

## Modos de ver, ler e escrever no século XXI

Adriana Maria de Abreu Barbosa<sup>1</sup>

**Resumo:** Este ensaio é o resultado de uma reflexão sobre a minha prática docente como professora de leitura e produção textual no ensino superior. Para tanto, arrolei conclusões de uma pesquisa realizada na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), no período de 2007 a 2009, de modo a discutir a fortuna crítica sobre os conceitos de cânone e autoria. Embasam essa reflexão: o conceito de ensino de língua em Geraldi (1997); a definição de cânone em Bloom (1995) e Calvino (2001); e o termo autoria em Barthes (2004), Foucault (1992), Compagnon (2001) e Barbosa (2011..b). O objetivo geral deste ensaio é repensar as práticas docentes no ensino de leitura e escrita na escola e na universidade. Proponho uma atitude transgressora frente a escolhas e usos do texto em ambientes de ensino-aprendizagem por entender ser este o papel da educação no século XXI: propiciar novas posturas estéticas e seus desdobramentos éticos frente ao texto.

**Palavras-chaves:** ensino de leitura e escrita; autoria; cânone.

---

<sup>1</sup> Doutora em Semiologia pela UFRJ. Professora Adjunta do Departamento de Ciências Humanas e Letras na UESB. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Teorias do Discurso (GETED).

## Ways of seeing, reading and writing in the twenty-first century

**Abstract:** This essay is the result of a reflection about my teaching practice as university professor of textual production and reading. Therefore, I compiled conclusions of a survey performed at the Southwest Bahia State University (*Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB*), from 2007 to 2009, in order to discuss the critical fortune about the canonical and authorial concepts. This reflection is based on: Geraldini's (1997) language teaching concept; Bloom's (1995) and Calvino's (2001) canon definition; and the authorship term following Barthes (2004), Foucault (1992), Compagnon (2001) and Barbosa (20011.b). The general aim of this essay is to rethink the docent practices in reading and writing at schools and universities. I propose a transgressive attitude in front of choices and uses of texts in learning-teaching environments because I believe this being the role of education in the twenty-first century: to propitiate new esthetic stances and their ethical developments towards the text.

**Keywords:** reading and writing teaching; authorship; canon.

### Ainda o cânone

Para se ir além, seguir em frente, não há como não olhar para trás, mesmo que se corra o risco de virar pedra. Corremos sempre este risco: o risco da *angústia da afiliação*. Não conseguimos matar o pai, o autor, a

origem, totalmente, convencidos pela Psicanálise e Teoria Literária contemporânea de que é preciso.

Somos assombrados pela retórica articulada de Bloom e o seu Cânone Ocidental. Concordamos em parte, entendemos e oscilamos. Para ir além do cânone, há de se fitá-lo, sobretudo, para salientar suas incoerências e buscar constituir o novo a partir das frestas do velho.

No século dos cânones, o século XX<sup>2</sup>, nunca se desejou tanto destituir os canônicos do poder, e foi um trabalho intensificado após a década de sessenta. Principalmente, por movimentos sociais e críticas acadêmicas vinculadas a esses movimentos que são alvo da oposição de Bloom. O autor denomina essas escolas críticas de escolas do ressentimento: “Padrões estéticos e a maioria de padrões intelectuais estão sendo abandonados em nome da harmonia social e do rendimento de injustiças históricas” (BLOOM, 1995 p. 13-16).

No desejo de matar o pai, contudo, há sempre uma reafirmação do mesmo: uma prova de amor cabal, antes da sua negação. Bloom não está sozinho nessa defesa, uma vez que Ítalo Calvino nos pergunta: “Por que ler os clássicos em vez de concentrar-nos em leituras que nos façam entender mais a fundo o nosso tempo?” (CALVINO, 2001, p.14). Pergunta retórica que lança para, em seguida, ratificar a importância das referências que apontam estilos, mas apontam também e, sobretudo, uma lista de nomes.

