

ACESSO À LITERATURA: OBSTÁCULO PARA ALÉM DOS DIREITOS HUMANOS

Talita Romano Santos¹

Resumo: Com a proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, parece natural e uma realidade que cidadãos tenham acesso à escola, direito a trabalhar, liberdade de expressão religiosa e política, por exemplo. No entanto, ao se tratar de educação, muitas vezes, o acesso é sinônimo de entrada nas escolas, mas não de permanência e conclusão nos estudos. Antonio Candido (1995) defende a literatura como um direito humano, como algo que não pode ser negado a ninguém, assim, impedir o acesso a esta arte seria como negar alimento e moradia, requisitos básicos para a sobrevivência humana. Para Pablo Gentili (2009), a declaração dos direitos humanos representa uma “universalização sem direitos”, ou seja, o acesso à escola é obrigatório, mas não são oferecidas as condições para que estudantes permaneçam e concluam seus estudos. A partir de Gentili (2009), Algebaile (2009) e Abreu (2003), este artigo sustenta que a “carência da leitura literária” exercida pela população brasileira ultrapassa a existência de bibliotecas e o acesso aos livros, como defendido por Antonio Candido: o conceito de literatura, restringido pelo autor, e a miséria ainda são os maiores obstáculos.

Palavras-chave: Antonio Candido; crise da leitura; conceito de literatura; direitos humanos.

A literatura na área da Educação indica que há diferenças na qualidade das oportunidades educacionais oferecidas na rede pública e privada, o que pode ser dimensionado pelos resultados de avaliações externas e outros estudos acadêmicos. Partindo dessa premissa, este projeto tem como objetivo investigar as práticas de letramento literário que têm lugar em dois Programas específicos, o Programa Sala de Leitura, da Rede Municipal de São Paulo e o Projeto Oficina de Leitura, focalizando as oportunidades ofertadas a alunos que estão no ciclo de alfabetização. Pretende-se identificar possíveis relações entre a qualidade das oportunidades educacionais quanto ao letramento literário em cada uma das escolas e a maneira como se formam leitores em cada programa/projeto de leitura, bem como as práticas de letramento e o acervo literário disponível para os leitores iniciantes. Este estudo prevê a imersão em uma turma

¹ Universidade Federal de São Paulo. Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. UNIFESP. Guarulhos, São Paulo. Brasil. <https://www.unifesp.br/campus/gua/>

do ciclo de alfabetização em uma escola da rede pública de São Paulo e outra da rede privada da cidade. Assim, esta pesquisa poderá levantar discussões acerca da formação do leitor literário, identificando se as oportunidades ofertadas aos alunos de ambas as redes de ensino são iguais ou não e quais estratégias para formar leitores obtém sucesso.

Sampaio e Guimarães (2009), em uma pesquisa no campo da Economia, observaram discrepâncias no desempenho de estudantes matriculados na rede pública e privada, por meio dos resultados de avaliações estandarizadas do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Os autores compararam o desempenho de alunos de ambas as redes, demonstrando que há diferenças consideráveis referentes em habilidades e competências de língua portuguesa, por exemplo.

Ao mensurar as diferenças nos resultados do SAEB de 2002, os autores relatam que 96% dos alunos de escolas públicas apresentaram desempenho considerado “muito crítico” quanto à leitura e à escrita em língua portuguesa. Os resultados, à época no SAEB, eram categorizados em quatro níveis, muito crítico e crítico, adequado e avançado, portanto, uma realidade preocupante do sistema de ensino público. Sampaio e Guimarães (2009) ainda analisaram o desempenho no SAEB entre as duas redes de ensino no período de 1995 até a primeira década do século XXI, demonstrando, para além de piores resultados alcançados por estudantes matriculados na rede pública, um aumento de 2,3 pontos no desempenho de estudantes matriculados nas escolas privadas.

