, ao passo que o ‘povo’ exige, antes de tudo, que as representações e as convenções lhe permitam acreditar ‘naïvement’<sup>59</sup> nas coisas representadas. A estética pura enraíza-se em uma ética ou, melhor ainda, no *ethos* do distanciamento eletivo às necessidades do mundo natural e social (...). (BOURDIEU, 2013, p.12-13).

Em outras palavras, no que toca à instituição escola, a depender dessa visão, está aí colocado o sistema escolar (nesse caso, o universitário) como reprodutor das estruturas sociais de herança cultural e econômica, em que a classe dominante acessa com mais facilidade repertórios culturais igualmente dominantes. A este movimento, Bourdieu (2019) deu o nome de “ingresso fictício” (BOURDIEU, 2019), considerando que o trabalhador (ou filho de) mencionado hipoteticamente pelo entrevistado (ver de novo resposta 3 do quadro), uma vez inserido no campo da universidade, continuará, devido às

---

<sup>57</sup> Novamente, importante lembrar: o uso dessas expressões “bom olhar”, “bom gosto” e “arte pura” entre aspas indica que estou me referindo ao modo como essas noções estão colocadas no jogo da distinção cultural e costumam ser aplicadas para justificar a posição de alguns agentes no campo literário, reforçando por vezes violências simbólicas. São termos problemáticos que envolvem juízo de valor e fazem parte do *habitus* incorporado nessa dinâmica da distinção cultural e julgamento do gosto. Porém, o que estamos fazendo aqui, à luz da teoria de Bourdieu (2013), é justamente criticar essa noção de “bom”, “puro” e “natural”, no intuito de defender a Literatura como um direito essencial dos sujeitos.

<sup>58</sup> Em futura oportunidade, esta mesma discussão poderá ser ampliada em diálogo com o que diz Antonio Candido no texto “O direito à literatura”, escrito em 1988, em que o autor também defende que o contato com a Literatura não deva ser algo gratuito e desinteressado, mas sim um direito de todos.

<sup>59</sup> Em tradução livre do francês, significa “ingenuamente”.

suas prioridades, sem tempo e condições necessárias para se apropriar de novo repertório cultural. Ou seja, parece que ele ingressou no campo social dominante, mas a verdade é que continua lutando internamente para manter uma posição dentro do campo.

Na análise do quadro 2, a resposta 7 (última do quadro) contém um tom de “desabafo” em relação a isso, pois as urgências da estudante irlandesa aparecem em sua resposta, e, justamente por estar preocupada com sua condição de vida objetiva, sente-se deslocada no ambiente universitário, sobretudo porque percebe a diferença entre sua vida, suas origens, e a de seus colegas. Para ela, parece estranho que eles reclamem de dinheiro, mas usem roupas e bolsas caras enquanto ela se preocupa com o custo do almoço e revela estar tendo dificuldades para manter as taxas em dia. Em sua resposta, ela não chega a mencionar a questão do gosto diretamente, mas usa este espaço para falar sobre o quanto foi difícil estar ali e o quanto isso envolveu e ainda envolve o esforço de toda a sua família para que ela permaneça nesse lugar que não parece acolhê-la. Ao que parece, a estudante estava enfrentando esse contexto de ingresso fictício: estava inserida no campo social, porém não se sentia assim, pois sua exclusão ainda estava evidente para ela nas pequenas violências simbólicas da rotina universitária (não ter dinheiro para o almoço, ser estigmatizada por ser de uma região mais pobre, não ter poder de compra para as mesmas roupas/acessórios que colegas).

Essas reflexões estão muito presentes na obra *Os herdeiros*, de Bourdieu e Passeron (2015), que analisam com riqueza de detalhes o movimento de jovens homens e mulheres (filhos de classe operária) adentrando no ambiente universitário francês na primeira metade do século XX. Daí a importância de continuarmos estudando essa proposta sociológica, visto que mais de 50 anos depois, questões dessa ordem continuam presentes no discurso dos jovens universitários, demonstrando a morosa transformação da economia simbólica do campo social do ensino superior, sobretudo no que diz respeito à relação desses sujeitos com a arte literária.

É nesse contexto que a despreocupação com o “bom gosto” por parte da classe dominante representada por jovens estudantes que estudam sem necessidade de trabalhar ou de se preocupar com o pagamento das taxas continua em luta simbólica com aqueles que precisam se preocupar com as necessidades básicas, como o almoço. Ambos os grupos (o dos preocupados e despreocupados) ocupam aparentemente o mesmo espaço, mesmo campo social dentro da universidade, mas basta darmos um zoom com as lentes da Sociologia para percebermos o distanciamento entre estes estudantes.

### 2.3.1 O problema da *distância de necessidade* na escola e universidade brasileira.

Trazendo essa reflexão para o mundo prático da sala de aula e pensando nos dilemas da formação de leitores literários no Brasil<sup>60</sup>, abro espaço aqui para uma ressalva que considero importante: os discursos proferidos por inúmeros textos da crítica literária<sup>61</sup> (e reforçado também por professores) que se colocam contrários ou em estado de alerta em relação ao utilitarismo da literatura em sala de aula. Ao que me parece, se não estivermos atentos(as), tal discurso pode reforçar também essa oposição de grupos. Evidentemente, essa discussão sobre utilitarismo no ensino de literatura é importante, sobretudo na formação de professores, para que o trabalho com a leitura literária em sala de aula possa explorar melhor a potência e liberdade dessa linguagem em nossa sociedade, na contramão de tendências do mundo do trabalho que, em um contexto capitalista contemporâneo, tendem a desvalorizar aquilo que não é produto ou que não pode ser transformado em capital lucrativo.

Por outro lado, para levantar certa desconfiança, esse discurso antiutilitário, no que diz respeito à leitura literária, também pode desembocar em uma outra ponta um tanto quanto arriscada e excluir do seu horizonte de visão muitos estudantes preocupados em ascender socialmente por meio da apropriação do repertório literário mais distinto, ofertado pelo ensino superior. Se não ponderado, tal discurso pode servir de reforço sutil e simbólico a esse separatismo entre os mundos: ordinário/prático/objetivo/interessado *versus* extraordinário/sublime/subjetivo/desinteressado. Tais dicotomias podem se colocar, mesmo que não seja esta a intenção, contrárias a uma educação que se quer democrática e mais aberta, pois reforçam desigualdades em sala de aula, a ponto de estudantes preocupados com suas urgências práticas e econômicas se afastarem paulatinamente do mundo da arte literária por assimilarem, a partir dessa abordagem, que o mundo letrado não lhes pertence.

Bourdieu (2013) chama esse afastamento de sentimento de indignidade, que ocorre quando o sujeito respeita as obras de arte, mas não se sente digno de “dar conta” de tais leituras, usando o exemplo de textos literários. Por isso, ao tentarmos entender o contexto da formação de leitores no Brasil (seja na escola ou no ensino superior), é

---

<sup>60</sup> Com base nas respostas que obtive na universidade irlandesa, talvez eu pudesse abranger esta mesma discussão falando do *habitus* nas universidades como um todo, sem focar apenas no Brasil, mas preferi não fazer isso por considerar que não conheço o suficiente esta realidade do ensino de literatura por lá.

<sup>61</sup> Aqui estou me referindo a um discurso em geral já bastante comum nos debates sobre ensino de literatura, que defendem a inutilidade da literatura e da leitura literária, para que não se caia na armadilha de buscar sempre um sentido prático ou pedagógico para aquilo que se lê na arte literária.

importante contextualizarmos que a leitura de alguns clássicos exige condições de afastamento da necessidade, de um tempo livre de dedicação e desinteresse que muitos estudantes oriundos de classe trabalhadora não poderão ter.

O estudante que busca dominar um repertório cultural dominante nem sempre tem esse “tempo livre” e “desinteressado” que a educação do “bom gosto” e bom olhar para a “arte pura” pede. Muitos estudantes do ensino superior não podem operar essa distância da necessidade explicada por Bourdieu (2013). É nesse ponto que o discurso de que a leitura literária precisa ser desinteressada e inútil pode ser um desestímulo para estes acadêmicos que buscam o ensino superior para se tornarem algo que ainda não são.

Na obra *A distinção*, Bourdieu (2013, p. 55) fala sobre o tempo livre como dispositivo de distinção: “o poder econômico é, antes de tudo, o poder de colocar a necessidade econômica à distância”. O autor complementa:

O desprendimento do olhar puro não pode ser dissociado de uma disposição geral para o ‘gratuito’, para o ‘desinteressado’, produto paradoxal de um condicionamento econômico negativo que, através das facilidades e liberdades, engendra a distância da necessidade. (BOURDIEU, 2013, p. 55-56)

Nesse caso, penso que devemos, sim, fugir da perspectiva utilitarista ao olharmos para a literatura em nossa sociedade, porém, quando abordarmos o tema em sala de aula na formação de professores e leitores literários, por exemplo, precisamos também levar em consideração o quanto é difícil (e inviável) para muitos sujeitos que chegam à universidade distanciarem-se do mundo prático, para apreciarem a arte sem interesse, como “exige” essa “arte pura”.

Bourdieu e Passeron (2015) falam sobre isso na obra *Os herdeiros*, denunciando as falsas aparências pedagógicas disfarçadas de carisma:

A cegueira às desigualdades sociais condena e autoriza a explicar todas as desigualdades, particularmente em matéria de sucesso escolar, como desigualdades naturais, desigualdades de dons. (BOURDIEU; PASSERON, 2015, p. 92)

Para eles, a educação precisaria ser repensada com base numa sociologia das desigualdades culturais para que houvesse a possibilidade de redução desses distanciamentos culturais. Enquanto isso não ocorre, mesmo que muito bem-intencionados, os professores continuarão se baseando, ainda que implicitamente, na

lógica de valorizar o talento individual, como algo de natureza, acaso ou esforço apenas do aluno. A princípio, tal proposta de combate às desigualdades pode parecer utópica, porém os autores se defendem nesse sentido, dizendo que o que importa, como primeiro passo, é evitarmos a demagogia do discurso inclusivo.

As classes privilegiadas encontram na ideologia que se poderia chamar de carismática (pois valoriza a ‘graça’ ou o ‘dom’) uma legitimação de seus privilégios culturais que são assim transformados de herança social em graça individual ou em mérito pessoal. Assim dissimulado, o ‘racismo de classe’ pode se exibir sem jamais aparecer. (BOURDIEU; PASSERON, 2015, p. 94 - 95)

A partir desse panorama, precisaríamos trabalhar no sentido de incentivar que estudantes preocupados com suas urgências materiais e econômicas também se sintam acolhidos em suas singularidades no espaço da escola/universidade para desenvolverem seu gosto literário e acessarem o repertório cultural dominante, se assim for de seu desejo. Todavia, esse incentivo não deve acontecer de modo romantizado ou no verniz carismático já citado, nem mesmo deve depender apenas de jornadas individuais e heroicas de profissionais da educação. Isso, inclusive, poderia favorecer ainda mais a violência sutil por trás dessa lógica de inclusão fictícia, uma vez que trabalha com histórias de “sucesso” que configuram a exceção do processo formativo e um esforço além do previsto por parte do profissional e do estudante envolvido. Para que possamos enfrentar minimamente essas desigualdades, um trabalho de formação de leitores literários precisaria criar estratégias objetivas e racionais (como defendem os autores supracitados), por meio das quais pudéssemos, como educadores, alcançar esses leitores em formação que chegam à universidade, sem ignorar suas diferentes heranças culturais

## 2.4. HERANÇA BRASILEIRA: UM POUCO SOBRE A HISTÓRIA DOS LIVROS E LEITORES NO BRASIL E CONSCIÊNCIA DE PRIVILÉGIOS ENTRE OS LEITORES BRASILEIROS ENTREVISTADOS

Ainda em se tratando da relação entre a formação do “bom gosto” para a leitura com oportunidades de acesso aos estudos, trago nesta seção um pouco sobre o contexto histórico de formação da leitura e de leitores no Brasil para: 1) entendermos como a cultura das Letras se instaurou por aqui do ponto de vista histórico e 2) averiguar como os leitores entrevistados no Brasil percebem essa relação entre formação do gosto e oportunidades. Seria possível percebermos vestígios dessa história de formação da leitura no Brasil no discurso dos leitores brasileiros entrevistados? Será que podemos perceber essa herança cultural trançada às memórias e percepções desses jovens leitores universitários brasileiros em relação às suas trajetórias de leitura?

Ao olhar para essa faceta histórica da leitura no Brasil, a intenção não foi desenvolver um estudo detalhado cobrindo a cronologia dos livros e leitura no país<sup>62</sup>, mas consideramos importante olhar para este contexto destacando os principais pontos, mesmo que brevemente, para que possamos compreender como o sistema de ensino em sua economia simbólica fez (ou deixou de fazer?) diferença na formação de leitores no país e como isso reverbera na formação de leitores hoje. Olhar para este passado pode ser interessante, pois ele elucida sobre o contexto no qual gerações passadas (nossos pais e avós) foram educados (ou não) na escola e sobre como a estrutura simbólica das escolas se formou no início da história do país. Consequentemente, a partir daí, podemos ter uma noção do quanto esse contexto histórico ainda reverbera em nossa realidade hoje.

Começando pela história dos livros, antes de falarmos da história da leitura, na obra *Os caminhos dos livros*, de Marcia Abreu, estudiosa brasileira que se tornou referência nos estudos sobre leitura e cultura letrada, a autora comenta sobre a vigilância de ideias em Portugal, no final da década de 1760. Na época, a coroa portuguesa preocupava-se com a disseminação de “ideias perigosas” que pudessem circular por meio de livros no país e pelo envio de livros para as colônias além-mar. Assim, os órgãos de censura exigiam que qualquer pessoa que desejasse obter um livro precisasse pedir autorização e passar por uma análise, o que não chegava a impedir, mas dificultava a

---

<sup>62</sup> A fim de compreender melhor a história da leitura no Brasil e da formação de leitores na cultura brasileira, indico as obras de Marisa Lajolo e Regina Zilberman que se tornaram referências do tema no país e já desenvolveram amplos estudos publicados a respeito disso.

circulação dos livros de língua portuguesa dentro e fora do país. No caso de envio de livros para o além-mar, havia uma espécie de alfândega que registrava e acompanhava os livros que saíam do país lusitano. Um processo bastante burocrático e, por vezes, frustrante já que não eram poucos os pedidos negados e acervos retidos ali.

Com acesso às documentações dessa alfândega e órgãos de censura, Abreu (2003) se deparou com um *corpus* de pesquisa interessante: o registro do trânsito de livros para o Brasil entre 1769 e 1826. Salvo a possibilidade de um trânsito clandestino de obras que pode ter ocorrido nesse período, a pesquisa de Abreu (2003) percebeu um movimento relevante de livros em direção ao Brasil. Inclusive, mais intenso que a circulação entre as próprias cidades portuguesas. Foram encontrados, por exemplo, muitos registros com pedidos de autorização para a importação de livros para Rio de Janeiro, Bahia, Maranhão, Pará e Pernambuco. Com foco maior no Rio de Janeiro, a pesquisa conclui que o número de obras literárias (das belas letras) que circulava na cidade era significativo e até surpreendente considerando o escasso número de escolas e poucos sujeitos nascidos no Rio de Janeiro e graduados em Coimbra ao longo do século XVIII.

A vinda da Família Real para o Brasil também foi de grande impacto no cenário cultural brasileiro. Segundo Abreu (2003), só no Rio de Janeiro, a circulação de livros aumentou 250% depois da transferência da corte. Porém, em seguida ocorreu o aumento da vigilância sobre a entrada de livros na cidade, com a preocupação de que isso afetasse à religião católica (fé cristã), à moral e tranquilidade pública. Foi quando a burocracia para se ter acesso aos livros ficou ainda maior.

Não só a vida dos suplicantes era um verdadeiro martírio; a dos censores não parece ter sido mais fácil. Atolados numa montanha de papéis, deliberavam sobre autorização de impressões, de reimpressões, sobre direito a privilégios sobre a criação de textos ou sobre sua edição, checavam a fidelidade dos impressos originais manuscritos, deliberavam sobre a retirada de livros da alfândega, sobre remessa de obras do Brasil para outros países, sobre o trânsito de livros entre os diferentes portos brasileiros, sobre censura e escritos que aqui aportavam. (ABREU, 2003, p. 55)

Além disso, a pesquisa revela também o registro de muitos pedidos de impressão para autores brasileiros que gostariam de editar suas obras no país. Ou seja, nas palavras de Abreu “o estudo (...) demonstra que havia leitores na colônia, ao contrário do que muitas vezes se afirma”. (ABREU, 2003, p. 87). Com isso, temos evidências de que a cultura letrada já estava presente no Brasil desde o século XVIII, na mesma época em

que, na Inglaterra, por exemplo, a prática da leitura se fortalece devido à circulação de folhetos e jornais que marca o aumento da impressão e leitura de obras escritas. Dito de outro modo, o Brasil, segundo a pesquisa aponta, não estava para trás, como se supõe em alguns discursos, em relação à presença e circulação de livros na Europa.

No entanto, há que se contextualizar o moroso (incluindo aí seus avanços e recuos) processo de democratização cultural no país, pois se havia circulação de livros desde 1769, como comprova a pesquisa de Abreu, isso não garante que houvesse desde então o direito de acesso aos livros para a maioria da população, bem como a prática da leitura como capital cultural comum. Ou seja, embora não fôssemos um país de poucos livros, como se imaginava a princípio, o grupo com acesso à leitura e a esse repertório ainda era pequeno. Os livros circulavam entre um grupo social distinto, não alcançando boa parte da população que ainda estava longe de aprender a ler e escrever.

No livro *A formação da leitura no Brasil*, de Marisa Lajolo e Regina Zilberman, as autoras rastreiam a história da leitura e dos leitores no país (desde o “leitor de papel” do século XVIII, aqueles que eram evocados pelos autores nas linhas de seus enredos, até os leitores escolarizados de carne e osso dos séculos seguintes). Ao fazerem essa revisão histórica, elas demarcam o percurso editorial da produção de livros no Brasil, o processo da escolarização e formação de professores, apontam para as fragilidades dos projetos de educação, comentam sobre a escola representada na literatura e sobre a presença/ausência das mulheres no mundo da leitura. Nas entrelinhas da pesquisa documentada no livro, está a denúncia sobre a prioridade do ensino quando o assunto é a área da linguagem. Ensino este sempre voltado a uma espécie de devoção à gramática normativa em detrimento da formação do gosto pela leitura. O toque final do livro também deixa uma mensagem clara: precisamos pesquisar mais sobre a leitura no Brasil a partir de novos *corpus* não convencionais. Lajolo e Zilberman dizem:

Contar a história da leitura de países com problemas crônicos de educação pode desconstruir mitos. Nos interstícios da desconstrução, aprendemos que os projetos educacionais brasileiros foram e continuam sendo frágeis, talvez também porque se desconheça a tradição de práticas culturais nas quais eles se inserem. Por outro lado, é a mesma fragilidade de práticas e projetos educacionais – talvez sintomaticamente representada pela constante e duradoura crise por que passam os cursos de Letras – que desfavorece a existência de um espaço maior para necessárias pesquisas como esta que busca, em campos e objetos não convencionais, respostas para perguntas de dois poetas mineiros: *que país é esse? Trouxeste a chave?* (LAJOLO; ZILBERMAN, 2019, p. 411, grifo das autoras)

Entre os pontos levantados pelas autoras nessa história da leitura, alguns chamam atenção e vêm ao encontro desta pesquisa. Um deles trata da precariedade da formação de professores no país e a falta de um projeto de educação que servisse como norte para qualquer pessoa engajada em ensinar e trabalhar nas escolas primárias. Segundo as autoras, por muito tempo, essa não foi uma preocupação ou prioridade para o Estado: “A noção de que professores precisavam ser formados por escolas especializadas era nova no horizonte do século XIX”. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2019, p. 220). Somente em 1823 se tem registro da primeira escola de professores, chamadas de “Escolas Normais”, no Rio de Janeiro. Essas formações pareciam ser inspiradas na organização das escolas normais francesas e a partir de 1870 (durante a monarquia) permitiam apenas que mulheres lecionassem, abrindo espaço para moças de classe média se tornarem professoras, mesmo que a contragosto, pois, para muitas, essa era a única opção, caso quisessem trabalhar. Tudo isso marca o início de uma história da educação que se levanta a partir de uma lacuna formativa. Sendo assim, os registros que se tem da escola nessa época são comumente marcados por uma atmosfera rígida, de enclausuramento, punições e pouquíssimo (ou nenhum) espaço para liberdade de ideias (seja para criação, seja para leitura livre).

Sobre esse aspecto, as autoras chamam atenção também para o fato de que a escola, enquanto instituição social, possui um forte histórico de rigidez, vigilância, controle e “chatices”, na qual muitos sujeitos se sentem sufocados e distantes da sensação de prazer (elemento inerente à formação do gosto pela leitura). Inclusive, essa queixa está presente em muitas obras literárias brasileiras. Lajolo e Zilberman (2019) destacam algumas: *Ateneu*, de Raul Pompeia, *O morto*, de Coelho Neto, *O meu próprio romance*, de Graça Aranha, *Boitempo: esquecer para lembrar*, de Carlos Drummond de Andrade. Romances, contos, poemas, biografias, histórias contadas e escritas por aqueles que beberam da fonte do mundo das Letras, mas não encontraram na escola um ambiente acolhedor ou solo fértil para suas criações e desenvolvimento do gosto.

Magda Soares também fala sobre alguns desses fatores limitantes no capítulo “Leitura e democracia cultural”, no livro *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*: “Não é difícil comprovar que, na sociedade brasileira, não há democracia cultural no que se refere à distribuição equitativa das condições de possibilidade de leitura e do direito à leitura: os dados e os fatos são numerosos, e bem conhecidos” (SOARES, 2008, p. 20).

Soares (2008) deixa claro que nosso histórico de leitura é precário, considerando o baixo acesso às escolas, falta de bibliotecas públicas, baixo poder de compra para a obtenção de livros, poucas livrarias, além de um número expressivo de brasileiros que declaram encarar a leitura como uma obrigação e não como um possível lazer. Nesse contexto:

As barreiras a um acesso equitativo à leitura como bem simbólico se revelam já nas diferenças de qualidade das oportunidades para adquirir a tecnologia da escrita, condição mínima e imprescindível para que se criem condições de possibilidade de leitura: entre os pertencentes às camadas populares, um reiterado fracasso na alfabetização e no letramento tanto de crianças no processo de escolarização, quanto de jovens e adultos em programas de educação voltados para aqueles a quem foi negado o direito à escolarização. Em seguida, se vencida essa primeira barreira, outras muitas se interpõem como obstáculos às possibilidades de leitura e impedimentos ao direito à leitura. (SOARES, 2008, p. 21)

Para Soares (2008), um dos nós centrais da educação no Brasil é o da desigualdade social estendida à estrutura – simbólica e material – da escola. A autora denuncia os mecanismos de sonegação cultural quando afirma: “ao povo permite-se que aprenda a ler, não se lhe permite que se torne leitor” (SOARES apud MARTINS; VERSIANI, 2008, p. 9<sup>63</sup>). Soares concluiu seu capítulo do livro já citado fazendo um alerta sobre a importância de reconhecermos, enquanto país, as limitantes condições para uma plena democracia cultural:

é preciso reconhecer também que os obstáculos a essa distribuição, isto é, à democratização da leitura, são fundamentalmente de natureza estrutural e econômica, ultrapassando, assim, os limites de nossas possibilidades como educadores, mas, por outro lado, obrigando-nos, como cidadãos, à luta contra a desigual distribuição dos bens simbólicos, entre eles, a leitura. (SOARES, 2008, p. 32)

Diante do exposto, destaco alguns fatores limitantes que marcaram nossa história e, portanto, balizam nossa herança cultural brasileira: 1) a democratização tardia do acesso à escola no país (mesmo as primeiras escolas do país tendo início com os jesuítas no período colonial, elas só começaram a se popularizar tornando-se menos elitistas a

---

<sup>63</sup> Esta fala da autora está citada no texto de apresentação do livro *Democratizando a leitura: pesquisas e práticas*, lançado em 2008 pela editora Autêntica e organizado pelos autores: Aparecida Paiva, Aracy Martins, Graça Paulino, Zélia Versiani.

partir de 1940<sup>64</sup> em um processo bastante lento); 2) o projeto frágil de educação até hoje vigente na maioria das escolas; 3) o trabalho com a linguagem em sala de aula ainda é distante do contexto de incentivo à leitura, uma vez que prioriza o ensino da gramática com pouca liberdade para o desenvolvimento do gosto pela leitura (salvo projetos de êxito que representam, infelizmente, uma exceção); 4) a formação de professores precária limita as possibilidades desses sujeitos ampliarem seus próprios repertórios culturais e, por consequência, seu campo de reflexão; 5) o ambiente escolar em sua estrutura (simbólica e material) continua a representar espaço de clausura para boa parte dos estudantes. Todos esses fatores citados na pesquisa das autoras falam sobre o campo social da educação e representam marcas da herança cultural brasileira que tem sido entregue a mais de uma geração, influenciando o *habitus* cultural do brasileiro em relação à leitura.

Tais pontos não representam uma história única de todo o país, mas marcam nossa trajetória direta ou indiretamente, uma vez que tal cenário se repete em diferentes contextos. Além disso, são pontos que parecem estar atravessados na memória coletiva de muitos sujeitos leitores, como veremos no recorte a seguir.

Quadro 3 – Relação entre “bom gosto” para leitura e oportunidade de estudos para brasileiros.

1

*Sim. Bom gosto eu acho um termo engraçado. Com certeza tem a ver com oportunidades. Eu não escolheria ler os livros que eu escolho hoje se eu não entrasse na universidade. Provavelmente eu continuaria, por um bom tempo, lendo os best-sellers porque era o que me chamava atenção e o que eu conseguia dar conta. As vezes ler um livro de 400 páginas era um desafio, mas eu não pensava que eu poderia ler um de 100 páginas que poderia ser tão enriquecedor, ou mais, do que livros grandes. A própria questão da minha mãe que começou a ler quando eu comecei a ler no Ensino Médio. Ela começou a ler aos seus 47/48 anos, depois de ver eu lendo e começar a se sentir incentivada. Aos poucos identificando as áreas que ela gostava. Então sim, tem tudo a ver com oportunidade.*

2

<sup>64</sup> Informações disponíveis no artigo de Rodrigo Azevedo, para o jornal eletrônico *Gazeta do Povo*: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/a-historia-da-educacao-no-brasil-uma-longa-jornada-rumo-a-universalizacao-84npcihyra8yzs2j8nnqn8d91/#:~:text=Uma%20educa%C3%A7%C3%A3o%20focada%20exclusivamente%20na,primeiros%20jesu%C3%ADtas%20desembarcaram%20na%20Bahia.&text=Os%20descendentes%20de%20europeus%20tamb%C3%A9m.aprofundado%2C%20inclusive%20de%20outras%20mat%C3%A9rias>. Acesso em: março de 2021.

*Meu pai lê há muito tempo consegue passar por diversos gêneros, ele gosta de ler revista, jornal, livros de autoajuda, livros de linha espiritual, ele gosta de diversificar a leitura dele. Já minha mãe é mais fechada em tipos específicos. Estou me referindo a idade e escolaridade, mas também ao gênero dos dois. Minha mãe parou de estudar na quarta série e voltou a estudar lá pelos seus 48 anos para terminar o Ensino Fundamental e Médio pelo EJA. O que gerou essa distância de 30 anos de estudos em relação ao meu pai que não parou de estudar no Ensino Fundamental. Ele fez o Médio em seguida, fez cursos, nunca parou de estudar. Ela teve que parar de estudar para trabalhar. Então com certeza envolvem essas questões de raça/etnia, gênero, escolaridade etc. (Leitor – UFSC/ Brasil)*

3

*Com certeza. Embora eu tenha estudado a vida inteira em escola pública sem ter feito cursinho, eu tenho irmãos mais velhos que liam bastante. Eu tinha muito incentivo para estudar o tempo todo, as minhas professoras eram muito boas e dedicadas e a gente sabe que essa não é a realidade de todas as escolas. O fato de eu não precisar trabalhar também, com 14 anos fui jovem aprendiz, com 16 eu fui trabalhar como vendedora, mas não me atrapalhou nos estudos, foi porque eu queria. O fato de eu ser branca, meu pai e minha mãe estarem lá pra mim fez com que eu pudesse ler 200 páginas por dia quando eu era adolescente. (Leitor – UFSC/ Brasil)*

4

*Acho que a vida me deu oportunidades de chegar à leitura. Na sétima série quando tivemos que ler aqueles quatro livros, dos quarenta alunos eu não acredito que todos ainda leem livros hoje. Talvez uns 10 deles. No meu ponto de vista, foi uma iniciativa da professora do Ensino Fundamental, que em um colégio público estadual foi inovadora. Se eu pensar no Ensino Médio que foi em um colégio particular eu tive quatro livros por ano com foco no vestibular sendo que os livros foram comprados pelo colégio. Isso fez com que o acesso ajudasse nesse processo. Talvez o que pega um pouco é o fato de como fazer com que aquele leitor do Ensino Médio para o Vestibular entenda que aquela leitura não é só uma obrigação. Eu acho que esse é o grande desafio, entender que o livro tem determinadas características, mas que também é importante para o vestibular. Que a partir dessas leituras o leitor pode expandir seu leque e conhecer outros tipos de livros. (Leitor – UFSC/ Brasil)*

Fonte: dados organizados e destacados pela autora com base na coleta de dados da pesquisa.

No quadro acima, destaquei quatro respostas dos universitários brasileiros entrevistados falando sobre essa perspectiva da relação entre o gosto pela leitura e oportunidades de estudos. Na resposta um, a pessoa entrevistada comenta sobre sua entrada na universidade e sobre como seu gosto por leitura desde o Ensino Médio impactou de modo positivo no gosto de sua mãe. Vemos aqui um movimento que

poderíamos chamar de “herança invertida”, quando o filho ou filha incentiva seus pais à retomada dos estudos ou aperfeiçoamento de leitura e escrita. Essa é, provavelmente, uma memória comum a outros estudantes de famílias brasileiras. Filhos nascidos no final da década de 1980, quando a educação já começa a se tornar mais popular entre outras classes, enquanto as gerações anteriores de pais e avós concluíram na maioria das vezes até terceiro ou quarto ano do primário.

Zilberman e Rösing (2009), na apresentação da obra *Escola e leitura: velha crise e novas alternativas* relembram um movimento histórico importante para o Brasil, marcado pela virada do milênio e período de transição entre 1980 até os anos 2000:

O Brasil se redemocratizou, o surto inflacionário, crescente na década de 1980 do século XX, foi contido, uma nova Constituição passou a vigorar a partir de 1988, a economia globalizou-se, o ensino básico passou por outras e sucessivas reformas, algumas nominais (antes de chamar-se ensino básico, foi designado sucessivamente ensino fundamental e secundário, e ensino de primeiro e segundo graus, por exemplo) e outras estruturais, estabeleceram-se parâmetros curriculares e passou a vigorar, após a virada do milênio, tornando-se obrigatório, o sistema de cotas em muitas universidades públicas. (ZILBERMAN; RÖSING, 2009, p. 11)

A cultura de frequentar a escola e concluir os estudos básicos começou a se consolidar melhor no Brasil para as camadas mais populares a partir da constituição de 1988. Até então, nas décadas anteriores era comum que crianças fossem incentivadas pela família apenas a frequentar os anos primários para garantir a alfabetização básica. Nas gerações seguintes, concluir o Ensino Médio já passou a ser mais comum e a partir dos anos 2000 até mesmo o acesso às universidades se tornou mais democrático. Hoje não é raro que jovens universitários oriundos de classe baixa sejam os primeiros a chegarem no ensino superior<sup>65</sup>, tendo pais e avós que só frequentaram os primeiros anos do ensino básico. Por isso, essa inversão da herança, quando os filhos ensinam/incentivam os pais na leitura e escrita faz parte do contexto cultural de boa parcela dos brasileiros.

---

## Quadro 4 – Um exemplo de herança invertida

1

*“É, não sei, eu acho que eu aprendi a gostar de ler, porque na minha casa nunca teve livros, assim, os livros foram aparecendo, mas era porque eu comprava, daí a minha mãe também começou a ler, porque eu gostava bastante, daí depois meu irmão nasceu e aí ele, tipo, já nasceu com um monte de livros, assim, que eu empresto para ele até hoje e agora ele também está criando o próprio gosto dele, então, a gente frequenta muitos sebos também, aí ele, tipo, leva o dinheiro que ele ganha de presente de aniversário da madrinha dele”.* (Leitor – UFSC/Brasil)

Fonte: dados organizados e destacados pela autora com base na coleta de dados da pesquisa.

Isso explica, inclusive, alguns dados do *diagrama 1* sobre memória e formação do gosto pela leitura apresentado anteriormente (ver seção 2.2). No diagrama, o padrão de resposta dos brasileiros é que suas primeiras influências de leitura ocorreram na escola durante a adolescência, conforme suas memórias, e suas principais referências de leitores foram professores, irmãos e amigos. Ou seja, gerações anteriores (pais e avós) não ocuparam esse lugar de referência para muitos brasileiros, provavelmente pela ausência de acesso aos estudos da mesma forma como os filhos/netos tiveram nesse período de transformação de democratização pelo qual o Brasil passou nesse período elucidado por Zilberman e Rösing (2009).

Na resposta 2, do quadro 3, a pessoa entrevistada reconhece seus privilégios e comenta sobre o incentivo recebido pelos irmãos mais velhos, bem como a liberdade de poder escolher se poderia trabalhar ou não aos 14 anos. Não era uma necessidade. Além disso, ela comenta sobre as professoras da escola pública que faziam um excelente trabalho de incentivo, mesmo a entrevistada sabendo que essa não era uma realidade comum a todas as escolas. No final de sua resposta, a entrevistada arremata falando sobre sua condição racial e sua rede de apoio familiar que lhe permitiu privilégios como o de ler 200 páginas por dia durante a adolescência.

Interessante perceber a diferença das respostas e atitudes dos entrevistados (Brasil/Irlanda) durante esta mesma pergunta sobre a relação entre formação do bom gosto com oportunidades de estudos. Enquanto para os universitários da Irlanda essa foi uma pergunta confusa que parecia até “mal formulada”, para os brasileiros ela pareceu até mesmo óbvia e trouxe respostas imediatas e bem elaboradas sobre o ponto chave da questão: a influência dos privilégios de classe na construção de um capital cultural. Para a entrevistada da resposta 2, por exemplo, não há dúvidas de que ler 200 páginas represente um privilégio de classe. E, além disso, ela compreende que só pode ler esse

montante de páginas porque seus pais lhe preservam do trabalho obrigatório, permitindo o tempo livre necessário à leitura.

Na resposta 3, a pessoa entrevistada reconhece também a importância da oportunidade de ter cruzado com uma professora do Ensino Fundamental que agiu de maneira inovadora, segundo sua resposta, ao incentivar à leitura, mesmo em um contexto limitante de colégio público. Os estudantes da resposta 2 e 3 reconhecem, portanto, a importância de suas professoras do ensino básico e atribuem a elas adjetivos que nos fazem lembrar do debate sobre “marca de atenção pessoal” (conceito de Singly apresentado anteriormente): boas, dedicadas, inovadora. Ou seja, essas oportunidades parecem estar muito mais ligadas a iniciativas individuais que de um projeto de educação organizado nesse sentido.

Por fim, respondendo às curiosidades iniciais desta seção, ao levarmos em consideração a trajetória histórica do Brasil no que toca o livro e a leitura, é possível encontrarmos, sim, vestígios desse complexo processo na resposta dos entrevistados brasileiros. Afinal, de modo direto e indireto, todos reconhecem seus privilégios para alcançar o mundo da leitura, bem como compreendem que nem sempre foi fácil ter acesso aos livros (ou até mesmo à Universidade). A maioria deles tem consciência de que gerações anteriores não tiveram oportunidade de acumular esse tipo de capital cultural literário representado pela ideia de “bom gosto”. Portanto, sabem de sua condição e que não contam com uma herança cultural familiar nesse sentido. Ao mesmo tempo, demonstram consciência sobre seus processos de herança cultural sendo adquirida por meio da inserção em novos meios sociais, como ambiente escolar e acadêmico.