---

<sup>2</sup> Esta era a temática da VIII Semana de Letras da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) que serviu de mote para composição deste ensaio, resultado de reescrituras da palestra por mim proferida naquela ocasião.

O cartaz da VIII Semana de Letras da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)<sup>3</sup> divulgava muitos rostos canônicos reivindicando nosso reconhecimento: como letrados, deveríamos não apenas reconhecê-los, mas tê-los lido, escutado e/ou visto. Esses rostos deveriam compor nossa enciclopédia de referências. E caso não componham, não ousaremos revelar, já que, no universo das Letras, a máxima é a seguinte: *diga quem tu leste e eu te direi quem és*.

Embora na recusa da autobiografia, tanto Bloom quanto Calvino tecem comentários recorrentes sobre a personalidade por trás da mão que assina a obra, ainda que insistam no argumento estético que justificaria o porquê de uma obra ser uma obra clássica, reservando-lhe direito à universalidade.

Para Bloom, por exemplo, Shakespeare é genial e se torna um problema para os seus sucessores, “já que só os poetas fortes sobrevivem. E como a grandeza reconhece a grandeza, um poeta forte é canonizado apenas por outro poeta forte, através da angústia da filiação” (BLOOM, 1995, p. 35).

Mas o que definiria um poeta como forte? Bloom quer nos convencer que “o estético é autônomo e não redutível à ideologia ou a metafísica” (1995, p. 19). Entretanto, o próprio Bloom recusa a morte do autor, pois, para ele, “quem escreveu Hamlet foi um sujeito chamado Shakespeare e esse sujeito é o mais genial da literatura ocidental”.

Na mesma linha da contradição entre um autor ora

---

<sup>3</sup> O cartaz foi publicado em meu *blog* no endereço eletrônico: <http://2.bp.blogspot.com/-u0ecQZmf4Q/T4bFHd2BOVI/AAAAAAAAAF8/1ia541G3pLY/s1600/cartaz+UEFS.jpg>.

morto, ora nem tanto, Foucault, ao tentar transformar um sujeito autor em posição, chama de *fundadores da discursividade* uma lista de nomes como referências em oposição a textos que, segundo ele, são apenas palavras cotidianas. Isso, a meu ver, retoma o conceito de literariedade rebatido pelos estudos culturais e a cena pós-moderna na qual o autor se filia.

O que Barthes, Calvino e Foucault têm em comum nesse tópico é a defesa do sujeito discursivo e não histórico, pois acreditam em um sujeito que opera cognitivamente bem com recursos da língua, habilidade que garantiria a sua obra uma estética forte. Desconfiamos, e não estamos sós nesta desconfiança<sup>4</sup>, desses critérios puramente estéticos e desse sujeito sem história que confere à obra sua genialidade.

E vamos além nessa crítica, porque diferente de Foucault, para quem “um certo número de discursos são providos da função autor, enquanto outros são dela desprovidos” (FOUCAULT, 1992, p. 274), acreditamos numa educação que potencialize a assinatura e autoria dos discentes. Para nós, essa autoria nada tem a ver com genialidades e sim com recursos expressivos que espelham escolhas, algumas mais conscientes outras menos. E, desse modo, concordamos com Geraldini e seu conceito de sujeito menos assujeitado, para quem:

[no] trabalho dos sujeitos como um fio condutor da reflexão, pretende-se afastar também qualquer interpretação que tome o sujeito como a fonte dos

---

<sup>4</sup> A crítica feminista em Lovibon (apud BARBOSA, 2011b) pergunta que sujeito foi esse mesmo que morreu? Discuto essa questão no capítulo teórico do livro **Ficções do Feminino** [Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2011].

sentidos. Entre o tudo (produtor único dos sentidos) e o nada (assujeitamento completo a uma estrutura sem frinchas), há uma prática cotidiana em que os sujeitos não podem ser concebidos como 'autômatos sintáticos', 'monstros da gramática' e também - e no mesmo sentido - não podem ser concebidos como meros porta-vozes da hegemonia discursiva de seu tempo (GERALDI, 1997, p.16).