O estudo de Candian e Soares (2007) que analisa os resultados do SAEB e do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), buscando verificar o efeito escola² sobre a qualidade e a equidade, apontam para aspectos importantes. Primeiramente, segundo os autores, a maior parte da população brasileira que se encontra na Educação Básica é atendida pela rede pública de ensino, somente 9% dos estudantes encontram-se na rede privada de ensino. Também indicam, a partir de dados do INEP/MEC, que a rede privada de ensino “congrega quase todos os alunos de melhor posição social”(CANDIAN, SOARES, 2007, p. 165). Asseveram também que, no Brasil, “há as escolas particulares, que atendem aos que podem pagar, com alunos de alto desempenho, e a escola pública para todos, servindo a alunos com desempenho mais baixo” (Soares e Candian, 2007. p.167).

² Para Candian e Soares (2007), somente é possível mensurar o *efeito escola* através do desenvolvimento na escala de conhecimento observado no aluno, alcançado a partir da sua entrada na escola até sua saída.



Ao verificarem, especificamente os resultados obtidos em Matemática, constataram uma grave problemática quanto ao fluxo e desempenho dos estudantes, essa problemática torna-se mais aguda no caso dos estudantes de nível socioeconômico baixo, o que demonstra que a escola em poucos casos consegue minimizar os efeitos de condicionantes externos a esta instituição, no Brasil. Segundo os autores, o nível socioeconômico é um forte condicionante na possibilidade de realizar aprendizados, quanto maior o nível socioeconômico maiores são as chances de obter resultados esperados na escolarização. Se a rede pública de ensino congrega alunos com renda baixa ou que vivem em territórios de alta vulnerabilidade, mais obstáculos esses alunos encontram para realizar aprendizados esperados e tomados como necessários.

Dada que nossas inquietações se referem às diferenças entre a qualidade das oportunidades educacionais oferecidas na rede pública e privada de ensino, atentamo-nos especificamente para as possibilidades de a escola pública e privada atenderem às demandas de uma sociedade crescentemente grafocêntrica e tecnologizada, como a nossa, com grave desigualdade social. Esta afeta as possibilidades de escolarização de grande parte da população, no sentido dar acesso à escrita e à leitura.

A partir disto, o conceito de *crise da leitura*, disseminado tanto pelas escolas quanto pelo governo brasileiros, advém de uma concepção homogênea e única acerca da leitura (Vóvio, 2008), a qual define modos de ler e, principalmente, o que ler. Uma posição confortável, um ambiente calmo, repleto de livros e a leitura de clássicos são ideais de modos e de leitores, construções essas de padrões almejados pelas instituições escolares, e provenientes de estrangeiros.

Abreu (2001), ao estudar os preconceitos atribuídos à leitura, aos modos de ler e ser leitor, revela ideais europeus concebidos a partir da realidade vivida em outros países, que ainda reverberam no século XXI e definem que no Brasil se vive uma inescotável crise da leitura. E essas caracterizações definidas por estrangeiros foram naturalmente incorporadas pelos brasileiros e, hoje, o acesso à literatura se torna um privilégio de poucos, aqueles considerados leitores, já que “leitores são pessoas como aquelas retratadas nas pinturas européias, os viajantes silenciam-se ao encontrar outras práticas e objetos. O diferente para pôr inferior, levando-os a tecer comentários tão negativos sobre a presença da cultura letrada na colônia” (p. 148).

Abreu (2003) realiza uma pesquisa para descobrir, em números, quem são e quantos são os leitores brasileiros. A autora assevera que “ ao olhar para dentro da casa dos outros” (p.33) se observa que o número de leitores é mais representativo do que se imagina: ao questionar seus

entrevistados “O(a) senhor(a) gosta de ler para se distrair ou passar o tempo?”, 67% deles disseram gostar de ler, 37% gostar muito de ler e 35%, pouco. Mas se, na pesquisa fosse questionado e restringido o exercício da leitura literária, segundo as concepções de Candido (1995) acerca do que é literatura, esses números seriam ínfimos, inexpressivos, mínimos, caracterizando, assim, a crise da leitura. Caracterizando o brasileiro como não-leitor.

