

FERNANDA MAGALHÃES BOLDRIN SCHUBERT

LYGIA BOJUNGA: A RECEPÇÃO DE *CORDA BAMBA* POR CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá para obtenção do título de mestre em Letras na área de Estudos Literários.

Orientadora: Dr^a. Alice Áurea Penteadó
Martha

MARINGÁ, PR

2007

FERNANDA MAGALHÃES BOLDRIN SCHUBERT

LYGIA BOJUNGA: A RECEPÇÃO DE *CORDA BAMBA* POR CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá para obtenção do título de mestre em Letras na área de Estudos Literários.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Alice Áurea Penteadó Martha- UEM/ PLE
Presidente e Orientadora

Prof.^a Dr.^a Rosa Maria Graciotto Silva – UEM/PLE
Membro do corpo docente

Prof.^a Dr.^a Maria Rosa Duarte de Oliveira Sekiguchi - PUC/SP
Membro convidado

MARINGÁ, PR

2007

ii

**À minha família querida,
que sempre me apoiou.**

Agradecimentos

Às vezes algumas pessoas surgem em nosso caminho e responsabilizamos o acaso, mas, com o convívio, percebemos pela afinidade que não há acaso e sim uma força maior que coloca as pessoas certas em nossa vida. Foi assim com a professora Alice. Ela chegou me conquistou e mostrou o caminho a ser trilhado. Não foi apenas uma relação de mestre e discípula, mas também de amizade, respeito e carinho. Por isso lhe agradeço por todo o conhecimento compartilhado, pela orientação e pelo apoio.

Agradeço também às escolas, que prontamente abriram as portas para o desenvolvimento do projeto, e aos alunos nele envolvidos, que dedicaram seu tempo e experiência às atividades propostas.

Aos colegas, agradeço o carinho, o ombro amigo nas horas de dificuldade e os risos extrovertidos de uma convivência que será inesquecível.

A Erika, amiga e confidente, agradeço por toda a motivação e por me fazer acreditar que era capaz de realizar este trabalho.

Aos membros da banca examinadora, Prof.^a Dr.^a Rosa Maria Graciotto Silva e Prof.^a Dr.^a Maria Rosa Duarte de Oliveira Sekiguchi, que contribuíram de forma ímpar para o aprimoramento desta dissertação, enriquecendo minha pesquisa.

Minha gratidão à minha família – meus pais, Oscar e Darcilene, que não me deixaram desistir e que foram fundamentais na realização deste sonho; minha irmã Fabiana, companheira de todas as horas; meu filhinho Vinícius, que tantas vezes ouviu: “a mamãe está ocupada” e, mesmo sendo tão pequenino, compreendia a minha ausência. Quero agradecer por estarem sempre presentes e por me lembrarem que os sonhos são construídos muitas vezes com um trabalho árduo e até com lágrimas, mas que, no final, a sensação de realização compensa todos os esforços.

“A literatura [...] não corrompe nem edifica, mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver.”

(CANDIDO. A. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**, São Paulo, 24 (9): 803-9m 1972).

RESUMO

A pesquisa descreve e analisa a recepção de *Corda Bamba* (1979) de Lygia Bojunga (1932-), com o intuito de contribuir teórica e metodologicamente para a ampliação dos conhecimentos relacionados à literatura infanto-juvenil e ao tema considerado polêmico para esse tipo de literatura, “a morte”, presente nessa obra. Este trabalho justifica-se não apenas pela preocupação em realizar uma pesquisa voltada para a análise desse tema tido como polêmico e sua recepção por crianças e jovens, mas também pelo destaque da autora no panorama da literatura infanto-juvenil brasileira, uma vez que, mesmo havendo inúmeras dissertações e teses sobre suas obras, estas ainda abrem caminhos para novas pesquisas. O trabalho, fundamentado em concepções teóricas sobre literatura, literatura infantil e leitor, pautadas especialmente na Estética da Recepção e na Teoria do Efeito, com auxílio da Sociologia da Leitura, visa, a partir da leitura do texto de Bojunga por leitores de nove a dezessete anos de quatro escolas públicas e duas particulares de Maringá (PR), em 2006, questionar os modos como tais leitores receberam a leitura da obra e como se manifestaram frente à morte como tema. Os resultados, ao refletirem o cuidadoso trabalho artístico de Bojunga, capaz de provocar no leitor a elaboração de novas idéias ou comportamentos frente a situações difíceis e dolorosas, levaram-nos a compreender o modo específico como cada leitor pôde relacionar-se com a leitura, independente de idade ou classe social.