Sobre essa herança adquirida pelos brasileiros entrevistados é importante assinalar que as figuras responsáveis por essa transmissão foram, para eles, professoras específicas que fizeram um trabalho de exceção e não de regra. Ou seja, parece que os entrevistados também têm noção das lacunas metodológicas e de formação de professores que perduram até hoje em nosso sistema educacional e que tem como origem do problema essa história da formação da leitura no Brasil, como trazido aqui. Nas entrelinhas de suas respostas, fica claro que a maioria considera uma “sorte” ter cruzado o caminho com professoras desse tipo.

### CAPÍTULO 3

## AURÉOLA FORA DO LUGAR: SOBRE O VALOR DA ARTE, DISTINÇÃO CULTURAL, JULGAMENTO DO GOSTO E PODER SIMBÓLICO NO CAMPO LITERÁRIO.



Figura 5: Lançamento do álbum AmarElo, do rapper Emicida, no Theatro Municipal de São Paulo, em dezembro de 2019. Fotografia de Jef Delgado. Disponível em: <https://epoca.globo.com/lucas-prata/coluna-ao-olhar-para-passado-emicida-aponta-caminhos-24792467>

*“Exu matou o pássaro ontem com a pedra que só jogou hoje”. É com esse ditado africano iorubá que Emicida abre seu filme-manifesto “AmarElo - é tudo pra ontem”, lançado em 2020 pela plataforma Netflix. Com essa proposta, o rapper brasileiro acredita que é na potência do hoje que estão as respostas para as lutas que começaram ontem. Seu empenho está em questionar o passado e toda barbárie que ainda se repete, problematizando, entre outras coisas, os espaços ocupados pelos negros e pela cultura popular na história da arte brasileira. Ele explica sobre a importância e propósito de lançar seu disco “AmarElo” no Teatro Municipal de São Paulo: “Essa é nossa forma de dizer para todas as pessoas que têm uma origem que nem a nossa que a gente precisa, sim, ocupar esse tipo de espaço”. Fazendo um paralelo com a Semana de Arte Moderna, de 1922, o filme relembra que mesmo sendo protagonizado por brancos burgueses, o movimento dos modernistas, ocorrido naquele mesmo teatro quase um século antes, foi importante por questionar pela primeira vez na história o lugar da arte no Brasil e o lugar do Brasil na arte brasileira daquele tempo. A Semana de 1922 foi um salto sem volta, uma ruptura histórica que convidou a elite brasileira da época a (re) pensar, mesmo que a contragosto, sobre o valor da arte, a distinção cultural e seu poder simbólico. Dois eventos, separados por praticamente 100 anos, que não se comparam entre si, porém marcam algo em comum: a necessidade humana de questionar e reivindicar de tempos em tempos um lugar extraordinário para o que é ordinário.*

### 3.1. A ARTE (EXTRA) ORDINÁRIA: ALGUNS EXEMPLOS DE DESLOCAMENTO DA AURÉOLA DE VALOR NO CAMPO DA ARTE

#### *A Perda da Auréola*

*-O quê? Você por aqui, meu caro? Num lugar suspeito? Você, o bebedor de quintessências? O comedor de ambrosia? Na verdade, tenho de surpreender-me!*

*-Você conhece, caro amigo, meu pavor pelos cavalos e pelos carros. Ainda há pouco, quando atravessava a avenida, apressadíssimo, e saltitava na lama em meio a esse caos movediço em que a morte chega a galope por todos os lados ao mesmo tempo, minha auréola, num movimento brusco, escorregou da minha cabeça para a lama da calçada. Não tive coragem de juntá-la. Julguei menos desagradável perder minhas insígnias do que deixar que me rompessem os ossos. E depois, pensei, há males que vêm para bem. Posso agora passear incógnito, praticar ações vis e me entregar à devassidão, como os simples mortais. E aqui estou, igualzinho a você, como vê!*

*-Você deveria ao menos mandar pôr um anúncio pela auréola, ou mandar reavê-la pelo delegado.*

*-Não, ora essa! Sinto-me bem aqui. Só você me reconheceu. A dignidade, aliás, me entedia. E também, me alegra pensar que algum poeta ruim há de juntá-la e vesti-la impudentemente. Fazer alguém feliz, que prazer! Principalmente um feliz que ainda vai me fazer rir! Pense em X ou em Z, puxa! Que engraçado vai ser!*

(Charles Baudelaire, em *Pequenos poemas em prosa*)

*Há no mundo, e até mesmo no mundo dos artistas, pessoas que vão ao Museu do Louvre e que, sem lhes conceder um olhar, passam rapidamente pela frente de uma quantidade de quadros muito interessantes, ainda que de segunda categoria, e se plantam, sonhadoras, diante de um Ticiano ou de um Rafael, um desses que a gravura mais popularizou; e depois saem satisfeitas. (...) Por sorte, surge de tempos em tempos quem coloque as coisas no devido lugar: críticos, amantes da arte, espíritos inquisitivos, que afirmam que nem tudo está em Rafael, que nem tudo está em Racine, que os poetas menores têm alguma coisa de bom, de sólido e de agradável (...).*

(Charles Baudelaire, em *O pintor da vida moderna*)

O objetivo deste capítulo é observar como jovens leitores universitários que gostam de ler se posicionam diante de questões relacionadas ao campo literário e acadêmico, tangentes ao tema geral da *distinção cultural*, mais especificamente pensando nos subtemas: gosto como dom de natureza do indivíduo; julgamento do gosto; poder simbólico; e aversão à literatura considerada fácil.

Este capítulo pretende abordar a temática da distinção cultural, pela perspectiva bourdieusiana e, além disso, contrastar sua teoria com a perspectiva e posicionamento dos leitores entrevistados. Para isso, algumas perguntas nos servem como norte deste ponto do estudo: esses leitores consideram o gosto pela leitura como algo natural ou algo construído conforme condições sociais? É possível perceber traços de julgamento do gosto no discurso deles? Em que medida os dados coletados se aproximam ou distanciam da teoria de Bourdieu na obra *A distinção* (2013)?

Tendo como norte estes questionamentos, retomo o poema da epígrafe, escrito por Baudelaire, como um convite provocativo à reflexão sobre o lugar da arte consagrada nos variados campos sociais e sua mobilidade entre tais campos. O sentido do poema, que versa sobre a perda da auréola – símbolo de prestígio<sup>66</sup> – do poeta, atravessará de certo modo os debates de todo o capítulo, no qual além de trazer a discussão teórica, apresento uma análise das entrevistas que correspondem ao tratamento dos dados coletados a partir dos blocos 2 e 3 de perguntas (ver apêndice), com foco no posicionamento dos leitores a respeito desse contexto no campo literário.

Inicialmente, aqui nesta seção, escolhi fazer ainda uma breve retomada histórica relembrando alguns exemplos de ocasiões em que a distinção, o *status* de valor da obra de arte, passou por transformações de acordo com os valores do campo artístico e literário de cada época. Achei interessante esse movimento de olhar para o passado, a fim de reforçar que, independentemente da qualidade estética de uma obra (o que, por sinal, não discutirei aqui) e critérios específicos que a tornam legítima, sua avaliação externa está sempre pautada por um paradigma vigente envolvendo as hierarquias do campo social no qual esta obra se insere. Desse modo, essa auréola associada a alguma obra no campo artístico também pode se deslocar de uma “cabeça” para outra no decorrer da história<sup>67</sup>.

A ideia de fazer essa retomada na história não foi organizar uma linha cronológica, aprofundar na história de cada episódio ou cair em relativismos para dizer que qualquer obra terá seu valor, a depender do contexto. O objetivo de pensar nessa mobilidade do *status* de valor atribuído a autores/artistas e suas respectivas obras nos ajuda a compreender o jogo de poder simbólico e a economia que está por trás dessa distinção cultural no mundo das Artes e das Letras. Para, assim, posteriormente discutirmos como

---

<sup>66</sup> Vale lembrar que o símbolo de prestígio não tem a ver necessariamente com o modo como o poeta se sente nesse lugar. Para Cruz e Souza, por exemplo, ser poeta era sinônimo de sofrimento.

<sup>67</sup> Aproveito para registrar que parte das ideias que organizo e apresento aqui neste item foram publicadas em 2018, no ensaio intitulado “As regras da arte e a queda da auréola: reflexões sobre o valor da arte e literatura hoje”, pela revista *Palíndromo*, da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc).

esse juízo de valor também desemboca no julgamento do gosto entre os agentes que se movem no campo literário, sobretudo os leitores. No livro de Bourdieu (1996) *As regras da arte*, o autor fala sobre a dinâmica desse espaço e comenta sobre as obras literárias posicionadas como peças em um tabuleiro de xadrez no campo literário. Dessa maneira, nos ajuda a compreender as regras intrínsecas ao jogo, o qual também é um jogo de distinção cultural.

A propósito, a discussão sobre o valor no campo da arte é tão longa que Platão (1973) já discutia em sua obra *A República* o valor do poeta na sociedade. Para desconsolo dos inconsoláveis românticos franceses, apaixonados por Vitor Hugo, o livro X, que ficou conhecido como o d’“A expulsão dos poetas”, põe em xeque a hierarquia que confere ao poeta<sup>68</sup> o título de “conhecedor da realidade”. Desde então, esse debate continua com variações e desdobramentos diversos, bem como, ao que parece, continuam também algumas dicotomias entre arte com auréola/arte sem auréola; arte de valor/arte sem valor. Dualidade esta que podemos ler também no campo da literatura como: literatura clássica/literatura popular; *cânone/best-seller*; literatura de valor/literatura de entretenimento; e por aí segue o jogo aparentemente de opostos tão bem ironizado no poema de Baudelaire (1985), quando fala da sua auréola perdida e do poeta ruim que irá juntá-la.

Charles Baudelaire representa um marco entre poetas do século XIX, conhecido por interpretar os movimentos da modernidade, sobretudo no campo da arte, como no caso de “A perda da auréola”, em que o autor propõe uma cena alegórica e com tom de ironia para abordar o tema da posição social e do valor do poeta. Visto como sujeito consagrado, essa figura do poeta no século XIX carrega uma auréola sobre si que reserva a ele um lugar de prestígio, sagrado e intocável. Ao perder esse distintivo na lama, porém, em meio ao movimento da rua agitada, situada “em lugar suspeito”, ao contrário do que se possa imaginar, o poeta não se desespera para juntá-la, e depois não se importa tanto com tal perda (“há males que vêm para o bem”). Por fim, ele até comemora a liberdade de seu novo lugar, agora em meio aos “mortais”, onde poderá seguir sua vida no anonimato. No desfecho da cena, o poeta, em tom de sarcasmo, comenta sobre não fazer questão de reaver a tal auréola e sobre as risadas que dará ao ver um poeta ruim – sendo este o poeta em decadência – juntando a mesma da lama e, ainda, usando-a sem pudor como se fosse sua, e como se ainda tivesse valor no mundo moderno.

---

<sup>68</sup> Pensando nos debates de hoje, por poeta estou entendendo a figura do artista e escritor literário.

O símbolo da auréola funciona como sinal de valor para destacar o poeta em meio aos homens de senso comum. Trata-se, nos termos de Bourdieu (2007), de um poder simbólico agregado a um sujeito cuja prática cultural – nesse caso, a escrita – se destaca em meio aos demais e possui um valor legitimado por determinado grupo que, por sua vez e em consenso, define que este é um autor de valor, bem como sua obra respectivamente. Esse é o toque de ouro que demarca de modo figurado o lugar de valor, sacro, imortal e, portanto, intocável de um escritor no campo literário. Acontece que por trás desse símbolo concedido a um poeta, ou outro, está um jogo de posições que não depende, segundo a sociologia de Bourdieu (1996), apenas do talento e destaque desses agentes. Uma vez que demarca um processo, fruto de construção das relações sociais envolvendo avaliação, recepção e também uma luta simbólica de classes em constante movimento. Para muitos autores, já está mais evidente que a história da distinção cultural tem gênero, cor e números na conta bancária: é, indubitavelmente, uma história de privilégios, com algumas possíveis exceções.

Marisa Lajolo, no livro *Literatura ontem, hoje, amanhã* (2018), fala das vozes resmungonas da intelectualidade que agem em nome de uma tradição cultural consolidada há séculos. Além de que elas não costumam se abrir aos questionamentos que relacionam a cultura legítima a uma luta de classes. Em tom bem-humorado e irônico, a autora também resmunga falando de tais vozes:

Fazem parte de uma longa e respeitável tradição. Mas essa tradição cultural que as apoia [as vozes], se tem o respaldo de muitos séculos, tem também a civilização ocidental por horizonte. E a civilização ocidental foi (ou ainda é um pouco?) por longo tempo branca, masculina, bem alfabetizada e com conta no banco... não é mesmo, leitores proletários e leitoras negras? (LAJOLO, 2018, p. 16)

Esse movimento seletivo de obras distintas e consagradas, conforme alertou Marcia Abreu (2006) em sua obra *Cultura letrada*, trata-se não apenas de uma questão de gosto ou “destaque natural” de uma obra, mas principalmente de uma questão política, que se materializa, por consequência, de maneira muito clara nos ambientes acadêmicos ligados ao mundo da arte literária: “Não há obras boas e ruins em definitivo. O que há

são escolhas – e o poder daqueles que as fazem. Literatura não é apenas uma questão de gosto: é uma questão política”<sup>69</sup>. (ABREU, 2006, p. 112)

Por isso, o exemplo comentado na abertura do capítulo do rapper brasileiro Leandro Roque de Oliveira, conhecido como Emicida, nos interessa aqui. Nesse caso, o que ele fez foi reivindicar a possibilidade de ocupação de um espaço que historicamente representou símbolo de prestígio para inúmeros artistas consagrados, porém este mesmo prestígio foi negado inúmeras vezes a determinados gêneros musicais, literários e seus respectivos representantes, geralmente ligados às camadas mais populares ou minorias sociais. Emicida não junta a auréola caída no chão, nem faz questão de usá-la sobre seu trabalho, mas reitera a problematização desse lugar distinto. Sua performance no teatro é simbólica e marca a celebração de um movimento outro: o das minorias buscando ocupar espaços até então ocupados apenas por uma classe hegemônica. Para Emicida, deslocar essa auréola do ordinário para que ocupe um lugar extraordinário é uma forma de demonstrar que existe uma coletividade, munida de uma nova consciência de classe, que está atenta à estrutura simbólica e suas violências. Uma força que não mais aceita os apagamentos da história da arte como coisa “natural”.

Nesse sentido, o trabalho de Bourdieu (2013), na obra *A distinção*, denuncia a precariedade dessa dinâmica de atribuição de valor a determinado repertório, visto que em muitos momentos na história é possível constatar, inclusive, um deslocamento cultural entre o belo e o feio, o popular e o nobre. São circunstâncias em que o popular se torna nobre, transformando-se, assim, em capital cultural a ser consumido não apenas pela cultura “do povo”, mas pelas pessoas “distintas”. Na introdução do livro, o autor afirma:

A cultura, que é produto desta divisão mágica tem valor de sagrado. E, de fato, a consagração cultural submete os objetos, pessoas e situações que ela toca a uma espécie de promoção ontológica que se assemelha a uma transubstanciação<sup>70</sup>. (BOURDIEU, 2013, p. 14)

Nesse processo, alguns elementos desse jogo são “tocados” e passam por essa transformação de *status*. Em vista disso, essa relação binária de opostos de mais ou menos valor – muitas vezes atribuída, por exemplo, à cultura popular *versus* cultura oficial – é relativa na história, visto que, vez ou outra, uma criação da cultura de massa é

---

<sup>69</sup> Nessa mesma direção, estão os argumentos de Antonio Candido, no texto “O Direito à Literatura”. Futuramente, pretendo estabelecer melhor diálogo entre este capítulo e as ideias de Candido a respeito do tema.

<sup>70</sup> Transubstanciação quer dizer transformação de uma substância em outra.

“promovida” à alta cultura. São vários os exemplos possíveis no campo da arte que poderiam ilustrar este movimento que estou chamando de “deslocamento da auréola”. Apresentarei aqui alguns casos aleatórios e variados, pois não estão ligados entre si e não seguem necessariamente uma ordem cronológica.

Marcia Abreu, na já citada *Cultura Letrada*, também comenta sobre esse campo movediço da avaliação do que seria *boa* e *má* literatura no campo literário, a exemplo do que diz a seguir: “Os critérios de avaliação do que é *boa* e *má literatura*, até mesmo de que gêneros são considerados literários, mudam com o tempo. Não há uma *literariedade* intrínseca aos textos nem critérios de avaliação atemporais”. (ABREU, 2006, p. 107, grifos da autora). Ou seja, como todo jogo de xadrez, as peças se movem no tabuleiro. Vejamos a seguir alguns exemplos dessa mobilidade.

Começando por pensar em alguns casos de obras/autores/artistas que foram aclamados inicialmente pela cultura popular e depois passaram a receber certo prestígio sendo incorporados ao repertório cultural dominante, podemos pensar no que Peter Burke, na obra *Cultura popular na Idade Moderna*, aborda ao contar sobre o movimento de transição do Carnaval Europeu, entre os séculos XVI e XIX, quando o ritual carnavalesco, experienciado pelo povo comum, passou a ser moderado e assimilado pela elite. Aos poucos a dinâmica cultural foi transformada.

Já um caso mais contemporâneo que pode ser citado é a aparição do *jazz* nos Estados Unidos e seu desdobramento na cultura ocidental. Originário nas comunidades afro-americanas, o gênero musical, inicialmente vinculado à cultura popular, sofreu duras críticas, a exemplo de Theodor Adorno que, segundo artigo de Luis Carlos Fridman (2020)<sup>71</sup>, avaliou o *jazz* como “arte comercial ligeira” agradável aos ouvidos infantis, um entretenimento dançante, segundo ele, de baixo valor. No entanto, a história do gênero musical, assim como no caso do carnaval europeu, a elite branca também passou a incorporar o *jazz* à sua cultura e hoje está muito mais associado e agregado ao *habitus* da elite, no arbitrário cultural dominante, que ao senso comum ou popular<sup>72</sup>. É como se o gosto popular gerasse certa desconfiança, mas depois de incorporado ao repertório dominante ganha novo brilho.

<sup>71</sup> Artigo de Luis Carlos Fridman, intitulado “Theodor Adorno e Eric Hobsbawm sobre o Jazz”. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/sant/v10n2/2238-3875-sant-10-02-0493.pdf>. Acesso em: maio de 2021.

<sup>72</sup> Embora eu dê este exemplo sem me aprofundar tanto, em outro contexto, esse processo de elitização do *jazz* poderia ser discutido à luz das teorias que discutem sobre apropriação cultural.

Bourdieu (2013) chama esse preconceito contra o que é de gosto popular como o fenômeno de “aversão pelo fácil”, como se o gosto do povo tivesse uma busca pelo prazer fútil, algo de mundano enquanto o gosto “puro” representasse uma busca pela reflexão, pelo ar de “desinteresse” contido na contemplação. O autor usa como exemplo telas de artistas que apresentavam alimentos sofisticados: “que se pinte frutas é suportável, desde que a fruta apareça como a consequência da flor, como um produto da natureza, belo pela sua cor, pela sua forma, e que não sejamos de modo algum forçados a sonhar efetivamente com suas propriedades comestíveis” (p. 450). Se o pintor ou escultor produzisse qualquer arte que levasse o espectador a sentir algum desejo da carne (como a fome) isso seria inadmissível. Assim, a cultura distinta e sofisticada, nessas linhas, precisaria manter seu distanciamento de uma leitura de mundo aproximada da realidade cotidiana.

Na trilha da Literatura, para falar também do campo literário, podemos começar pensando em Shakespeare que agradava ao povo com suas peças e trazia reflexões bastante didáticas a respeito de sentimentos e tramas variadas da sociedade, tornando-se tão logo popular. Hoje, no entanto, as obras do autor ocupam o espaço distinto e canônico, um legado para a história literária universal cujo valor se tornou indiscutível. Em direção parecida, Machado de Assis, para pensarmos no Brasil, por exemplo, encontrou certa resistência quando seus contos se tornaram populares. A exemplo de Sílvio Romero<sup>73</sup>, que considerava os contos machadianos uma redução da literatura<sup>74</sup>, pois saíam desse lugar contemplativo da literatura, o lugar do “belo”, e alcançavam com certa facilidade o público. Hoje, a memória do autor no Brasil ocupa classificação distinta de maior e melhor escritor brasileiro. Machado ainda em vida pôde contemplar sua ascensão no mundo letrado, tornando-se um dos fundadores e presidente da Academia Brasileira de Letras e hoje permanece como ícone de nossa literatura.

Um outro caso mais recente e ainda mal resolvido é o de Jorge Amado. O autor também encarou (e ainda encara) duras críticas desde o início de sua carreira. Seus romances como *Tenda dos Milagres*, *Dona flor e seus dois maridos* e *Gabriela, cravo e canela* atingiriam grande grupo de leitores e se tornaram ainda mais populares depois de adaptações para novelas televisivas, atingindo grande público. Esse último romance foi,

---

<sup>73</sup> VALE, Renata William Santos do; NEVES, Guilherme Pereira das. Machado de Assis pelo olhar dos outros: a polêmica entre Sílvio Romero e José Veríssimo. **Sociedade Brasileira de Estudos do Oitocentos (SEO)**, Niterói, RJ, v. 2, p. 1-12, 2017. Disponível em: [https://www.seo.org.br/download/download?ID\\_DOWNLOAD=57](https://www.seo.org.br/download/download?ID_DOWNLOAD=57). Acesso em: jun. 2021.

<sup>74</sup> Importante dizer que Romero foi um caso à parte em relação a Machado de Assis, que de modo geral fora muito mais respeitado que criticado no mundo letrado.

inclusive, um dos livros brasileiros mais traduzidos para outras línguas, ganhando destaque mundial. Seu caso continua a dividir opiniões entre a crítica, segundo Abreu (2006), o que não anula seu valor, de acordo com a autora<sup>75</sup>. Analisando de modo geral esses exemplos, à luz dessa teoria da “aversão pelo fácil”, dada por Bourdieu (2013), podemos supor que quanto maior a recepção positiva e de grande escala do público pela obra literária e autor, mais afastado este estará dos olhos seletivos da academia e crítica literária.

E o que dizer de Paulo Coelho? Escritor com maior número de vendas, com traduções em diversas línguas e grande público, porém, no campo literário, sobretudo universo acadêmico (salvo raras exceções), o autor segue ignorado pela crítica literária brasileira que pouco fala, estuda ou comenta sobre o autor. Quase um tabu. Claro que os dados quantitativos de suas vendas não garantem qualidade ou valor a sua obra, mas indicam movimentos expressivos no campo literário. Em muitas culturas, a imagem do Brasil está associada ao nome desse escritor. Pessoas que sabem pouco ou quase nada de nossa cultura, mas tiveram acesso aos livros do autor. Novamente, o alcance não é motivo para a defesa de seu valor. Não estou adentrando na avaliação de suas obras, mas é no mínimo curioso pensar que um autor brasileiro tenha alcançado os feitos de Paulo Coelho em termos de recepção e, no entanto, não temos muito o que falar sobre ele, pois pouco se desenvolveu a respeito do autor como agente no campo literário. Seria este também um caso de “aversão pelo fácil”, ignorando aquilo que é facilmente assimilado pela cultura popular?

Segundo Bourdieu, “Rejeitar o ‘humano’ é, evidentemente, rejeitar o que é genérico, ou seja, *comum*, ‘fácil’ e imediatamente acessível (...)” (BOURDIEU, 2013, p. 35). Logo, o gosto do estudante recém-chegado ainda seria visto como um “gosto bárbaro”, precisando ser “purificado”, à medida que assimila as regras do campo acadêmico e literário. Um gosto a ser “lapidado”. Desse modo, a experiência popular da beleza é sempre assombrada pelo julgamento negativo e precipitado direcionado ao gosto popular em relação à arte legítima e estéticas eruditas. Para o sociólogo, há um perigo nesse julgamento: o de associar o gosto popular a um julgamento negativo, sem sequer conhecê-lo, apenas aceitando a imposição de uma representação estritamente negativa da visão popular. Desse modo, poderíamos nos perguntar: Quem ignora Paulo Coelho na

---

<sup>75</sup> Na mesma direção, poderia também citar aqui Mario Quintana e Vinicius de Moraes que também foram ignorados de certo modo pela Academia Brasileira de Letras, devido a sua popularidade.

academia, conhece Paulo Coelho? Ou apenas ignora, reproduzindo um comportamento já incorporado ao *habitus* do campo em questão?

Sobre essa dualidade das obras populares, Tzevetan Todorov (2010), em *A literatura em perigo*, diz:

De um lado, o sucesso comercial; do outro, as qualidades puramente artísticas. Tudo se passa como se a incompatibilidade entre as duas fosse evidente por si só, a ponto de a acolhida favorável reservada a um livro por um grande número de leitores tornar-se o sinal de seu fracasso no plano da arte, o que provoca o desprezo ou o silêncio da crítica. (TODOROV, 2010, p. 67)

Para Bourdieu (2013), as oposições existentes entre “a elite dos dominantes e a massa dos dominados”, quase imperceptível no campo das artes, costumam ser reforçadas de modo muito sutil: “tudo se eufemiza ao ponto de se tornar irreconhecível: assim a oposição entre o pesado e o leve que, em grande número de seus usos, em particular, escolares, servirá para estabelecer a distinção entre gostos populares ou pequeno-burgueses e gostos burgueses” (2013, p. 437). Dito de outro modo, o domínio de uma leitura de obra densa e complexa indicará certo exclusivismo ao burguês, enquanto obras leves e de fácil acesso à massa revelam pouco mérito para o leitor. Caminhos pelos quais uma luta simbólica de classes pode se organizar, visto que o que está por trás desse “domínio da leitura densa” envolve privilégios do mundo concreto.

Certamente, se fôssemos adentrar na discussão dos valores de obras populares como as de Paulo Coelho, bem como outras leituras que poderiam ser consideradas parte da cultura de massa, outros fatores precisariam ser discutidos e levados em consideração para um debate de maior qualidade. Este não foi o objetivo aqui, por isso não estive tão comprometida com esta questão, mas vale destacar que o problema dessas avaliações que ignoram alguns autores populares, é que nem sempre os critérios para essa exclusão são expostos. Por isso, não estou defendendo aqui que toda e qualquer obra apreciada pelo gosto popular deva ser vista como obra de valor pela crítica literária ou que toda a questão se resuma ao problema da “aversão pelo fácil”. Esta é apenas uma possibilidade apontada por Bourdieu como mecanismo de distinção cultural.

A intenção do debate aqui é apenas questionar tais dinâmicas de avaliação que por vezes ignoram repertórios populares sem deixar claro quais os critérios utilizados nesse processo de exclusão. Dito de outro modo, não há problema que autores populares e *best-sellers* sejam ignorados pelos agentes do campo literário que costumam avaliar obras

literárias, desde que os critérios que os avaliam dessa forma possam ser revelados e discutidos com maior transparência.

Embora esses repertórios culturais em geral mantenham-se vulneráveis a diferentes classificações ao longo do tempo, esse arbitrário cultural dominante<sup>76</sup> continua exercendo seu poder ao selecionar e oficializar “quem-vai-quem-fica”, com seu “dedo sagrado” que transforma em ouro aquilo que toca. Nesse processo, o vulgar pode se tornar clássico, a literatura de massa pode se tornar cânone, o profano se torna sagrado, o ordinário, extraordinário, sempre conforme o processo de escolha e monitoramento daqueles interessados em manter o monopólio pela legitimação de uma cultura única e oficial que pouco abre espaço para a diversidade e culturas plurais.

O exclusivismo ao qual Bourdieu (2013) se refere trabalha para polarizar leitores distintos, por exemplo, que leem obras densas e profundas, de leitores banais que leem obras de *lugar-comum*, leves e superficiais. Quando os agentes de um campo buscam pela manutenção dessa distinção cultural como maneira de se manter afastado do povo, do pensamento popular, a rivalidade e noção de opostos (dominantes/elite e dominados/massa) só se fortalece.

É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os sistemas simbólicos cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a ‘domesticação dos dominados’. (BOURDIEU, 1989, p. 11)

Diante disso, não se pode perder de vista, neste contexto, que o campo da arte, independente do movimento de valorização, ou não, do artista, está inserido em um sistema simbólico maior que, mesmo com rupturas internas, ainda implica em uma luta de classes igualmente simbólica, envolvendo ideologias que, por vezes, se escondem por detrás da avaliação que confere a uma obra o “extrato” de valor.

---

<sup>76</sup> Há uma discussão muito interessante e mais recente (se comparada aos estudos de Bourdieu) protagonizada por Aníbal Quijano, sociólogo peruano, que fala a respeito do que ele chama de “colonialidade do saber”. Um debate muito alinhado – e eu diria até mesmo mais atualizado – com o que trago aqui. No artigo chamado “Colonialidade, poder, democratização e democracia”, o autor denuncia, entre outras coisas, o “eurocentrismo como forma hegemônica de controle da subjetividade/ intersubjetividade, em particular no modo de produzir conhecimento” (QUIJANO, 2002, p.4). Numa futura oportunidade, pretendo ampliar o estudo que aqui faço estabelecendo diálogo mais aproximado com essa perspectiva decolonial.

### 3.2. *DISTINÇÃO CULTURAL* PARA BOURDIEU E O PROBLEMA DO EUFEMISMO DO GOSTO COMO ALGO NATURAL

*O 'olho' é um produto da história reproduzido pela educação.*  
(Pierre Bourdieu)

*Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo.  
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.  
Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural nada deve parecer impossível de mudar.*  
(Bertold Brecht)

O argumento central de Pierre Bourdieu (2013) na proposição do debate sobre distinção cultural é que o “olho bom”, o “bom gosto”, o gosto refinado, o olhar distinto para a arte legítima e práticas culturais igualmente distintas e extraordinárias é fruto de educação/nível de instrução ou origem social e não da natureza do ser humano. Nesse sentido, quando um sujeito está diante de uma obra de arte, não existe amor à primeira vista que justifique seu afeto e prazer em apreciar tal obra, pois, de acordo com o pensamento de Bourdieu (2013, p. 10), esse ato de apreciação pressupõe um conhecimento, uma habilidade de codificar e decodificar, a qual “implica o acionamento de um patrimônio cognitivo e de uma competência cultural”. Ou seja: gostar de ler não é natural, mas sim fruto de educação. Do mesmo modo, o acesso à Literatura não é apenas uma questão de gosto, mas sim uma questão de direito<sup>77</sup>.

Por ser a noção de “gosto” ainda muito subjetiva, o eufemismo (figura de linguagem que tenta suavizar uma ideia) se instala como um problema quando esse conceito de “bom gosto” vem atrelado a uma admiração, a um discurso elogioso associado à crença de um talento pessoal nato, escamoteando, assim, violências simbólicas e problemas sociais básicos de acesso à educação. Nesse contexto, a atmosfera no entorno dessa ideia problemática de gosto como algo natural traz consigo um tom romantizado, que nos impede, muitas vezes, de perceber as dinâmicas de violências simbólicas e anticríticas embutidas aí.

---

<sup>77</sup> Aqui, para desdobramentos futuros, também posso ampliar o debate incluindo Antonio Candido nessa conversa, sobretudo seu texto “O direito à Literatura”, escrito em 1988.

Ouso me apropriar da famosa frase de Simone de Beauvoir dita na obra *O Segundo Sexo* – “não se nasce mulher, torna-se mulher” – para criar a paródia: “não se nasce apreciador (a) das Belas Artes, torna-se apreciador (a) de Belas Artes”. Segundo Bourdieu (2013), existe uma ideologia carismática – intrínseca à economia dos bens culturais legitimados – que reforça, ainda que por vezes de modo sutil nas estruturas simbólicas, a noção de que o gosto refinado de determinados sujeitos seja algo natural, um talento nato que não deve, portanto, ser questionado, já que teria nascido com o sujeito. Para o sociólogo, em harmonia com a palavra poética de Brecht trazida em epígrafe nesta seção, devemos levantar suspeitas contra o que se vê por hábito como coisa natural.

E por que nos importa retomar essa discussão de Bourdieu (2013) no contexto brasileiro atual? Entre muitos motivos, um deles está no fato de que na última década o discurso sobre meritocracia se fortaleceu no Brasil entre vários grupos sociais de variadas idades que passaram a defender que o sucesso de alguém em sociedade se deve unicamente ao esforço pessoal dessa pessoa e nada tenha a ver com privilégios de classe. Assim, reforça-se a ideia de que “basta querer”<sup>78</sup> para alcançar metas e objetivos na vida, sobretudo no que diz respeito aos estudos, ignorando, com isso, todo o arcabouço social que sustenta a trajetória de um cidadão de sucesso hoje. Usa-se, para isso, o argumento de que as portas das escolas e universidades estão mais abertas do que nunca para que qualquer sujeito alcance seus objetivos, por meio de uma educação de qualidade.

Diante desse cenário, a fim de combater e continuar problematizando essa corrente de pensamento, vale relembrar o trabalho de Bourdieu como um todo e as principais evidências de suas rigorosas pesquisas as quais comprovaram que um sujeito não chega verdadeiramente a um lugar de destaque na hierarquia do campo social sem herança familiar e cultural vantajada, salvo raras exceções (casos de trãnsfuga como vimos no capítulo anterior) que exigem um esforço incomparável do sujeito para tal deslocamento.

O problema, para a sociologia de Bourdieu, estaria na ideia de que o sistema escolar por si só já daria conta de resolver o problema das desigualdades de heranças. Saint Martin, no capítulo “Uma inflexível dominação?”, para o livro *Trabalhar com Bourdieu*, sob coordenação de Pierre Encrevé e Rose Marie Lagrave, diz sobre a

---

<sup>78</sup> A crescente dessa linha de pensamento muito se deve também à ascensão do neoliberalismo na sociedade ocidental. Aqui, entendendo o neoliberalismo como doutrina que ganhou força a partir de 1970 e defende a absoluta liberdade de mercado, uma restrição à intervenção estatal sobre a economia. (Informações disponível em: WIKIPEDIA. Neoliberalismo. **Wikipédia, a enciclopédia livre**, [S. l.], atualizado em 11 jun. 2021. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Neoliberalismo>. Acesso em: jun. 2021).

dominação escolar: “Com efeito, a Escola transforma aqueles que herdaram daqueles que merecem e traz uma garantia irrecusável, em razão de sua aparente neutralidade social, para a reprodução das relações sociais de dominação”. (MARTIN, 2005, p. 331). Depois, a autora contribui para a questão de modo interessante, alertando para a necessidade de ampliação desse olhar, a fim de percebermos que a escola pode em algum momento operar em prol da liberdade e autonomia também. Ela mesma comenta que o próprio Bourdieu, ao final de sua carreira já abordava o tema de modo mais flexível, embora não renunciasse as suas inquietações.

Voltando a essa questão do mérito, no caso do repertório cultural, por exemplo, é comum associar o gosto de alguém a algo muito pessoal, algo que não deve ser discutido, mas que muitas vezes merece elogios, do tipo “fulano tem bom gosto para isso” ou “nossa, como você tem um olho bom para aquilo”. Como se o “bom gosto” de uma pessoa também fosse apenas mérito seu, um talento pessoal, algo de sua natureza que deve apenas ser respeitado e admirado. Porém, segundo fica evidente na obra de Bourdieu (2013), o gosto é um marcador de poder simbólico e, conseqüentemente, de distinção cultural, de privilégios, resultado de experiências relacionadas à educação. Até mesmo a ideia de “opinião pessoal” ou “jeito pessoal” é rebatida pelo sociólogo, uma vez que cobre, em modo de eufemismo, a noção de que esta opinião, aparentemente individual, esteja influenciada pelo *habitus* e campo social originário do emissor dessa opinião. Ou seja, até mesmo aquilo que parece ser subjetivo e inofensivo como a noção de “gosto pessoal” também se localiza em um jogo de valores e hierarquias sociais que colocam para escanteio muitos outros repertórios culturais, como ilegítimos ou invisíveis.

Bourdieu vê problema nessa associação gosto-natureza como dinâmica de distinção, pois se trata de uma forma muito sutil de continuarmos alimentando a ideia do requinte associado a uma natureza “pura” e sacra. O autor abre o livro *A distinção: crítica social do julgamento* já lançando o desafio e deixando clara sua proposta de pesquisa:

[...] Deve-se trabalhar, antes de tudo, para estabelecer as condições em que são produzidos os consumidores desses bens [culturais] e seus gostos; e, ao mesmo tempo, para descrever, por um lado, as diferentes maneiras de apropriação de alguns desses bens considerados, em determinado momento, obras de arte e, por outro, as condições sociais da constituição do modo de apropriação, reputado como legítimo. (BOURDIEU, 2013, p. 9)

Importa ao autor que estudemos as condições em que os gostos são produzidos e, conseqüentemente julgados, porque, para ele, está clara a ideia de que o gosto cultural funciona como marcador de classe.