Em oposição aos números apresentados por Abreu acima, Antonio Candido propõe aproximação entre literatura e direitos humanos; estreitamento de relações que diminuiriam bruscamente os resultados da autora, se considerasse a concepção de leitor pensada por Candido. Para o autor, a literatura deve ser considerada um bem incompressível³, ou seja, a leitura literária se faz necessária tanto quanto a comida e as vestes são para o ser humano, imprescindíveis para sua sobrevivência.

“Em nossa sociedade há fruição segundo as classes na medida em que um homem do povo está praticamente privado da possibilidade de conhecer e aproveitar a leitura de Machado de Assis ou Mário de Andrade. Para ele, ficam a literatura de massa, o folclore, a sabedoria espontânea, a canção popular, o provérbio. Estas modalidades são importantes e nobres, mas é grave considerá-las como suficientes para a grande maioria que, devido a pobreza e à ignorância, é impedida de chegar às obras eruditas” (CANDIDO, p. 189).

Como apontado no trecho acima, embora a intenção do autor seja aproximar os brasileiros da literatura, ainda aponta e atenta-se para o pouco, ou escasso, acesso das massas aos textos clássicos. Além disso, o exercício contrário, o acesso das literaturas das massas por parte dos eruditos, não é questionado por Candido, revelando, assim, uma definição de literatura/leitura literária aos moldes estrangeiros, com preconceitos e restrições acerca de como

³CANDIDO (1995, p. 175) se apoia nas discussões do Padre Domenicano Loius-Joseph Lebret, o qual nomeia como bens incompressíveis aqueles essenciais para a vida humana, como moradia, alimento e roupa. Enquanto os bens compressíveis são considerados supérfluos, não ligados à sobrevivência dos seres, como cosméticos, enfeites e roupas, onde se encaixam também os livros, mas que, para Antonio Candido, não se trata do grupo correto, já que os livros humanizam o homem, consertam a ordem das coisas e de seus sentimentos.

e do que se lê, apontados anteriormente por Abreu (2001) e questionado também por Algebaile (2009).

Considerar a existência de literaturas faz da sociedade e da escola instituições que se interessam e revelam a identidade brasileira, constituída por culturas (plurais) , e, principalmente, integram quem são e de onde vêm seu povo. Atribuir olhares e conceitos advindos de perspectivas estrangeiras reduz e coloca em risco, ou em crise, nossa própria cultura, nosso povo, nossa história. Algebaile (2009), ao relacionar o ensino público à pobreza e à falta de políticas públicas que almejam erradicar a pobreza, aproxima a escola da esfera social: a autora relaciona-se aos pensamentos de Abreu, mencionados anteriormente, a medida que indica que à cultura, política e economia de um país não se deve aplicar métodos estrangeiros, pois, certamente, não se obterá sucesso, ao passo que a escola é o reflexo da sociedade em que está inserida.

Assegurar lugar para literaturas brasileiras nas escolas ampliaria a concepção européia homogeneizadora sobre modos de ler, de ser leitor e do que se lê, e abre espaço para best-sellers, poesia, prosa, cordel, folclore, produções tão importantes e representativas das culturas brasileiras e estrangeiras quanto os cânones, as leituras consagradas pelos estrangeiros e pela elite. Assim, o primeiro obstáculo a ser ultrapassado, a fim de tornar o acesso à literatura parte dos direitos humanos, é o reconhecimento de literaturas, sem negá-las ou super valorá-las em detrimento de outros, atribuindo à produções literárias olhares nacionais, e não, estrangeiros.

Além da ampliação do conceito de literatura, Arena (2012) questiona o modelo único de leitura: instituições escolares, propagandas voltadas ao incentivo à leitura e a sociedade no geral estreitam os laços entre leitura e hábito, leitura e prazer, leitura e gosto. Concepções essas permeadas de questionamentos para o autor à medida em que se incomoda com a “intransitividade do escrever e do ler”.