Palavras-chave: Literatura Infantil e Juvenil; Lygia Bojunga; *Corda Bamba*; Morte; Recepção.

ABSTRACT

The present study describes and analyses how the book 'Slack Rope' (1979), Known in Brazil as 'Corda Bamba'- written by Lygia Bojunga (1932), was received by the Infantile and Juvenile public. The aim is to contribute theoretically and methodologically to the enlargement of knowledge, regarding the Infantile-Juvenile Literature working in the polemic psychological line, with respect to the human being, which are present in Bojunga's writings. The present review is justified not only by the concern in investigating polemic themes in the psychological line, but on perceiving the way children and youth react to the learning of living with the loss when reading Bojunga's book. The outstanding position of the author in Brazilian Infantile-Juvenile Literature has also motivated the studies, once even possessing numberless Dissertations and Thesis Works based on her writings, still opens possibilities for new investigations on her masterpieces. The present study, which is based on theoretical conceptions about Literature, Infantile Literature and the Reader, ruled on both, the *Aesthetics of Reception* and the *Theory of Effect*, with the aid of *Sociology of Experience by Reading*, aims at investigating how 9 - 17 year-old-readers, from a public and a private school in Maringá-PR, have shown their sensibility as human beings, when focusing the death and their stigmata. Their position was studied based on how they filled the gaps in a text. The results proved that *reading*, in its widest sense, is something more enigmatic than it seems to be, and independently on age or social status, the books by Lygia Bojunga transposes the bridge that ties two extremities: reality and fantasy, raising several feelings in children and adolescents.

Key words: Infantile-Juvenile Literature; Lygia Bojunga; Corda Bamba/Slack Rope; Reception by readers.

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	09
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-HISTÓRICA.....	18
2.1 CONCEPÇÕES DE LITERATURA, LEITOR E LEITURA.....	18
2.2 ESTÉTICA DA RECEPÇÃO E TEORIA DO EFEITO.....	24
2.3 SOCIOLOGIA DA LEITURA.....	36
3 CORDA BAMBA : UMA TRAVESSIA INESQUECÍVEL.....	40
3.1 PANORAMA DA LITERATURA INFANTO-JUVENIL.....	40
3.2 A MORTE NA LITERATURA INFANTO-JUVENIL.....	48
3.3 LYGIA BOJUNGA E A LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA.....	51
3.4 <i>CORDA BAMBA</i> : TRAVESSIAS.....	53
4 A RECEPÇÃO POR CRIANÇAS E ADOLESCENTES	65
4.1 CONTEXTOS DIFERENTES: DADOS SOCIOECONOMICO-CULTURAIS DOS SUJEITOS DA PESQUISA.....	66
4.2 AS DIFERENTES PORTAS: O PREENCHIMENTO DOS VAZIOS E SEUS SENTIDOS.....	79
4.3 A QUEDA: A MORTE E SEU EFEITO EM CRIANÇAS E ADOLESCENTES.....	86
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
BIBLIOGRAFIA.....	95
APÊNDICE	101

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A epígrafe escolhida para simbolizar este trabalho integra a conferência ministrada por Antonio Candido na Reunião Anual da SBPC em 1972, em São Paulo, posteriormente publicada na revista **Ciência e Cultura**. Nesse trabalho, o teórico, postulando ser a literatura humanizadora “porque faz viver” e não apenas algo que educa ou eleva, insere paradoxos entre a definição convencional da literatura e sua funcionalidade real.

Durante muito tempo a literatura foi vista como algo utilitário, servindo ao pedagogismo, em detrimento do estético. Lia-se para aprender algo, especialmente a literatura infanto-juvenil que englobava “valores e normas do mundo adulto para transmiti-las às crianças” (ZILBERMAN, 1982, p.100). Personagens dóceis, obedientes e gentis recheavam histórias onde o bem sempre vencia o mal e o transgressor sempre era punido.