Apesar de nossas discordâncias, aceitamos ler e buscar as tais genialidades e viver o conflito das afiliações, ou, como diria Calvino, acreditamos que "os clássicos servem pra entender quem somos e onde chegamos" (2001, p. 16). Aceitamos, mas não sem nos perguntar se não seria esse o papel das Artes em geral, e entre elas, o da literatura aqui entendida como ficção. Ou ainda, todo tipo de literatura, e mais, todo uso que se faz da linguagem. Pois, é o mesmo Calvino em **Seis propostas para o próximo milênio** quem afirma:

também aqui devo fazer referência a uma das minhas leituras ocasionais, mas às vezes ideias clarificantes nascem da leitura de livros estranhos e dificilmente classificáveis do ponto de vista do rigor acadêmico (CALVINO, 2002, p. 65).

### **No desejo da transgressão**

Embora conflitantes, superamos timidamente esse impasse e trouxemos para academia, em alguns programas e com ressalvas, a literatura marginal, mais recentemente, até a virtual (dos *blogs*). Amplia-se

a seleção do que pode ser lido. Afastam-se, assim, os conceitos de literariedade e boa ou má literatura.

Wanderley Geraldi, na conferência de abertura do I Forum Nacional Discurso e Textualidades na UESB (ocorrido em Jequié-BA em agosto de 2007), sugere essa temática através da seguinte metáfora: cidade das letras e letras da cidade. Ao falar que no universo das letras hoje há de se pensar os textos que compõem a cidade, o cotidiano, o falante da língua, todos como objetos de estudo não só da literatura como da lingüística, o autor adverte que precisamos abandonar o elitismo da cidade das letras em direção à inclusão das letras das/nas cidades. E, nesse sentido, reclama para o universo das Letras os discursos de porta de banheiro; grafites; quadrinhos; assim como as letras de repente e *hip hop*, entre outros.

Sair das cidades das letras excludentes para encontrar as letras da cidade é a polêmica metáfora que anuncia a superação do medo de escolher novas referências, sem necessariamente, transformá-las em novos cânones. Entretanto, resta saber: como tratar esses textos? Qual a pedagogia da leitura? Quais os modos de ler? Como tratar novos objetos sem cair no fetiche do cânone perseguido anteriormente?

É desse preconceito que sofre, até hoje, os estudos sobre autoria feminina. Com o intuito de rever e ressemantizar a contribuição das autoras na cena das Artes, esses trabalhos ainda são categorizados na escola do ressentimento e qualquer metodologia empregada é avaliada negativamente por correntes outras, consideradas mais científicas. Mesmo assim, insistimos em ir para além do cânone<sup>5</sup>. Acreditamos,

---

<sup>5</sup> **Além do cânone** é o título de livro organizado por Helena Parente

como Compagnon (2006), em um relativismo moderado no que concerne ao conceito de cânone:

o cânone não é fixo, mas também não é aleatório e , sobretudo, não se move constantemente. É uma classificação relativamente estável, e se os clássicos mudam , é à margem, através de um jogo analisável entre o centro e a periferia (p. 254).

Entretanto não podemos, nem desejamos, deixar de fora dessa discussão as forças históricas e os embates de poder entre os sujeitos históricos implicados nesse movimento classificatório do que é ou não canônico. Embate que se realiza sempre em um determinado contexto datado. Ou seja, como manter o valor e o sujeito que valora fora da discussão dos estudos das linguagens artísticas? Não é possível, nem desejável.

Na minha prática docente, como professora da disciplina leitura e produção textual na universidade, atendendo a vários cursos, inclusive o de Letras, inquieta-me o desejo da autoria discente, mesmo entre aqueles alunos que não se querem escritores, pois sabemos que alguns de nossos alunos desejam se tornar escritores e/ou poetas.

Tenho me perguntado como operar os textos contemporâneos, principalmente os dos discentes, para que não sejam apenas leitores, mas também autores, em especial no curso de Letras. Mas proponho problematizar o conceito de autoria que, se por um lado não pode ser mais confundido com a mão biográfica que

---

Cunha publicado pela Tempo Brasileiro (2001). Obra que reúne fortuna crítica sobre poetas cariocas e estreates nos anos 90.

escreve o texto, a meu ver, não deve negá-la totalmente.