“Saber escrever ou saber ler eram, para mim, expressões incompletas, porque considerava que faltavam os complementos: saber escrever o quê e saber ler o quê (...), porque caíram na “boca do povo” e nos textos disseminados por campanhas e pesquisas educacionais. Refiro-me às expressões hábito, gosto e prazer de ler” (p. 53).



Para o autor, a transitividade do leitor e da leitura preocupam-se com quem lê e o que se lê, enquanto sua intransitividade se volta para diversas possibilidades de leitura através da inclusão de gêneros literários, e também, da preposição “de” tornando-se “a leitura de”, e não, “a leitura”. Arena acrescenta que um leitor, para ele, é definido pelas necessidades, “àquele que lê, porque suas relações com o mundo são mediadas pelo escrito, seja de que natureza for, e para que essas relações provoquem os comportamentos adequados às necessidades e às finalidades que a sua ação exige” (p. 59).

Atrair a leitura ao prazer é, para Arena (2012), garantir sensações pós leitura, que não podem ser garantidas nem como ponto de partida, nem como de chegada da leitura. O autor ainda exemplifica a necessidade do distanciamento entre leitura e prazer ao contato do leitor com um livro que não lhe agrade, que não lhe provoque prazer e nem satisfação.

Soares (2004), ao tratar da alfabetização e do letramento na escola, define o conceito de *letramento* como conhecimentos, capacidades e atitudes necessários e efetivos em práticas sociais⁴ que exigem o uso da leitura e da escrita. Em outras palavras, o aluno pode ser considerado letrado à medida que é capaz de aplicar conhecimentos, capacidades em situações sociais, de forma eficiente. Para a autora (2004), cabe à escola ensiná-lo a transformar suas palavras em veículo de comunicação.

Características relacionadas à leitura articulada às capacidades e habilidades dos alunos, assim como aponta Soares (2004) quando se trata do letramento escolar. No século XX, é na escola que as crianças têm acesso aos livros e desenvolvem suas habilidades de ler e escrever. Já no século XXI, autores se voltam para perspectivas mais amplas acerca do letramento, que encaminha a novos objetivos da leitura.

Além das contribuições de Soares (2004) sobre o letramento, como explanado anteriormente, tem-se as contribuições de Bunzen (2010), sobre letramento e letramento escolar. Para Soares (2004), a definição de *letrado* e *iletrado* implica o desenvolvimento de capacidade individual. Essa abordagem reflete diretamente na matriz de avaliação do SAEB⁵, por exemplo, que mede capacidades especificamente de leitura para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Bunzen (2010), por sua vez, é afeito a uma abordagem mais ampla de letramento, advindo de

⁴ Segundo Street, as práticas de letramento dizem respeito à maneira como um grupo “confere significado aos usos da leitura e/ou da escrita” e revelam seus valores, concepções e crenças quanto à escrita.

⁵ Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.

uma perspectiva sócio-cultural e etnográfica, ultrapassando os limites da cognição, considerando a escola como uma esfera social.

Dionísio, em estudo sobre os letramentos visados em livros didáticos portugueses, discorre sobre o conceito de letramento escolar, analisando os eventos e práticas de *literacia* (letramento) a partir dos enunciados e coletâneas de textos desses materiais. Para a autora, esta instituição detém os “meios privilegiados para produzir o que na escola vale e deve valer como literacia e sujeito letrado” (DIONÍSIO, 2006, p. 45) e nesse sentido o livro didático cumpre um papel fundamental. Se pensarmos às luzes de Bunzen e Dionísio, no que tange às escolhas privilegiadas pela escola, os dois programas a serem estudados nesta pesquisa privilegiam os gêneros literários e o suporte livro, o que já indica o valor atribuído a essa prática de leitura e a esse objeto de leitura em nossa sociedade.