Transformações sociais e ideológicas promoveram uma ruptura desses valores. Sobretudo com o fim do regime militar no Brasil, na década de 70, a liberdade criadora tomou conta da literatura infanto-juvenil e as novas palavras de ordem foram: “criatividade, consciência da linguagem e consciência crítica” (COELHO, 2000, p. 130). Uma nova concepção de infância, em conjunto com conhecimentos nos campos da Pedagogia e da Psicologia Infantil, derrubou o utilitarismo e deu lugar à emancipação do sujeito infantil que passou a integrar grande parte das obras produzidas em nosso século.

Essa emancipação provocou um *boom* de temas que, até então, eram considerados inadequados ou até mesmo proibidos para esse público. Sob um olhar de recriminação e censura de pais e professores, muitas obras passaram a discutir temas como a morte, o sexo, a miséria, o preconceito, entre outros. Essa ruptura com as normas consagradas suscitou uma gama de estudos, como o projeto que deu origem a esta dissertação.

O desejo de estudar literatura, principalmente no que tange aos efeitos causados no leitor por meio da leitura, surgiu ainda na graduação, ao elaborar o trabalho de conclusão de curso sobre o dialogismo bakhtiniano. A análise dos diálogos que uma obra traz ao leitor suscitou o desejo de contribuir para as pesquisas dessa área. Porém, foi cursando os créditos do programa de Mestrado que passamos a conhecer as teorias de leitura e sentimos o desejo de trabalhar com as mesmas. A paixão por Lygia Bojunga surgiu ao cursar a disciplina de Literatura Infantil, também integrante do programa de Mestrado. Assim, unir o interesse teórico e a paixão pela autora foi inevitável e o trabalho resultou extremamente prazeroso.

No entanto, o interesse pela escolha do tema para esta dissertação teve como maior responsável a nossa participação no projeto de pesquisa *O medo, a morte e o sexo: temas e*

imagens polêmicas na literatura para crianças e jovens, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Alice Áurea Penteadó Martha, que pretende levantar em *corpus* de obras representativas da literatura infantil e juvenil, em momentos histórico-estéticos diversos, o modo como os autores enfocaram questões fundamentais para o ser humano, especialmente o medo, a morte e o sexo, freqüentemente consideradas, por pais e educadores, inadequadas para leitores crianças e jovens.

Inserida nesse projeto, a dissertação tem por objetivo observar e analisar a recepção de *Corda Bamba* (1979)¹, de Lygia Bojunga, (1932-) com o intuito de verificar os efeitos que o tema “morte” produz no leitor infanto-juvenil, bem como contribuir para considerações sobre a faixa etária do leitor do texto de Bojunga, já que existe uma polêmica em torno desse assunto nos meios acadêmicos.

O tema justifica-se, principalmente, por trazer como foco o leitor, o grande protagonista das teorias contemporâneas de leitura. Durante muito tempo os estudos literários estiveram enraizados nas preocupações com o autor e com o texto, mas, a partir do século XX, com o advento da Sociologia da Leitura e da Estética da Recepção, a leitura e o leitor recebem um lugar de destaque para a compreensão do fenômeno literário e passam a ser concebidos como umas das dimensões constitutivas do texto.

A acuidade do tema também se ampara na recepção da literatura infanto-juvenil, pois ainda há carência de estudos que trabalhem especificamente com o leitor a quem a obra se destina, estudos que estejam voltados para aspectos sociológicos em conjunto com a estética da recepção, pois, de acordo com Zilberman (1982), a literatura infanto-juvenil se constrói enquanto gênero por meio do destinatário especial que possui, assumindo um papel de ampliar o horizonte do leitor e nele suscitar sentimentos críticos por meio de personagens com os quais o leitor se identifique. Coelho (2000, p. 131-2) afirma:

Realidade e imaginação adquirem igual importância no novo universo literário infantil, onde se cruzam linhas narrativas bem diferentes entre si - desde a que se volta para o real objetivo, fixado diretamente por um olhar crítico e questionador, até a indefinição de fronteiras entre a Realidade e o Imaginário [...]