Tenho pensado como a universidade poderia potencializar a apropriação de um conhecimento de forma criativa, que se revelaria em um discurso autoral com assinatura. Tenho pensando no que considero a formação do autor: quais os processos envolvidos e se, de fato, a academia tem sido espaço para este exercício.

### **Da reflexão sobre a prática e do diálogo com teorias: recomeços**

Em pesquisa desenvolvida no campus de Jequié<sup>6</sup>, notamos que há uma tendência na academia de instrumentalizar o graduando para produção de textos técnicos, desconsiderando a importância da autoria nesses trabalhos. Uma prática que reforça um conceito de língua ultrapassado e que não incorpora as discussões sociointeracionistas.

Por outro lado, o exercício de autoria deveria se iniciar com o livre pensar para poder ver e ler o mundo e os textos com autonomia, partindo de referências canônicas ou não, a fim de devolver essas novas visões e leituras na produção de novos discursos, sejam eles orais ou escritos. Se é entre os limites impostos pelos gêneros textuais, as novas demandas sociais, a necessidade de

---

<sup>6</sup> Leitura e produção textual na comunidade acadêmica da UESB-Jequié". A pesquisa consistia em análise quantitativa e qualitativa de questionários aplicados a alunos em início meio e fim de cursos em diferentes áreas do saber, versando sobre conceitos de leitura e escrita. Resultados parciais dessa pesquisa encontram-se no texto O papel da leitura, da interpretação e da escrita na formação docente e discente. **Revista Multidisciplinar em Ciências Humanas**, v. 1, p. 7-17, 2011(a).

produção do conhecimento e a subjetividade do discente que se dá o processo de geração de textos, acredito e defendo que só se pode ficar entre esses percursos, quando se tem autonomia para dizer o que precisa ser dito (PITOMBO; BARBOSA, 2008).

Embora concorde com Paul Ricoeur, para quem “aquilo que o texto diz importa mais do que aquilo que o autor quis dizer” (apud COMPAGNON, 2006, p. 83), no campo da formação discente e docente importa o que esses sujeitos querem dizer. Portanto, pergunto-me como transformar alunos e professores em autores, sem (re)discutir o conceito de autoria, em perspectivas menos filosóficas do que as teorias literárias nos oferecem?

Considero pertinente indagar se terão os discentes novos cânones pessoais a quem escolham seguir com a angústia da afiliação, além das impostas pela figura do professor. Como orientá-los no *gap* geracional, já que não compartilhamos das mesmas afiliações/influências? Como ver a leitura e produção textual desses alunos afrouxadas das nossas referências docentes, de modo a não reproduzir preconceitos frente a essas produções semelhantes ao cânone excludente?

Fora o repensar a metodologia no ensino da leitura e da escrita, essa discussão precisa levar em consideração uma reflexão sobre os cenários onde a escrita circula no mundo pós-moderno. Nosso aluno de Letras e também nós, docentes, frequentamos os espaços virtuais e lidamos hoje com uma série de questionamentos que o suporte *net* impõe à leitura e à escrita, a saber: nos cenários desreferencializados do mundo virtual, como restaurar a autoria/origem nos *blogs*, correntes e *spam*? Por outro lado, como negar o crescimento dos relatos

autobiográficos? E como situar ou negar (?) as afiliações no gosto pela literatura de autoajuda?

Não só a autoria como os modos de ver, ler e certificar o que se colhe nesses lugares precisam ser discutidos. O espaço da *net* materializa a intertextualidade nos recursos como hipertexto (um modo de dizer viabilizado pela tecnologia). Certamente os novos suportes questionam também a autoria. E ficamos mesmo muito irritados ao ler textos que não são de Clarice Lispector, por exemplo, circularem com falsa assinatura da autora. Mas só podem ficar irritados aqueles que foram ou são leitores de Clarice, pois a assinatura pede reconhecimento ao repertório do leitor.