De certo modo, podemos dizer que há um certo consenso estabelecido sobre o papel da escola em relação ao acesso e apropriação da literatura. Observamos, ainda, que cabe à escola também o letramento literário⁶, já que a literatura possui considerado valor social.

Em sua pesquisa, voltada ao estudo do Letramento Escolar, Bunzen (2010) não limita os saberes ensinados na escola à própria instituição, tampouco restringe as práticas de letramento àquelas visadas para a Educação Básica. O autor aponta para a existência de práticas socioculturais, não planejadas pedagogicamente, para fins curriculares, mas que acontecem no cotidiano escolar e também social, no interior da esfera escolar e fora dela. O uso da escrita e da leitura, para o autor, não acontece somente na sala de aula, nas atividades organizadas pelo professor, mas também, no recreio, na biblioteca, adentram a casa e outras esferas sociais.

Em outras palavras, à luz do pensamento de Buzen (2010), não somente os livros são instrumentos para o aprendizado da leitura, e esta também não é sua única função: aliada aos preceitos de Bunzen, Dionísio (2006), em estudo sobre os letramentos visados em livros didáticos portugueses, descreve a leitura para além do aprender a ler a escrever, acrescenta ainda a leitura por fruição (por prazer), pela informação e também como um desafio a refletir e opinar sobre o que se lê.

Neste caminho, para além do objetivo de leitura único, construído a partir do século passado, Bunzen (2010) e Dionísio (2006) revelam concepções para além da leitura pelo

⁶ Zappone (2008) define letramento literário como um conjunto de práticas sociais que fazem uso da escrita literária. E o *literário* está vinculado aos traços de ficcionalidade, que ganha espaço desde nos filmes até em contações de história.

aprendizado da leitura, acrescentando outros modos de ler e outros leitores e atribuindo à escola também um caráter social do letramento, que ultrapassa o objetivo da leitura e está relacionado também ao que se lê.

Além da hierarquização na literatura e da universalização dos modos de ler, outro obstáculo que a impede de ser um direito humano, mas que, para Antonio Candido é a solução para a crise da leitura, é a ampliação do acesso da produção erudita para todos, como o autor aponta no seguinte trecho:

“Portanto, a luta pelos direitos humanos abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis da cultura. A distinção entre cultura popular e cultura erudita não deve servir para justificar e manter uma separação iníqua, como se do ponto de vista cultural a sociedade fosse dividida em esferas incomunicáveis, dando lugar a dois tipos incomunicáveis de fruidores. Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável.” (CANDIDO, p.193)

Enquanto Candido trata da exclusão ao acesso à literatura (erudita) por grande parte da população brasileira, Gentili (2009) aponta para as dinâmicas de exclusão na América Latina quando se trata de Educação. O escritor argentino assinala desprezo aos direitos humanos ao estudar o sistema público e privado de ensino da América Latina. Segundo sua pesquisa, países como Argentina, Peru e Chile apresentam uma probabilidade de 95% de uma criança concluir a Educação Básica, enquanto no Brasil esta percentagem reduz para 90-95%.

Segundo o autor, o acesso como direito de todo cidadão não é suficiente para garantir estudo a toda população. Gentili assevera que o acesso à escola não é sinônimo de permanência e, muito menos, de conclusão dos estudos, e isto se deve a um conjunto barreiras⁷, que contribuem a não inclusão, de fato, de uma grande parcela da população latino-americana. Ao dar luz a essas barreiras, Gentili ressalta que o discurso sobre o direito à educação representa,

⁷GENTILI, 2009, p. 1062



na verdade, uma “universalização sem direitos”⁸, ou seja, é obrigatório o acesso, porém, não são oferecidas condições necessárias para que o aluno permaneça na escola. O autor ultrapassa o significado das palavras *inclusão* e *exclusão* para definir quem está dentro e fora das instituições escolares e revela uma barreira ainda mais complexa a ser superada, como no seguinte trecho:

“(…) os que estão excluídos do direito à educação não estão excluídos somente por permanecerem fora da escola, mas também por formarem parte de um conjunto de relações e circunstâncias que os afastam desse direito, negando ou atribuindo-lhes esse direito de forma restrita, condicionada ou subalternizada. Historicamente, negou-se aos pobres o direito à educação impedindo seu acesso à escola. Hoje, esse direito é negado quando não lhes é oferecida outra alternativa a não ser a de permanecer em um sistema educacional que não garante nem cria condições para o acesso efetivo a uma educação de qualidade, quando se limitam as condições efetivas de exercício desse direito pela manutenção das condições de exclusão e desigualdade que se transferiram para o interior do próprio sistema escolar.” (GENTILI, p. 1062)

O autor investiga e observa que acessar a escola está além de políticas públicas que promovem a ampliação do número de vagas nas instituições, pois, é a fome, a desnutrição, as péssimas condições de vida e de saúde que ainda são os maiores obstáculos para que cidadãos permaneçam nos estudos.

Enquanto para Candido, “uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável” (Candido, p. 193), Gentili afirma que a desigualdade educacional é resultado da desigualdade econômica, que reflete diretamente no acesso e permanência do aluno na escola, fato que também o afasta dos livros, já que, para muitos, o acesso à leitura se dá somente no ambiente escolar. Portanto, respeitar os direitos humanos e ampliar a oportunidade de fruição (leitura por lazer) não está somente relacionada ao aumento da distribuição de livros e aumento

⁸ IDEM. p. 1063

do número de bibliotecas, como propõe Candido (1995), mas também e primeiramente, com a erradicação da fome, da pobreza e o restrito acesso ao sistema de saúde.

Abreu (2003) também contribui com seus dados de pesquisa neste quesito: a autora mensura que nas classes A e B, 27% das pessoas possuem mais de cem livros em casa, enquanto na C são 5% e nas D e E, 2%. A autora confirma a estreita relação existente entre desigualdade econômica e educacional através desses números, como aponta Gentili. Se a população brasileira não tem condições econômicas para comer/sobreviver, terá menos ainda para comprar livros e para fruir. A fome não permite ao homem fruir⁹.

A pesquisa de Gentili revela um panorama muito interessante e propostas, tão visíveis mas tão desprezadas, quanto à superação das barreiras que impedem o acesso e a permanência na escola, que, conseqüentemente, reverberam no acesso aos livros. Compreender o acesso à leitura literária perpassa a distribuição de livros, construção de bibliotecas e sua ingênua relação com os direitos humanos: frequentar, ler e escrever são direitos, mas não são alcançados sem outros bens compressíveis¹⁰. Faz-se necessário um sentido mais amplo acerca do conceito de literatura, para aquela que inclui o leitor de Machado de Assis e o do folclore, no entanto, também é de extrema importância que as políticas públicas não funcionem como modernizadoras de antigos problemas, mas tenham por objetivo erradicar a fome e a miséria, para assim, o leitor ler como e o que quiser, e esteja também alimentado.

Referências bibliográficas

ABREU, M. Diferenças e desigualdades: preconceitos em leitura. In: MARINHO, M. (org) *Ler e Navegar*. São Paulo: Mercado de Letras e ALB, Belo Horizonte: Ceale, 2001.

ABREU, M. Os números da Cultura. In: RIBEIRO, V. M. *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003.

ALGEBAIL, E. Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2009.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: *Vários escritos*. São Paulo: Duas cidades; Ouro sobre azul, 1995, p. 169-191.

⁹ ABREU, 2003.

¹⁰ CANDIDO, 1995.

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. *Educação e sociedade*, Campinas, vol. 30, n 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009.

VÓVIO, C. Discursos sobre a leitura. In: VÓVIO, C. *Entre discursos: sentidos, práticas e identidades leitoras de alfabetizadores de jovens e adultos*. Orientador: KLEIMAN, 2007. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem UNICAMP, Campinas, 2008.