Assim, esta pesquisa se propôs a observar como esse “novo universo literário infantil” é recebido por seus leitores, através dos vazios preenchidos pelo leitor formado e da constituição de sentido construída durante a leitura pelo leitor em formação, por meio de

¹ Primeira edição publicada. A edição consultada para a pesquisa foi a 5ª, de 1983.

considerações a respeito de suas impressões de leitura. Para tal, valemo-nos dos conceitos da Teoria do Efeito de Wolfgang Iser, em *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético* (1996 v. 1 e 1999 v.2), bem como dos conceitos da Estética da Recepção, articulados por H. R. Jauss na conferência *A história da literatura como provocação à teoria literária* (1994)². Escolhemos o texto *Corda Bamba* (1979), de Lygia Bojunga, por apresentar o tema da morte e, principalmente, porque suas obras cumprem com maestria a apresentação de uma cosmovisão crítica, interpolando o real e o imaginário de forma questionadora, mas também lúdica.

A inovação em suas narrativas rendeu a Lygia Bojunga prêmios, como a medalha *Hans Christian Andersen*, o mais alto prêmio da (IBBY) (International Board on Books for Young People) concedido a escritores de literatura infantil e juvenil. Em 2004, a autora recebeu o *Prêmio da Literatura em Memória de Astrid Lindgren* (ALMA- Astrid Lindgren Memorial Award), a maior premiação mundial do gênero.

Ao pesquisar em bibliotecas e bancos de dados eletrônicos, encontramos artigos em anais e em periódicos acerca da produção literária bojunguiana. Deparamo-nos com dissertações de mestrado e teses de doutorado que podem subsidiar nossa pesquisa. Nos dois quadros seguintes, arrolamos, em ordem cronológica, uma série de dissertações e teses sobre obras da autora que foram defendidas no Brasil nas últimas décadas:

DISSERTAÇÕES DE MESTRADO

Autor (a)	Título	Instituição	Ano
Maria do Socorro Rios Magalhães	Literatura infantil sul-rio-grandense: a fantasia e o domínio do real	PUC-RS	1981
Deolinda da Costa Vieira	O espaço imaginário em <i>A bolsa amarela</i> de Lygia Bojunga Nunes	UFF	1984
Laura Constância Sandroni	Lygia Bojunga Nunes: as renações renovadas	UFRJ	1985
Suzana Uchoa Xavier	A escola e o contexto social na obra de Lygia Bojunga Nunes	PUC-RJ	1985
Laura Battisti Nardes	Aspectos estéticos na literatura infanto-juvenil de Lygia Bojunga Nunes	UnB	1988
Margaret de Araújo Asfora	Lygia Bojunga Nunes e a renovação da literatura infantil brasileira	UFPA	1988
Sueli de Souza Cagneti	A inventividade e a transgressão nas obras de Lobato e Lygia: confrontos	UFSC	1988
Luiza Vilma Pires Vale	A atividade imagética do leitor em <i>Corda Bamba</i> de Lygia Bojunga Nunes	PUC-RS	1992

² A conferência foi proferida pela primeira vez no ano de 1967.