Diante desse cenário, o que intriga, pela perspectiva da sociologia de Bourdieu, é a trajetória que está por trás desses estudantes. Como cada um deles adquiriu tal gosto/preferência? Por quais experiências cada um passou? Sob quais condições adquiriram ou deixaram de adquirir tal gosto? Assim, nas palavras de Bourdieu (2013, p. 9):

A definição de nobreza cultural é o pretexto para uma luta que, desde o século XVII até nossos dias, não deixou de opor, de maneira mais ou menos declarada, grupos separados em sua ideia sobre cultura, sobre a relação legítima com a cultura e com as obras de arte.

Para Bourdieu (2013), em geral, esse gosto para a arte legítima vem da classe de origem, ou seja, trata-se de um gosto construído desde cedo para aqueles que tiveram esse acesso em uma família culta (como já vimos em outros pontos aqui da pesquisa) e isso favorecerá a trajetória escolar de sucesso desse sujeito, visto que a cultura escolar reforça essa hierarquia de legitimação da arte.

Nada se encontra, portanto, mais afastado de um ato de conhecimento, tal como o concebe a tradição intelectualista, que este sentido de jogo social que – de acordo com o que é perfeitamente designado pela palavra ‘gosto’, a um só tempo, ‘faculdade de perceber os sabores’ e ‘capacidade de julgar valores estéticos’ – é a necessidade social tornada natureza, convertida em esquemas motores e em automatismos corporais. (BOURDIEU, 2013, p. 439)

Inclusive, segundo o autor, os gestos, o modo como o sujeito usa seu corpo para se posicionar no mundo, os trejeitos da voz, são todos indicativos de distinção cultural incorporados ao *habitus* intelectual como coisa natural. Por isso a dificuldade de percebermos como agem os elementos distintivos, uma vez que são incorporados de modo sutil à subjetividade do sujeito, geralmente interpretada como “coisa pessoal”. Na obra *Os Herdeiros*, Bourdieu e Passeron (2015, p. 39) dizem:

Crer que são dadas a todos oportunidades iguais de acesso ao ensino mais elevado e à cultura mais alta quando se garantem os mesmos meios econômicos aos que têm os ‘dons’ indispensáveis é ficar no meio do caminho na análise dos obstáculos e ignorar que as aptidões medidas pelo critério escolar têm, mais do que ‘dons’ naturais, (...) uma maior

ou menor afinidade entre os hábitos culturais de uma classe e as exigências do sistema de ensino ou os critérios que para ele definem o sucesso.

Pensando em observar o que os leitores entrevistados pensam sobre essa noção problemática do gosto como “dom da natureza”<sup>79</sup>, a pergunta que abriu o segundo bloco de perguntas que norteavam as conversas com os leitores foi: “você acha que aprendeu a gostar de ler ou foi algo natural?”. Abaixo, seguem dois diagramas montados a partir das respostas que obtive com os dois grupos da coleta de dados (estudantes - Irlanda e estudantes - Brasil).

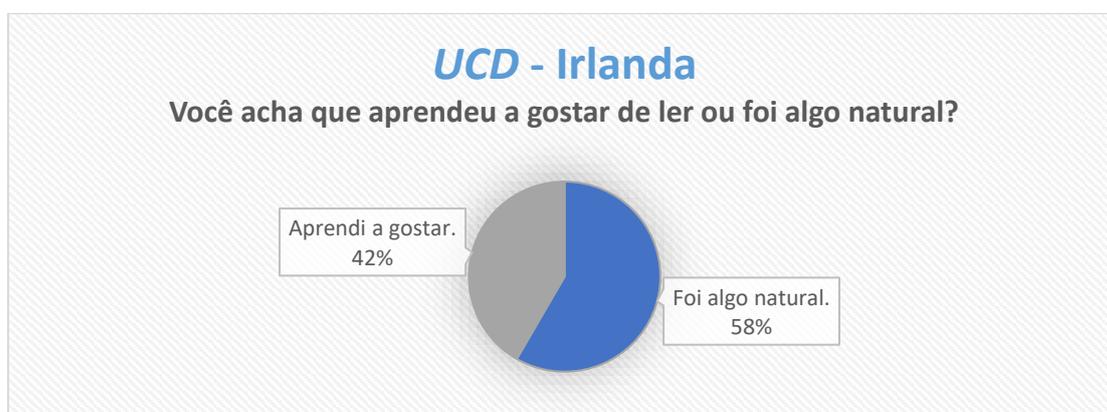


Diagrama 4: produzido pela autora, com base nos dados coletados durante as entrevistas.

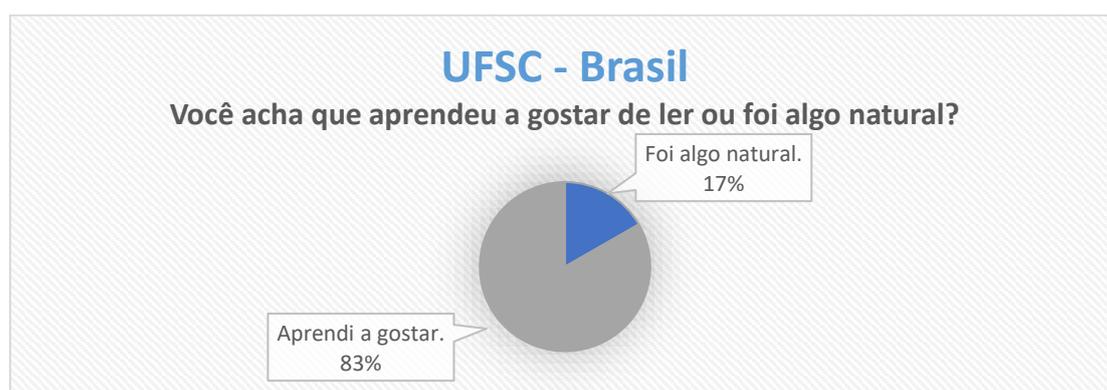


Diagrama 5: produzido pela autora, com base nos dados coletados durante as entrevistas.

Nos diagramas acima, podemos observar que os entrevistados brasileiros possuem, quase por unanimidade, noção convicta de que o gosto pela leitura é fruto de

<sup>79</sup> Lembrar que esta expressão entre aspas está sendo usada como foco da crítica de Bourdieu (2013). Ou seja, não estamos defendendo aqui que o gosto tenha qualquer relação com essa ideia de “dom da natureza”, pelo contrário. No entanto, esta pergunta foi feita justamente para averiguar se essa noção problemática ainda estaria presente no discurso dos leitores entrevistados.

um processo adquirido por meio da educação, enquanto no caso dos entrevistados na Irlanda, pouco mais da metade consideraram sua experiência de gosto pela leitura como algo de sua natureza.

A saber: esta foi a última vez que precisei separar os dados por países, por compreender que as respostas demonstraram particularidades relacionadas com o histórico de educação de cada grupo de estudantes e seus respectivos países, permitindo assim um contraste interessante. Depois disso, nos próximos tópicos o comportamento dos leitores se misturou/diluiu de modo muito similar, sem nos interessar uma divisão ou contraste na hora da análise.

Em contrapartida, o grupo brasileiro que já havia demonstrado por unanimidade consciência da relação do gosto pela leitura com oportunidade de estudos no capítulo anterior, respondeu aqui novamente, com exceção de uma pessoa, que o gosto está sim relacionado com educação, algo a ser aprendido. Vejamos algumas respostas no quadro a seguir que reproduzem essa relação gosto/natureza.

Quadro 5 – O gosto peça leitura como fenômeno natural – Herança negada

1

*Eu acho que veio muito naturalmente para mim, pode não ser natural para as outras pessoas como foi para mim, mas de certa forma, aconteceu comigo.* (Leitor – UCD/ Irlanda)

2

*Sim, eu acho que sempre li ... deixa eu pensar ... eu sempre leio, mas se um tópico me interessa eu vou a um livro e vou ler tudo sobre esse tópico, você sabe ... eu leio qualquer coisa, mas se algo é interessante para mim, eu leio tudo sobre isso. Então, se eu gosto do escritor ou de um tópico, é sempre através de livros que eu tento aprender. (...)Eu não acho que seja uma questão social..., mas a leitura teria sido sempre algo muito pessoal... Eu me escondia pra ler na verdade... mesmo minha família tendo falado sobre livros, eu estaria lendo como escolha pessoal.* (Leitor – UCD/ Irlanda)

3

*Eu acho que é mais como uma coisa que eu nasci com e eu só precisava entrar nisso. Porque eu recusei por um tempo, mas eu sempre achei que era apenas pelo fato de que minha mãe estava querendo isso, então eu não conseguia pensar nisso sozinha. Eu sempre fui do tipo que não quer fazer tal coisa só porque minha mãe está me dizendo.* (Leitor – UCD/ Irlanda)

4

*"Eu acho que é uma coisa natural, mas eu acho que você precisa aprender como se habituar a isso. Como eu sempre gostei de ler, acho que é uma coisa natural".* (Leitor – UCD/ Irlanda)

5

*Eu acredito que eu tenha nascido com isso, porque, como eu te disse, não tinha muito estímulo da parte da minha família, da questão social, eu só tive acesso quando eu entrei no fundamental e é uma coisa que eu sempre tive proximidade, eu não consigo desassociar eu de leitura de alguma forma (...) são coisas que eu não consigo ficar sem, sabe? Desde sempre.*  
(Leitor – UFSC/ Brasil)

Fonte: dados organizados e destacados pela autora com base na coleta de dados da pesquisa.

Curioso observar que estes dados estão relacionados diretamente com os dados de uma das seções do capítulo anterior intitulada “Os herdeiros distraídos: a (des) preocupação com o ‘bom gosto’ e com o almoço” (ver *diagramas 2 e 3*). Naquele momento, os entrevistados da *UCD* tiveram dificuldade com a pergunta que abordava reflexão sobre oportunidade de estudos. Agora, ao falar do gosto como algo natural, a maioria ignorou a possibilidade do gosto como resultado da educação a que tiveram acesso, assim como outrora também pouco relacionaram sua formação enquanto leitores com as oportunidades que receberam. Ou seja, a mesma “distração”, já que os chamei no capítulo anterior de “herdeiros distraídos”, demonstrada pela dificuldade de percepção sobre a composição de suas trajetórias e suas contribuições externas se repete aqui, uma vez que não possuem clareza total acerca da questão do gosto como algo construído em sociedade.

No ensaio “As contradições da herança”, escrito por Bourdieu em 1993 na França e publicado na obra brasileira *Escritos de Educação*, organizada por Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (2007), o autor fala sobre situações pontuais em que a herança cultural foge do previsto apresentando contradições (levando em conta o que propõem as teorias de sua obra e de Passeron antecessora – *Os herdeiros*). Entre tais cenários contraditórios para os herdeiros, Bourdieu (2007) chega a comentar sobre aqueles que negam a herança dos pais e buscam caminhos opostos, justamente por se recusarem a ser qualquer tipo de sucessor na família (sobretudo da figura paterna, segundo o ensaio). No entanto, o autor não chega a falar exatamente de casos como esse que aparece aqui: quando o herdeiro diz negar a herança e buscar fazer diferente (aqui, nesse caso, da mãe), porém, sua prática demonstra o contrário, já que consolida, sim, a herança ao se tornar leitor tal qual a mãe.

Na resposta 1 do quadro 5, o entrevistado se vê em uma posição distinta, (“*pode não ser natural para as outras pessoas como foi para mim*”), a exemplo de como se

comportam os “eleitos” que ignoram suas condições no campo social e cultivam essa ideia que Bourdieu (2013, p. 434) chama de exclusivismo: “o gosto é uma disposição adquirida para ‘diferenciar’ e ‘apreciar’, de acordo com afirmação de Kant”. Em outro momento, outro leitor faz um comentário final (quadro abaixo) para fechar sua entrevista.

Quadro 6 – Um leitor incomum

1

*Eu provavelmente serei um caso incomum entre muitas dessas pessoas que você está entrevistando, pois sou alguém que gosta da ideia de ter uma boa qualidade de literatura e muitas pessoas tendem a pensar muito pequeno, é por isso que eu acho que é bom ter exceções. Estou disposto a ser ousado ou disposto a ser desafiado e acho que isso torna as coisas melhores, melhor ser humano. (Leitor - UCD/Irlanda)*

Fonte: dados organizados e destacados pela autora com base na coleta de dados da pesquisa.

Como podemos ver, assim como artistas, há também os leitores que cultivam suas auréolas e fazem questão de se consolidarem na diferença em relação aos outros, os “leitores comuns”. São leitores que presumem serem os únicos, a exceção entre os entrevistados, o caso especial, aquele que recebeu um dom que “simplesmente aconteceu comigo”. A ideologia da distinção cultural reforça exatamente esta postura.

Já nas respostas 2, 3 e 5 temos um comportamento similar, porém esses leitores apresentam na própria resposta algo que os contradiz: todos comentam que consideram seu gosto pela leitura como algo natural e negam que tenham recebido intervenção externa para isso, porém citam algo do tipo “apesar de minha mãe falar de livros”, “embora eu só tenha tido acesso quando cheguei na escola”, “eu não gosto de repetir o comportamento de minha mãe (que também gosta de ler)”. Em síntese, consideram o gosto natural, mas entregam em suas considerações a fonte externa que atravessou suas formações, ainda que de forma não perceptível. Essas informações declaradas demonstram o que Bourdieu (2013) também evidencia em seu estudo: o gosto parece algo natural e pessoal, mas é atravessado, ainda que seja inconsciente para o agente social (aqui, o leitor), por investidas externas, quando não da família, da escola.

Sobre essa dificuldade do grupo de estudantes da universidade irlandesa, que aparentemente possui mais privilégios (levando em conta a cultura e estágio de desenvolvimento de seus países de origem observados empiricamente), além de um brasileiro que também apresentou resposta da mesma ordem, Bourdieu (2013, p. 10) explica dizendo: “a aquisição da cultura legítima pela familiarização insensível no âmago

da família tende a favorecer, de fato, uma experiência encantada da cultura que implica o esquecimento da aquisição e a ignorância dos instrumentos da apropriação”. Para ele, é compreensível que seja confuso para os agentes do campo perceberem de onde vem seu gosto, pois ele integra suas subjetividades, que costumam ser encaradas com um tom carismático de encantamento e mágica que leva a pessoa a acreditar que seu gosto possui a mesma dinâmica de seus dons naturais:

A ideologia carismática que imputa à pessoa, a seus dons naturais ou a seus méritos, a inteira responsabilidade por seu destino social, exerce seus efeitos para muito além dos limites do sistema escolar: não há relação hierárquica que não tenha uma parte de legitimidade, que os próprios dominados me reconhecem, de sua participação, confusamente percebida, na oposição entre ‘instrução’ e ignorância. (BOURDIEU, 2013, p. 363)

No entanto, se por um lado, os entrevistados aparentemente negam suas heranças, por outro, muitos (a maioria brasileiros) percebem logo e são assertivos em suas respostas. Vejamos alguns exemplos:

Quadro 7 - O gosto pela leitura como fenômeno social – Herança/incentivo reconhecido (a).

1

*Para mim não foi uma coisa natural, precisou de muito incentivo e ao mesmo tempo quando tinha muita cobrança era algo que me distanciava da leitura porque eu ia ler pensando em uma prova. Na época do Ensino Fundamental eu tinha que ler quatro livros por ano para fazer uma prova para cada um. Acontecia que eu não conseguia ler durante o mês, e passava um ou dois dias lendo direto para conseguir fazer a prova. O que parecia ser como uma penitência<sup>80</sup> e tirava o prazer da leitura. Não era algo que eu gostava de fazer. Para mim não foi um processo natural, porque só comecei a gostar quando teve esse desprendimento de prazo e mudou o tipo de livro, como aventura adolescente. Acredito que precisa de um certo estímulo de fora e do livro.* (Leitor – UFSC/ Brasil)

2

*Não é algo inato, que tu nasce querendo ler de tudo. Acho que é um processo que existem saltos. (...) É uma coisa que tu tens que ter contato, e eu acho que existem muitas leituras que precisam de pessoas mais experientes para dar um background. Por exemplo, eu não conseguia ler Dom Casmurro, só consegui na faculdade por causa de um professor, porque ele conduziu muito bem a leitura. Ele via em que capítulo a turma estava naquele momento e*

<sup>80</sup> Sobre essa sensação de leitura “obrigatória” como algo prejudicial ao processo de formação do leitor literário, falarei um pouco mais sobre isso no capítulo 4.

*fazia a aula. A mesma coisa com Clarice Lispector, eu não conseguia ler Clarice até a oitava fase do curso. Até tirava sarro quando alguém dizia que gostava da Clarice, e hoje em dia eu sou super fã de Clarice. Mas precisei de uma professora que me pegou pela mão e disse “Vamos lá, tu vais conseguir.”. Então eu acho que não é uma coisa natural, vai das interações que tu tens. (Leitor – UFSC/ Brasil)*

3

*Ah, eu aprendi, definitivamente sim. Eu lembro que tínhamos que ler Dom casmurro no ensino médio, eu odiava isso. Era terrível, era chato. Eu não entendia muito, minha compreensão e entendimento eram superficiais. Ficávamos discutindo sobre traição, se houve ou não. E então muitos anos atrás, porque eu não fui direto para a faculdade quando eu terminei o ensino médio, quando eu comecei minha graduação em letras inglesas na UFSC, eu tive que ler Dom casmurro e eu gostei, eu acho que eu era um leitor mais maduro, eu costumava ler livros, minhas habilidades de leitura eram melhores, na época eu tinha tempo de curtir o livro, entender o livro, pensar sobre isso, mas quando eu estava no ensino médio eu não estava pronto. Eu acho que ler é uma habilidade, é como nadar, você precisa praticar para melhorar. E às vezes, você pode tentar ler alguma coisa e não estar preparado para isso, então você não vai aproveitar a leitura. (Leitor – UFSC/ Brasil)*

Fonte: dados organizados e destacados pela autora com base na coleta de dados da pesquisa.

Novamente, como já havia sido evidenciado no capítulo 2, temos aqui a declaração de leitores que passaram a se identificar como “alguém que gosta de ler” somente depois da fase do Ensino Médio ou Ensino Superior. Talvez por isso a ideia de que gostar de ler seja algo natural esteja mais distante nesses casos, já que os sujeitos adquiriram suas heranças no sistema escolar (em contato com professores específicos e não necessariamente com o sistema em si) e tiveram, com isso, maior consciência dessa formação sendo construída enquanto processo. Além do mais, como vimos no capítulo anterior, os leitores brasileiros entrevistados demonstraram maior consciência de seus privilégios.

Diante de todas as colocações e dados apresentados aqui, o que podemos então concluir a respeito dessa noção eufêmica discutida anteriormente – aquela que coloca o gosto como fruto de um fenômeno natural e busca acreditar que a escola por si só dará conta de igualar as diferentes heranças culturais que ali chegam (mais evidentes nos quadros 5 e 6)? Quais seriam as consequências desse posicionamento? Do ponto de vista da sociologia e para pensar na formação de leitores literários com base nessa sociologia, as respostas que confirmam o gosto como fruto da natureza “pura” levantam um alerta

importante: por mais que para alguns pareça óbvio que esta seja uma dinâmica antes de tudo social, a distinção cultural (e tudo que está envolvido nesse jogo) ainda leva jovens leitores do século XXI a um jogo de poder simbólico que reforça/reproduz dicotomias hierárquicas. Nesse caso, se interessados em uma educação mais democrática envolvendo a formação de leitores literários, é importante enfrentarmos essa lógica colocada que, por meio da consagração de uns, reforça violências simbólicas de exclusão de outros.

Afinal, se de um lado, há quem tenha tido a “sorte” de nascer com o “dom” do gosto pela leitura, por outro, há os que não receberam essa “consagração”. A preocupação aqui, diante disso, não é, portanto, com os entrevistados que gostam de ler e se sentem como “eleitos”, mas sim, com os tantos outros que não participaram desta pesquisa. Os sujeitos que também acreditam no gosto pela leitura como sendo uma questão de talento/dom/vocação e, em vista disso, desistem antes mesmo de tentar, por não se sentirem como “os escolhidos”, nem se identificarem com esse lugar distinto. A próxima seção falará um pouco sobre essa sensação de não ser digno de estar entre os eleitos.

### 3.3 *DISTINÇÃO CULTURAL* PARA BOURDIEU, JULGAMENTO DO GOSTO E VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

Conforme Bourdieu já anuncia em sua densa introdução à obra que é referência central neste capítulo, a hierarquia socialmente reconhecida das artes (arte legítima e aquilo que não é considerado arte) corresponde a uma hierarquia social dos consumidores. “Eis o que predispõe os gostos a funcionar como marcadores privilegiados da ‘classe’” (BOURDIEU, 2013, p. 9). Nessa lógica, não somente as obras de arte e seus artistas são julgados, mas também os consumidores (e acumuladores) desses bens culturais passam a ser julgados por gostarem (ou não) desse ou daquele artista.

Aproximando do contexto literário delimitado nesta pesquisa, poderíamos pensar que estudantes que gostam de ler Machado de Assis, por exemplo, sejam vistos de modo diferente daqueles que gostam de ler Paulo Coelho. Assim como os autores são julgados, seus leitores também o são e na hierarquia que os coloca como consumidores de arte literária, o leitor de Machado de Assis, autor que hoje já é legitimado no mundo das Letras, provavelmente ocupará o espaço de leitor distinto, extraordinário, enquanto o leitor de Paulo Coelho, pouco reconhecido no mundo acadêmico, ocupará o espaço do

leitor comum, ordinário, de pouco valor, aquele que ainda tem muito a aprender. Trata-se da auréola do leitor e aqui posso até parodiar o poema de Baudelaire (1985):

- O quê? Você por aqui, meu caro? Num lugar suspeito? Você, o leitor de Machado de Assis? Na prateleira de Paulo Coelho? Você, o conhecedor de Shakespeare, prestes a comprar *O diário de uma paixão*, de Nicholas Sparks? Na verdade, tenho de surpreender-me!

Para quem é da área das Letras, provavelmente já esteve envolvido em alguma conversa mais informal cujo colega diz: “Jura? Você nunca leu fulano de tal? Mas é um clássico! Como você nunca ouviu falar? Você precisa ler.”. Do mesmo modo, (podemos até não confessar tal delito) é possível que “algum-amigo-nosso” tenha feito cara de entendido em uma conversa desse tipo e respondido que já leu, sim, (claro, óbvio!) tal livro clássico, que estava sendo comentado em roda de conversa, mesmo sem ter lido de fato, apenas para não passar por ignorante na conversa que disputa um lugar de saber distinto: daqueles que leram os clássicos e dominam com tranquilidade uma conversa a respeito. Admitir não ter lido tal obra implica perder a “dignidade”, ao mesmo tempo que se alimenta um senso de “boa vontade cultural”, expressão usada por Bourdieu (2013) para definir este leitor que reconhece a importância do cânone, mesmo sem dominá-lo/conhecê-lo e, por conta disso, alimenta um respeito quase religioso por tais obras.

Marcia Abreu também falou sobre isso em seu livro:

Os livros que lemos (ou não lemos) e as opiniões que expressamos sobre eles (tendo lido ou não) compõem parte de nossa imagem social. Uma pessoa que queira passar de si uma imagem de erudição falará de livros de James Joyce, mas não de obras de Paulo Coelho. Essa pessoa, se tiver de externar ideias sobre Paulo Coelho, dirá que o desaprova. Mesmo que não tenha entendido nada de *Ulisses* ou tenha se emocionado lendo *O alquimista*. A escola ensina a ler e a gostar de literatura. *Alguns* aprendem e tornam-se leitores literários. Entretanto, o que *quase todos* aprendem é o que devem dizer sobre determinados livros e autores, independentemente de seu verdadeiro gosto pessoal. (ABREU, 2006, p. 19)

Cenas assim acontecem porque a distinção cultural intrínseca ao campo literário acarreta no julgamento do gosto. Logo, assim como os livros e autores são julgados, seus leitores também o são. Na economia das trocas simbólicas do campo literário, o ditado popular “diga-me com quem andas que eu te direi quem és” pode ser traduzido facilmente como “diga-me quem tu lêes que eu te direi que tipo de leitor és”. Desse modo, as

classificações de valor que estamos discutindo aqui atribuídas aos livros se estendem muitas vezes ao valor atribuído aos seus leitores e isso implica a valorização de alguns e a desclassificação de muitos.

Os gostos (ou seja, as preferências manifestadas) são a afirmação prática de uma diferença inevitável. Não é por acaso que, ao serem obrigados a justificarem-se, eles afirmam-se de maneira totalmente negativa, pela recusa oposta a outros gostos: em matéria de gosto, mais que em qualquer outro aspecto, toda determinação é negação, e, sem dúvida, os gostos são, antes de tudo, aversão, feita de horror ou de intolerância visceral ('dá ânsia de vomitar'), aos outros gostos, aos gostos dos outros. Gostos e cores não se discutem: o motivo não é tanto pelo fato de que, na natureza, há gostos para tudo, mas porque cada gosto pretende estar baseado na natureza – e o é praticamente, sendo *habitus* –, lançando os outros no escândalo da contranaturalidade. A intolerância estética exerce violências terríveis. (BOURDIEU, 2013, p. 56 - 57)

Embora muito do que Bourdieu (2013) percebeu em sua pesquisa se confirme na fala dos entrevistados aqui nesta pesquisa, não localizei, no quesito julgamento do gosto, essa polarização declarada que demonstra intolerância pelo gosto alheio. No entanto, alguns entrevistados comentam sobre terem se sentido desclassificados, rebaixados e indignos de darem opinião ou desenvolver argumento sobre alguma obra literária canônica, mesmo tendo lido. Esse receio apareceu nas respostas, sobretudo, em relação ao julgamento dos professores no campo acadêmico. No quadro a seguir, reuni comentários em modo de recortes que não correspondem a uma pergunta específica, mas surgiram aleatoriamente durante as conversas e tocam nesse tema da sensação de estar/ser “desclassificado” para o mundo letrado.

Quadro 8 – Leitores desclassificados e o poder simbólico

1

*Agora que eu comecei a universidade, provavelmente vou começar a ler mais, ler de uma maneira diferente e então terei condições melhores de avaliar se um livro vai ser bom, se ele precisa ter isso e aquilo e tenho certeza que isso muda muito o que você lê, quando você vai mais alto na educação. Eu estou apenas no primeiro nível, então eu estou supondo que as pessoas ao meu redor terão lido os mesmos livros, lido todos os clássicos. E se eu ainda não li, pode ser que eu seja a única, como a única que não leu, então você meio que sente essa pressão para ler o mesmo que seus colegas ou outros professores quando você chega a esse nível. Mas para mim eu estou apenas no nível mais baixo de tudo, eu ainda estou lendo o que eu quero.* (Leitor - UCD/ Irlanda)

2

*Bem, é uma questão muito complexa, eu não acho que eu teria a autoridade para responder agora, possivelmente sim, mas se um professor acadêmico ouvir isso, eles acham que os alunos do primeiro ano não têm uma opinião válida. Oscar Wilde, eu acho que ele tinha um jeito bem divertido de escrever, e naquela época em que você não vê muitos escritores nesse estilo, ele estava desafiando o status quo, o que eu aprecio muito, pois acho que é para isso que os escritores deveriam trabalhar, para desafiar as normas de nossa sociedade.* (Leitor - UCD/ Irlanda)

3

*Quando você está diante de uma pessoa que é especialista naquele assunto, dá muito medo assim de falar alguma bobagem, teve aulas aqui no curso que eu não abri a boca, que eu só ficava ali, assim, para anotar tudo o que o professor falava e pronto, não tinha coragem nem de perguntar, porque eu achava que não era uma pergunta suficientemente inteligente para fazer para o especialista. Eu fico com vergonha de perguntar, da pessoa pensar que eu sou muito burra, não sei, assim, nunca fizeram comigo, mas, eu já vi alguns professores torcerem um pouco a cara para alguma pergunta que um aluno fez, ou de responderem um pouco de má vontade, não teve nenhum caso que eu vi que foi grosseria aberta ou o professor ser assim mal-educado com o aluno, mas foi uma resposta bem ríspida.* (Leitor – UFSC/ Brasil)

4

*Lembro-me de ler Alice no país das maravilhas e achei que era muito bom. Meu professor pensou que eu era ridículo por estar lendo isso. Não era como "você não deveria estar lendo isso", mas era como "isso é um pouco estranho".*

**Como futuro professor, você fará a mesma coisa que seu professor fez? A questão do julgamento?**

*Sim, provavelmente. Eu já disse aos meus alunos, “você pode ler Crepúsculo, eu só acho que há coisas melhores para ler”. Eu não sei se alguma vez disse a qualquer criança para não ler alguma coisa. Porque se eles estão lendo alguma coisa, isso vai ajudar na alfabetização e eventualmente com o tempo eles vão encontrar algo melhor, mas se eles gostarem, isso é ótimo ... talvez eu fique tipo “Talvez isso seja melhor”. (Leitor - UCD/ Irlanda)*

5

*É uma questão realmente difícil, mas eu acho que [a literatura clássica] é apenas para pessoas que seguem algum tipo de tradição, valores culturais, capital cultural, aqueles que são valiosos, porque se você gosta deles você é uma pessoa inteligente por gostar deles, e isso já é uma boa razão para esse tipo de coisa [literatura] ficar por aqui. (Leitor - UCD/ Irlanda)*

6

*As pessoas não deixam passar o passado, elas gostam de saber que podem voltar, numa conversa no pub você pode dizer: Joyce disse “blablabla”, assim, parece mais superior, parece mais intelectual. (Leitor - UCD/ Irlanda)*

Fonte: dados organizados e destacados pela autora com base na coleta de dados da pesquisa.

Na resposta 1 do quadro 8, ao contrário do pretense exclusivismo apresentado pelo leitor do quadro 6 (página 128), o entrevistado busca agir como os demais em seu novo campo social (a universidade). Ao entrar no campo acadêmico, um novo *habitus* relacionado à prática de leitura literária gera expectativas (“*provavelmente vou começar a ler mais*”), ao mesmo tempo que se sente pressionado, com certo receio do julgamento caso seja a única pessoa que não leu ainda determinada obra.

Além disso, no final da resposta, o próprio leitor arremata a questão se autoliberando dessa cobrança ao dizer “*Mas para mim eu estou apenas no nível mais baixo de tudo, eu ainda estou lendo o que eu quero*”. Aqui, temos um paradoxo interessante: de um lado, a liberdade de ainda ser “leitor desclassificado” de quem nada ou muito pouco se espera, quase um anonimato, já que está no “nível mais baixo de tudo”, podendo ler o que quer e, de outro, o receio de ser excluído por não ter lido algo importante que todos leram, além dessa expectativa de se tornar um leitor “que lê mais e sabe avaliar o que é bom”. Dois desejos caminhando juntos: poder ler o que se quer e se tornar esse leitor distinto no mundo das letras. O que gera reflexão aqui é: por que tais desejos parecem antagônicos? Sobre esse “sentir-se no nível mais baixo de tudo”, Bourdieu faz a seguinte análise:

A adaptação a uma posição dominada implica uma forma de aceitação da dominação. Os efeitos da própria mobilização política têm dificuldade em contrabalançar completamente os efeitos da dependência inevitável da autoestima em relação aos sinais do valor social (...). Seria fácil enumerar os traços do estilo de vida das classes dominantes que, através do sentimento de incompetência, fracasso ou indignidade cultural, contêm uma forma de reconhecimento dos valores dominantes. (BOURDIEU, 2013, p. 360)

Esse paradoxo me leva a pensar novamente no poema de Baudelaire (1985). Um dos pontos que mais me interessa nesse poema é que a auréola aqui, além de representar esse distintivo de poder, representa também uma espécie de “prisão” ao poeta. Ele representa um sujeito portador do capital cultural dominante acumulado por uma elite do saber e, para se sustentar como tal, precisa também se comportar como tal, o que engessa muito de suas possibilidades dentro do campo social em que vive. Por isso, há certo gosto pela liberdade de poder andar por onde quiser, comer o que lhe apetecer, sem ser reconhecido ou julgado por isso, sem ter que seguir uma cartilha (o *habitus*) de seu campo de origem. A queda da auréola, no caso do poeta que a perde, representa – não sem assustá-lo um pouco em um primeiro momento – a conquista de sua liberdade, enquanto que para o poeta que a junta do chão representa a decadência.

No caso do leitor da resposta 1, do quadro 8, ele demonstra estar aproveitando enquanto pode, pois sabe que sua liberdade para ler o que gosta será limitada logo que “subir” de nível no campo literário enquanto leitor. Esta resposta nos mostra dois sintomas: o primeiro, a falta de autoconfiança do leitor em sua capacidade de definir o que é um *bom* livro. Por certo, esse leitor já possui sua visão sobre o que é bom e ruim, de acordo com seus critérios, mas ele espera aprender (em uma perspectiva bancária, para lembrarmos Freire) com seus professores a definir o que é bom ou ruim, pela perspectiva de um repertório cultural dominante que lhe será entregue. É nesse ponto que muitos leitores ao chegarem na universidade renunciam a sua liberdade e preferências para assimilar uma cultura do outro como superior, sem, muitas vezes, questionar essa dinâmica. O segundo ponto é a falta de liberdade e autonomia que circunda o ambiente acadêmico, uma vez que a noção é a de que logo não poderá mais ler o que se gosta, “então é preciso aproveitar enquanto posso”. Tal premissa pode até mesmo não chegar a se concretizar, mas está no horizonte de expectativa desse leitor, conforme sua declaração, que assimilar o repertório literário no campo acadêmico implica abrir mão de sua liberdade de ler o que se gosta.

Na sequência, nas respostas 2, 3 e 4, todos os leitores comentam sobre a relação vertical entre professor e aluno e sobre momentos em que se sentiram desclassificados pelo julgamento do professor. Importante notarmos as nuances da violência simbólica truncada nesses discursos. Não há memória de uma agressão verbal direta ou explícita, mas sim frases carismáticas com ar de “orientações bondosas”: não teve “grosseria aberta” ou imposição de “você não deveria ler isso”, mas uma expressão facial a contragosto, um ar de estranheza para a escolha do aluno, sinais de uma intolerância quase imperceptível ao gosto do outro e, conseqüentemente, de seu lugar de origem.

Na resposta 4 do quadro 8, eu aproveito para perguntar se o leitor faria isso novamente com um aluno seu, ao que prontamente ele responde que sim, repetindo a mesma postura: no estilo “não proibirei, mas vou aconselhar que tem coisas melhores”. O que nos leva a pensar novamente na problemática da reprodução trazida pelos estudos de Bourdieu e Passeron (2015). Em dado momento da obra *Os herdeiros*, eles comentam sobre esse tom de aconselhamento carismático:

A ação do privilégio é percebida, na maioria das vezes, somente sob suas formas mais brutais, recomendações ou relações, ajuda no trabalho escolar ou ensino suplementar, informação sobre o ensino e suas possibilidades. De fato, o essencial da herança cultural se transmite de maneira mais discreta e mais indireta e mesmo na ausência do esforço metódico e de toda ação manifesta. (BOURDIEU; PASSERON, 2015, p. 37)

Vê-se aí uma apreciação e respeito pelo repertório literário legitimado pela instituição de ensino, além de uma intencionalidade dócil por aprender a entender tais obras, ler mais e melhor, mas ao mesmo tempo um sentimento de inferioridade por encontrar nessa tarefa certa dificuldade ou de não se sentir inteligente o bastante para ativar a voz em diálogo, “eu só ficava ali ouvindo tudo e anotando”. Uma concepção bancária de educação, nada emancipatória como idealiza Freire (2011), em que os educandos se colocam em posição passiva, uma vez que o detentor do Saber é o professor. A educação, desse modo, reflete o jogo social. O sistema de ensino organiza internamente uma hierarquia que reproduz o dominado e o dominante.

Enquanto na resposta 5, temos um exemplo de julgamento do gosto reproduzido pelo leitor: a relação do gosto pelos clássicos vista por ele como sinônimo de inteligência, de interesse no acúmulo de capital cultural. Nessa perspectiva, apenas por gostar de ler os clássicos, a pessoa já pode ser considerada inteligente.