No afrouxamento do cânone, o objeto texto literário, ou aquilo que deve ser lido na escola, foi ampliado e se reconhece como objeto de diferentes áreas do saber. Desse modo, o texto permite hoje que linguistas, literatos, antropólogos, historiadores e muitos outros conversem transdisciplinarmente, mesmo que ainda medindo forças.

Nesse ponto a formação do autor em Letras, ao olhar para o cânone, fitá-lo e trazê-lo de certo modo em seu letramento, permitindo-se relê-lo sob novas abordagens, permite a transgressão. A transgressão garante o exercício da liberdade autoral que autoriza ao discente a ver o texto/mundo com outros olhos: “O texto como lugar de (re)ação, de interação, de transformação. Lugar onde me vejo, onde vejo o outro, onde vejo o mundo” (PITOMBO; BARBOSA, 2008), ampliando aquele conceito estruturalista de língua.

Recusando-se a trilhar as mesmas velhas rotas de leitura impostas pela escola, o novo aluno e o novo professor

arriscam-se por textos, obras e sites que não entraram nos cânones. Ou melhor, escolhem cânones pessoais. E mais, largam os guias de leitura que acompanham as obras para instaurar novos modos de ler.

Despertar o gosto, repensar estéticas, ousar discordar dos críticos ou, simplesmente, fruir as obras. Além disso, exercitar a escrita crítica, o uso de recursos expressivos, inclusive os que desafiam as gramáticas normativas para evidenciar não só posições discursivas como posicionamentos ideológicos assumidos, quiçá em primeira pessoa do singular. Essas são as novas posturas estéticas e seus desdobramentos éticos frente ao texto e é, a meu ver, a tarefa para educação do século XXI.

As posturas propostas podem ser consideradas incomposturas, pois desautorizam práticas pedagógicas clássicas e vigentes no ensino de leitura, literatura e produção textual. Entretanto, essas desautorizações partem do reconhecimento de que “a língua desenha o mundo e não raro o aprisiona em clichês. Com isto, a escrita acaba por reforçar os significados pela fixação das interpretações” (YUNES, 2002, p. 53). E de certo modo, a escola e a universidade ao insistirem em resumos, fichamentos, resenhas e monografias (gêneros textuais que primam mais pela cópia do que autoria) reforçam clichês e, contraditoriamente, acusam os discentes de não terem autonomia e opinião.

Se desejamos discentes com voz e vez, leitores críticos e autores de ideias e estéticas, devemos instigar a transgressão, oferecendo subsídios para que o outro, na figura do discente, finalmente, mate o pai, a origem, o autor. E enfim nasçam, ou renasçam novas linhagens...

## Referências

BARBOSA, A. M. A. O papel da leitura, da interpretação e da escrita na formação docente e discente. Saberes em perspectiva. **Revista Multidisciplinar em Ciências Humanas**, v. 1, p. 7-17, 2011.

\_\_\_\_\_. **Ficções do feminino**. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2011.

BARTHES, R. **O rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. [Texto e Linguagem].

BLOOM, H. **O cânone ocidental: os livros e a escola do tempo**. Tradução Marcos Santarrita. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. **Seis propostas para o próximo milênio**. Trad. Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

COMPAGNON, A. **O demônio da teoria**. Literatura e senso comum. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

CUNHA, H. P (Org.). **Além do cânone: vozes femininas cariocas e estreantes na poesia dos anos 90**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2001.

FOUCAULT, M. **O que é um autor?** 2. ed. Lisboa: Veja/Passagens, 1992.

PITOMBO, E. O.; BARBOSA, A. M. A. A escrita na academia: da técnica a autoria. In: **Anais...** I ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS DO DISCURSO (I ENEDIS), Vitória da Conquista, 2008.

YUNES, Eliana. **Dados para uma história da leitura e da escrita.** Pensar a leitura. Complexidades. Rio de Janeiro: Editora Puc-Rio, 2002.