Cláudia de Souza Lemos	O imaginário: fonte de descoberta do sujeito	UFRJ	1994
Marisa Martins Gama Khalil	O olhar estampado no sofá: uma leitura semiótica da visualidade inscrita em <i>O Sofá Estampado</i>	UNESP-Araraquara	1995
Henrique Silvestre Soares	Eu conto, tu lêes, nós construímos- o narrador e o leitor em Lygia Bojunga Nunes	PUC-RS	1995
Odette Faustino Silva	Literatura infantil: elemento dinamizador no processo educativo da criança	UNESP-Araraquara	1995
Kathi Crivellaro Lopes	A busca do desejo em <i>Corda Bamba</i> , de Lygia Bojunga Nunes	UFMS	1996
Zila Letícia Goulart Pereira Rego	A representação da criança na linguagem literária de Lygia Bojunga Nunes	PUC-RS	1998
Cínara Ferreira Pavani	Pelas veredas do símbolo: uma leitura de Lygia Bojunga Nunes	PUC-RS	1999
Hugo Monteiro Ferreira	Literatura bojanguiana: (re)construção do imaginário infantil	UFPE	1999
Débora Aparecida Ianusz de Souza	O imaginário na ficção de Lygia Bojunga Nunes: tradição pedagógica ou reinvenção do gênero	UFMG	2000
Raimunda Maria do Socorro Sanches Brito	Uma pedagogia do sentimento: leitura da obra de Lygia Bojunga Nunes	UFCE	2000
Alice Atsuko Matsuda Pauli	A travessia de Maria: uma experiência de leitura de Corda Bamba de Lygia Bojunga Nunes	UNESP-Assis	2001
Maria Luiza Batista Bretas Vasconcelos	Lygia Bojunga Nunes em três tempos: o processo de sua criação	UFG	2001
Rosa Walda Abreu Marquart	Mulheres guerreiras: um estudo comparativo entre Débora, a profetisa juíza; Guiomar, a donzela-guerreira e Raquel, a menina da bolsa amarela	USP	2001
Zelinda Macari Tochetto	Um olhar sobre a construção do leitor infantil	UNESP-Araraquara	2001
Carmen Lúcia Quintana Pinto	A metáfora da morte na construção da fala da mulher: uma leitura estilística da obra de Lygia Bojunga Nunes	UERJ	2002
Glória Pimentel Botelho de Souza	A literatura infanto-juvenil brasileira vai muito bem, obrigada	UFRJ	2002
Jaquelânia Aristides Pereira	A Literatura infantil na sociedade de consumo	UFCE	2002
Maria Celinei de Sousa Hernandes	<i>A Casa da Madrinha</i> : uma chave para as portas da imaginação e da criação	UFMS	2002
Luciana Faria de Leroy	A representação da mulher na literatura para crianças: um estudo de obras de Júlia Lopes, Ana Maria Machado, Lygia Bojunga Nunes e Marina Colasanti	UFRJ	2003

Eliseu Marcelino da Silva	A ficção de Mott e de Bojunga: leituras de professores e alunos das primeiras séries do Ensino Fundamental	UNESP-Assis	2004
Larissa Warzocha Fernandes Cruviel	O bildungsroman e o processo de aprendizagem em obras de Lygia Bojunga Nunes	UFG	2004
Maria Albanisa da Silva Almeida	A simbologia das cores em obras infanto-juvenis de Lygia Bojunga Nunes e experiências em sala de aula	UFPB	2004
Sonia de Souza	A criação literária em <i>Retratos de Carolina</i> , de Lygia Bojunga	PUC-RS	2004
Berta Lúcia Tagliari Feba	<i>Os Colegas</i> , de Lygia Bojunga Nunes: um estudo da recepção no Ensino Fundamental	UEM	2005
Marta Yumi Ando	Do texto ao leitor, do leitor ao texto: um estudo sobre <i>Angélica</i> e <i>O abraço</i> de Lygia Bojunga Nunes	UEM	2006

TESES DE DOUTORADO

Autor (a)	Título	Instituição	Ano
Maria dos Prazeres Santos Mendes	Monteiro Lobato, Clarice Lispector, Lygia Bojunga Nunes: o estético em diálogo na literatura infanto-juvenil	PUC-SP	1994
Sueli de Souza Cagneti	Viagem da busca: do objetivo transcendente ao objetivo imanente das novelas de cavalaria – a literatura juvenil no Brasil e em Portugal	USP	1994
Rosa Maria Cuba Riche	O feminino na literatura infantil e juvenil brasileira: poder, desejo, memória e os casos Edy Lima, Lygia Bojunga Nunes e Marina Colasanti	UFRJ	1996
Rosa Maria Graciotto Silva	Da casa real à casa sonhada: o universo alegórico de Lygia Bojunga Nunes	UNESP- S. J. Rio Preto	1996
Leonor Werneck dos Santos	Articuladores textuais na literatura infanto-juvenil (e, mas, aí, então)	UFRJ	2001
Cleide da Costa e Silva Papes	A vivência e a invenção no cotidiano em <i>Rosa, minha irmã Rosa</i> (Alice Vieira) e <i>O Sofá Estampado</i> (Lygia Bojunga)	USP	2002
Eliana Gabriel Aires	O processo de criação literária em Lygia Bojunga Nunes: leitura e escrita postas em jogo pela ficção	UNESP – S. J. Rio Preto	2003