O que mais incomoda nesse último quadro como um todo é a violência simbólica sutilmente apresentada/testemunhada pelos entrevistados. Expressões que revelam o sentimento de inferioridade por parte dos leitores em contraste com a postura de docentes (representando aqui a força dominante nesse campo simbólico): estar no nível mais baixo de tudo, não ter opinião válida (mesmo tendo lido a obra), não se sentir inteligente para falar, o medo de falar bobagem, o rótulo de “ridículo” pela escolha de um livro, o gosto como critério para ser visto como inteligente. São percepções e sensações relacionadas direta ou indiretamente à dignidade, um ponto muito delicado nesse jogo de hierarquias do saber:

A ‘cultura’, supostamente, garantida pelo diploma escola, é um dos componentes fundamentais do que faz o homem realizado em sua definição dominante, de modo que a privação é percebida como uma mutilação essencial que atinge a pessoa em sua identidade e dignidade de homem, condenando-o ao silêncio em todas as situações oficiais em que tem de ‘aparecer em público’, mostrar-se diante dos outros com seu corpo, sua maneira de ser e sua linguagem. (BOURDIEU, 2013, p. 363)

Esse sentimento de incompetência é produto da dominação, uma vez que o valor social do sujeito leitor é definido por sua competência em dominar repertório cultural dominante (o que implica ter coragem para fazer uma pergunta “inteligente” ao professor, escolher um livro aprovado e apreciado por ele, ter sua opinião validada, entre outras possibilidades de atuação interna ao campo). Nesse cenário é que moram as manifestações das violências simbólicas que agridem e excluem de modo quase imperceptível outros tantos sujeitos que simplesmente se calam diante dessa dinâmica dominado-dominador. Mesmo quando estudantes já estão inseridos no campo acadêmico e já alcançaram o direito de ocupar esse espaço, ainda é comum que se sintam imobilizados nessa “dança” das Letras.

Portanto, para concluir o que gostaria de dizer sobre o julgamento do gosto e a violência simbólica que pode ser operada por meio dele, é preciso ter em mente que um sistema do gosto e da apreciação é, nessa perspectiva, nada além da incorporação das leis objetivas. Quando um dominado diz que o mundo letrado “não é para ele” ou que “sua opinião ainda não conta”, está incorporando o jogo objetivo que lhe nega o acesso. Assim, ele recusa o que lhe é recusado.

os dominados tendem a atribuir, em primeiro lugar, o que a distribuição lhes atribui (...), contentando-se com o que lhes é concedido, avaliando

suas expectativas mediante suas oportunidades, definindo-se como a ordem estabelecida os define; no veredicto que proferem a seu próprio respeito, reproduzindo o veredicto da economia sobre eles; (...) aceitando ser o que têm de ser, ou seja, ‘modestos’, ‘humildes’, ‘obscuros’ (BOURDIEU, 2013, p. 438)

Como professora que defende uma educação libertadora, considero sempre triste encontrar jovens se sentindo inaptos e inferiores no campo social da educação. Não se trata de querer que eles reivindicuem uma autoridade no mundo das Letras acima de suas trajetórias, não se trata de um “vale tudo”, mas é com certo pesar que percebo essa falta de confiança no simples diálogo. Um impasse que trava a fluidez da aprendizagem, o trânsito da curiosidade como mola propulsora do aprender e do ensinar, o caminho que pode levar alguém ao pensamento crítico e autônomo. Diante disso, se nossas perspectivas de futuro dependem em partes da geração de jovens que atua no presente, encontrar jovens aceitando esse “veredito” sobre o lugar que devem ocupar, sempre como o receptor, aquele que ainda tem muito a aprender e nada ou muito pouco a ensinar, é, no mínimo, preocupante, sinal de alerta para todos os profissionais que ainda almejam uma educação emancipatória.

Por fim, compartilho a lembrança da personagem Macabéa, criada por Clarice Lispector, em *A Hora da Estrela*, seu último romance, escrito em 1977. Macabéa, entre outras coisas, representa uma semianalfabeta imersa em um sistema todo feito contra ela, que a deixa em eterna desvantagem. Ela, no entanto, reage com docilidade a tudo isso, aceita para si o veredito social que lhe é imposto, com uma humildade praticamente muda (e para alguns, irritante) ao passo que é grata/conformada pelo quase nada de atenção que recebe do mundo. A personagem tem direito ao grito, mas não aprendeu a gritar e, diante de sua morna vida, sua única reação é: “vagamente pensava de muito longe e sem palavras o seguinte: já que sou, o jeito é ser.” (LISPECTOR, 1998a, p. 33)

Trago a lembrança dessa personagem não por compará-la aos estudantes que entrevistei, pois estes, como o próprio recorte já demonstra, estão em vantagem em relação aos demais. São leitores ávidos que gostam de ler, refletem sobre o que leem, circulam pelo mundo das Letras e se arriscam (em certa medida) no campo acadêmico e literário – a própria iniciativa para participarem da pesquisa já demonstra isso. No entanto, minha maior preocupação recorrente é com os estudantes que não fazem parte direta desta pesquisa, pois penso: se os jovens que gostam de ler e estão abertos ao diálogo (como estes que entrevistei) se sentem, vez ou outra, desqualificados no campo acadêmico e literário, o que restará aos que, como Macabéa, não aprenderam a gritar? Aos que já

chegam no sistema em desvantagem? Aos que assimilam esse lugar do oprimido que não deve arriscar o diálogo, por medo de falar “bobagem”?

Perguntas sem respostas, mas que fiz questão de compartilhar e registrar aqui, pois marcam esta parte da análise. Além disso, preocupa-me, mais ainda, pensar em nosso papel enquanto professores. No livro *Ensinar a transgredir*, de bell hooks, a autora rememora seu passado e traz reflexões dessa ordem em tom autobiográfico: “a maioria dos meus professores não estavam nem um pouco interessados em nos esclarecer. Mais que qualquer outra coisa, pareciam fascinados pelo exercício do poder e da autoridade dentro do seu reininho – a sala de aula”. (HOOKS, 2017, p. 30). Atenta aos leitores, mas também refletindo sobre nosso reflexo no espelho, enquanto professores, evoco mais algumas perguntas para outro texto, outro debate futuro, diálogos com quem por aqui passar: O quanto nos custa este silêncio dos estudantes que não se sentem convidados ao diálogo? Como estamos julgando o gosto literário de nossos alunos? Como professores, em nossas estratégias de formação de leitores literários, estamos pensando nos leitores-macabéas? Ou aproveitamos o silêncio dos que não sabem gritar para nos deleitarmos no “diálogo aberto” e aparentemente democrático com aqueles que já chegam para a aula com a tarefa-herança pronta de casa?

### 3.4 *DISTINÇÃO CULTURAL* PARA BOURDIEU E AVERSÃO PELO FÁCIL

Abro esta seção lembrando outro personagem da Literatura Brasileira. É Pestana, protagonista do conto *Um homem célebre*, de Machado de Assis. Pestana morreu “de bem com os homens e mal consigo mesmo”, pois compunha polcas, um gênero musical considerado vulgar no final do século XIX, com muito talento. Era conhecido e amado pelas polcas que fazia, inclusive, sob encomenda, o que fazia com que ele se sentisse humilhado, embora aclamado pela popularidade – um homem célebre entre o povo. No entanto, seu sonho era compor uma música clássica. Em sua casa, admirava todas as noites Chopin, Beethoven, Mozart. Eram suas estrelas. Porém, ao sentar-se ao piano para compor, o máximo que conseguia era compor algo parecido com o que seus ídolos já haviam criado. Seu único talento criativo era para as “malditas” polcas que tanto julgava vulgares e que caíam fácil no ouvido do povo. Evoco a memória deste conto, pois nele está essa temática da aversão pelo fácil e vulgar como dispositivo de distinção cultural.

Bourdieu (2013, p. 448) diz que “o gosto ‘puro’ e a estética que lhe serve de teoria encontram sua origem na rejeição do gosto ‘impuro’ e da *aisthesis*, forma simples e primitiva do prazer sensível reduzido a um *prazer dos sentidos*”. Nesse ponto da obra *A distinção*, Bourdieu (2013) fala sobre as oposições entre fácil e complexo, prazeroso e reflexivo, gosto pelos sentidos e gosto pela reflexão. Opostos que, segundo o sociólogo, operam a dinâmica da distinção, visto que refletem também hierarquia de valor e poder, sempre com base na negação do diferente. Trazendo isso para o campo literário, por exemplo, o livro de linguagem fácil estará em oposição ao livro de linguagem complexa, sendo esta oposição também um indicativo de maior distinção (mais valor), menor distinção (menos valor). Conseqüentemente, esse antagonismo, para Bourdieu (2013), entre outras implicações, corresponde também a outra relação de opostos: cultura de massa que aprecia a arte “vulgar” e cultura de elite que aprecia arte “pura”.

Sobre isso, perguntei aos leitores se eles acreditavam que uma literatura para ser considerada de qualidade, na percepção deles, precisaria ser mais difícil de entender que outras.

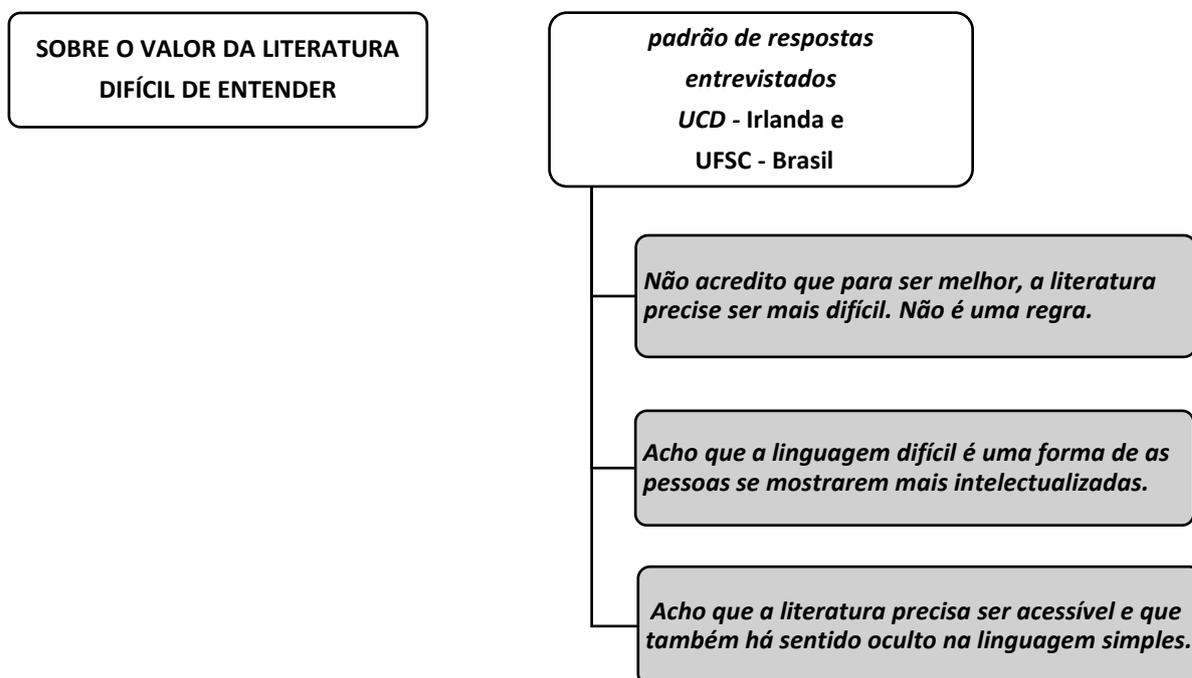


Diagrama 6: produzido pela autora, com base nos dados coletados durante as entrevistas.

Conforme apresenta o diagrama 6, as respostas foram variadas, mas, em sua maioria, os leitores não relacionam, em suas opiniões pessoais, a linguagem difícil com

critério de atribuição de valor a uma obra literária. No entanto, a maioria concorda que livros legitimados como Literatura clássica/canônica (e, portanto, de valor) costumam apresentar desafios maiores na linguagem e possuem mais “sentidos ocultos”, para usar a expressão aplicada por mais de um deles.

Nesse caso, mesmo reconhecendo que a linguagem difícil faça parte de muitas obras consideradas de valor, para eles, esta não é uma garantia para se dizer que a obra é boa. Além disso, alguns reconhecem que esta característica é um marcador de distinção, como no caso das respostas que declaram/confirmam que a leitura da linguagem difícil demonstra maior nível de intelectualidade.

Abaixo, veremos a resposta de apenas um dos entrevistados, o único que demonstrou de modo explícito a noção abordada na obra de Bourdieu (2013) como “aversão pelo fácil”.

#### Quadro 9 – O gosto pelo difícil

1

*Sim, eu sinto que a literatura difícil tem mais valor, especialmente quando você lê um livro e discute na aula, ou você discute com uma pessoa e você tem uma mentalidade completamente diferente e você meio que sente... uau, isso é uma boa ideia, eu não tinha pensado nisso, e eu tenho esse ponto ... E eu sinto que tem que ser complexo, tem que investigar suas camadas ... muitas vezes a coisa mais fácil é só entretenimento, você vai encontrar isso em filmes. As resenhas, mesmo para eu assistir a um filme simples, divertido, eu gosto de pensar sobre ele...Eu amo filmes franceses, porque eles não dão um final adequado, você tem que pensar por si mesmo, e isso me frustra em partes, e eu fico “me dê um final adequado”. Eu também ainda volto e leio de novo, ou eu ainda volto e assisto, então tenho que pensar no livro mesmo semanas depois de lê-lo. Eu tenho que estar conversando com alguém. (Leitor – UCD – Irlanda)*

Fonte: dados organizados e destacados pela autora com base na coleta de dados da pesquisa.

Para Bourdieu (2013) a aversão pelo fácil nem sempre é explícita. Como no caso da resposta acima, não vemos uma intolerância direta ao que é “fácil”, porém parece não valer a pena para o estudante investir tempo de leitura nisso “é só entretenimento, você vai encontrar isso em filmes”. Esse movimento demonstra, se contrastado com a perspectiva de Bourdieu (2013), uma pretensão sistemática pela distinção, ou seja, uma preocupação quase metódica de manter o distanciamento em relação ao gosto e virtude dos ‘dominados’ e investir no que “é difícil”.

Nesse caso, não cabe aqui discutir o que é fácil ou difícil para o grupo ou adentrar nesse debate pelo ponto de vista da teoria literária, pois estamos mais interessados em observar o comportamento dos leitores em relação ao tema, a fim de compreendermos o quanto os agentes desse campo assimilam (ou não) esse discurso de intolerância pelo fácil, quando o assunto é gosto pela leitura.

Em contraste com o quadro acima, a maioria das respostas trouxe reflexões preocupadas com a lógica que estaria por trás da ideia de “literatura difícil”. Vejamos algumas respostas.

Quadro 10 – Preocupação com o acesso à literatura

*Eu acho que quando dizemos que boa literatura é a literatura difícil, estamos dizendo que boa literatura é a literatura que somente pessoas bem-educadas com maior grau ou acesso a uma boa educação podem ler, e eu não concordo com isso, eu acho que há muitos bons escritores que escrevem de uma forma muito simples. (Leitor – UFSC – Brasil)*

*Se o livro é destinado a alguém mais instruído, ele tornará a linguagem mais complexa, de modo que exclui as pessoas que não têm boa educação em literatura inglesa, por exemplo. Então torna-se essa coisa esnobe eu acho, que é achar melhor porque é mais difícil de ler e só você pode ler então. Não sei, eu nunca pensei sobre isso antes. (Leitor – UCD – Irlanda)*

*Acho que a literatura precisa ser acessível, acho que há um ponto de vista de que a literatura de classe alta é para pessoas bem-educadas, mas acho que as classes média e baixa também deveriam ter acesso à literatura. Então eu não acho que deveria ser mais difícil, deveria ser mais agradável. (Leitor – UCD – Irlanda)*

Fonte: dados organizados e destacados pela autora com base na coleta de dados da pesquisa.

Como vemos neste quadro, alguns entrevistados têm consciência da dinâmica de distinção cultural e compreendem que a linguagem difícil funciona como um marcador da distinção que serve como distanciamento e exclusão daqueles que não tiveram acesso a esse capital cultural. Desse modo, associam a literatura de linguagem difícil às pessoas bem-educadas, instruídas e com maior grau de acesso, refletindo, ainda que de modo breve ou superficial, sobre a importância de que essa realidade fosse diferente.

Para fechar esta seção, relembro Pestana, personagem de Machado de Assis, que representa esse sujeito que se esforça para o distanciamento do que é fácil, simples e popular, aquilo considerado “vulgar”. No caso dos leitores entrevistados, o fenômeno

social estudado por Bourdieu (2013) chamado “aversão pelo fácil” não foi observado, pelo menos não de modo explícito, salvo o exemplo do quadro 9. Em compensação, surgiu uma reflexão interessante entre os demais leitores (ver quadro 10) quanto à relação entre a literatura de linguagem difícil com sujeitos de privilégio no acesso aos estudos. Nesse ponto, em comparação com outras perguntas que também tinham como fundo essa dicotomia, eles tiveram nesse tópico mais facilidade para refletirem sobre a associação: preferência pelo difícil x privilégios e distinção.

**CAPÍTULO 4**  
**O CÂNONE DILUÍDO:**  
**NEM ISTO, NEM AQUILO, COM A PALAVRA, OS JOVENS LEITORES**  
**UNIVERSITÁRIOS.**



Figura 7: Obra “Music, Pink and Blue No.2”, de Georgia O’Keefe, criada em 1918, Oil on canvas, 35 × 29 1/8 in. (88.9 × 74 cm). Encontra-se no Whitney Museum of American Art. Disponível em: <https://whitney.org/exhibitions/georgia-o-keeffe>

*“Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo/e vivo escolhendo o dia inteiro! (...) Mas não consegui entender ainda qual é melhor: se isto ou aquilo”. Os versos de Cecília Meireles parecem representar bem o incômodo que sentem os jovens leitores ao falarem sobre o cânone e possíveis definições de melhor/pior ou mais valor/menos valor. A eles parece que a solidez inabalável disto ou daquilo na literatura já se diluiu há algum tempo. A saber, o fenômeno físico-químico da diluição permite, por meio do acréscimo de algum solvente, tornar algo menos concentrado do que é. A substância diluída não desaparece, nem morre, nem se perde, apenas ganha nova condição e fluidez se misturando a outra (s) substância (s). Na obra Music, Pink and Blue, da norte americana Georgia O’Keefe, podemos observar esse fenômeno. Na diluição das tintas, sua obra propõe um encontro de cores e um movimento que, para ela, poderia até mesmo ser sonoro. Um quadro para ser observado e ouvido.*

*Assim se dilui o cânone literário aos olhos dos jovens leitores que parecem desinteressados em separações fixas e solidificadas. Num movimento também dançante, esses leitores dizem que gostam do cânone, leem os clássicos, mas também leem os mais vendidos, indicados pelos professores, mas também pelas listas, pelos amigos, pelos “bookturbbers”. Não há escadas, não há separação vertical que os faça assumir (ou obedecer a) um “melhor” e “pior”. Convivem bem com as ambivalências e fluem entre essas leituras e cores sem confundir necessariamente uma com a outra.*

#### 4.1 VALORES EM HORIZONTALIDADE: AVALIAÇÃO E VALOR DA LITERATURA PARA OS LEITORES ENTREVISTADOS.

*Sou um sujeito cheio de recantos.  
Os desvãos me constam.  
Tem hora leio avencas.  
Tem hora, Proust.  
Ouço aves e Beethovens.  
Gosto de bola-sete e Charles Chaplin.*

*O dia vai morrer aberto em mim.  
(Manuel de Barros)*

O objetivo principal deste capítulo é investigar como os jovens leitores entrevistados avaliam questões de valor literário, de acordo com suas concepções, leitura de mundo e experiências. O tema da *distinção cultural* continua sendo vetor que conduz esta etapa do texto, porém agora o foco foi compreender como eles lidam com a ideia de cânone<sup>81</sup>, como organizam seus critérios de valor para definirem o que é bom ou não, como percebem a distinção entre literatura clássica e popular, entre outros pontos interessantes que surgiram nas conversas durante pesquisa de campo. Além disso, abriu-se espaço para que os leitores compartilhassem suas expectativas no mundo das Letras, a fim de entendermos e ouvirmos o que buscam e como têm se movimentado esses agentes no campo literário, o que desencadeou também algumas reflexões pontuais sobre educação e estratégias de formação do leitor literário e incentivo ao gosto pela leitura em espaços educativos. Importante adiantar que foi neste capítulo, em especial, que busquei organizar as esperanças<sup>82</sup>, frente a alguns cenários pessimistas em relação às nossas práticas culturais (sobretudo no que diz respeito ao futuro do livro, da leitura literária e dos jovens leitores).

Nesta seção, o foco se deu no debate sobre como os leitores atribuem valor ao que leem, a fim perceber se os traços da distinção cultural (reforçando as dicotomias de ordinário/vulgar e extraordinário/puro que discuti no capítulo anterior) aparecem nesses discursos. Pensando nisso, perguntei aos leitores como avaliam se um livro é bom ou não

<sup>81</sup> Para pensar o conceito de cânone (sobretudo o brasileiro), indico artigo “O fim do cânone e nós com isso – passado e presente do ensino de literatura no Brasil”, de Luís Augusto Fisher. Nele, o pesquisador faz um apanhado histórico da formação do cânone brasileiro e traz na sequência ponderações muito interessantes sobre o ensino de literatura e seus desafios atuais.

<sup>82</sup> Inspirada na obra de Paulo Freire, *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* (2013), na qual o autor fala sobre a urgência da esperança crítica para um novo mundo: um inédito viável como diz Freire.

e quais critérios de avaliação usam para isso. Minha curiosidade foi perceber se eles consentem com as avaliações já concedidas no campo acadêmico pelos agentes que ocupam espaços de poder simbólico (professores, críticos literários, pesquisadores) ou se questionam e organizam de modo mais autônomo seus critérios ao atribuir valor a uma obra. Nesse ponto da pesquisa, o questionamento chave foi descobrir: estariam esses leitores reproduzindo a dinâmica da distinção cultural no modo como julgam obras literárias?

De acordo com Wellek e Warren (2003), no livro *Teoria da Literatura e metodologia dos estudos literários*, valorizar (dar valor/valorar) e avaliar são ações completamente distintas, porém a avaliação emitida por determinados grupos (críticos literários, pesquisadores da área, filósofos, entre outros) a respeito de uma obra literária geralmente interfere na valorização que esta mesma obra pode receber pelo público (aquele que apenas valoriza, pois não teria autoridade para avaliar de fato). Dito de outro modo, segundo os autores, qualquer pessoa pode valorizar uma obra, mas nem toda seria capaz de avaliar, visto que se trata de algo mais restrito aos profissionais do campo literário, aqueles “autorizados” a fazerem essa avaliação. Por essa perspectiva, leitores de uma determinada obra literária vivem a experiência do interesse, enquanto avaliadores experimentam o ato do julgamento, a partir de critérios avaliativos.

Aproximando essa lógica sobre avaliação de Wellek e Warren (2003) do estudo de Bourdieu (2013), para o sociólogo esta separação não seria tão simples. Do ponto de vista da sociologia de Bourdieu (2013), o julgamento emitido por esses grupos autorizados opera uma influência direta no senso coletivo de distinção cultural e mexe também com o jogo de julgamento do gosto entre os “desautorizados”. Esse cenário implica, portanto, a economia simbólica do campo literário e, desse modo, a avaliação de determinado grupo de avaliadores passa também a receber um valor de distinção que a coloca em um lugar de autoridade o qual, frequentemente, é pouco questionado.

O ponto cego desse cenário é que nem sempre os critérios avaliativos ficam totalmente claros, mesmo quando se trata de um ato de julgamento elaborado por alguém apto a isso. Vale pensar aqui, portanto, em que tipo de agente está avaliando e qual engrenagem social está por trás deste avaliador autorizado, uma vez que essa autoridade pode também operar na esfera de práticas de violência simbólica, reforçando processos de exclusão e apagamento de muitas obras e autores, em nome da manutenção de um repertório cultural dominante.

A distinção que precisamos fazer, parece, é entre o julgamento aberto e o julgamento implícito – que não deve ser igualada à distinção entre julgamentos conscientes e inconscientes. Há um julgamento de sensibilidade e há um julgamento arrazoado, de raciocínio. Não existe uma contradição necessária entre eles: uma sensibilidade não pode alcançar muita força crítica sem ser suscetível de considerável formulação teórica generalizada, e um julgamento arrazoado, em questões de literatura, só pode ser formulado com base em alguma sensibilidade, imediata ou derivada. (WELLEK & WARREN, 2003, p. 343)

Em outras palavras, os autores alertam para o fato de que até mesmo a avaliação mais teórica (arrazoada) também estará atravessada por questões subjetivas de sensibilidade daquele que avalia. Para eles, o problema nessa dinâmica estaria na falta de transparência do julgamento ligado à sensibilidade mais subjetiva. É interessante que estes dois tipos de julgamento sejam complementares, porém importante que ambos estejam a mostra no processo de avaliação, para que – agora pensando em Bourdieu (2013) – essa sensibilidade não se torne mais um dispositivo de violência simbólica eufemizado e irreconhecível, excluindo e menosprezando repertórios culturais enquanto ostenta uma aparência de justiça, razão e rigorosidade científica.

O autor Elias José Torres Feijó, no capítulo intitulado “Ler, sem ética nem moral. Contributos da psicologia cognitiva e ética na e da leitura”, para o livro *Leitura: história e ensino*, organizado por Tania Rösing e Regina Zilberman em 2016, diz:

De fato, leitura de (sobretudo determinados) textos ‘populares’ ou *best-sellers* são criticados fundamentalmente porque seriam de *má qualidade* (não será inútil lembrar que a qualidade é uma produção de valor e, em muitos casos, uma imposição de valor). Se ler é bom, qual o problema em ler os textos de qualquer tipo, mesmo dentro do âmbito literário ou ficcional? Ao menos pelo que eu tenho lido sobre estes assuntos, nenhuma das bondades atribuídas à literatura e à ficção deixa de ser aplicável se se tratar de ‘baixa’ ou ‘alta’ literatura, conceitos estes de elites que impõem os seus princípios. (FEIJÓ, 2016, p. 80)

Relacionado a isso, Márcia Abreu (2006) chama atenção para as arbitrariedades dessas avaliações autorizadas: a autora conta que um determinado manuscrito inédito de Machado de Assis foi enviado em 1999 sem identificação de sua autoria a algumas editoras brasileiras com o pedido de ser publicado. Na ocasião, todas elas negaram a obra. Ou seja, naquele contexto e momento, a obra de Machado de Assis, considerado maior escritor da Literatura Brasileira, não foi considerada de valor, por exemplo. Segundo Abreu, a maioria das editoras que chegou a responder não deixou claro quais eram os

motivos da negativa, mesmo garantindo que o livro foi lido por especialistas da literatura (ABREU, 2006). Ou seja, mesmo aqueles que estariam autorizados a avaliar cometem suas incoerências nessa avaliação, uma vez que nem sempre os critérios ficam claros nessa divisão de “que-vai-quem-fica”. Sobre isso, Márcia Abreu faz o alerta:

[...] O que se considera uma história bem narrada em uma tribo africana não é o que se considera bem narrada em Paris; o enredo que emociona uma jovem de 15 anos não é o que traz lágrimas aos olhos de um professor de 60 anos; o que um crítico literário carioca identifica como um uso sofisticado de linguagem não é compreendido por um nordestino analfabeto. O problema é que o parisiense, o professor, o crítico literário, os homens maduros têm mais prestígio social que o africano iletrado, a jovem, o lavrador. Por isso conseguiram que seu modo de ler, sua apreciação estética, sua forma de se emocionar, seus textos preferidos fossem vistos como o único (ou o correto) modelo de ler e de sentir. (ABREU, 2006, p. 58)

Aqui está uma situação de poder simbólico que desclassifica, inclusive, muitos sujeitos leitores no campo literário (na mesma linha do que vimos no final do capítulo anterior). Por isso, a avaliação deve ser problematizada em seus critérios. As cartas precisam estar claras na mesa, para que o julgamento não se torne mais uma das tantas ferramentas de poder e violência simbólica já citadas (BOURDIEU, 1989) que reforçam a distinção cultural sem deixar muito claro quais critérios estão sendo levados em conta nessa avaliação.

Para Fabio Akcelrud Durão, no ensaio “Variações sobre os equívocos do debate do cânone”, publicado em 2014 na revista *Remate de Males*, é importante estarmos alertas para o fato de que o conceito de cânone passou a ser confrontado como sinônimo de entidade opressora em si. Para o autor, este não deve ser o centro do problema, uma vez que, ainda que em sua origem o cânone (até mesmo em sua etimologia) implique na exclusão de um repertório, hoje o cânone não representa mais um grupo fechado de obras, cuja leitura é regra fechada nas instituições. Inclusive, em seu ensaio, Durão (2014) comenta sobre a precariedade do cânone brasileiro em termos de organização e disseminação cultural<sup>83</sup>. Para ele, novas vozes não estão proibidas, nem mesmo nas universidades. O ponto chave do problema não estaria, então, nessa “guerra do cânone”, mas sim no debate sobre o “valor” que, segundo ele, não mais existe.

---

<sup>83</sup> Durão (2014) cita, para isso, o exemplo de Machado de Assis que sequer possui uma edição definitiva de sua obra completa no Brasil e fala sobre o fato de a dominação do cânone nas instituições brasileiras ser irreal, uma vez que não há um consenso normativo a respeito disso.

Uma preocupação com o cânone incentiva uma identificação de características, temas, assuntos, ao passo que o verdadeiramente interessante é relacionar-se com as obras por meio de questões que em última instância as modificam por dentro. (DURÃO, 2014, p. 617)

No caso desta pesquisa, não foi intenção taxar o cânone como opressor e responsável único por dinâmicas de violência simbólica. De fato, em concordância com Durão (2014), o problema não está no cânone em si. Tanto é que os leitores também não identificaram em suas falas o cânone como um problema, bem como não se sentem (ao menos de modo consciente) oprimidos por esse repertório. Aqui, o que interessa é perceber o jogo social, o *habitus* no entorno do cânone, aquilo que está por trás desse arbitrário cultural dominante e como os jovens leitores percebem essa dinâmica. Ao leitor é dada a palavra para que apresente como organiza seus critérios, a fim de verificar o quanto e como essa “avaliação legítima” por parte da crítica literária e dos agentes de poder no campo acadêmico é assimilada ou incorporada por ele.

Diante desse contexto, nos interessou aqui saber se os leitores universitários aceitam as regras desse jogo e se incorporam os rótulos de valor, de acordo com as avaliações já pré-estabelecidas e legitimadas no campo literário e acadêmico. Nesse ponto, não houve expectativas de que os leitores tivessem uma argumentação aprofundada e madura (do ponto de vista científico) para a avaliação de uma obra literária. Porém, como parte da conversa, o que poderia entrar em questão aqui seria o fato de que essas avaliações que ocupam um espaço de poder simbólico no campo literário e acadêmico pudessem se tornar verdades absolutas e inquestionáveis para esse público recém-chegado ao campo social. Em síntese, busquei perceber se havia uma certa obediência às avaliações já colocadas no campo social em debate. Vejamos no quadro a seguir, uma fala interessante de um leitor a respeito do tema:

Quadro 11 – Um repertório horizontal

1

*Eu não tenho muito preconceito com New York Times, porque tem gente que é do tipo “o cânone é o cânone e o resto é o resto”. Tem isso da literatura para consumo e a literatura para fruição, etc. Então eu não faço muito essa distinção, eu acho que o livro tem que me tocar. Ele tem que fazer sentido, de eu olhar aquilo e aquilo incidir em mim de alguma maneira e me fazer refletir. Vai desde um romance “água com açúcar” até uma Perto Coração Selvagem, ou Uma Paixão Segundo G.H. que é uma loucura, cada vez que eu abro aquele livro*

*é um soco diferente. Água viva, por exemplo, da Clarice, é um livro que não existe um enredo linear, ele é bem fluido, mas eu abro e aquilo me toca.*

*Ao mesmo tempo eu bato na tecla de Dom Casmurro porque eu amo esse livro, ele me toca muito, principalmente pelo jeito que o Machado usou as palavras para falar com o leitor, acho ele muito sagaz, me emociono com a dor do Bentinho, mas ao mesmo tempo eu não compro a ideia da traição e etc. (...) Então eu gosto muito, tive um processo muito bom com Machado de Assis, com Clarice também. Mas ao mesmo tempo eu li esses dias Comer, Rezar e Amar que é totalmente não cânone e achei lindo. É quase um livro de cabeceira.*

*Então assim, eu acho que o livro tem que me tocar. Se a discussão do livro vai, eu vou ter uma outra ideia dele. Eu gosto de Paulo Coelho, fico bem quieta quando falam dele por aqui porque ele não é bem visto na academia. Nunca me responderam o porquê de não serem livros bons, mas eu já falei para professores que meu pai tinha uma coleção dele e eu pegava os livros para ler. Alquimista, por exemplo. Não sinto diferença em relação a qualidade. Talvez eu devesse ler hoje em dia de novo com o olhar da pessoa que está se formando em Letras para ver se bate alguma coisa, mas eu não consigo pensar em nada. É arbitrário, eu não entendo por que dizem que ele é ruim. Não diria que ele não é ruim, só não faz parte do grupo da academia. (Leitor, UFSC/ Brasil)*

Fonte: dados organizados e destacados pela autora com base na coleta de dados da pesquisa.

Ao longo dos blocos de perguntas 2 e 3, outros leitores se posicionaram de modo similar a este leitor do quadro 11 em relação a como organizam o seu repertório de leitura literária. No entanto, por considerar esta resposta concisa e organizada, decidi trazê-la isoladamente para desenvolver esta parte da análise.

Sobre o quadro 11, mais de um ponto merece ser comentado aqui. O primeiro deles é que para este leitor, os valores são organizados de modo horizontal, ou seja, não há preocupação em hierarquizar melhores e piores, cânones e não cânones de modo hierárquico. Embora a pessoa compreenda que existe uma avaliação acadêmica que deixa Paulo Coelho e Elizabeth Gilbert (autora de *Comer, Rezar e Amar*) de fora dos muros da universidade, para ela, em seu repertório, são obras de qualidade que poderiam ocupar espaço ao lado de Machado de Assis. No entanto, este “ocupar espaço ao lado” não implica que o leitor esteja dizendo que o valor dessas leituras seja equivalente, alguns deles compreendem a diferença e a declaram, só não parece lhes interessar essa distinção que distribui um repertório em degraus a serem subidos de modo progressivo (alta

literatura e literatura de senso comum), como se houvesse um mapa com os pontos a serem seguidos.

Um segundo tópico interessante foi perceber que o estudante busca respostas para compreender porque Paulo Coelho está do “lado de fora” das universidades, mas as respostas não são claras. Nenhum professor ou colega tem essa resposta – a carta não está clara na mesa, como sugerem Wellek e Warren (2003). Ou seja, a negação de um repertório – mecanismo que sustenta a dinâmica da distinção cultural, segundo Bourdieu (2013) – nem sempre deixa transparente os motivos pelos quais não tolera uma cultura outra. Assim, do mesmo modo como os editores, mencionados por Abreu (2006), não deixaram muito claro porque não quiseram publicar Machado (enquanto anônimo) naquele contexto, no campo acadêmico, a exclusão de Paulo Coelho<sup>84</sup> também não é claramente justificada para o leitor curioso. Esse tipo de sutileza abre brecha para pensarmos no quanto pode haver de resistência e pouca abertura ao diálogo (para não dizer preconceito) nessa dinâmica de avaliação.

No texto já citado de Feijó (2016), o autor questiona o “código de ética e moral” imposto à leitura de determinadas obras e defende a importância não de tentar “derrubar” o cânone, mas de questioná-lo. Para ele, a ideia do cânone literário é discutível, uma vez que serve muitas vezes à moral e ética de determinado interesse: “como se, sendo de natureza impositiva, eles fossem de origem a-histórica e consensuais em toda a sociedade quando se trata, na realidade, de consensos discutíveis” (FEIJÓ, 2016, p.21). Pensando nisso, o autor defende a importância de levar essa discussão para os espaços educativos:

Meditar e atuar conseqüentemente sobre para que e para quem servem os cânones pode ter um extraordinário sentido nas aulas de literatura. E essa meditação bem pode incluir a própria natureza normativa da existência do cânone, o discutível fato de que deva existir um cânone. (FEIJÓ, 2016, p. 81)

Terceiro ponto a ser comentado é que este comportamento do leitor contraria minhas expectativas iniciais do presente estudo<sup>85</sup> e considero isso um ponto forte do trajeto investigativo. Anteriormente à pesquisa de campo, eu pensava que encontraria leitores reproduzindo a dinâmica da distinção cultural, legitimando essa separação de

---

<sup>84</sup> Importante destacar que a figura de Paulo Coelho está sendo abordada aqui como um exemplo de autor bastante popular e ignorado no campo acadêmico, porém, não foi meu interesse nesta pesquisa adentrar nessa questão ou avaliar a obra do autor. Não estou, portanto, reivindicando sua valorização no campo acadêmico, apenas ilustrando como essa dinâmica aparenta estar colocada.

<sup>85</sup> Ver hipótese apresentada no texto de apresentação.

obras sagradas e obras profanas, em uma espécie de obediência (ou, para usar os termos de Bourdieu (2013), de respeito e boa vontade cultural) ao arbitrário cultural dominante. Todavia, o que encontrei foram leitores bem-posicionados e questionadores quanto à estrutura simbólica colocada sobre o repertório cultural literário que lhes é ofertado no campo acadêmico. Tal surpresa demonstra certo pensamento crítico de alguns desses leitores nesse campo social (falarei mais sobre isso na próxima seção), uma vez que não aceitam com resignação as posições já estáveis nesse repertório. A avaliação legítima de obras literárias consideradas cânones não chega a ser contestada por eles, porém esse valor já consolidado não pareceu interferir tão diretamente nos critérios de valorização adotados pelos leitores, que parecem abertos a um repertório multicultural<sup>86</sup>.

Ainda sobre essa horizontalidade, importante dizer que se trata, pelo que estou entendendo, de uma nova dinâmica entre jovens leitores, dispostos a reorganizarem o repertório cultural literário, sem incorporar automaticamente as hierarquias consolidadas nesse campo. Ao contrário do que se prevê nas relações verticais de superioridade e inferioridade, nessa lógica horizontal, as obras literárias canônicas e populares são colocadas lado a lado em uma relação de diferença, no entanto sem essa sobreposição de maior e menor literatura, como fica evidente nesse trecho: *“Então eu gosto muito, tive um processo muito bom com Machado de Assis, com Clarice também. Mas ao mesmo tempo eu li esses dias Comer, Rezar e Amar que é totalmente não cânone e achei lindo”*.

Um quarto ponto a ser observado neste mesmo quadro é sobre o olhar do leitor para a própria trajetória quando busca entender a avaliação negativa (ou falta de avaliação) sobre Paulo Coelho no campo acadêmico: *“talvez eu devesse ler hoje em dia de novo com o olhar da pessoa que está se formando em Letras para ver se bate alguma coisa, mas eu não consigo pensar em nada. É arbitrário, eu não entendo por que dizem que ele é ruim”*. Ao usar a expressão “com o olhar da pessoa que está se formando em Letras”, vemos aí a expectativa de ocupar um lugar mais distinto no campo literário, agora não apenas como leitor, mas como alguém apto a avaliar melhor uma obra. Para esse estudante, parece que o capital cultural adquirido ao longo da trajetória no Curso de Letras pode lhe servir de chave para a compreensão dessa avaliação, cujos critérios ele ainda não compreende.

---

<sup>86</sup> Em linhas gerais, a perspectiva multicultural propõe um descentramento de um paradigma cultural único e preponderante, a exemplo do europeu, e se abre ao entendimento/acolhimento das múltiplas culturas que compõem nosso emaranhado social.

Sobre essa percepção de deslocamento de posição que o leitor tem sobre seu lugar no campo (de estudante leitor a quase graduado em Letras), Bourdieu (2013) comenta sobre “o efeito próprio da trajetória” que ocorre quando o sujeito olha para sua jornada dentro de determinado campo e julga estar ocupando um lugar novo dentro de uma categoria social, quando, segundo o sociólogo, na verdade não está.

O mesmo é dizer que, entre a posição realmente ocupada e as tomadas de posição se interpõe uma representação da posição que (...) pode estar em desacordo com as tomadas de posição que a posição parece implicar para um observador externo (eis o que, às vezes, se designa por ‘falsa consciência’). O pendor da trajetória individual e, sobretudo, coletiva, comanda, por intermédio das *disposições temporais*, a percepção encantada ou desencantada com essa posição que é, sem dúvida, uma das principais mediações através das quais se estabelece a relação entre a posição e as tomadas de posição políticas. (BOURDIEU, 2013, p. 424-425, grifos do autor)

Levando em conta o que diz Bourdieu (2013), o leitor entrevistado pode ter apresentado em sua resposta um caso de “falsa consciência”, como disse o autor, sobre sua posição no campo, uma vez que ele toma uma nova posição de “quase formado em Letras”. No entanto, seguindo a lógica de Bourdieu (2013), essa tomada de posição não lhe garante ocupar realmente um lugar distinto nas Letras, que lhe torne apto a efetivar este tipo de avaliação que está em jogo ali. Esse olhar otimista do estudante ao dizer que talvez leia novamente para enfim compreender o motivo pelo qual o autor é excluído na distinção das Letras no mundo acadêmico pode, nesse caso, se tratar dessa relação ainda encantada com essa posição prestes a ser “alcançada”. A ilusão de que o diploma lhe conferirá uma nova perspectiva apenas pode lhe dar a impressão de uma nova posição ocupada.

Por outro lado, não podemos deixar de levar em consideração também a simples perspectiva de que, agora, tendo passado pelo trajeto de formação no Curso de Letras, o estudante tenha expectativa de desenvolver melhor essa avaliação com maior autonomia, por conta da bagagem de estudos construída nesse processo. Ou seja, cabe aqui ponderar a possibilidade de estarmos diante de um fenômeno relacionado à distinção cultural (que seria a falsa consciência da posição ocupada) ou não.

Diante disso e de outros sinais deixados pelos leitores, é preciso atentarmos para o seguinte fato: esse olhar horizontal na disposição de valores associados às obras literárias, embora rompa com o circuito de distinção cultural relacionado aos cânones,

não quer dizer que esses leitores não reproduzam, percebam ou assimilem questões ligadas à dinâmica da distinção cultural. Defender isso seria, no mínimo, ingênuo, uma vez que as questões ligadas à distinção, como já vimos, estão impregnadas muitas vezes de modo quase imperceptível nas estruturas simbólicas do campo social em questão. Faço esta ressalva a fim de não romantizarmos “a novidade”, como se ela fosse uma ruptura completa com as estruturas simbólicas há muito tempo estabelecidas, tampouco como se trouxesse ares de salvação. Na economia das trocas simbólicas, o poder simbólico se infiltra mesmo quando o clima é de novidade. Dito isso, os valores sendo colocados em horizontalidade pelos leitores podem até se tratar de algo recente, mas se trata de uma disposição que coexiste com as velhas estruturas simbólicas cujas quais ainda compõem o *habitus* dos leitores.

Em síntese, o que chamou atenção nesse ponto das conversas com os leitores é que eles demonstram não aceitarem o valor dos cânones, por exemplo, sem que isso passe, no mínimo, por um filtro de avaliação a partir de seus “próprios critérios”<sup>87</sup>. Nenhum deles respondeu, por exemplo, que delega valor a uma obra apenas porque foi indicada por um professor por ser este uma autoridade no assunto. Da mesma forma, nenhuma resposta simplesmente afirma o valor de uma obra apenas por ser considerada canônica. Ou seja, não percebi nesse ponto uma obediência passiva às hierarquias de valor reproduzidas no sistema de ensino universitário, o que não significa que por trás da seleção de tais critérios (aparentemente pessoais) não estejam os critérios sugeridos e já legitimados por uma educação nos moldes da reprodução da cultura dominante. Vejamos no diagrama abaixo os critérios mais respondidos pelos leitores.

---

<sup>87</sup> Coloquei esta expressão entre aspas, porque levando em consideração o debate de Bourdieu (2013), essa noção de “próprios critérios” também estará atravessada em alguma medida pela trajetória educativa e o quanto esta pessoa está sendo/foi influenciada pelo repertório cultural dominante.

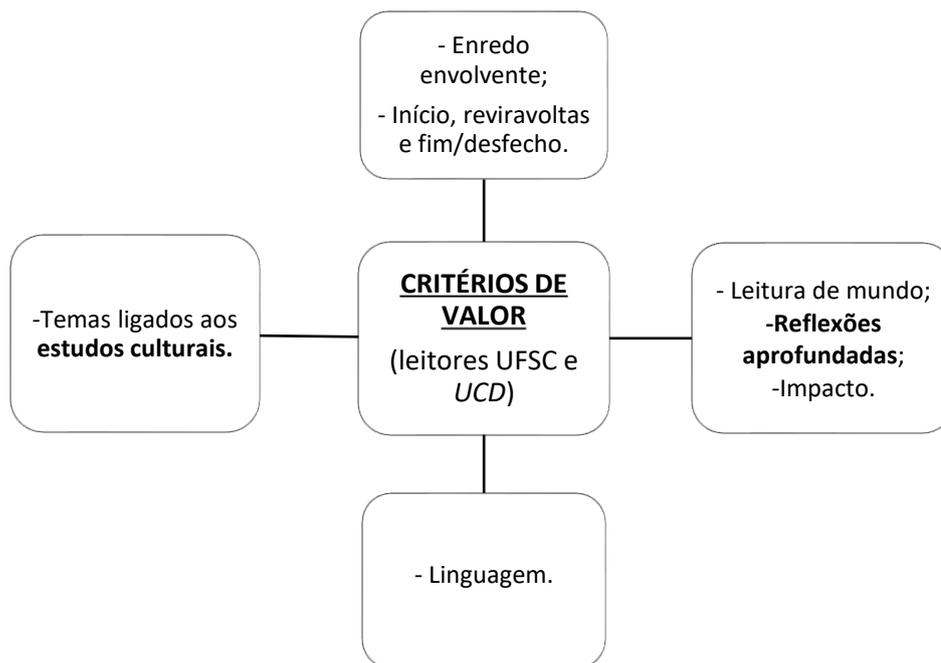


Diagrama 7: produzido pela autora, com base nos dados coletados durante as entrevistas.

De acordo com as informações dispostas no diagrama acima, duas observações devem ser feitas em contraste com a teoria bourdieusiana. A primeira sobre o item que chamei de “reflexões aprofundadas”. Na obra de Bourdieu (2013), o ato reflexivo se contrapõe ao entretenimento gratuito e funciona também como marcador de distinção (arte como reflexão x arte vulgar para diversão). Este foi o item que mais apareceu nas respostas dos entrevistados (tanto dos brasileiros quanto dos estudantes da Irlanda). Traduzindo em números, 44% dos estudantes definiram o potencial de “reflexão profunda” causada pelo livro como principal critério de valor. Ou seja, para eles, um bom livro precisa fazer refletir, correspondendo ao que sugere Bourdieu (2013) ao comentar um dos sensores para a distinção (a reflexão).

Na contramão dessa perspectiva, apenas um entrevistado respondeu que prefere não se concentrar muito quando está lendo. Ele explica que sua mente não pode ser muito exigida durante a leitura, pois ele não gosta dessas pausas reflexivas. Para ele, a fluidez da leitura é um critério de valor. No entanto, levando em consideração essa porcentagem de leitores que apresentaram o critério da reflexão como um dos principais, podemos perceber que, embora apresentem rupturas com as estruturas colocadas (como no caso de horizontalizar as obras em seus repertórios, sem hierarquias tão claras de valor), os mecanismos de distinção continuam presentes em seus *habitus* de leitores, sendo essa busca por reflexão um deles. Ainda sobre a porcentagem das respostas, os outros 56% dos

entrevistados sugeriram critérios de valor aleatórios para suas leituras, que também foram organizados/agrupados no diagrama.

Outra observação a respeito do diagrama é a informação sobre o interesse por livros cujas temáticas centrais estejam ligadas aos estudos culturais (sobretudo gênero e raça). Informação interessante que pode marcar nosso contexto social contemporâneo, uma vez que debates ligados aos estudos culturais têm se tornando mais constantes em diferentes espaços sociais, não somente acadêmicos, e representam uma demanda legítima entre jovens leitores. Arrisco dizer que há um movimento engajado de jovens leitores que têm encontrado na literatura um campo fértil para debate sobre questões ligadas aos estudos culturais. Além disso, não devemos perder de vista que esse movimento dos jovens leitores universitários também pode ser fruto da formação acadêmica que têm recebido, o que marca também novos posicionamentos dos currículos (o que seria, inclusive, um excelente assunto para outro momento).

#### 4.2 A DISTINÇÃO CULTURAL NO CAMPO DAS LETRAS: ENTRE CONHECER E RECONHECER, A AUTONOMIA DOS LEITORES.

Abro esta seção falando sobre dois aspectos que, segundo Bourdieu (2013), fundamentam o senso de distinção cultural: conhecer e reconhecer a obra de arte. A partir daí, comento sobre a autonomia dos leitores apresentada durante a pesquisa em relação ao conhecimento da obra de arte.

Sobre o ato de (re) conhecer a obra de arte, trago aqui uma das imagens da pesquisa do sociólogo apresentada no livro *A Distinção*. Trata-se uma cena fotografada na França, como parte do acervo da pesquisa, em que investigou o *habitus* dos franceses na década de 70. Na edição brasileira de 2013, essa imagem se tornou capa da obra e a escolha de comentá-la aqui é pelo fato de ela representar e ilustrar muito bem o conceito de distinção aqui estudado:



Figura 8: Fotografia retirada do livro *A distinção: crítica social do julgamento* (BOURDIEU, 2013).

Roland Barthes (1984), na obra *A Câmara Clara: nota sobre a fotografia*, desenvolveu um estudo sobre fotografia, o qual chama a atenção para imagens como esta: em que não há uma intenção de posar, porém uma cena é captada de modo a propor que observemos com atenção para um ponto especial: o *punctum*. Segundo o autor: “(...) *punctum* é também picada, pequeno buraco, pequena mancha, pequeno corte. O *punctum* de uma foto é esse acaso que, nela me punge (mas também me mortifica, me fere)” (BARTHES, 1984, p. 46). Ele explica ainda que esse *punctum* é um ponto subjetivo e vivo na fotografia definido pelo leitor, aquele que a observa e capta o que para si é *punctum* na foto.

Seguindo essa linha, compartilho aqui o que para mim é *punctum* nessa fotografia: a obra de arte na parede. Notemos que ela está em posição de destaque (acima do aparelho de televisão desligado). Ao redor do quadro, há cinco mulheres na cena: uma sentada, cujas pernas são as únicas que aparecem parcialmente, uma trabalhando no cabelo da outra, a que está sentada em uma cadeira separada sendo atendida e aguardando seu cabelo terminar de ser enrolado, e as duas mulheres que mais me chamam a atenção: a mulher que limpa o chão, cujos braços aparecem em movimento na foto e, por fim, a quinta mulher, a que foi retratada no quadro que, como objeto, se tornou obra de arte na parede. Não sabemos se o quadro se trata de uma réplica ou de um original, nem estamos falando de uma obra exposta em uma galeria de arte ou museu. A obra está, aparentemente, exposta em um lugar comum: uma sala de estar que parece ser um salão

de beleza, em que duas mulheres trabalham (em posições diferentes) e outras duas esperam seu atendimento.

As quatro mulheres da fotografia estão posicionadas ao redor da única intocável: a mulher do retrato, a obra de arte. As mulheres da sala ocupam o mesmo espaço físico, porém no campo social, suas posições são diferentes, bem como seus currículos escolares também o são, provavelmente, da mesma maneira que suas heranças culturais. Aparentemente, todas estão circulando pelo mesmo espaço, compartilhando da mesma visão para o quadro, porém em seus espaços sociais, o acesso que têm a essa obra é diferente. “Apesar de estarem situados em pontos bastante afastados do espaço das classes médias, produtores e consumidores de cultura média têm em comum a mesma relação fundamental com a cultura legítima (...)”. (BOURDIEU, 2013, p. 303)

No entanto, ainda que cada uma dessas mulheres possua capital cultural diferente, de acordo com suas trajetórias, a obra de arte na parede só pode atingir seu senso de distinção se for reconhecida por todas como objeto de valor naquela sala. Ou seja, não basta que apenas uma ou duas conheçam bem esta obra, por terem estudado e compreendido sua condição de produção e origem, é preciso que todas ali reconheçam, mesmo sem conhecer. Do contrário, será apenas um objeto qualquer pendurado na parede sem qualquer valor simbólico. Nesse caso, todas nessa sala provavelmente reconhecem a obra de arte na parede, compreendem do que se trata e que está ali para decorar o ambiente, “agradar aos olhos”, agregar valor ao espaço. No entanto, quantas conhecem, de fato, a obra? A resposta vai depender do capital cultural de cada uma.

Agora convido a imaginarmos esta mesma dinâmica social transposta em outro cenário – uma sala de aula. O que na fotografia acima é o quadro na parede, trocaremos por outro objeto: uma obra literária clássica na mão do professor em sala de aula (talvez um *Dom Casmurro*, de Machado de Assis?). Os alunos em frente ao professor olham para o livro: alguns já o conhecem, outros apenas reconhecem (“Ah! Eu lembro da Capitu, foi personagem de uma novela!”). Todos podem estar dispostos a se dedicar à leitura, a convite do professor, em uma experiência coletiva para aquelas aulas. Entretanto, quantos ali estão realmente aptos a conhecer uma obra como essa?

Precisamos admitir que, pensando na transposição das cenas, no universo da sala de aula, alguns serão os alunos sentados confortavelmente à espera do seu atendimento e outros serão os trabalhadores varrendo o chão e fazendo um esforço diferente dentro da mesma sala. Alguns serão os alunos lendo em casa em suas escrivaninhas, com boa luz e café fresco, outros serão os alunos lendo no balanço do ônibus antes de chegar na

escola/universidade ou na mesa da cozinha enquanto familiares circulam barulhentos pela casa. Depois, para voltarmos a visualizar a cena da sala de aula, chega o dia de debater a obra com o professor: o espaço é o mesmo, mas os saberes diferentes, as condições de construção desse saber mais ainda<sup>88</sup>. Ao professor, fica o desafio de lidar com diferentes repertórios, sem recorrer à saída mais confortável e automática: a de trabalhar apenas com o repertório legítimo, dialogando com uns e ignorando outros, em um apenas aparente diálogo “aberto para todos(as)”.

É ainda nesse ponto em que teremos estudantes trilhando caminhos de leituras diferentes: alguns optando por ler o livro original e outros lendo adaptações e resumos, buscando pelo filme correspondente ao livro, pela resenha da internet e por aí vai. Em um primeiro momento, é bastante provável que os alunos que buscaram o contato com a obra “adaptada” serão julgados por colegas e professores (Seriam os “preguiçosos”? Aqueles que não se esforçam? Ou que não se ajudam? Ou que não aproveitam a oportunidade que têm?). Não é de se espantar, inclusive, que esse mesmo professor não perceba a dinâmica social à sua frente e, espantado, comente/reclame: “são sempre os mesmos que respondem ou comentam em aula”. Sim, provavelmente serão “sempre” os mesmos enquanto a dinâmica por trás das condições de leitura de cada estudante permanece também a mesma. Para Bourdieu (2013), em uma situação como esta estaríamos de frente para o fenômeno da “boa vontade cultural”:

A boa vontade cultural exprime-se, entre outros aspectos, por uma escolha particularmente frequente de testemunhos mais incondicionais de docilidade cultural – escolha de amigos ‘instruídos’, gosto por espetáculos ‘educativos’ ou ‘instrutivos’ – muitas vezes acompanhados por um sentimento de indignidade (‘a pintura é boa, mas é difícil etc.) proporcional ao respeito concedido. (BOURDIEU, 2013, p. 300)

Esses sujeitos da boa vontade seriam, segundo Bourdieu (2013), intermediários culturais, ou seja, aqueles que se encontram em fase de transição (ou em busca de) para uma classe superior, e que buscam legitimar essa progressão pelo domínio de bens culturais. Seriam os estudantes recém-chegados ao campo social universitário, por exemplo, e que não trazem consigo uma herança cultural dotada da cultura legítima, mas

---

<sup>88</sup> Apenas para lembrar que essa condição não é uma sentença que determina o leitor com menos privilégios a ter necessariamente uma experiência mais difícil ou ruim de leitura. A lógica de Bourdieu, como já vimos antes, não é determinista, embora aponte para tendências no jogo social em que as relações com o capital se colocam.

se esforçam para dominar esse repertório uma vez que agora circulam como agentes desse novo campo.

Essa boa vontade cultural se manifesta como desejo de identificação, anseio (e esperança) de dominação de uma cultura legítima que não “é feita para ele” e “ele não é feito para ela” (embora nem sempre ele perceba essa condição) (BOURDIEU, 2013). Assim, o estudante engajado chega à Universidade, por meio de alguma oportunidade, como bolsa de estudos por exemplo, e esforça-se para ler *Dom Casmurro* pela primeira vez, mesmo com suas dificuldades prévias de letramento, considerando que não leu essa obra na escola ou sequer teve contato com a mesma anteriormente, como outros colegas. São sujeitos já inseridos no campo e, portanto, segundo Bourdieu (2013), possuem ambições razoáveis, desde que paguem o preço com o esforço suficiente para alcançá-las: “sacrifícios, privações, renúncias, boa vontade e, reconhecimento, em suma, com virtude” (BOURDIEU, 2013, p. 316). Por isso, também não é raro testemunhar nos corredores da universidade casos de êxito, quando estudantes se esforçam a ponto de atingirem uma experiência de leitura que se destaca em meio, inclusive, aos que tiveram mais oportunidades ao longo da trajetória escolar que os trouxe até o campo acadêmico e literário. Por trás desse destaque está uma experiência de esforço, segundo a lógica bourdesiana.

Em contraste a esse perfil do estudante esforçado, vejamos abaixo o caso de um estudante que teve acesso à obra de Machado, desde o tempo de colégio e conta que fez sua releitura na Universidade, sem grandes dificuldades.

Quadro 12 – Uma oportunidade de releitura

*Bom, eu sou apaixonada por Machado de Assis e Mário de Andrade, (...) eu li Machado de Assis com 12 anos e eu me apaixonei por Machado de Assis, só que o meu eu leitor de 12 anos não é o meu eu leitor que entrou na faculdade de Letras e teve que reler e analisar de forma crítica, e eu, também, continuei me apaixonando. Para mim, foi mais complexo, foi mais profundo, foi um outro momento de leitura, desvendou o Machado de Assis. Eu acredito que o Machado de Assis é um tipo de Literatura que não tem como simplesmente dar para um adolescente e dizer “leia!”, precisaria de um acompanhamento de alguém que já leu, ou alguém que possa conversar (...). Precisaria de um pouco mais de trabalho de quem fosse dar o livro, dar esse tipo de oportunidade, não simplesmente jogar para dar em nada. Para mim, Machado teria que ser esse tipo de Literatura, uma Literatura com acompanhamento, com debate, com discussão, ou na escola, ou entre amigos, ou com os pais, mas não uma Literatura solitária, porque é muito difícil você processar. (Leitor – UFSC/ Brasil)*

Fonte: dados organizados e destacados pela autora com base na coleta de dados da pesquisa.

Conforme exemplo do quadro 12, embora também tenha se sentido desafiado, temos uma amostra de um leitor que se sentiu confortável lendo Machado de Assis, tanto na escola, quanto na Universidade e descreve uma relação de “paixão” com o autor e obra. Junto a esse testemunho, o leitor reflete sobre a importância da oportunidade de acesso a essa leitura com mediação seja de professor, amigos ou pais. Segundo o leitor, somente impor a leitura aos adolescentes hoje em dia não adiantaria.

Por certo, esse leitor não toca no assunto da questão social de acesso à cultura legítima diretamente, mas sua reflexão tangencia esse ponto. Quando um sujeito tem contato desde cedo com uma mediação e oportunidade de leitura, sua “bagagem” no mundo das Letras lhe possibilitará experiência diferenciada que lhe permitirá, por consequência, conhecer de fato uma obra e não apenas reconhecer. Logo, lembrando a questão do gosto já vista no capítulo anterior, essa “paixão” não surge à primeira vista e sim como fruto de um processo permeado por oportunidades.

Perante o exposto, para Bourdieu (2013), aquele que reconhece a importância de uma obra de arte nem sempre consegue conhecê-la. Ou seja, há uma admiração e respeito pela obra (reconhecimento), sem que haja necessariamente o entendimento da obra (conhecimento). Nota-se um ponto de contato entre ambos os grupos, mas ainda está longe de haver uma amenização dessas diferenças. O sujeito dotado de boa vontade cultural, por mais que se ponha em contato com a cultura tida como legítima, continua sendo inferiorizado por essa cultura dominante.

Nesse ponto, a respeito de conhecer e reconhecer as obras literárias canônicas, perguntei aos grupos de leitores se eles já haviam lido os clássicos de suas culturas e o que pensavam a respeito. A saber, na universidade irlandesa, mencionei, a fim de dar alguma referência/parâmetro, os exemplos de James Joyce e Oscar Wilde e na universidade brasileira, citei Machado de Assis e Mario de Andrade<sup>89</sup>. A partir dessa pergunta, os leitores responderam quase por unanimidade que leram, sim, as principais obras canônicas desses autores. Apenas duas pessoas (o que representa 11% dos entrevistados) responderam que não conheciam ainda nenhuma obra dos autores mencionados, embora reconhecessem seus nomes e importâncias no mundo acadêmico.

---

<sup>89</sup> Os exemplos representam fases diferentes do cânone de cada cultura.

O fato de a maioria deles ter lido os cânones de suas respectivas culturas (e isso também ficou evidente em outros momentos das conversas) nos serve para pensar/delinear ainda mais o perfil de leitores desta pesquisa, uma vez que eles demonstraram não apenas reconhecerem a literatura canônica, mas também conhecerem. Diante disso, considere interessante que ao declararem ter conhecimento das obras, tendo lido inclusive mais de uma vez algumas delas, os leitores não demonstraram, ao menos em suas respostas, o comportamento previsto por Bourdieu em sua pesquisa exposto na citação abaixo:

(...) [a]propriar-se de uma obra de arte é afirmar-se como o detentor exclusivo do objeto e do gosto verdadeiro por este objeto, assim, convertido em negação reificada de todos aqueles que são indignos de possuí-lo, por estarem desprovidos dos recursos materiais ou simbólicos para se apropriarem dele ou, simplesmente, de um desejo suficientemente forte de possuí-lo a ponto de ‘sacrificar tudo por ele’. (BOURDIEU, 2013, p. 262)

Para o autor, o senso de distinção se fortalece diante da negação de uma cultura vista como de valor antagônico. Como se o extraordinário se fortalecesse com base na negação do ordinário. De fato, posso afirmar, empiricamente, que essa dinâmica está explícita em vários movimentos sociais ao longo da história e também passíveis de serem observados ainda hoje nas discussões que envolvem o campo da arte.

María Tereza Andruetto, escritora argentina, autora da obra traduzida no Brasil *Por uma literatura sem adjetivos* também fala a respeito dessa dicotomia e inicia seu texto comentando sobre o fato de que a ideia do cânone não lhe agrada:

Prefiro muito mais que a literatura seja um redemoinho, sempre se desacomodando...porque – como disse Lotman – é sempre dialética a relação entre o canonizado e o não canonizado numa cultura, e esse movimento permanente faz que os que estão fora tendam a ocupar o centro e batalhem por inserir seus modelos, deslocando outros que estão dentro, porque não existe centro, sem periferia, e ‘o literário’, em cada caso, tempo e lugar, precisa do ‘não literário’ para se definir. (ANDRUETTO, 2012, p. 33)

Entretanto, os leitores sujeitos desta pesquisa não reforçaram este comportamento de negação, nem se declararam como detentores exclusivos do saber do cânone literário em despreço dos sujeitos leitores de literatura popular ou *best-sellers*.

A proposta de pensar em um cânone diluído foi se delineando neste estudo a partir desse posicionamento coletivo que se manifestou ao longo de todas as conversas, não

apenas em uma única resposta à pergunta específica. Ambos os grupos acomodam tanto leituras canônicas quanto leituras populares e de *best-sellers* em seus repertórios, sem negar uma para valorizar a outra. Ao mesmo tempo, os leitores não ignoram as diferenças de cada leitura. Há, portanto, no lugar de um possível relativismo, considerações ponderadas a respeito dessas diferentes literaturas. Em geral, quando perguntei sobre o que eles pensavam sobre *best-sellers* e livros populares, todos, com exceção de uma pessoa, disseram que começaram a ler, já leram e alguns ainda leem muitos livros populares e que não veem problema nisso.

Hoje, já inseridos no campo literário e acadêmico como estudantes da área, o livro considerado *best-seller* nem sempre, como revelam alguns deles, interessa a esses leitores como antes, o que denota um certo amadurecimento. Alguns justificam que, por possuírem enredos repetitivos e pouco criativos (comentam séries que giram em torno do mesmo tema), hoje leem menos esse tipo de leitura. Eles compreendem que o campo acadêmico não legitima o valor do *best-seller*, mas declaram em mais de uma resposta que o fato de um livro ser popular não justifique ou indique que não possua valor. Citam, inclusive, casos de livros que hoje são considerados canônicos, mas que já foram populares em outro momento da história.

A resposta padrão sobre o valor que delegam à literatura canônica e popular é que o fato de essas obras serem rotuladas como tal não garante que sejam, para eles, boas ou ruins. Os leitores demonstraram, desse modo, uma abertura a diferentes repertórios (legítimos ou não), bem como uma busca por autonomia na avaliação: desejo de avaliar por si, sem apenas obedecer e aceitar passivamente aos valores colocados no campo literário e acadêmico. Em mais de uma resposta, os leitores destacaram o fato de saberem que por trás da definição de livro bom ou ruim, seja ele canônico ou popular, está uma pessoa ou um grupo de pessoas endossando essa “fama”. Vejamos algumas respostas em destaque que marcam essa parte do estudo:

Quadro 13 – O valor do livro popular e *Best-Sellers*

1

*Se há um livro que está ficando realmente popular, eu vou procurá-lo e ver sobre o que é por mim mesma, e então eu também vou ler sobre as boas críticas e comentários ruins, mas na maioria das vezes eu acho que livros populares são populares porque eles são bons. E outras vezes eles se tornam populares por causa do autor que talvez seja muito famoso, então as*

*peessoas veem os nomes do autor e, em seguida, automaticamente eles se tornam best-sellers, então eu sempre verifico por mim mesma. (Leitor – UCD/ Irlanda).*

2

*Eu acho que a comunidade literária é um pouco esnobe, eles acham que apenas os cânones valem a pena ser lidos, e eu não concordo, acho que muitos livros são ótimos e não estão na lista dos melhores, e é o mesmo com os de fantasia, ou com os escritores mais antigos que não foram reconhecidos porque eles podem te dar algo. Mas como algumas pessoas não pensam sobre isso, o resto os ignora. A literatura deles é a mesma coisa, eu sinto que certas pessoas têm que comentar para o resto das pessoas dizerem que este é um bom livro e para o resto das pessoas segui-lo... me parece um pouco bobo. (Leitor – UCD/ Irlanda)*

3

*Eu definitivamente acho que há literatura popular que é tão boa quanto literatura clássica, nem toda literatura clássica é boa na minha opinião, nem toda literatura clássica é boa para mim, nem toda literatura popular é boa para mim, eu acho algumas literaturas clássicas são melhores do que a literatura popular, e às vezes eu acho que algumas literaturas populares são tão boas quanto a literatura clássica. (Leitor – UCD/ Irlanda)*

4

*Depende, quando você diz que é melhor você estar falando sobre a qualidade da literatura ou você está falando sobre as pessoas gostarem mais? Porque a qualidade de algumas peças contemporâneas pode ser tão boa quanto e elas podem se tornar clássicas no futuro, nós não sabemos sobre isso ainda, portanto, acho que devemos olhar tudo e ver como um potencial clássico, este livro é realmente bom, pode ser que em 100 anos seja tão famoso quanto livros clássicos de hoje. (Leitor – UCD/ Irlanda)*

5

*Quando eu cheguei no curso de letras achava que existia uma melhor e outra pior. Hoje em dia não mais, aprendi a achar menos isso. Até uma colega escritora foi uma das pessoas a qual me fez acordar para isso. Enquanto escritora para o público jovem-adulto, ela sempre foi muito incisiva em me dizer “Tu não podes descartar, porque como tu vai escrever para um público de hoje se tu só ler livros do século XIX”. Esse tipo de comentário me fez olhar os contemporâneos de outra forma. Não acho que seja tudo igual, nem acho que será, mas já melhorei bastante minha visão para isso. (Leitor – UFSC/ Brasil)*

6

*Eu me considerava um leitor bem preconceituoso quanto a isso. A minha biblioteca tem um número elevado de volumes, e no máximo 10% são livros contemporâneos. Eu entrei na academia muito preconceituoso. Hoje eu tenho mudado um pouco essa visão, mas ainda acho que os livros que me trazem essas mensagens são os livros clássicos. Eu sou um leitor de*

*clássicos. Já deixei um pouco a visão de best-sellers serem uma leitura menor. Mas ainda não consegui me livrar dessa situação por ser criado dentro da literatura clássica. Um exemplo é que minhas últimas compras têm sido de livros contemporâneos. (Leitor – UFSC/ Brasil)*

Fonte: dados organizados e destacados pela autora com base na coleta de dados da pesquisa.

Considero que este é um movimento autônomo dos jovens leitores, pelo fato de fugirem – ao menos nesse ponto – da expectativa de um comportamento previsto para o grupo: que seria de agir segundo as regras de avaliação da arte literária, em que para reforçar a distinção cultural no campo das Letras, reforça-se o distanciando da cultura de senso comum. Por certo, em alguns pontos esse distanciamento ainda aparece, mas ele não é predominante no discurso dos leitores entrevistados. Aqui, os entrevistados comprovam que, além de serem sujeitos classificados (como categoria dentro do campo literário), são sujeitos classificantes e organizam conforme sua própria lógica uma leitura de mundo a respeito da literatura e de como podem atribuir valor ao que leem, independente da organização já colocada no campo acadêmico.

Cabe aqui reforçar também que possivelmente esse posicionamento por parte dos leitores esteja marcado pelos traços da própria formação acadêmica e trajetória de estudos a qual tiveram acesso. Ou seja, se, por um lado, o sistema educacional recebe aqui algumas críticas, por outro, o potencial emancipatório do processo ensino-aprendizagem também se faz valer nesses dois grupos, tendo influenciado positivamente, ao que parece, no amadurecimento dos leitores.

O que me chama atenção nessas respostas é que, embora eles não escolham um lado, isso não significa que se eximam de dar sua opinião sobre aquilo que leem na universidade e fora dela. Além disso, ocorre um movimento até mesmo de auto-observação (como no caso das respostas 5 e 6 do quadro 13) em que os leitores brasileiros comentam que antes de entrarem no curso de Letras compreendiam a relação do cânone/clássicos e literatura popular de modo muito mais fechado, nessa perspectiva de opostos *melhor x pior* e com o tempo durante os estudos estão se esforçando para ampliar seu ponto de vista.

Ainda sobre o ato de reconhecer e conhecer, percebi que os leitores universitários fugiram desse “ou isto ou aquilo”. Eles não parecem interessados em se posicionar de um lado ou de outro nessa dinâmica da distinção: não parecem se sentir, por um lado, totalmente conhecedores (uma vez que se colocam no lugar de aprendizes), nem, por outro lado, demonstram ser aqueles que apenas reconhecem a obra literária [incorporando

um respeito obediente e sentimento de indignidade como explica Bourdieu (2013)]. Eles já gostam de ler, já estão inseridos no campo literário como agentes, movimentam-se dentro dele e fazem suas próprias classificações. A respeito disso, devemos ter em mente que esse grupo de estudantes chegou até essa fase da coleta em condição voluntária se identificando com o recorte “estudantes que gostam de ler”. Nesse caso, era de se esperar que o perfil de estudante com “boa vontade cultural” talvez não tivesse essa iniciativa de participar da pesquisa, por não se considerarem aptos a falarem do assunto “gosto pela leitura” com segurança e domínio.

Por fim, um outro ponto interessante que foi revelado aqui foram as ressalvas feitas pelos leitores ao comentar o cânone, colocando em perspectiva a questão dos apagamentos inerentes à construção desse arbitrário cultural dominante, o que demonstra uma consciência atenta a respeito das hierarquias e poder simbólico que atuam no campo literário.

#### Quadro 14 – O cânone tem gênero, cor e endereço

- |  |
|--|
| <p>1<br/> <i>Eu acho que muitos livros são em parte canônicos e alguns outros são parte de um ato político. Por exemplo, existe uma autora irlandesa sendo recolocada no momento, Dorothy Macardle, ela era uma escritora popular mas ela foi removida da mídia por 60 anos e eles estão conscientemente trazendo ela de volta agora... então eu acho que esse tipo de informação é muito política e o conceito de boa e má literatura também é política porque pode ser um homem branco escrevendo, é a voz dele, a voz boa, então minhas vozes narrativas não podem ser sustentadas por esse mesmo padrão, elas são apenas diferentes... mas... eu acho que é político.</i><br/>           (Leitor – UCD/ Irlanda)</p> |
| <p>2<br/> <i>Eu não sei... enquanto tentamos lutar pela igualdade de gênero, eu sinto que talvez a valorização de alguns cânones se deva ao fato de que eles eram homens, se você pensa em James Joyce, Oscar Wild e Shakespeare, muitos homens, é por isso que Gillian Flynn, uma mulher fantástica foi apagada.</i> (Leitor – UCD/ Irlanda)</p>  |
| <p>3<br/> <i>O cânone permanece sendo de valor também por manutenção de poder, o Brasil ainda continua sendo um país em que a maior parte dos escritores são de metrópoles, são brancos, são homens, têm ensino superior, não mudou muita coisa ainda, agora está começando, levemente, a mudar, mas, continua sendo isso, entendeu? E vai demorar, ainda mais mediante às circunstâncias políticas atuais. É um poder político, econômico e tudo o que possa envolver,</i></p>  |

*porque se você trabalhar na política, você vai trabalhar na cultura, você vai trabalhar economia, você vai atingir saúde, você vai atingir a educação, porque a educação também é política, (...).* (Leitor – UFSC/ Brasil)

Fonte: dados organizados e destacados pela autora com base na coleta de dados da pesquisa.

Conforme ilustra o quadro 14, alguns leitores (importante destacar que não todos) levantam o debate sobre o apagamento cultural inerente à construção do cânone. Novamente, vale dizer que eles não usam desse argumento para defender o desmonte do capital cultural legítimo, porém, deixam claro que estão atentos ao modo como no processo de valorização de algumas obras, muitas outras ficam de fora sem sequer obterem a chance de serem publicadas. Desse modo, percebemos a autonomia dos leitores em organizarem seus repertórios de modo diluído sem deixar de construir um olhar crítico e bem definido acerca do modo como esse repertório chegou até eles. Um posicionamento que foge do relativismo na mesma medida que se recusa a ocupar um dos lados da dinâmica de opostos, tangente à distinção cultural.

Ricardo Barberena, no artigo “O cânone pós-colonial”, para *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Patrimônio cultural e latinidade*, contribui para a reflexão dizendo:

Dentre a escuridão desse legado excluído e demonizado, surge um feixe de identidades que aponta para uma diversidade étnica e cultural incompatível com as tentativas de unificação de uma história comum para todos e escrita por poucos. Deve-se trilhar, portanto, uma discussão crítica atenta à constante revisão de um passado nacional conjugado por uma identidade declinada no “nós” – leia-se: nós brasileiros, das classes dominantes, brancos. Em vez de acreditarmos num Cânone Literário centrado em um único núcleo de identidade fixa, investimos na hipótese teórica que avalia as sociedades modernas enquanto comunidades atravessadas por uma pluralidade de centros em constantes “deslocamentos”. E é esta multiplicidade de centros de poder que possibilita a emergência de diferentes lugares de representação de variados sujeitos, inseridos numa identidade nacional intercambiante nas diversas arenas de conflito social. (BARBERENA, 2008, p. 141-142)

Ainda antes de fechar esta seção, faço aqui uma retomada importante em relação ao projeto de pesquisa e parte da trajetória deste estudo, quando a coleta e tratamento de dados ainda estavam em andamento. No artigo já mencionado anteriormente aqui, publicado em 2018 na revista *Palíndromo*, intitulado “As regras da arte e a queda da auréola: reflexões sobre o valor da arte e literatura hoje”, faço a seguinte suposição em tom de afirmação:

Há um respeito por Machado de Assis tão inquestionável que ler Machado de Assis para respeitá-lo passou a ser dispensável. Nesse caso, vemos mais obediência ao cânone que valorização a ele. Pelo que parece, há uma confiança cega nos eleitos, àqueles que sabem o que é arte e que escolhem por nós, muitas vezes, as obras que devemos ‘gostar’ ou não. Em que medida o gosto de estudantes universitários inseridos no campo das artes está sendo domesticado? Em que medida esse gosto já está sendo domesticado desde a escola? (OLIVEIRA, 2018, p. 120)

Hoje, em fase final da pesquisa, considero que essas observações não são de todo sem fundamento pois ainda encontram respaldo na realidade e experiência de sala de aula em contato com alguns estudantes (sobretudo os que apresentam esse comportamento da boa vontade cultural). Todavia, preciso dizer que não foi esse cenário que encontrei em conversa com os jovens leitores universitários que gostam de ler, colaboradores desta pesquisa. Ao contrário do que eu estava esperando, eles não dispensam a leitura de Machado de Assis e nem o respeitam cegamente sem questionarem o cânone e seus critérios. Desse modo, considero que essa “domesticação” a qual me refiro no artigo ainda pode existir em espaços de sala de aula, mas não corresponde ao que encontrei aqui neste percurso investigativo.

É com certa alegria (e não sem um pouco de embaraço) que constatei ainda em tempo meu olhar julgador e precipitado para o grupo de sujeitos desta pesquisa. Sinto que menosprezei a maturidade e criticidade desses leitores, o que ratifica a importância de ouvirmos ativamente essa categoria de agentes no campo literário antes de “teorizá-los” em nossas pesquisas. Hoje, olhando pelo retrovisor, vejo que no início do estudo eu achava, de modo até mesmo arrogante, que estaria “salvando/ajudando” leitores a se libertarem das amarras da distinção cultural.

Atualmente, no entanto, eles é que me “salvam” de sucumbir a um pessimismo a respeito do futuro da leitura literária na sociedade, da descrença no potencial transformador do papel dos professores, e, sobretudo, me alertam para os perigos do uso de nossa voz na pesquisa científica (que opera no campo acadêmico com certo poder simbólico). Dito isso, se não estivermos atentos, podemos, em nome da pesquisa científica – mesmo a mais rigorosa –, fazer uma leitura de mundo tendenciosa sem darmos verdadeiro espaço para o protagonismo dos sujeitos pesquisados. Tudo isso pode ser feito, inclusive, com aparência carismática e bandeira inclusiva em defesa dos “vencidos” da

história, acobertando uma reprodução da violência simbólica nas entrelinhas do estudo acadêmico.

#### 4.3 JOVENS LEITORES SÓ QUEREM SE DIVERTIR? LITERATURA COMO HERANÇA E A PREOCUPAÇÃO COM OS “DESERDADOS”.

A conhecida canção de Cyndi Lauper, lançada no início dos anos 1980, possui um refrão icônico que representou um “grito” de liberdade feminina para a época: “*girls just want to have fun*”. Até hoje a frase continua sendo usada em diversos contextos, mas possui em sua origem a mensagem de uma cantora que representava muitas mulheres da época querendo falar por si mesmas e cansadas de músicas que as definiam em um lugar de futilidade e objetificação para os homens. Aqui no título desta seção, faço uso da frase para falar dos jovens leitores que também têm sido definidos de fora, com pouco espaço para falarem por si mesmos no campo literário.

De mais a mais, quando o assunto é julgamento do gosto de leitores, arrisco a dizer que os jovens costumam ser o lado mais fraco da corda. Dificilmente, salvo engano ou exceção, encontramos algum texto, estudo, tese que defenda o jovem leitor como alguém que será um bom guardião do tesouro da Literatura, sobretudo no que toca a manutenção e preservação do cânone. Parece que eles também são colocados em lugar de “futilidade”, como se estivessem sendo totalmente levados pela onda de consumo preponderante em nossos tempos, com pouco poder reflexivo e crítico a respeito do que leem e escolhem para ler. Enquanto isso, muitos estudos trouxeram nas últimas décadas problematizações sobre o fim do livro, o fim da Literatura e o fim dos leitores, fazendo alertas apocalípticos de que nosso capital literário corre sério risco de extinção<sup>90</sup>.

Um outro aspecto curioso observado é que lá no *diagrama 1* (apresentado no capítulo 2) ambos os grupos se declararam leitores que gostam e acompanharam a saga de livros da série *Harry Potter*, da autora J. K. Rowling, tendo citado esta como uma das principais leituras que incentivaram ao gosto por tal prática. A série é um fenômeno de sucesso na cultura ocidental, contando com sete livros lançados entre 1997 e 2007, os quais já alcançaram jovens do mundo todo e de diferentes culturas. Tais obras são

---

<sup>90</sup> No livro *O que significa ensinar literatura?*, organizado pelos autores André Cechinel e Cristiano Sales e publicado em 2017, Cláudio Celso Alano da Cruz em capítulo intitulado “Crônicas de uma crise anunciada (há muito tempo...)” contextualiza esse cenário de morte da literatura ao comentar também mesma obra de Perrone-Moisés (*Mutações da Literatura no Século XXI*).

consideradas parte da cultura de massa e ainda pouco comentadas pela crítica literária. Diante desse cenário, decidi trazer nesta seção um breve debate contrastando o posicionamento dos leitores entrevistados com algumas perspectivas da crítica literária a respeito da leitura dos cânones entre jovens, mais especificamente abro diálogo direto aqui com um texto de Perrone-Moisés<sup>91</sup>.

Na obra *Mutações da Literatura no Século XXI*, de Leyla Perrone-Moisés (2016), a autora comenta sobre o movimento contemporâneo de jovens leitores, sob sua perspectiva, em um capítulo chamado “A literatura como herança”. Nele, Perrone-Moisés debate sobre a importância da literatura como uma herança. Ela demonstra em especial preocupação com o futuro dos jovens leitores e começa comentando o ensaio de Harold Bloom, *O cânone ocidental*, dizendo que, ao contrário do que o autor reivindica em seu ensaio, não devemos impor um cânone a ferro e fogo (PERRONE-MOISÉS, 2016). Em seguida, fala de Danièle Sallenave, que reivindica também o lugar dos cânones, porém segundo Perrone-Moisés, com mais amor. Nas palavras desta, assim fica resumido o tom de Sallenave: “Em vez de encerrar as obras canônicas numa fortaleza vedada à ralé, a ensaísta pretende, generosamente, que elas sejam oferecidas a todos, como um bem a que se tem direito” (PERRONE-MOISÉS, 2016), p. 51). Depois faz um recorte do ensaio (agora nas palavras diretas de Sallenave):

A prática dos livros não é pois, em nossa vida, a parte do sonho, um luxo gratuito, um lazer superior ou uma marca de distinção. E os intelectuais se enganam gravemente quando se dedicam a denunciar seu elitismo, em vez de fazer com que se abra ao maior número de pessoas o reino emancipador do pensamento nos livros. (SALLENAVE apud PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 52)

Na sequência, Perrone-Moisés evoca Derrida: “Somos apenas o que herdamos. Nosso ser é herança, a língua que falamos é herança” (DERRIDA apud PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 52) e comenta sobre a perspectiva de Derrida de que ser herdeiro é ser intimado à fidelidade. Aqui, endossada pelas ideias do filósofo, Perrone-Moisés comenta sobre a herança cultural europeia não como patrimônio intacto, mas sim como fonte inesgotável, passível de desconstrução e de reinterpretação. Assim, o cânone literário para eles não é intocável e, portanto, não há por que se lamentar por sua morte.

---

<sup>91</sup> Há um conjunto de autores e autoras que publicaram nos últimos anos pesquisas falando a respeito do cânone e das questões no seu entorno. Mesmo tendo acesso a alguns desses textos e sabendo que poderiam contribuir para esta seção, escolhi aqui concentrar atenção no diálogo com este capítulo específico de Perrone-Moisés.

Por último, Perrone-Moisés (2016, p. 57) comenta a obra do francês Pierre Michon, *Corps du roi* (Corpo do Rei), fazendo um elogio ao modo como o autor realiza uma releitura criativa de personagens canônicos.

Talvez Michon seja um dos últimos escritores a buscar a expressão literária como um valor inestimável (...). Michon é herdeiro de uma dinastia decaída que ele continua a honrar, cuidando da língua como uma coisa preciosa, buscando demonstrar o quanto a escrita literária pode suprir a distância entre o desejo de grandeza e a pequenez do mundo (...).

Diante desse arcabouço organizado por Perrone-Moisés em seu capítulo, preciso me posicionar ao lado dos intelectuais gravemente “enganados”, como alertou Sallenave no recorte acima, pois acredito (e sei que não estou sozinha neste pensamento) que a denúncia ao elitismo das Letras ainda presente no universo letrado pode servir ao mesmo interesse da autora (abrir o cânone ao maior número de pessoas de modo emancipatório) e não deixa de ser um jeito transparente e potente de fazê-lo. Não se trata, portanto, de uma distração como quem combate o “inimigo” errado, dispersando energia em vez de (ao menos tentar) construir uma ideia de literatura para todos(as). Pelo contrário, abrir os olhos e reconhecer o que ainda há de distinto (exclusivo e excludente) no mundo das Letras é também uma forma de emancipação, um caminho tão viável (e legítimo) como muitos outros possíveis de se lutar por esse “reino da emancipação” mencionado por Sallenave e endossado por Perrone-Moisés.

O alerta que faço diante dessas ponderações é que aquilo que Perrone-Moisés chama de generoso e amoroso no posicionamento de Sallenave também pode ser mais um mecanismo carismático (mesmo que não seja esta a intenção) para reforçar essa falsa democracia do acesso ao capital cultural dominante, nesse caso o cânone literário. Em outras palavras, apenas para dar um exemplo, não basta um banco de livros disponíveis no portal “domínio público”, dando ideia de uma “herança acessível”, se não há empenho no próximo passo que põe em prática, nas linhas de uma pedagogia libertadora, a construção dessa herança *com* o sujeito leitor e não apenas uma entrega *para* o sujeito leitor.

Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire denuncia uma falsa generosidade que circula na pedagogia dominante. Logo na apresentação do livro de Freire, o Professor Ernani Maria Fiori sintetiza a ideia do autor no seguinte parágrafo:

A educação libertadora é incompatível com uma pedagogia que, de maneira consciente ou mistificada, tem sido prática de dominação. A prática da reflexividade, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica. Uma cultura tecida com a trama da dominação, por mais generosos que sejam os propósitos de seus educadores, é barreira cerrada às possibilidades educacionais dos que se situam nas subculturas dos proletários e marginais. (FIORI apud FREIRE, 1987, p. 5)

Depois, Freire é enfático e radical (como ele mesmo se considera e defende que sejamos) ao falar sobre essa ideia de falsa generosidade:

A ‘ordem’ social injusta é a fonte geradora, permanente, desta ‘generosidade’ que se nutre da morte, do desalento e da miséria. Daí o desespero desta ‘generosidade’ diante de qualquer ameaça, embora tênue, à sua fonte. Não pode jamais entender esta ‘generosidade’ que a verdadeira generosidade está em lutar para que desapareçam as razões que alimentam o falso amor. A falsa caridade, da qual decorre a mão estendida do ‘demitido da vida’, medroso e inseguro, esmagado e vencido. Mão estendida e trêmula dos esfarrapados do mundo, dos ‘condenados da terra’. A grande generosidade está em lutar para que, cada vez mais, estas mãos sejam de homens ou de povos, se estendam menos, em gestos de súplica. Súplica de humildes a poderosos. E se vão fazendo, cada vez mais, mãos humanas, que trabalhem e transformem o mundo. (FREIRE, 1987, p. 17)

Infelizmente, ainda que alguns autores neguem, a questão da prática dos livros ainda está ligada às marcas de distinção e da “ordem social injusta” como disse Freire (1987), assim como fica evidente nos quadros de respostas desta pesquisa e em nosso dia a dia. Para citar um exemplo recente, poderíamos lembrar aqui do caso ocorrido no Brasil – ano de 2021 – em que a Receita Federal propôs a taxaço de impostos sobre livros em 12% em uma reforma tributária sob argumento de que pobres não leem<sup>92</sup>. Assim, ao contrário do que as autoras buscam acreditar, ler determinadas obras literárias ainda se relaciona com luxo gratuito e lazer superior, uma vez que a apreciação da leitura de modo geral, mas principalmente desse repertório cultural dominante implica tempo livre e acesso à educação de qualidade (marcas de distinção): elementos pouco disponíveis para, como alguns dos autores chamam, a “ralé”.

Nesse cenário, o posicionamento dos autores agrupados aqui (Bloom, Sallenave, Perrone-Moisés, entre outros que não foram citados nesta seção, mas que reforçam esse discurso) é compreensível, pois de fato o debate reativo que apenas rotula a literatura

---

<sup>92</sup> Ver notícia completa em: <https://www.correiobraziliense.com.br/economia/2021/04/4916782-receita-defende-taxacao-de-livros-sob-argumento-de-que-pobres-nao-leem.html>. Acesso em junho de 2021.

canônica como elitista e vê no cânone um sinônimo de opressão da cultura erudita é pouco profícuo, se para por aí, e parece não se importar com a extinção desse repertório – o que soa como ameaça aos que buscam e defendem uma fidelidade a essa herança. O desconforto desse grupo preocupado com a preservação do cânone nos serve de alerta, pois corremos o risco de não sairmos do lugar caso ficemos às voltas apenas deste aspecto do problema (alta cultura x cultura de massa). No entanto, é só a partir da constatação da raiz do problema que se pode avançar em alguma direção transformadora, conforme reflete Paulo Freire (1987).

O que defendo neste estudo como uma forma “amorosa” e “generosa” de falar da herança literária – inspirada também pelas ideias de Freire na obra *Pedagogia do Oprimido* – é encarar nosso histórico elitista no mundo das Letras, aceitando uma outra espécie de intimação. Agora não no sentido de “ser intimado à fidelidade” a essa herança como disse Derrida, mas uma intimação à responsabilidade de continuar levando a sério a literatura (capital cultural) sem deixar de olhar criticamente para a condição da “ralé”, a fim de tentar entender em que pé está sua relação com os livros hoje e como o cânone pode ser alcançado por ela.

Ademais, se é para falarmos de abertura, também me parece importante nos abirmos para entendermos o que os jovens leitores pensam sobre o cânone e como posicionam esse cânone em seu repertório, para nos certificarmos do quão pessimista ou esperançoso pode ser, de fato, esse cenário de manutenção/preservação do cânone enquanto herança cultural. Será mesmo que os jovens estão renunciando à literatura como herança?

É nesse ponto do capítulo que Perrone-Moisés conta sobre sua pesquisa no *google* sobre “herança literária”. Digitando esta expressão na página de pesquisa, a autora chega nas *tags*<sup>93</sup> e conseqüentemente aos *booktubers*<sup>94</sup>, que foram, inclusive, citados pelos entrevistados dos dois grupos desta pesquisa. Para a autora, com base nessa sua breve pesquisa, os jovens leitores no Brasil estão deserdados, pois não parecem possuir uma herança cultural deixada seja lá por quem. A conclusão que ela chega sobre esta pesquisa no *google* é:

---

<sup>93</sup> *Tag*, em inglês significa etiqueta e no contexto da internet as *tags* são palavras-chave que servem como etiquetas para categorização de alguns conteúdos. De modo prático, funciona como uma ferramenta de busca por assunto. Por exemplo, ao digitar a *tag* “herança literária”, a autora chegou nesses conteúdos comentados por ela no capítulo, uma vez que são publicações em que os próprios autores associaram a essa *tag*.

<sup>94</sup> No capítulo 2, fiz uma nota explicando um pouco esse perfil (ver nota 44).

1) ainda há jovens que gostam de livros; 2) os jovens leem sem nenhuma orientação de leitura; 3) os jovens frequentam livrarias, mas se confessam completamente perdidos ('há *muitos* livros!', diz um deles). (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 58-59, grifos da autora)

Ao que me parece, de um lado, Perrone-Moisés busca, como já dito, revelar o cânone como patrimônio aberto, um convite à releitura, dizendo que não há razão para fazermos luto da literatura e que o cânone pode ser relido e reinterpretado; de outro, ao que pareceu na prática, ela demonstra estar desolada com a pouca "seriedade" que a juventude demonstra em relação à literatura e o quanto parecem "perdidos". Em certo ponto do texto, ela até mesmo estigmatiza esse público de leitores *booktubers* – que toma como recorte representativo de uma juventude leitora – dizendo: "Literário, para eles, é qualquer coisa impressa em livro" (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 59) e encerra o capítulo dizendo:

Não é culpa deles nem da internet, onde há vários blogs literários de qualidade que, na falta de bons professores de literatura, poderiam orientar esses leitores incipientes. Mas provavelmente eles achariam esses blogs muito 'cabeça'. Nunca é demais repetir: a leitura de boas obras literárias começa nas famílias em que há leitores, e isso é cada vez mais raro. E continua na escola, onde os professores têm por função mostrar que a leitura é um prazer e não uma obrigação. Isso, também, é cada vez mais raro. Afogados na cultura de massa, os jovens leitores são privados de uma riquíssima herança que ignoram. Salvo poucas exceções, eles são deserdados e terão pouco a deixar para seus filhos (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 59)

Diante das constatações de Perrone-Moisés, começo pela pergunta com a qual comecei esta seção: será mesmo que leitores só querem se divertir? Sobre as considerações feitas acima, estamos de acordo em alguns pontos aqui: primeiro, que a herança cultural vem da família e da escola e segundo, que faltam professores relacionando a leitura ao prazer em vez de à obrigação. Mas, em um plano mais sutil, fica a impressão de que, para ela e provavelmente para os autores com quem dialoga, mesmo acreditando no potencial dessa herança literária, já não se encontra mais esses herdeiros. Ou seja, ainda que declare não ser esta a intenção, a mensagem final deste capítulo me convida, como leitora, ao luto pela leitura literária entre jovens.

Em contrapartida, como desde o início desta pesquisa estive comprometida a organizar pessimismo e esperança (falei disso na apresentação e introdução), busquei observar durante as entrevistas um novo tipo de representatividade entre jovens leitores.

Um outro recorte que também possa representá-los. Foi nesse ponto que me deparei com contrapontos importantes de serem analisados em contraste com as afirmações de Perrone-Moisés, afinal, como disse Bourdieu (1988, p. 12) “os classificados e os desclassificados podem recusar o princípio de classificação que lhes reserva o pior lugar.”. Nesse caso, retomo as considerações enumeradas pela autora para ponderar agora à luz dos dados coletados na presente pesquisa. No quarto ponto da conclusão de sua pesquisa, a autora diz:

4) a literatura, para eles, começa com a série *Harry Potter* e a saga *Crepúsculo*, que todos leram. A ideia otimista segundo a qual desses livros eles passariam a livros melhores ainda não se comprova. Quando continuam lendo, os jovens passam para as versões impressas televisivas: *Game of Thrones* e *Heroes*. (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 58-59, grifos da autora)

Quando no primeiro bloco de conversa com os leitores (ver diagrama 1 do capítulo 2), perguntei sobre livros que marcaram as primeiras experiências de gosto pela leitura de acordo com suas memórias, 100% deles mencionou *Harry Potter* entre os livros lidos. Isso me chamou atenção, pois em termos de representatividade o dado confirma que estamos diante de uma geração que leu esta obra a qual pode ser considerada literatura juvenil e ainda hoje considerada *best-seller* ou literatura de massa. Até aqui, pouca novidade, porém, em resposta à incerteza de Perrone-Moisés, temos a observação de que todos avançaram para leituras canônicas, a partir dessas primeiras leituras de literatura de massa. Ou seja, ao contrário do que pareceu para a autora, aqui pelo menos, a ideia otimista se comprova.

Todavia, vale trazer novamente o aspecto de horizontalidade da perspectiva desses leitores. Eles não encaram sua continuidade na construção do repertório literário como se fosse uma escala progressiva em que *Harry Potter* fosse uma literatura menor que tivesse ficado para trás para depois disso “passar a livros melhores” como diz a autora. Todos falam bem da obra e acomodam a leitura com o que leem agora no campo acadêmico, compreendendo a diferença, porém sem elevar uma literatura em detrimento da outra. E para não acharmos que essa avaliação seja fruto de relativismo ou de um “vale tudo”, cabe observar que essa mesma adesão não acontece quando o assunto é a saga *Crepúsculo*, por exemplo. Nesse caso, como já vimos em outro quadro da pesquisa, a obra não é bem comentada e não foi mencionada pelo grupo como parte das leituras que marcaram sua memória. Em síntese, o que para Perrone-Moisés parece estar compondo

uma mesma categoria (*Harry Potter* e *Crepúsculo*), para os leitores da pesquisa são livros bem diferentes. Para ambos os grupos (estudantes do Brasil e da Irlanda) *Harry Potter* tem lugar especial, tanto na memória afetiva de infância e adolescência como na trajetória de construção crítica como leitores.

Constatação parecida foi feita no livro *Os Jovens e a leitura*, de Michele Petit, ao contar a história de um de seus leitores entrevistados. Ela comenta que de leitor de Stephen King, logo o jovem tornou-se um apaixonado por Faulkner, Kafka e Joyce. Isso, para lembrarmos que esse movimento não acontece ao natural, mas sim com a ajuda de professores e bibliotecários (PETIT, 2009).

Quadro 15 – Nem melhor, nem pior: diferentes. Leitores e suas ponderações sobre *Best-Sellers*

1

*Alguns clássicos eram populares na época em que foram lançados e há muito o que dizer sobre isso. Obvio que eles foram dominados pela cultura do homem branco ocidental e hoje em dia isso tem sido mais problematizado, mas eu penso que você não pode dizer que um é melhor e o outro pior, são apenas diferentes. (Leitor – UCD/ Irlanda)*

2

*Teve um episódio em sala que um professor comentou que Harry Potter é uma literatura de formação. Nunca tinha tido essa ideia antes. Talvez na própria aula dele isso chamasse a atenção de alguns alunos por fazer pensar sobre a literatura mais comercial ou popular, como O Senhor dos Anéis que tem adaptações cinematográficas que dialogam com um público maior, o que possibilita trazer leitores novos. (Leitor – UFSC/ Brasil)*

3

*Tu vais olhar aquele enredo, como Nicholas Spark, sabe? Li a coleção inteira dele antes de entrar na faculdade. É uma leitura gostava, tu sentas e vais lendo os capítulos. Da Clarice já é um livro totalmente não autoajuda, quase uma desajuda, ele te treme, ele te incomoda. Então eu acho que existe uma diferença do best-seller por sentir afagado quando ler essas histórias. Às vezes tu só quer sair da tua realidade e tu vai para aquele mundo onde tem um casal, tem uma historinha. Eu não tenho nada contra best-seller, acho que o resultado positivo de vendas é porque as pessoas que leem se identificam. É muito raro tu conseguir ler e gostar de uma coisa que vai te trazer uma sensação ruim, tu tens que ter um outro perfil de leitura. Às vezes não vai ser tão fácil sem toda uma ajuda etc. (Leitor – UFSC/ Brasil)*

4

*Eu acho que eles funcionam para um grupo específico de leitores, iniciantes ou não na leitura. Ele tem prós e contras que vai depender de cada leitor/a. Pode sim ser uma leitura que vai te trazer para o meio literário para pegar outros tipos de leituras mais complexas, outras*

*linguagens, outras construções narrativas e outros gêneros, como poesia. Mas ficar só no best-seller acaba sendo um problema por ficar sempre no mesmo formato e não explorar outras estruturas narrativas. Nem todo best-seller é problemático. (...).*

*Acredito que o best-seller tem valor, mas depende do contexto em que está sendo lido. Dentro da academia, de um modo geral, não tem valor. Antes de eu entrar na UFSC esse tipo de livro era o que eu gostava de ler por conseguir entender, mesmo com pessoas dizendo para não os ler por serem ruins, era o que eu conseguia entender na época. No meio acadêmico não tem tanto valor porque ele não suporta tanto as teorias literárias, eles, os livros, não dão conta de serem exemplificados pelas questões discutidas nas teorias. Como questões de trabalhar a imagem do eu, da velhice, construções narrativas diferentes, construções de personagens, temáticas diferentes. Textos escritos por Lacan, ou Derrida, não seriam simples de associar aos livros best-seller. Estaria, talvez, mais ligado para criticar o gênero.*

*No começo da graduação eu fiz um trabalho sobre a trilogia Millennium, de Stieg Larsson. Que acabou se tornando best-seller como Harry Potter ou Jogos Vorazes, mas, por se enquadrar no gênero de investigação e romance policial, seu público é menor. Foi um livro escrito na década de 1990 e lançado depois. Eu lembro de ter feito um trabalho comentando os diferentes gêneros literários nessa série. Na época fez sentido para mim. Talvez funcionasse bem para estudantes de começo de curso trabalhar com best-seller até mesmo por conta das leituras feitas por eles até então. Não sei se é uma regra porque já vi gente fazendo trabalhos muito bons com esses livros, mas no geral não é bem-visto na academia. (Leitor – UFSC/Brasil)*

5

*Eu definitivamente acho que há literatura popular que é tão boa quanto literatura clássica, nem toda literatura clássica é boa na minha opinião, nem toda literatura clássica é boa para mim, nem toda literatura popular é boa para mim, eu acho algumas literaturas clássicas são melhores do que a literatura popular, e às vezes eu acho que algumas literaturas populares são tão boas quanto a literatura clássica.*

*Por exemplo, na minha opinião, Tolkien, que escreveu o Senhor dos Anéis, é muito fantasia, romance, e é considerado hoje em dia literatura popular, mas eu acho que é tão bom quanto muitos outros escritores clássicos. (...). Eu acredito fortemente que a série de livros Harry Potter foi muito boa e muito importante para as crianças, e eu acho que para eles foi mais importante que a literatura clássica, porque eles realmente gostavam. Acho ainda que ler HP*

*encorajou muitas crianças a lerem outras coisas, e ao tentar fazê-las ler Shakespeare por exemplo. (Leitor – UCD/ Irlanda)*

Fonte: dados organizados e destacados pela autora com base na coleta de dados da pesquisa.

No capítulo “Crônicas de uma crise anunciada (há muito tempo...)” para o livro já citado em nota *O que significa ensinar literatura?*, Claudio Celso Alano da Cruz faz considerações sobre os rumos da morte da literatura (ou seu desaparecimento) que lembram o posicionamento dos jovens leitores:

Seria o caso de dizer: nem oito, nem oitenta. A literatura pode muito bem continuar a ter poder, ainda que não na mesma proporção que tinha antes. Qual o problema? Só vem a ser um problema de fato para uma cultura como a europeia e suas derivadas, que se construíram em cima dessa supremacia do literário, sobretudo do literário escrito. Há evidências mais do que suficientes de que em muitas outras comunidades humanas essa preponderância não ocorre ou ocorreu, e nem por isso caberia dizer que tais comunidades vivem ou viveram de forma menos plena do que aquelas. (CRUZ, 2017, p. 263)

Nesse ponto, notei certa liberdade dos leitores em circularem por suas próprias leituras e falarem de suas preferências sem muita preocupação com o julgamento do gosto, já que – salvo algumas exceções – nem eles julgam o gosto alheio, nem se preocupam muito se estão sendo julgados quanto a isso ou com essa verticalização do repertório, ainda que em alguns casos também não se furtem de definir o que para eles parece ser um livro melhor em relação a outro. Inclusive, lembro da empolgação de muitos contando de suas séries favoritas e com a mesma empolgação falavam das leituras canônicas propostas pelos professores de seus respectivos cursos. Na mesma conversa, eles falavam de *Harry Potter* e *Ulisses*, com admiração e respeito<sup>95</sup> pelo efeito diferente que as duas leituras lhe causaram.

Perrone-Moisés notou movimento parecido, porém na ponta contrária desse eixo, ao investigar uma *tag* sobre livros mais chatos lidos pelos internautas:

*A metamorfose*, de Kafka, é discutido, nos comentários, ao lado de *Poliana*, de Eleanor H. Porter. O segundo ganha mais adeptos do que o primeiro, considerado ‘tristinho’, ‘depressivo’, (dizem que o autor morreu num hospício). (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 58, grifos da autora)

<sup>95</sup> Esse respeito a que me refiro não se trata do fenômeno da *boa vontade cultural* comentado antes, que seria acompanhado de vergonha ou sensação de ser indigno de tal leitura.

Compreendo o espanto da autora, mas ao mesmo tempo me pergunto: seria mesmo um problema esse discutir “lado a lado” obras com densidades diferentes? Se analiso essa pergunta pela perspectiva de professora, parece-me que sim, mas para os jovens leitores, parece que não. Daí vem essa horizontalidade no modo como organizam seu repertório cultural. Algo que merece ser melhor analisado ainda, mas que não pode deixar de ser constatado nesta etapa da análise. No artigo “O fim do cânone e nós com isso?” Luís Augusto Fischer faz considerações interessantes que colaboram para o debate:

Assim, é preciso atentar para a dialética entre aproximar-se do aluno para que ele se encontre e não fuja da escola hostil etc., o que implica respeitar e tomar em conta os registros culturais que vêm com os alunos espontaneamente (aquilo que um Raymond Williams pensou, nos momentos iniciais do que depois de espalhou com o nome de multiculturalismo), de um lado; e de outro, abrir-lhe o horizonte mediante oferta de chances de ler literatura remota no tempo ou no espaço, por certo no registro de linguagem: porque justamente a literatura tem de bom proporcionar visitas a paragens distantes, virtude excelsa, que não se pode menosprezar mas que tende a ser negligenciada, em diretrizes e em práticas de governos de esquerda, não raras vezes inimigos da tradição literária por parecer coisa elitista. Não é: o que deve ser combatido e posto de parte é, talvez, aquele cânone cuja história foi repassada neste ensaio. Uma frase sobre o assunto talvez possa ajudar a configurar a coisa: nossa tarefa inicial, no ensino de literatura, é algo como aliviar o peso da opressão cultural de sobre os ombros dos de baixo, dos que nunca puderam ter a escola que deveriam ter tido. Isso se faz tanto tirando do horizonte o pedantismo, o cânone e a erudição balofa, de um lado, quanto oferecendo o conhecimento direto dos clássicos, da tradição, daquilo que de melhor a humanidade produziu. Qual tradição? A nacional, porque continuamos a viver num país específico, numa língua específica, num tempo concreto; mas também a tradição local da escola e daquela comunidade em particular, que merece ser acolhida na escola e na universidade, e bem assim a tradição ocidental e mundial. A tradição que vem do passado, naturalmente, mas também a que se forma nos tempos recentes; a tradição dos gêneros consagrados, mas também aquela dos gêneros literários que vivem um tanto na borda do mundo letrado, como é o caso muito expressivo da canção popular. Todo mundo tem direito a Shakespeare, a Machado de Assis, mas também a Noel Rosa. (FISCHER, 2014, p. 605-606)

Um outro dado interessante a ser confrontado com as considerações de Perrone-Moisés é sobre os novos agentes do campo literário: os *booktubers*. Sobre eles, a autora conclui:

O que fica claro, nessa ‘herança literária’, é que esses jovens não herdaram quase nada de seus pais: poucos livros e nenhuma orientação de leitura. Nos comentários, uma participante diz ‘lá em casa, sou a única que lê’. Quanto aos professores, não há nenhuma alusão a qualquer livro lido na escola. (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 58)

Aqui, a percepção da autora confirma aquilo que os dados coletados já nos mostraram: na cultura brasileira, temos poucas marcas de herança cultural familiar. Como vimos no capítulo 2, a herança cultural no Brasil foi deixada por alguns professores de acordo com marcas de atenção de pessoal e não como parte de estratégias coletivas e organizadas. Nesse caso, essa geração de jovens leitores tem se apoiado também em seus pares: por isso, a relevância dos *booktubers*<sup>96</sup> (todos – até mesmo os entrevistados na Europa – mencionaram ser influenciados por eles), dos colegas, dos irmãos, dos amigos, enfim, pessoas que não são necessariamente de uma geração anterior. Para aqueles que não tiveram uma herança familiar, tem sido, segundo os sujeitos desta pesquisa, esta rede colaborativa de leitores a base para a formação do gosto pela leitura. O que não quer dizer que estejam totalmente deserdados, mas sim que passam por um processo de construção de repertório e capital cultural diferente do tradicional e talvez por isso mais vulnerável também, como no caso dos leitores encontrados por Perrone-Moisés em sua pesquisa, que, sem uma mediação que parta do capital cultural dominante, acabam “perdidos” em um mar literário.

Além disso, também seguindo a lógica freiriana que me impulsiona à autenticidade, importante que eu mesma, enquanto sujeito desta pesquisa, assumo minha condição original: venho dessa “ralé” cultural, “sem eira, nem beira” no repertório canônico trazido de casa, venho dessa mesma substância que compõe o oprimido sem herança cultural entregue pelos pais no mundo das Letras. Ocupo esse lugar de quem precisou de muito empenho, esforço, de quem se perdeu muitas vezes no sentimento de boa vontade cultural para então superar na realidade concreta – não sem ajuda de professores específicos – estruturas previstas no meu campo social de origem. Segundo Freire (1987), é esta condição originária que me condena, mas também me permite encarar a busca por liberdade, pois, segundo ele,

Este ensinamento e este aprendizado [o de transformar o mundo] têm de partir, porém, dos ‘condenados da terra’, dos oprimidos, dos

---

<sup>96</sup> Na recente pesquisa já citada sobre os Retratos da Leitura no Brasil (2020), esta foi uma nova modalidade de influenciadores digitais que também apareceu pela primeira vez nos gráficos como categoria relevante de influência e incentivo à leitura no país.

esfarrapados do mundo e dos que com eles realmente se solidarizam. Lutando pela restauração de sua humanidade estarão, sejam homens ou povos, tentando a restauração da generosidade verdadeira. Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida. (FREIRE, 1987, p. 17)

Atualmente, em minha realidade concreta, estou longe de me identificar com essa “ralé” cultural, uma vez que ocupo agora um espaço no campo social que me permite outra posição no mundo das Letras. Em contrapartida, o caminho de hoje não perde de vista o trajeto de ontem, por isso o comprometimento com aprender mais sobre essas estruturas simbólicas que ainda operam no campo literário e campo da educação.

#### 4.4 PARA NÃO SOLTAR A MÃO DO LEITOR: SOBRE ASSUMIR A POTÊNCIA DO AFETO E LIBERDADE NA FORMAÇÃO DE LEITORES LITERÁRIOS.

*to be  
soft  
is  
to be  
powerful  
(Rup Kaur)*

Poucos autores/pensadores de nosso tempo tiveram a mesma coragem que Paulo Freire para falar da amorosidade na educação. Em mais de uma obra o autor se empenha em falar diretamente do amor como componente integrante e transformador na vida do educador que aprende e ensina. Nesta seção, levada pelas considerações que a própria pesquisa me mostrou acerca da relevância da “marca de atenção pessoal” na vida dos leitores, dediquei-me a falar um pouco mais sobre os impasses e os ganhos da afetividade nos espaços da educação e o destaque positivo do papel do professor diante do desafio da formação de leitores literários.

Se, por um lado, eu aponto aqui algumas limitações que ainda impedem a escola de se tornar mais libertadora e emancipatória, por outro, eu também evidencio ao longo de pontos importantes da análise que a escola e o ambiente universitário são definitivos

para a transformação da trajetória dos sujeitos. Lugares ricos de oportunidades, aprendizagem, reflexão, interação social e busca de autonomia. Inclusive, importante destacar esse ponto positivo das escolas, das universidades e dos professores para que fique claro que esta pesquisa está a favor de todos esses espaços e não corrobora com discursos de desmontes<sup>97</sup> que, infelizmente, ainda se propagam em nossos tempos.

Na obra *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2011) fala que uma educação amorosa não prescinde da rigorosidade científica, porém exige-nos coragem. E talvez, eu acrescentaria, como disse Rosa (1967), coragens para os enfrentamentos necessários de nossos medos em relação à prática da liberdade de *sermos mais*<sup>98</sup> na educação.

A amorosidade de que falo aqui parte do posicionamento de Freire, na obra *Pedagogia do Oprimido*, quando nos convida a refletir sobre o amor na educação como necessidade dialógica. Para isso, ele diz:

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há, amor que a infunda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não, porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico. Como ato de valentia, não pode ser piegas; como ato de liberdade, não pode ser pretexto para a manipulação, senão gerador de outros atos de liberdade. A não ser assim, não é amor. Somente com a supressão da situação opressora é possível restaurar o amor que nela estava proibido. (FREIRE, 1987, p.55).

Aproveito para lembrar aquilo que evidenciei inicialmente no capítulo 2, ao destacar que no Brasil a figura do professor é a principal responsável pela influência na formação do gosto pela leitura. Essa foi uma das constatações também da 5ª edição da pesquisa quantitativa *Retratos da Leitura no Brasil* lançada recentemente em 2020. Realizada pelo Instituto Pró-Livro, com apoio do Itaú Cultural, em termos quantitativos, a pesquisa tem disponibilizado um quadro bastante amplo e relevante sobre a leitura no país. Ao todo, foram mais 8.000 sujeitos entrevistados, em 208 municípios, abrangendo todas as capitais. Nessa última edição, 13% dos leitores entrevistados afirmaram que

<sup>97</sup> Refiro-me aqui, principalmente, a movimentos sociais e políticos como o projeto “escola sem partido” e defesas pelo “homeschooling” que descredita o papel social da escola e também dos professores.

<sup>98</sup> *Ser mais* é uma expressão usada por Freire na obra *Pedagogia do Oprimido*, quando se refere à nossa busca constante por transformar as realidades postas, começando pela nossa própria mudança de atitude advinda do ato crítico e reflexivo sobre a (des) ordem do mundo.

aprenderam a gostar de ler com seus professores. Em outra pergunta, 52% dos entrevistados disseram ter começado seu interesse pela literatura devido influência e indicação de professores. Ou seja, enquanto educadores, por mais que nossas condições por vezes ainda sejam precárias e pareça que estamos fazendo muito pouco, temos cumprido, segundo as pistas destas pesquisas, um papel relevante na formação de leitores literários, no que diz respeito ao incentivo para o gosto pela leitura literária.

A seguir, organizei um quadro com algumas considerações breves que surgiram espontaneamente (isso porque não houve uma pergunta específica sobre o assunto) a respeito de como os leitores percebem esse papel de mediação dos professores em suas trajetórias. O título desta seção “para não soltar a mão do leitor” partiu da primeira resposta do quadro a seguir e não teve a intenção de reforçar qualquer noção paternalista em relação ao papel do professor. Pelo contrário, a expressão está sendo aplicada aqui para pensar no papel do professor como grande encorajador da autonomia dos leitores em suas caminhadas entre os livros.

#### Quadro 16 – Um professor encorajador

1

*Mas precisei de uma professora que me pegou pela mão e disse “Vamos lá, tu vais conseguir.”. Então eu acho que não é uma coisa natural, vai das interações que tu tens. (Leitor – UFSC/ Brasil)*

2

*É muito raro tu conseguir ler e gostar de uma coisa que vai te trazer uma sensação ruim, tu tens que ter um outro perfil de leitura. Às vezes não vai ser tão fácil sem toda uma ajuda etc. (Leitor – UFSC/ Brasil)*

3

*O que os leitores realmente precisam é de pessoas que possam ajudar a escolher seu primeiro livro, que preste atenção o mais cedo possível e faça com que elas possam partir para a próxima fase. (Leitor – UCD/ Irlanda)*

4

*Eu me benefico muito do curso e do módulo de leitura de Ulisses, algumas ideias do professor sempre me inspiram e me ajudam a entender melhor. (Leitor – UCD/ Irlanda)*

Fonte: dados organizados e destacados pela autora com base na coleta de dados da pesquisa.

Escolho abrir espaço, neste estudo, para uma reflexão sobre afetividade na educação pois este ponto tem se tornado uma inquietação em minha caminhada como

educadora e pesquisadora preocupada com o incentivo ao gosto pela leitura e formação de jovens leitores: o lugar do afeto imbuído de criticidade, rigorosidade e encorajamento no incentivo ao gosto pela leitura dentro do espaço escolar.

Essa fala do leitor na resposta 1 do quadro 14 contando sobre uma professora que precisou “pegar pela sua mão” e incentivar para que ele não desistisse da leitura de Clarice Lispector toca na questão do afeto, da atenção e da experiência da educação nesse sentido do amor dialógico colocado por Freire. Embora a expressão usada pelo leitor remeta a uma ideia paternalista e pouco emancipatória, aqui estou interpretando no sentido daquele professor que caminha junto ao estudante e “não solta a sua mão” nos momentos em que este apresenta dificuldades de superar algum obstáculo. O professor que não solta a mão, mas encoraja o voo<sup>99</sup>.

Como ficou claro nos relatos, o papel dos professores mencionados nas respostas dos dois grupos está atravessado, ao que tudo indica, mais pela marca de atenção pessoal, pelo encontro e pelo olhar atento de mediadores de leitura que por um sistema escolar cujo método avaliativo favoreça e organize esse movimento de modo mais sistemático. Acrescenta-se a isso o fato de que, em todos os relatos (brasileiros e estrangeiros), a memória de formação do gosto pela leitura está relacionada a uma história afetiva, além de relatos cujos encontros estiveram sempre permeados por certa liberdade para se caminhar e estar entre livros. Ou seja, ainda que não exista a tal “receita de bolo” para a formação do leitor em face do gosto pela leitura literária, temos elementos claros que favorecem esse incentivo: o afeto, a troca de experiências, o encontro, a acolhida, a liberdade.

No romance *A insustentável leveza do ser*, de Milan Kundera, o autor apresenta a complexidade do afeto em um emaranhado de relações afetivas que buscam de certo modo o (des) equilíbrio entre peso e leveza. Faço uso desse título provocativo que sugere o complexo paradoxo (peso e leveza) no entorno da afetividade para pensar na sua presença dentro de ambientes escolares (a discussão também pode servir para pensarmos nos ambientes acadêmicos). Parto, para isso, de alguns questionamentos: qual o lugar do afeto na educação? Quando o assunto é leitura literária, como lidamos com esse dispositivo potente, sobretudo depois que as crianças crescem e se tornam adolescentes e adultos? Como a afetividade tem sido vista no meio professoral?

---

<sup>99</sup> Numa futura oportunidade, eu poderia falar também de Rubem Alves que fala sobre o potencial das escolas de incentivarem o “voo” dos estudantes.

O modo como enfrentamos, organizamos e por vezes negamos esse lado afetivo dos indivíduos no ambiente escolar ainda é confuso, pois toca nesse paradoxo do peso e leveza e, conseqüentemente, toca também em uma certa vulnerabilidade humana, com a qual nos desacostumamos a lidar em nome da razão soberana que impera nos ambientes intelectuais e escolares. Dois autores/educadores são grandes referências nesse assunto e se destacam pelo enfrentamento corajoso que fazem a essa estrutura simbólica que eleva a razão acima de tudo, desprezando nossos aspectos mais subjetivos: Paulo Freire e bell hooks (esta inspirada no primeiro). Corajosamente, ambos falam sobre uma educação libertadora. Para isso, um dos argumentos centrais usado por eles em seus trabalhos fala justamente sobre o afeto como potência na educação. Eles compreendem que a presença da amorosidade, do tom confessional e de envolvimento integral dos educadores não prejudica a rigorosidade da pesquisa e do ensino, mas potencializa as experiências de aprendizagem. Sobre isso, Paulo Freire, na obra *Pedagogia da Autonomia* diz:

Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e ‘cinzento’ me ponha nas relações com os alunos no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. (FREIRE, 2011, p. 138)

Seguindo a mesma linha, bell hooks, no livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*, fala de uma pedagogia engajada em que professores não tenham receio de se envolverem de corpo, mente e espírito na experiência de ensino-aprendizagem. Ela comenta sobre a resistência dos intelectuais em aceitarem uma prática pedagógica que se preocupa também com o cuidado da alma, que se envolva com os estudantes, que esteja interessada em uma troca de experiência horizontal: “com efeito, a objetificação do professor dentro das estruturas burguesas parecia depreciar a noção de integridade e sustentar a ideia de uma cisão entre mente e corpo, uma ideia que promove e apoia a compartimentalização”. (HOOKS, 2017, p. 29)

Falando sobre sua experiência como educadora e também como aluna no mundo acadêmico, Hooks conta sobre as contrariedades presentes nos sistemas de educação (escola e universidade): “Estava implícito que o eu desaparecia no momento em que entrávamos na sala, deixando em seu lugar somente a mente objetiva – livre de experiências e parcialidades. Temia-se que as condições do eu prejudicassem o processo

de ensino.” (HOOKS, 2017, p. 29). Para ela, o desprezo por práticas voltadas para esta abordagem integral, que pode abarcar também o afeto, opera como uma violência simbólica no ambiente acadêmico e escolar, uma vez que se ignora a herança de cada sujeito. A denúncia de Hooks corrobora com a visão de Bourdieu sobre a falsa democracia das escolas, pois nessa visão trata-se todos os sujeitos na sala de aula como aparentemente iguais sem abrir espaço para compreender melhor suas diferentes heranças culturais e necessidades.

Inclusive, hooks (2017) denuncia esse paradoxo (insustentável leveza) de professores que dizem seguir o modelo freiriano, fazem elogio à obra, mas ao mesmo tempo afundam suas práticas na estrutura de dominação, ignorando individualidades. Ou seja, o espaço escolar, nessa perspectiva, ainda precisa de maior abertura para uma visão mais global da vida, compreendendo que a rigorosidade do ensino não deve excluir a formação de um ser integral, cujo seu bem-estar (sua subjetividade) também esteja em jogo. Sobre a necessidade dessa abertura, Paulo Freire (2011, p. 138) diz:

Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. (...) O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor, no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem-querer que tenha por ele. A minha abertura ao querer bem significa a minha disponibilidade à alegria de viver. Justa alegria de viver que, assumida plenamente, não permite que me transforme num ser ‘adocicado’ nem tampouco num ser arestoso e amargo.

Partindo desse contexto, chego no dilema que é pensar a formação de jovens leitores literários via sistema educacional (foco no Ensino Médio). Percebo – com base na experiência empírica de alguns anos em sala de aula trabalhando com jovens adolescentes – que o incentivo ao gosto pela leitura ocorre muito mais frequentemente quando isso não faz parte de um contexto avaliativo rígido que monitora suas interpretações. Na liberdade da troca de experiências de leitura, nas conversas de corredor que costumam ser mais livres, na escuta ativa dos estudantes, as chances de medirmos uma leitura e incentivarmos ao gosto por essa prática parecem ser maiores. A fala dos entrevistados confirma isso.

No caso do Ensino Médio, por exemplo, ao menos nas experiências que tive, o programa, as regras, critérios avaliativos, a pressa dos calendários de provas e otimização do tempo ainda não contemplam essa parte do trabalho que engloba e apoia exercícios de interpretação com mais liberdade, autonomia e tempo de escuta. Embora ninguém negue a importância do incentivo ao gosto pela leitura literária, a preocupação de muitas escolas, na prática, ainda parece estar muito voltada para o resultado, para a comprovação/validação da leitura feita, em uma perspectiva ainda de prática bancária (FREIRE, 1997), mesmo que se afirme ou propagandeie o contrário.

Nessa abordagem pouco aberta às atividades mais livres de leitura, questionamentos subjetivos – ou que levem o estudante a formular sua interpretação pessoal acerca de uma leitura literária feita durante as aulas – não costumam ser muito bem-vindos em provas e trabalhos supervisionados por coordenadores pedagógicos. Nos planejamentos, quando há esse tipo de supervisão, é comum que haja a sugestão de modo muito sutil, para que os professores revisem suas avaliações e façam questões mais objetivas, pontuais, ignorando e limitando a potência dos desdobramentos que a leitura literária pode possibilitar ao seu leitor, quando abre espaço para a organização de sua própria individualidade via escrita/expressão de seu raciocínio mais subjetivo. É como se o exercício da subjetividade ainda não fosse validado pelo sistema escolar na prática, mesmo quando o discurso em seus documentos norteadores seja outro.

Com base nisso, diria que esse encontro mais livre entre jovens, livros e professores leitores – que também é, por vezes, de ordem afetiva – ainda não foi incorporado/autorizado pelo sistema escolar sem que haja julgamentos enfraquecendo essa prática (salvo exceções de excelentes projetos que levantam essa bandeira). Dito de outro modo, a liberdade de mediar uma leitura sem visar um resultado numérico (provas, notas, médias, “comprovantes bancários” de que o jovem leu mesmo a obra), embora se mostre eficiente quando o assunto é a formação do gosto pela leitura, ainda encontra resistência entre professores, agentes do espaço escolar e mediadores de leitura.

Sobre esse receio de incorporar práticas mais abertas à subjetividade em sala de aula, principalmente nas práticas de incentivo à leitura, Michele Petit (2009, p. 148) também faz sua reflexão:

Mas não é sem motivo que os poderes tenham temido tanto as leituras não controladas: a apropriação da língua, o acesso ao conhecimento, como também a tomada de distância, a elaboração de um mundo próprio, de uma reflexão própria, propiciados pela leitura, podem ser o

pré-requisito, a via de acesso ao exercício de um verdadeiro direito de cidadania. Pois os livros roubam um tempo do mundo, mas eles podem devolvê-lo, transformado e engrandecido, ao leitor. E ainda sugerir que podemos tomar parte ativa no nosso destino.

bell hooks comenta sobre essa resistência não por parte dos poderes, como contextualizou Petit, mas por parte dos professores:

Esse medo existe porque muitos professores reagem de modo profundamente hostil à visão da educação libertadora que liga a vontade de saber à vontade de vir a ser. Nos círculos professorais, muitos indivíduos se queixam amargamente de que os alunos querem que as aulas sejam uma espécie de ‘terapia de grupo’. Embora seja razoável da parte dos alunos ter a expectativa de que as aulas sejam sessões de terapia, é adequado terem a esperança de que o conhecimento recebido nesse contexto os enriqueça e os torne melhores. (HOOKS, 2017, p. 32)

Freire também fala sobre o “medo” de que, ao incorporar a afetividade como elemento de sua prática, o professor precise se tornar um terapeuta e deixa claro que não é sobre isso:

Desde que não prejudique o tempo normal da docência, não posso fechar-me a seu sofrimento [do aluno] ou a sua inquietação porque não sou terapeuta ou assistente social. Mas sou gente. O que não posso, por uma questão de ética e de respeito profissional, é pretender passar por terapeuta. Não posso negar a minha condição de gente que se alonga, pela minha abertura humana, uma certa dimensão terapêutica. (FREIRE, 2011, p. 140)

Nessa lógica, esta abertura para a afetividade nas práticas educativas não quer dizer abrir-se para ocupar um papel de terapeuta (como muitos temem e até ironizam por vezes), trata-se de exercer um papel humano, papel de gente que segura, sem medo, a mão de outras gentes. Como professores, não somos terapeutas, mas somos gente e agirmos com alegria e afeto nesse lugar não nos tira a seriedade e ética, muito menos rigor científico. Do contrário, quando agimos contra essa lógica, estamos colocando em risco algo que na sociedade atual está em ameaça: nossa humanidade. Sobre isso, Freire complementa:

É preciso, por outro lado, insistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria prescindia da formação científica séria e da clareza política de educadores e educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica,

domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje. (FREIRE, 2011, p. 140)

Para além disso, embora muitos professores operem em seu microcosmo social para o estímulo à leitura nesse espectro de liberdade e afetividade, ainda há alguns entraves do próprio sistema avaliativo vigente nas escolas que desencorajam o trabalho nesse sentido. Frente a essa problemática, comum em muitos espaços escolares, precisamos admitir que o peso do exame dentro do sistema escolar pode atrapalhar a formação do gosto pela leitura.

Sobre essa supervalorização do sistema de exame, Bourdieu e Passeron (2019) falam sobre as consequências que se desdobram quando a seleção e preocupação com as notas, com o “ir bem nos exames” e o “dar conta” da lista de leituras “obrigatórias”, impera no contexto de aprendizagem. No texto “O exame de uma ilusão”, publicado no livro *Pierre Bourdieu: uma sociologia ambiciosa da educação* (2019), organizado por Valle e Soulié, os autores comentam que a centralização dos exames como comprovante máximo do processo de aprendizagem continua por reforçar desigualdades.

Cristiano de Sales fala um pouco sobre isso no capítulo “A aula de Literatura como gesto”, para o livro *O que significa ensinar literatura*. Neste texto, o autor comenta:

Não há métodos de ensino (e avaliação) de literatura nas universidades que apontem para uma verificação da real intervenção que a literatura possa causar num indivíduo, do quanto ele foi humanamente transformado, sensibilizado, tocado pelo objeto que leu. Verificamos no máximo o que esse estudante conseguiu absorver de contornos técnicos, históricos, ou ideológicos inerentes ao objeto posto em movimento. (...) Fingimos avaliar o efeito da literatura na vida dos estudantes para atender a uma demanda institucional, e isso é inerente ao trabalho com qualquer conhecimento instituído. Com isso já contribuimos para o enfraquecimento da visada artística que um estudante poderia vivenciar com as literaturas na sala de aula. (SALES, 2017, p. 303)

Penso que a reflexão do autor sirva tanto para pensarmos nas aulas de Literatura para o Ensino Médio, quanto para o Ensino Superior. Em seu texto, Sales (2017) defende a importância de integrarmos a emoção como elemento essencial para a aula de literatura:

Eis do que deve se constituir uma aula de literatura (e talvez de tantas outras áreas de conhecimento ligadas às ciências humanas), de emoção e inteligência. O desafio para o profissional que se compromete com o ensino de literatura está em encontrar as maneiras possíveis para lidar com esse movimento que, não nos esqueçamos, tem a ver mais com instabilidade do que com certezas. (SALES, 2017, p. 299)

Nesse caso, quando não há abertura para experiências de mediação de leitura aliadas a certa liberdade, quem chega na escola já gostando de ler, por exemplo, assume lugar de vantagem, enquanto aqueles que chegam sem essa herança terão pouca ou quase nenhuma oportunidade de passar pela formação/incentivo do gosto pela leitura. Nesse sentido, de acordo com Bourdieu e Passeron (apud Valle e Soulié, 2019) essa centralidade do calendário escolar voltado para as provas com a meta de “fechar médias” ainda parece ser um ponto frágil nos percursos de formação de leitores literários no ambiente escolar contemporâneo.

Pensando nesse contexto dos iniciadores e mediadores de leitura, o que para Singly (2009) seriam as marcas de atenção pessoal, para Petit (2009, p. 144), em sua pesquisa, seria uma história de encontros:

Embora a leitura seja com frequência uma história de família, é também uma história de encontros (...) quando os pais não eram leitores ou não encorajavam seus filhos a ler, outras pessoas cumpriram esse papel de ‘iniciadores’ ao livro, seja na infância ou mais tarde: algumas vezes um outro membro da família, uma irmã ou irmão mais velho, os avós, os filhos. E também professores que ‘empurraram’ a criança a partir do momento em que perceberam sua vontade de ler.

Ao longo desta pesquisa, foi possível notar os dois tipos de encontros: aquele já programado, quando o sujeito nasce em um lar letrado e cresce em meio aos livros e também o encontro com os iniciadores, aqueles que cruzam o caminho do sujeito em determinado ponto da vida e cumprem este papel de referência no mundo dos livros, operando o que Petit (2009) chama de trânsfugas: quando o sujeito subverte a ordem social “previsível” de que não teria muitas chances de se tornar leitor, por exemplo, e, na contramão dessa estimativa, se torna. Este é o caso da Carolina Maria de Jesus que, por exemplo, em sua história de encontro: primeiro recebe um apadrinhamento quando pequena que lhe permite frequentar a escola e depois encontra um jornalista que se dedica a tornar seus escritos e sua história pública, contribuindo para a realização de seu objetivo de se tornar escritora.

Os iniciadores ao livro podem também ser pessoas encontradas em circunstâncias que facilitam a mescla social: em associações comunitárias, mas também nas amizades com crianças de camadas sociais mais favorecidas, o que lhes possibilita escapar das programações familiares, contar com outros modelos de identificação, ter acesso, de forma muito concreta, a esses bens inexistentes em sua casa: o livro. Pode ser o caso, por exemplo, de pais que têm um emprego

doméstico. Ou quando uma criança é ‘apadrinhada’. (PETIT, 2009, p. 144)

As conclusões parciais de Petit contribuem para meu olhar: “Vimos, finalmente, que embora a leitura fosse em parte uma questão de família, também é influenciada por um contexto mais amplo, um ambiente que convida ou desestimula a aproximar-se dos livros. E vimos também que é uma história de encontros.” (PETIT, 2009, p. 148).

Diante dessas considerações, ainda pensando no contexto da sala de aula no Brasil, faço o convite a (re) pensarmos sobre esse “não soltar a mão do leitor”, sobre a potência do encontro, da marca de atenção pessoal e da afetividade dentro do sistema escolar. Se somos, no Brasil, enquanto educadores, um grupo de iniciadores no caminho da leitura e responsáveis pela transmissão de uma herança para muitos jovens e crianças – porque nem sempre podemos contar com uma herança cultural familiar envolvendo a literatura –, como estamos executando nossos encontros? Ou seriam desencontros? Que herança-lembrança de (des) encontro estamos deixando, para além das notas e relatórios burocráticos registrados no diário de classe? De que modo continuamos resistindo a (ou fortalecendo) um sistema reprodutor de desigualdades no acesso aos livros e formação do gosto pela leitura? Como nosso sistema escolar<sup>100</sup> pode incorporar melhor práticas que favoreçam esse encontro, sem que isso dependa apenas de um certo “heroísmo revolucionário”<sup>101</sup> de determinado professor ou professora dedicado (a)?

E, por fim, lanço algumas perguntas mais provocativas sobre a afetividade como elemento importante na formação de leitores e que atravessa o campo da educação e sua estrutura simbólica, bem como toca nas questões de dominação masculina e suas respectivas violências simbólicas (BOURDIEU, 2019): nesse contexto, como nós, mulheres professoras, podemos incorporar o elemento do afeto – tão bem defendido por Paulo Freire (2011) e Hooks (2017) como essencial à educação libertadora – sem que isso

---

<sup>100</sup> O artigo *Relação com o saber e com a escola entre estudantes da periferia* de Bernard Charlot (1996) faz ponderações interessantes sobre o cuidado que devemos ter ao falar de um sistema escolar. Nesse caso, quando digo “nosso sistema escolar” não quero com isso generalizar ou reduzir o papel da escola apenas à reprodutora de desigualdade, pois compreendo também que cada escola compõe um microcosmo social e pode desempenhar muito bem esse papel de incentivo à leitura e atenuadora de desigualdades sociais.

<sup>101</sup> Também ao longo do processo de doutoramento, passei a refletir, sobretudo depois da leitura da obra *Sociedade do Cansaço* do sociólogo Byung-Chul Han (2017), sobre a violência da positividade que defende a “jornada do herói”, muito comum aos professores que “fazem a diferença”. Nesse sentido, ao pensar nesses professores que se dedicam, para além do sistema, fico pensando em como podemos criar mecanismos melhores para que este resultado de iniciação à leitura não dependa somente desse super desempenho pessoal do educador.

seja confundido com nossa condição feminina, transformando-se muitas vezes em rótulos pejorativos como metodologia “dócil”, “materna”, “frágil”, “de pouco rigor” e “boazinha”? Como trocar a chave de nosso pensamento crítico e reflexivo para que o afeto deixe de ser visto como elemento frágil na educação, que “desvalida” nossa autoridade, e passe a ser considerado e estudado em sua potência metodológica? Como colaborar e organizar novas metodologias para que um sistema enfrente seu medo da afetividade e liberdade na formação de sujeitos leitores literários?

Michele Petit (2013), na obra *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*, dedica um capítulo do livro a discutir sobre o medo das mesclas culturais. Para ela, muito da resistência encontrada em posturas metodológicas que não se abrem à problematização das histórias únicas consagradas pelo capital cultural dominante escondem um receio da fecundidade do encontro (termo da autora) entre cultura consagrada e cultura de massa. Para ela, “o que cada um elabora [a partir da leitura] em seu canto se efetua também em maior escala: as culturas se encontram, se fecundam, se alteram e se reconfiguram” (PETIT, 2013, p. 142). Há um medo, portanto, da mistura, da diluição, que toca, em muito, a estrutura simbólica da distinção cultural estudada aqui.

Bourdieu, no texto “Proposições para o ensino do futuro”, também publicado no livro organizado por Valle e Soulié (2019) defende a multiplicação das oportunidades com a abertura para novas metodologias que pluralizem e ampliem a noção de “sucesso” escolar. Bem como defende, no mesmo texto, que devemos lutar contra a hierarquização do saber e abriremos mais espaços para aprendermos com práticas que deram certo, sem a dicotomia do saber intelectual (puro) x saber prático (aplicado) (BOURDIEU, 2019). Nesse sentido, nas linhas de Bourdieu (2019), torcer o nariz e delegar precipitadamente ao elemento da afetividade o lugar de método frágil e de pouco rigor trata-se de um modo sutil de reforçar essa hierarquia do saber que mantém as noções de sucesso escolar presas aos exames, à noção de meritocracia e às estruturas rígidas de distinção cultural.

Em outro livro *A arte de ler ou como resistir à adversidade*, Petit (2010, p.48) diz:

Apropriar-se efetivamente de um texto pressupõe que a pessoa tenha tido contato com alguém – uma pessoa próxima para quem os livros são familiares, ou um professor, um bibliotecário, um fomentador de leitura, um amigo – que já fez com que contos, romances, ensaios, poemas, palavras agrupadas de maneira estética, inabitual, entrassem na sua própria experiência e que soube apresentar esses objetos sem esquecer isso. Alguém que desconstruiu o monumento, fazendo com que encontrasse uma voz singular. Alguém que manifesta à criança, ao adolescente, e também ao adulto, uma disponibilidade, uma recepção,

uma presença positiva e o considera como sujeito. (...) Tudo começa com uma hospitalidade.

Para Hook (2020), é urgente abraçar a mudança:

O multiculturalismo obriga os educadores a reconhecer as estreitas fronteiras que moldaram o modo como o conhecimento é partilhado na sala de aula. Obriga todos nós a reconhecer nossa cumplicidade na aceitação e perpetuação de todos os tipos de parcialidade e preconceito. Os alunos estão ansiosos para derrubar os obstáculos ao saber. Estão dispostos a se render ao maravilhamento de aprender e reaprender novas maneiras de conhecer que vão contra a corrente. Quando nós, como educadores, deixamos que nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos dar aos alunos a educação que eles desejam e merecem. Podemos ensinar de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão que é a essência de uma educação em artes liberais verdadeiramente libertadora. (HOOKS, 2020, p. 63)

Segundo Freire (1987), nossas travas em vivermos de modo mais autêntico, inclusive assumindo nossa condição amorosa na educação, precisa partir do enfrentamento de nosso medo da liberdade de *sermos mais*. O autor faz uma leitura/diagnóstico bastante lúcido a respeito disso. Compartilho:

Enquanto tocados pelo medo da liberdade, se negam a apelar a outros e a escutar o apelo que se lhes faça ou que se tenham feito a si mesmos, preferindo gregarização à convivência autêntica. Preferindo a adaptação em que sua não liberdade os mantém à comunhão criadora, a que a liberdade leva, até mesmo quando ainda somente buscada. Sofrem [os educadores] uma dualidade que se instala na ‘interioridade’ do seu ser. Descobre que, não sendo livres, não chegam a ser autenticamente. Querem ser, mas temem ser. São eles e ao mesmo tempo são o outro introjetado neles, como consciência opressora. Sua luta se trava entre serem eles mesmos ou serem duplos. Entre expulsarem ou não ao opressor de ‘dentro’ de si. Entre se desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem espectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a ilusão de que atuam, na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo. (FREIRE, 1987, p. 19)

Assumindo nossa condição de ponte entre livros e leitores como mediadores da leitura literária, penso que precisamos superar alguns medos, uma vez que o incentivo ao gosto pela leitura requer, entre outros fatores, a liberdade e o afeto de não soltar, enquanto for preciso, a mão do leitor.

**AVISOS FINAIS:  
CONSIDERAÇÕES PARA ORGANIZAR ESPERANÇAS EM TEMPOS  
SOMBRIOS.**



*Imagem 8: Fotografia de Janini Dagostin, do acervo pessoal da autora, registro da gestação de Joaquim (2020).*

*Gestar o que é novo em tempos sombrios nos impele ao ato de esperar: uma espera ativa, esperança crítica, necessária ao embate recriador do mundo, como nos ensina Paulo Freire. Um olhar de quem busca um inédito-viável pautado em nossa realidade objetiva e não apenas uma espera passiva, idealista, otimista e ingênua acreditando que o novo por si só nos libertará dos males que nos afligem. Estamos vivendo um tempo de esperas, tempo de anúncio. Algo nos aguarda num período pós-pandêmico e não sabemos bem o quê. Além disso, o mundo também está à espera de uma nova atitude da humanidade e deve estar curioso para saber o que iremos oferecer nos próximos anos. Na Literatura, antes do fim trágico de Macabéa, personagem da obra A hora da estrela, o narrador de Clarice Lispector declara que a moça estava grávida de futuro, pois havia em si finalmente uma esperança no porvir. Tomando emprestada a expressão, penso que a pandemia de 2020 nos deixou grávidos de futuro também. A palavra esperança, inclusive, ganha novo protagonismo em nossos dias e diante dela e de seus usos variáveis é preciso estarmos atentos e fortes, “não temos tempo de temer a morte” já dizia a canção do Tropicália. Ou temos? E por temê-la é que buscamos a vida? “Atenção, tudo é perigoso, tudo é divino, tudo é maravilhoso”. É nessa corda bamba, entre o divino da vida e o perigoso da morte, que o pensamento freiriano ressurge com potência e nos sugere que nossas esperas não sejam vãs, que estejamos atentos, fortes, que não tombemos na desesperança, nem desespero, pois somente organizando pessimismo e esperança é que poderemos acionar nossa capacidade crítica de mergulhar na nova cotidianidade e, assim, costurar, dando tempo ao tempo, nova realidade.*

*Poema do Aviso Final*

É preciso que haja alguma coisa  
 alimentando o meu povo;  
 uma vontade  
 uma certeza  
 uma qualquer esperança.  
 É preciso que alguma coisa atraia  
 a vida  
 ou tudo será posto de lado  
 e na procura da vida  
 a morte virá na frente  
 e abrirá caminhos.  
 É preciso que haja algum respeito,  
 ao menos um esboço  
 ou a dignidade humana se afirmará  
 a machadadas.  
 (Torquato Neto)

*Trazer à consciência os mecanismos que tornam a vida dolorosa e, até mesmo, impossível de se viver, não é neutralizá-los; revelar as contradições não é resolvê-las. Mas, por mais cético que se possa ser sobre a eficácia social da mensagem sociológica, não se pode considerar nulo o efeito que ela possa exercer quando permite, ao menos àqueles que sofrem, descobrir a possibilidade de imputar seu sofrimento a causas sociais e, assim, de se sentir desculpados. Essa constatação, apesar das aparências, não tem nada de desesperadora: o que o mundo social fez, o mundo social pode, armado desse saber, desfazer.*

(Pierre Bourdieu)

*A esperança nasce do coração mesmo da pedagogia que tem o oprimido como sujeito.*

(Paulo Freire, em *Pedagogia da Esperança*)

É chegada a hora dos avisos finais antes que a “aula” termine, antes que a professora apague o quadro, feche as janelas, confira se alguém esqueceu algo sobre ou embaixo das mesas, guarde suas coisas, apague as luzes e feche a porta, para então seguir seu rumo pelos corredores da vida, pensando nas próximas aulas. Ao findar desta tese, trago à tona o tema da esperança por três motivos que não me eram claros (e talvez nem mesmo tão necessários) no início desta caminhada-escrita. Por certo, desde o início eu já estava comprometida com a organização dessa dicotomia que muito me intriga: pessimismo e esperança. Todavia, ao longo do percurso, falar de – e estudar sobre – esperança se tornou algo ainda mais urgente.

Sobre os motivos que me trazem a estas considerações para organizar esperanças em tempos sombrios, o primeiro deles está relacionado ao nosso atual contexto mundial, mas principalmente sociopolítico brasileiro: estando agora em julho de 2021, o Brasil avança para o registro de mais de 540.000 mortos pela COVID-19 e a maior crise sanitária de todos os tempos<sup>102</sup>, sob uma gestão desastrosa que os números por si só já comprovam. Nestes dois últimos anos, uma experiência avassaladora tomou conta de nossas perspectivas pessoais e coletivas alterando quaisquer que fossem nossos planejamentos ou dinâmica de vida, mas também nos trazendo alertas importantes sobre a importância da ciência e de como temos nos (des) organizado enquanto sociedade, no sentido macro e também em nossas pequenas comunidades.

Se lá no início, durante o texto de apresentação da tese, escrito no verão de 2020, quando a pandemia ainda não havia estourado em nossa realidade, eu já havia falado sobre a crise das universidades colocadas em lugar de descrédito por muitos representantes políticos e pelo forte viés negacionista contra a ciência que já se fortalecia em sociedade naquele preâmbulo, hoje, o cenário é ainda pior: universidades federais sofrem um processo sério de sucateamento, com baixos recursos impedindo grandes centros científicos de operar em sua forma mais básica; Estudantes do ensino básico e superior, sem acesso à internet e recursos suficientes, precisaram simplesmente abandonar seus estudos, por falta de suporte no ensino remoto ou híbrido que se estabeleceu durante a pandemia como recurso bancário, em muitas realidades, para apenas não “perder o ano”. Além de outros percalços ainda mais sérios, como o aumento da violência doméstica e da fome, em famílias que dependiam da segurança da escola e da merenda escolar, para citar o mínimo. Um caos sem previsão de retomada de estabilidade pelos próximos tempos já que ainda não podemos mensurar o retrocesso no campo da educação causado por este período ainda vigente. Nesse sentido, falar de esperança, levando em conta o pensamento freiriano, é uma forma de contribuir ainda que muito pouco para que não nos entreguemos à desesperança que nos imobiliza e nos impede de juntar forças necessárias ao embate recriador do mundo (FREIRE, 1992).

O segundo motivo para o tema da esperança se tornar um pilar deste desfecho é que o que foi encontrado ao longo da pesquisa, sobretudo nas conversas com os jovens leitores universitários, diferente do que era esperado inicialmente na fase de projeto, nos permite observar um novo jeito de lidar com as “importâncias” das coisas, ao menos no

---

<sup>102</sup> Mais informações e detalhes a respeito deste contexto podem ser consultadas em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em agosto de 2021.

campo literário. Desse modo, o comportamento desses leitores nos deixa pistas de um inédito-viável em que nem tudo está fadado à morte, como algumas teorias há pouco tempo apontavam ao pensar no futuro da literatura e da leitura literária. Nessa perspectiva, os resultados da pesquisa tocam em feridas dolorosas a respeito de violências simbólicas que permanecem na estrutura da educação ainda hoje, mas, por outro lado, demonstram um processo de libertação em curso por parte daqueles que reconhecem em suas trajetórias as causas sociais que os fizeram chegar até onde estão e, em vista dessa consciência, se sentem dignos de conquistar o mundo das Letras, bem como de questionar/opinar e transitar por ele como bem entenderem. Aqui, é possível articular pessimismos e esperança, numa perspectiva complementar, como apresentei na introdução desse estudo.

Nesse ponto, a esperança está no fato de que, como disse Bourdieu na epígrafe acima, “o que mundo social fez, o mundo social, pode, armado desse saber, desfazer”. Ou seja, não é que a contradição dos mecanismos sociais envolvendo a distinção cultural esteja resolvida, mas o olhar mais lúcido por parte dos estudantes para tudo que está em jogo por detrás dessa ideia de cânone literário e da formação do gosto pela leitura já demonstra mudanças de perspectivas interessantíssimas. Falarei com mais detalhes sobre esses resultados logo adiante.

A terceira razão para costurar estas últimas linhas com um fio de esperança se deve a um marco muito pessoal: o de que em 2020, mesmo em meio a tanta morte, eu gerei uma vida e me tornei mãe, tendo passado por um longo trabalho de parto de 22h no final de novembro de 2020, o que também muito me ensinou sobre essa espera ativa da que Paulo Freire fala na obra *Pedagogia da Esperança*. Assim, nesse processo de gestação paralelo, ao passo que as páginas desta tese foram crescendo, dentro de mim também cresceu um menino. Um bebê com quem tive que dividir, enquanto se formava dentro de mim, os preciosos neurônios necessários a este trabalho e que, portanto, deu um novo ritmo a ele. Um compasso mais vagaroso, porém, mais reflexivo, dando tempo às ideias que foram amadurecendo no caminho-semanas-meses e tomando aos poucos cada uma o seu lugar. Como disse Guimarães Rosa, “afinal, há de que ter paciência, dar tempo ao tempo, (...) que o destino tem de fazer muitos rodeios para chegar a qualquer parte”.

Hoje, o menino já cresce do lado de fora, engatinha pela casa que agora se encheu de risadas e chorinhos. No tempo-fora-do-tempo que se tornou a madrugada, amamenteei nos últimos meses ao menino e à tese, que se tornou também um pouco filha regada à prolactina e cansaço materno. Porém, o que importa mesmo dizer aqui é que o ritmo de

uma criança além de reinventar nosso próprio ritmo nos convida a pensar no futuro e refletir sobre essa força recriadora do mundo, a partir do olhar curioso comprometido com a busca e com a novidade da existência no mundo. Notei nos últimos tempos que não há nada mais freiriano que esse olhar que tem sede de ler o mundo, por mais caótico que ele nos pareça. Conto aqui sobre essa experiência tão particular que pode parecer desconexa, mas não é. Trata-se de um saber de corpo, porém integrado ao saber científico. Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire, mesmo sem ter real dimensão sobre esse feito feminino, compara o processo de libertação do oprimido ao de um parto:

A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos. A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem, libertando-se. (FREIRE, 1987, p. 19)

Nesse sentido, o processo de produção desta tese também se deu de modo parecido a um parto – demorado e doloroso, porém libertador de vida nova e de coragem para mergulho em nova cotidianidade, como ele mesmo diz na obra *Pedagogia da Esperança*. Por meio deste estudo, mesmo sem ter sido este o objetivo, fui eu mesma me libertando, ao compreender/aceitar as contra(di)ções dolorosas que estavam no meu entorno desde o início da pesquisa quando tudo ainda não passava de uma pergunta teimosa no peito o qual desencadeava questões relacionadas a um *corpus* de pesquisa externo, mas que também precisavam ser enfrentadas por mim em minha própria postura, em meu próprio *corpo* como educadora em atividade diante da sociedade.

Antes, era um saber sem conceito, sentido nas tramas do corpo. Hoje, é um saber com conceito, um “claro enigma”<sup>103</sup> para usar a expressão poética de Drummond, o que me permite uma percepção mais consciente e comunicável do jogo social envolvido na formação de um leitor que gosta de leituras literárias e circula seguro de si entre elas. Além disso, pude refletir muito neste caminho a respeito do lugar ocupado pelo professor, sobretudo para quem escolhe ser professora no Brasil e circula no mundo das Letras. Esse processo revelador e organizador, ainda comentando a epígrafe de Bourdieu trazida aqui,

<sup>103</sup> Digo “claro enigma”, pois por mais que muito se revele, algo sempre fica por ser descoberto. As contradições ainda que percebidas ou que haja genuína intenção de percebê-las não são reveladas facilmente por inteiro. Acredito que vão sendo reveladas no processo. Por isso, Freire diz que a superação da contradição muda o *status* do sujeito de oprimido-opressor para libertando-se, nesse gerúndio que demarca o processo de aprendizagem contínuo mencionado em várias obras de Freire.

não significa resolver tais contradições dessa relação oprimido-opressor, mas ajuda a curar algumas feridas e, como disse Freire (2013), representa um passo para a superação que nos convida a extrojetar o opressor reproduzido em nosso cotidiano docente. O processo investigativo me trouxe, pois, consciência para dores sociais as quais me incomodavam há tempos e que fazem parte de minha trajetória de formação como leitora e professora, mas que, até então, eu não reconhecia e tinha dificuldade de identificar como causa social. Por fim, saio dessa trajetória mais esperançosa criticamente por conseguir acreditar agora nessa máxima de que aquilo que o mundo social faz, ele pode, quando estamos unidos dessa consciência, desfazer.

Partindo dessas primeiras observações que falam muito sobre a trajetória subjetiva da pesquisa, darei novo foco a seguir enumerando as considerações finais que são os frutos diretamente relacionados à pesquisa de campo com os leitores universitários que gostam de ler. São as constatações trazidas no desenrolar dos capítulos que tentei sintetizar aqui cumprindo o papel de finalização que esta etapa da escrita requer, mas principalmente como estratégia de organizar as esperanças.

- **Considerações sobre os cruzamentos possíveis entre sociologia e literatura e a importância da pesquisa de campo interessada em conectar teoria e prática:**

Pelo que ficou claro ao longo deste trajeto, confirmei a importância de [a]colher leitores no campo literário em nossas pesquisas, uma vez que se tornou arriscado falarmos por esses agentes hoje sem ouvi-los de fato, como muitas teorias fizeram em outros tempos. Inclusive, se estamos disponíveis ao novo, interessa-nos uma aproximação do campo, da realidade objetiva e das urgências e problemas/desafios colocados no cotidiano dos agentes que se tornam sujeitos de pesquisa, ainda que muitas vezes estes não compartilhem da mesma percepção de problema que nosso olhar científico.

No caso de um estudo sobre leitores e seus comportamentos, seu *habitus*, ativarmos a escuta e estarmos abertos a perceber pistas de novas cotidianidades possíveis no jogo social em que estão inseridos se converte em apelo atual para repensarmos nossas perspectivas sobre a formação de leitores literários e o campo literário de modo geral. Daí a importância de abrirmos mão do posto de “salvadores” quando nos aproximamos do sujeito pesquisado, evitando possíveis invasões culturais que tomam por óbvio e previsível o *habitus* dos que são vistos como oprimidos. Esta pesquisa nos mostrou que

jovens leitores universitários estão interessados em ler o mundo e as palavras<sup>104</sup>, circulando pelas letras como leitores – seja dos clássicos, *best-sellers* ou populares em geral –, mas também fazendo uma leitura crítica (não todos) sobre o que está por trás dos bastidores desse campo social envolvendo o universo literário.

Por esse prisma, o estudo cumpriu aquilo que se propôs no início, uma vez que deu conta de levantar reflexões intelectuais, integradas à vida prática – o mundo da sala de aula e problemas do cotidiano articulados ao *habitus* e campo literário observado/analísado (ainda que sejam problemas ligados às estruturas simbólicas mais sutis e imperceptíveis pelos agentes). Esta é, portanto, uma pesquisa do tempo presente (sem ignorar sua potente ligação com passado e futuro), nas meditações que buscou estabelecer, sem perder de vista a conexão entre o mundo do trabalho e mundo das ideias.

- **Considerações acerca da formação do gosto pela leitura e privilégios de acesso ao mundo letrado:**

Este estudo revisitou a obra *Os herdeiros*, de Bourdieu e Passeron (2015) e se deparou com amplo debate sobre a questão da herança cultural. Nessa parte da pesquisa, ficou a evidência sobre a relação entre herança cultural e formação do gosto, bem como privilégio de acessos ao capital cultural dominante. Isso, explícito tanto na teoria dos autores aqui trazidos para compor o debate, quanto no discurso dos leitores universitários, mesmo quando estes não demonstraram ter consciência dessa relação. Vimos alguns exemplos de autoras mulheres que precisaram enfrentar barreiras ao esculpir seus “cavalos letrados”, bem como foi possível perceber que essa dificuldade também marcou os leitores entrevistados e suas diferentes trajetórias (alguns com o caminho favorecido pelos esforços da família e do meio, outros que dependeram de marcas de atenção pessoal recebidas ao longo de suas trajetórias escolares, sobretudo por professores e professoras).

Diante disso, pensar no campo literário e universo letrado nos convida a refletir sobre o fato de que esse “cavalo” não se faz igual para todos e, enquanto educadores, a provocação envolve também enfrentar este dilema das desigualdades de repertório cultural – que implica muito comumente a noção de meritocracia imputada por muitos estudantes –, começando por não encobrir o problema com o véu carismático de querer acreditar e ostentar uma democracia de acesso aos estudos que não se cumpre na prática.

---

<sup>104</sup> Expressão para lembrar Freire (1989) em *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*, quando diz “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”.

Tal debate, ainda sem respostas prontas a respeito do caminho a ser seguido, pode nos abrir novos horizontes em nossas escolhas metodológicas na formação de leitores literários e acolhida de estudantes em sala de aula, sobretudo no ambiente universitário.

No caso dos leitores, a relação entre oportunidade de estudos, herança cultural familiar e gosto pela leitura não se mostrou perceptível para todos os sujeitos entrevistados. Para a maioria dos leitores da universidade irlandesa, por exemplo, a inter-relação entre esses três elementos não está diretamente ligada, enquanto para os brasileiros essa relação é inquestionável e todos veem sua própria trajetória de leitura como fruto desses privilégios, ainda que reconheçam que não receberam uma herança cultural familiar, como é o caso dos entrevistados na Europa. Este foi um ponto chave para mim na pesquisa, pois me serviu de dispositivo de esperança perceber a consciência desse grupo de leitores brasileiros quanto a suas posições sociais diante dos mecanismos da distinção cultural.

Diante dessa discrepância entre o olhar dos estudantes da Irlanda e do Brasil, fez-se premissa estudar mais sobre o panorama histórico do acesso aos livros no país. Assim, foi possível perceber, portanto, nesta parte do estudo a diferença entre os fenômenos sociais chamados por Bourdieu (2013) de *herança familiar* e *herança adquirida*, o que reforça a potência do papel da escola em nosso país, mesmo com um histórico de educação permeado por avanços e recuos no percurso de democratização do ensino para todos. Essa representa uma pista importante que nos leva a acreditar que pequenas iniciativas fazem a diferença nesse aspecto da formação do gosto. Tal evidência reforça o potencial de tantos professores, sem querer romantizar nosso papel, que mesmo diante das mais variadas adversidades ainda resistem a um ambiente de trabalho muitas vezes hostil se permitem viver a afetividade amorosa na educação que deixa sua marca na vida de tantos estudantes, mesmo quando não se faz ideia disso.

- **Considerações em relação à distinção cultural, julgamento do gosto e poder simbólico no campo literário:**

A respeito da dinâmica da distinção cultural, levando em conta a noção forçada entre gosto e natureza, fez-se perceptível que os leitores na universidade irlandesa tiveram mais dificuldade de identificar o gosto como marcador de privilégios de classe. Para a maioria deles, o gosto ainda é algo como “dom da natureza”. Em contrapartida, brasileiros demonstraram em sua maioria um padrão de resposta atento a essa dinâmica da distinção

cultural e atribuíram seu gosto às oportunidades que tiveram, como algo construído socialmente. Além disso, quando o tema abordado foi o valor no campo literário, alguns dos entrevistados demonstraram também consciência a respeito da transitoriedade do *status* de valor atrelado a algumas obras, mencionaram o problema das mulheres, negros, povos indígenas, entre outras culturas historicamente marginalizadas culturalmente quando o assunto é representatividade no capital cultural dominante. Assim, a noção que muitos autores confirmam sobre a relação do capital cultural legítimo com um movimento político e não apenas estético se confirma também na visão desses leitores.

No que diz respeito ao julgamento do gosto, alguns deles deram testemunho de experiências em que se sentiram julgados e até mesmo desqualificados no campo social do mundo letrado (campo acadêmico). Essa parte da pesquisa serviu também como alerta sobre como professores ainda usam desse espaço acadêmico que lhes confere poder simbólico para operar algumas violências igualmente simbólicas, por vezes muito sutis e disfarçadas de carisma. São momentos em que, conforme os relatos, os estudantes preferiram silenciar diante da postura do professor, entendendo que ali não havia espaço para perguntas ou diálogo. Mais um ponto que nos provoca/convida enquanto professores a revermos nossas práticas, ao abordarmos o repertório cultural dominante, nesse caso obras literárias canônicas, em nossa prática docente.

Por outro lado, considerei interessante o fato de ter percebido que os leitores entrevistados não chegaram a julgar o gosto alheio, mesmo tendo espaço para isso. Durante determinado bloco de perguntas, abordou-se a noção de “melhor” e “pior”, sem dar um parâmetro sobre isso, para que eles se sentissem livres, caso quisessem articular algum julgamento nesse sentido. Mais uma vez, na contramão do que se esperava inicialmente, tal movimento demonstrou (com exceção de um dos entrevistados na Irlanda), uma intenção de ruptura com a reprodução dos mecanismos de opressão comuns à relação geralmente hierárquica entre professor-estudante. Segundo as pistas deixadas pelos leitores universitários nesse ponto do estudo, há valorização do capital cultural dominante por parte deles ofertado pelos professores universitários, porém há também uma abertura para outras possibilidades literárias que sejam de seu gosto, mesmo que não recebam necessariamente rótulo de distinção no mundo das letras.

- **Considerações/ Proposições no que diz respeito ao cânone diluído, pela perspectiva dos jovens leitores universitários que gostam de ler:**

Por fim, o último capítulo desta tese tratou de delinear a defesa deste estudo: a de que, para jovens leitores universitários, a consistência do cânone está diluída. Não morreu, não deixou de existir, apenas mudou sua textura e concentração para fluir de modo diferente (*pero no tanto*) entre esses sujeitos que não se furtam de assumirem seu papel de sujeitos classificados, mas também classificantes no processo de interpretação das estruturas simbólicas do campo literário.

Aqui, os leitores demonstraram organizar seus valores de modo horizontal abrindo mão de uma estrutura hierárquica vertical de “melhor-pior”, quando o assunto abordado foi o valor do cânone, dos *best-sellers* e literatura popular, considerada de senso comum. Para eles, a popularidade de uma obra não é um problema desde que cumpra critérios básicos elencados que os fazem classificar uma obra como de valor. Esses critérios não coincidem para todos eles, mas seguem uma linha de raciocínio que não foge muito daquilo que se conhece estudando até mesmo de modo introdutório, conteúdos da teoria literária, como ilustrado em diagrama.

Além disso, vale destacar sobre a pedra que não encontrei no caminho. O fenômeno da boa vontade cultural, por exemplo, não ficou tão evidente entre os leitores como eu esperava no início do estudo. Um dos motivos pode se dever ao fato de que ao abordar leitores que já gostam de ler, talvez eu esteja de frente para um público que já superou a etapa em que chegou a sentir essa incompetência para transitar no mundo letrado, a qual Bourdieu (2013) advoga. Nesse caso, não é que esse aspecto da distinção cultural não mais existe no campo social, mas provavelmente não se encontra tão evidente entre o público que se identifica com a leitura e consegue apreciá-la (ou por ter vencido barreiras sociais em rota de trãnsfuga ou por ter nascido em ambiente já letrado). Diante dessa constatação, o que encontrei foram leitores que demonstram não somente reconhecer o capital cultural literário dominante, mas também conhecer. Todos expressaram certo domínio diante desse repertório e ao que pareceu transitam livremente entre este visto como oficial e outros repertórios alternativos também.

Uma outra visão que fui desenvolvendo/organizando ao longo das leituras, reflexões e análise dos dados e que considerei fundamental no estudo foi quando percebi o modo como o jovem leitor tem sido abordado em alguns textos teóricos quando o assunto é a manutenção do cânone literário na sociedade pós-moderna. Encontrei aí

algumas contradições que tentei dialogar seguindo aquilo que Freire (2013) chama de ética da luta e boniteza da briga. Alguns autores se preocupam com uma geração deserdada e dão a entender que os jovens leitores não levam muito a sério o capital cultural literário (que parece sempre estar sob ameaça). No entanto, o que pude observar durante esta pesquisa foram jovens que apreciam o cânone literário, cuidam desse “tesouro” deixado por outras gerações, porém talvez não atendam às expectativas mais conservadoras no que diz respeito ao jeito desse cuidar. Eles cuidam a seu modo: apreciam e leem os clássicos, estudam sobre eles, mas também se interessam por leituras literárias variadas que nem sempre se enquadram nesse repertório oficial. Nesse caso, pareceu nas conversas com esses leitores que uma coisa não anula a outra. Nas águas do cânone diluído, jovens leitores parecem nadar com fluidez e tranquilidade, sem muito peso, o que lhes garante, inclusive, que não afundem. Com certeza, um convite a abraçar o novo, como disse Hooks (2017), e a compreender melhor os cenários multiculturais de nosso tempo.

Em suma, acabei trazendo também para as linhas do texto uma inquietação experienciada em minha rotina como professora, mas também articulada com um ponto percebido nos relatos dos leitores. Todos eles dão um testemunho de formação do gosto pela leitura, sobretudo aqueles que não tiveram herança cultural familiar consolidada, a partir de marcas deixadas por educadores e/ou pessoas que se tornaram ponte entre eles e o mundo dos livros, comprometidas também com uma convivência autêntica, como diz Freire (1987) que supera o medo de pegar o aluno pela mão para cruzar essa ponte a caminho do mundo letrado.

Essa representa uma pista importante que nos leva a acreditar que pequenas iniciativas fazem a diferença nesse aspecto da formação do gosto. Tal evidência reforça o potencial de tantos professores que mesmo diante das mais variadas adversidades ainda resistem a um ambiente de trabalho muitas vezes hostil (por diversos fatores) e se permitem viver a afetividade amorosa na educação que deixa sua marca na vida de tantos estudantes, mesmo quando não se faz ideia disso.

Todos estes questionamentos e reflexões trazidos neste ponto do texto foram fortemente inspirados pela releitura de Paulo Freire nesse desfecho do estudo. São, por certo, o início de uma nova ramificação de pesquisa que deixo aqui em aberto, sem desfecho, aderindo à condição rizomática adotada no método de escrita. São questões acionadas pelas reflexões iniciais trazidas pelos entrevistados e que relacionei com o contexto educacional brasileiro. Ao propor esse debate, espero, com isso, deixar rastros

para que outros educadores, sobretudo professoras mulheres, me encontrem pelos caminhos da educação para que possamos aprofundar melhor essas questões de modo dialógico, em busca de um inédito viável que cruze o rigor científico e amorosidade que, segundo Freire, caminham juntas na pedagogia da autonomia como necessidade para a recriação do mundo.

*Tem mais não.*

(Mario de Andrade, em *Macunaíma*)

## REFERÊNCIAS

ABREU, Caio Fernando. Os sobreviventes. In: *Morangos Mofados*. 12.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

ABREU, Marcia. *Cultura Letrada: literatura e leitura*. São Paulo: Editora Unesp, 2006.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Procura da Poesia. Poema disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/aulusmm/2016/10/04/procura-da-poesia-carlos-drummond-de-andrade/>. Acesso em: set. de 2020.

\_\_\_\_\_. *Poesia Completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.

ANDRUETTO, María Teresa. *Por uma literatura sem adjetivos*. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

ARFUCH, Leonor. *O espaço biográfico: dilemas da subjetividade contemporânea*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2010.

ASSIS, Machado de. *Um homem célebre*. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ua000232.pdf>

BARBERENA, Ricardo. O cânone pós-colonial. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Patrimônio Cultural e latinidade*. N.35, p. 137-157, 2008.

BARTHES, Roland. *A câmara clara: nota sobre a fotografia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BAUDELAIRE, Charles. *As flores do mal*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BAUDELAIRE, Charles. *O pintor da vida moderna*. São Paulo: Autêntica, 2010.

BEAUVOIR, Simone. *O segundo sexo*. Paris: Gallimard, 1976.

BENJAMIN, Walter. “Sobre o conceito de história”. In: \_\_\_\_\_. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 222-234.

BOURDIEU, Pierre. “As contradições da herança”. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BOURDIEU, et al. *A miséria do mundo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. 2.ed. Porto Alegre, RS: Zouk, 2013.

\_\_\_\_\_, Pierre. *A dominação masculina*. 15ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

\_\_\_\_\_, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

\_\_\_\_\_, Pierre. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

\_\_\_\_\_, Pierre. *Homo academicus*. 2. ed. Florianópolis: Ed. UFSC, 2013.

\_\_\_\_\_, Pierre. *Lições da aula: aula inaugural proferida no Collège de France*. São Paulo: Ática, 1988.

\_\_\_\_\_, Pierre. *O poder simbólico* Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989.

\_\_\_\_\_, Pierre. “Proposições para o ensino do futuro”. In: VALLE, Ione Ribeiro; SOULIÉ, Charles. *Pierre Bourdieu: uma sociologia ambiciosa da educação*. Florianópolis: Editora UFSC, 2019.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1975.

\_\_\_\_\_, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Os herdeiros: os estudantes e a cultura*. Florianópolis, SC: Editora Ufsc, 2015.

BURKE, Peter. *Cultura popular na Idade Moderna*. Trad. Denise Bottmann. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e Sociedade*. 9ª edição. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

\_\_\_\_\_, ANTONIO. “O direito à Literatura”. In: *Vários Escritos*. 5. Ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

\_\_\_\_\_, Antonio. *Os Parceiros do Rio Bonito: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida*. São Paulo, 8ª ed. Ed. 34, 1997.

CATANI, Afrânio Mendes. “Pierre Bourdieu: um estudo da noção de campo e de suas apropriações brasileiras nas produções educacionais”. In: *Actas dos ateliers do V Congresso Português de Sociologia: Sociedades contemporâneas: reflexividade e acção – atelier: educação e aprendizagens*. 2004. Disponível em: <http://www.aps.pt/?area=102&mid=005&idpub=PUB460d42061fd7a>. Acesso em: nov. de 2015.

CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber e com a escola entre estudantes da periferia*. Caderno de Pesquisa. São Paulo, n.º 97, maio 1996.

CRUZ, Claudio Celso Alano da. “Crônica de uma crise anunciada (há muito tempo...)”. In: CECHINEL, André; SALES, Cristiano de (orgs). *O que significa ensinar literatura?* Florianópolis: Editora Ufsc; Criciúma: Editora Unesc, 2017.

COLASANTI, Marina. *Como se fizesse um cavalo*. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol.1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DURÃO, Fabio Akcelrud. *Variações sobre os equívocos do debate do cânone. Remate de Males*. Campinas – SP, n.34.2, p. 613-623, Jul./Dez. de 2014.

EAGLETON, Terry. *Depois da teoria: um olhar sobre os Estudos Culturais e o pós-modernismo*. 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2003.

ESTÉS, Clarissa Pinkola. *Mulheres que correm com os lobos: mitos e histórias do arquétipo da mulher selvagem*. Rio de Janeiro: Rocco, 2014.

FEIJÓ, Elias José Torres. “Ler, sem ética nem moral. Contributos da psicologia cognitiva e ética na e da literatura”. In: RÖSING, Tania; ZILBERMAN. (orgs). *Leitura: história e ensino*. Porto Alegre: Edelbra, 2016.

FISCHER, Luis Augusto. O fim do cânone e nós com isso – passado e presente do ensino de literatura no Brasil. *Remate de Males*. Campinas – SP, n.34.2, p. 573-611, Jul./Dez. de 2014.

FORTUNATO, Clarice. *Da vida nas ruas ao teto dos livros*. Rio de Janeiro: Pallas, 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_, Paulo, 1921-1997. *Pedagogia da esperança [recurso eletrônico]: um reencontro com a pedagogia do oprimido / Paulo Freire*. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

\_\_\_\_\_, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.

FRIDMAN, Luis Carlos. Theodor Adorno e Eric Hobsbawm sobre o jazz. *Sociol. Antropol.* Rio de Janeiro, v.10, p.493-512, mai-ago, 2020.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Nadia F; GONÇALVES, Sandro A. *Pierre Bourdieu: educação para além da reprodução*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do Cansaço*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

HARDY, Cheryl. Espaço Social. In: GRENFELL, Michael. *Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 6.ed. São Paulo: Ed. Loyola, 1996.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

IPL (Brasil). Instituto Pró-Livro - IPL; IC (Brasil). Itaú Cultural. Retratos da Leitura no Brasil. *Retratos da Leitura*, Brasil, ed. 5ª, p. 1-153, 11 set. 2020. Disponível em: <https://www.prolivro.org.br/5a-edicao-de-retratos-da-leitura-no-brasil-2/a-pesquisa-5a-edicao/>. Acesso em: 3 maio 2021.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de Despejo: diário de uma favelada*. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.

JOUBE, Vincent. *A leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

KUNDERA, Milan. *A insustentável leveza do ser*. São Paulo: Companhia da Letras, 2008.

LAJOLO, Marisa. *Literatura: ontem, hoje, amanhã*. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

LISPECTOR, Clarice. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998a.

\_\_\_\_\_, Clarice. *Água Viva*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998b.

LÖWY, Michael. *Walter Benjamin: aviso de incêndio: uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARTIN, Saint. “Uma inflexível dominação?” In: ENCREVÉ, Pierre; LAGRAVE, Rose Marie. *Trabalhar com Bourdieu*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MATON, Karl. “Habitus”. In: GRENFELL, Michael. *Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Manual de história oral*. 2ª ed., São Paulo: Loyola, 1998.

\_\_\_\_\_, José Carlos Sebe B.; RIBEIRO, Suzana L. Salgado. *Guia Prático de história oral: para empresas, universidades, comunidades, famílias*. São Paulo: Contexto, 2011.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Segunda consideração intempestiva: da utilidade e desvantagem da história para a vida*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. *Bourdieu & a educação*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

OLIVEIRA, Eloisa da Rosa. As regras da arte e a queda da auréola: reflexões sobre o valor da arte e literatura hoje. *Palíndromo*. Florianópolis, v.10, n.22, p. 106-122, setembro de 2018.

OPAS; OMS. *Folha informativa sobre COVID-19*. OPAS. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/covid19>>. Acesso em: Set. 2021

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Mutações da literatura no século XXI*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

PETIT, Michèle. *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. São Paulo: Editora 34, 2010.

\_\_\_\_\_, Michèle. *Leituras: do espaço privado ao público*. São Paulo: Editora 34, 2013.

\_\_\_\_\_, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. São Paulo: Editora 34, 2009.

PIRES, Paulo Roberto. A solidão de Carolina: uma velha edição de *O Cruzeiro* flagra o racismo estrutural em um festival literário. Revista *Quatro cinco um*. Ano 3, n.º 25, agosto de 2019.

PLATÃO. *A república*. 2 ed. São Paulo: Difel, 1973.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, democratização e democracia. *Novos Rumos*. Ano 17. n.37, p.4-25, 2002.

QUINTANA, Mario. O autorretrato. Poema disponível em: <https://contobrasileiro.com.br/o-auto-retrato-poema-de-mario-quintana/>. Acesso em: set. de 2020.

ROSA, Guimarães. “Desenredo”. In: *Tutameia*. 9ª ed., Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

ROSA, Guimarães. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1967.

SALES, Cristiano. “A aula de Literatura como gesto”. In: CECHINEL, André; SALES, Cristiano de (orgs). *O que significa ensinar literatura?* Florianópolis: Editora Ufsc; Criciúma: Editora Unesc, 2017.

SETTON, Maria Graça Jacintho. Socialização de *habitus*: um diálogo entre Norbert Elias e Pierre Bourdieu. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 23, 2018. ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7306-9293>. Universidade de São Paulo, Brazil.  
Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/275/27554785056/html/>. Acesso em: outubro de 2021.

SILVA, José Otacílio da. Bourdieu. In: OLIVEIRA, Amaral Luciano (org.). *Estudos do Discurso: perspectivas teóricas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SINGLY, François. A apropriação da herança cultural. *Revista Educação e Realidade*, 34 (1), jan/abr 2009.

SÓFOCLES. *Rei Édipo*. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000024.pdf>. Acesso em: set. de 2020.

SOLER, Rodrigo Diaz de Vivar y. “Uma leitura sobre o intelectual orgânico em Gramsci”. In: *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 23, ago. 2017.

TADIÉ, Jean-Yves. *A crítica literária no século XX*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

THOMSOM, Patrícia. “Campo”. In: GRENFELL, Michael. *Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

TV UFSC. Programa Livro Aberto (3 de 3). *Livro Aberto*, TV UFSC, em abril de 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=T4QM3rTb6E>>. Acesso em: 04 fev. de 2020.

VALLE, Ione Ribeiro. Sociologia Histórica ou História Sociológica? Diálogos a partir de Pierre Bourdieu. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 11, n. 25, p. 49-60, abr./jun. 2018.  
<http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v11i25.7502> | ISSN: 2358-1425 (versão online).  
Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/7502>. Acesso em: outubro de 2021.

VALE, Renata William Santos do; NEVES, Guilherme Pereira das. Machado de Assis pelo olhar dos outros: a polêmica entre Sílvio Romero e José Veríssimo. *Sociedade Brasileira de Estudos do Oitocentos (SEO)*, Niterói, RJ, v. 2, p. 1-12, 2017. Disponível em: [https://www.seo.org.br/download/download?ID\\_DOWNLOAD=57](https://www.seo.org.br/download/download?ID_DOWNLOAD=57). Acesso em: jun. 2021.

WACQUANT, Loïc. “Esclarecer o *habitus*”. In: *Educação & Linguagem*. Ano 10, nº 16, p. 63-71, jul-dez, 2007.

WELLEK, René; WARREN, Austin. *Teoria da literatura e metodologia dos estudos literários*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WIKIPEDIA. Neoliberalismo. *Wikipédia, a enciclopédia livre*, [S. l.], atualizado em 11 jun. 2021. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Neoliberalismo>. Acesso em: jun. 2021

WILLIAMS, Raymond. *Marxismo e Literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

\_\_\_\_\_, Raymond. *O campo e a cidade na História e na Literatura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

WOOLF, Virginia. *Um teto todo seu*. 1ª ed., São Paulo: Tordesilhas, 2014.

ZILBERMAN, Regina. Recepção e leitura no horizonte da literatura. *ALEA*. v.10 n.1, p.85-97, Jan./Jun. de 2008.

\_\_\_\_\_, Regina. *Fim do livro, fim dos leitores?* [recurso eletrônico] São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2019.

## APÊNDICES

**APÊNDICE A - Questionário aplicado durante entrevistas na *University College Dublin* em 2017.**

**QUESTIONNAIRE**

- 1) Do you like reading?
- 2) Do you remember when you started to like reading?
- 3) What was the first book that you liked?
- 4) Was there anyone special that pushed you to read more? Who?

\*\*\*

- 5) Do you think that you have learned to like reading or is it a natural thing?
- 6) How would you evaluate whether a book is good or not? AND Are there any evaluation criteria for this?
- 7) What do you think about the best-sellers and popular books nowadays? Does this kind of literature have value for you? Why?
- 8) What do you think about classic literature like James Joyce and Oscar Wilde? Have you read one of them?
- 9) In your opinion, why are these authors respected by the literary critic?
- 10) What do you think about the fact that Bob Dylan received a Nobel Prize of Literature on last year?

\*\*\*

- 11) Do you think is it possible to say that classic literature is better than popular literature (or your favorite author)? Why?
- 12) Do you believe that “good” literature needs to be harder to understanding than others?
- 13) How do you balance your favorite readings and your academic readings (literature readings)? Is it easy for you?
- 14) Do you believe that a course about contemporary literature (with recently published titles) at UCD has the same value as a course about classic or canonic literature (with established and recognized titles)?
- 15) In your opinion is there any relation between good tastes for reading and opportunities to study?
  - Space to some final considerations.

**APÊNDICE B - Questionário aplicado durante entrevistas Universidade Federal de Santa Catarina em 2019.**

QUESTIONÁRIO

- 1) Você gosta de ler?
- 2) Você lembra quando você começou a gostar de ler?
- 3) Qual foi o primeiro livro que você gostou de ler?
- 4) Teve alguém especial que lhe incentivou ao gosto pela leitura? Se sim, quem?

\*\*\*

- 5) Você acha que aprendeu a gostar de ler ou que é uma coisa natural?
- 6) Como você avalia se um livro é bom ou não, na sua opinião? Existe algum critério que você usa para isso?
- 7) O que você pensa sobre os *best-sellers* e livros populares de hoje em dia? Você acha que esse tipo de literatura tem algum valor? Por quê?
- 8) O que você pensa sobre os clássicos de literatura como Machado de Assis e Mário de Andrade? Você já leu algum deles?
- 9) Na sua opinião, por que esses autores são respeitados pelos críticos literários?
- 10) O que você pensa sobre o fato de Bob Dylan receber o Prêmio Nobel de Literatura em 2016/2017? E Chico Buarque ter recebido o Prêmio Camões de Literatura?

\*\*\*

- 11) Você acha possível dizer que a literatura clássica é melhor que a literatura popular (ou seu favorito autor)? Por quê?
- 12) Você acredita que a “boa” literatura precisa ser mais difícil de se entender que as outras?
- 13) Como você equilibra suas leituras favoritas com as leituras acadêmicas (leituras de literatura)? É fácil fazer isso para você?
- 14) Você acredita que um curso de literatura contemporânea (com recentes livros publicados) na UFSC tem o mesmo valor que um curso de literatura clássica ou canônica (com títulos estabelecidos e reconhecidos)?
- 15) Na sua opinião há alguma relação entre bom gosto para leitura e oportunidades de estudo?
  - Espaço para considerações finais.