Ao observarmos o rol de trabalhos sobre a obra bojunguiana, verificamos a proeminência de Lygia Bojunga, principalmente no que concerne ao imaginário, à

simbologia, à renovação e à inventividade. Trabalhos que não esgotam o estado da arte, mas que não deixam de ser representativos. Notamos assim, uma carência de trabalhos que tratem especificamente da recepção, em ambiente escolar, por leitores de diferentes contextos e diferentes faixas etárias. Por essas razões, lançamos nosso olhar para um estudo, teórico e prático, que procura minimizar essa carência, com o objetivo de fomentar a produção intelectual na área da recepção.

Partindo do pressuposto que a literatura, como uma das formas de consciência social, reflete, transfigura e, ao mesmo tempo, propõe reflexões sobre o mundo e a experiência do homem, tanto de crianças como de jovens ou adultos, temos como objetivo descrever e analisar a recepção de *Corda Bamba* (1979), de Lygia Bojunga, por alunos de quarta série do Ensino Fundamental à segunda série do Ensino Médio de seis colégios da cidade de Maringá-PR, sendo dois colégios particulares e quatro colégios estaduais. Trabalhamos com dois alunos por série, um do sexo feminino e outro do sexo masculino.

O procedimento metodológico utilizado para a realização da pesquisa foi o interpretativo, pelo viés quanti-qualitativo. Para tanto, o estudo foi desenvolvido abordando três aspectos: a voz do leitor formado, a voz do leitor criança e a voz do leitor juvenil/adolescente em ambiente escolar. A partir da apreciação do leitor formado levantaram-se as possibilidades de leitura que a obra *Corda Bamba* oferece, considerando seus elementos narrativos. As vozes da criança e do adolescente levaram à apreensão de suas impressões de leitura e de sua recepção do conteúdo, principalmente do tema principal, a morte, a fim de identificar as variáveis que os levaram a apreciar ou a rejeitar a obra.

Considerando essas premissas, arrolamos nossas perguntas de pesquisa:

- Como ocorre o preenchimento dos vazios presentes na obra *Corda Bamba* pelo leitor formado?
- Como foi recebida a obra *Corda Bamba* e seu tema central, a “morte”, pelo leitor em formação infantil? E pelo juvenil?
- A literatura realmente humaniza, ajuda o leitor, pela identificação, a vivenciar os seus próprios problemas e a encontrar solução para os mesmos?
- O livro *Corda Bamba* agrada mais o público infantil ou o juvenil?

A última pergunta surgiu devido à polêmica sobre a faixa etária para a qual a obra é indicada.

A partir desses princípios, procuramos organizar esta pesquisa em quatro capítulos que, por sua vez, se subdividem em tópicos.

O capítulo 1, **Considerações iniciais**, introduz as discussões acerca da literatura, especificamente da literatura infanto-juvenil. Procura esclarecer as perguntas da pesquisa, os objetivos que norteiam essa discussão e, por fim, apresenta a metodologia, apontando os procedimentos utilizados para realizar a investigação, a partir do enfoque da natureza da pesquisa.

O capítulo 2, **Fundamentação Teórico- Histórica**, que está subdividido em três tópicos, é reservado à abordagem da fundamentação da pesquisa, considerando seu referencial teórico sobre literatura e a recepção do texto literário, bem como a importância da consideração do contexto socioeconômico da produção e circulação da literatura. Primeiramente, tratamos de concepções de literatura, leitor e leitura. Em seguida, expomos considerações que apresentam o quadro da crítica literária do século XX, detendo-nos no enfoque da Teoria do Efeito, de Wolfgang Iser, e na Estética da Recepção, difundida na década de 1960 por Hans Robert Jauss. O terceiro tópico considera a Sociologia da Leitura, atentando para os mediadores de leitura e focalizando o contexto socioeconômico e suas implicações na formação do leitor.

Corda Bamba: uma travessia inesquecível é o título do capítulo 3, que primeiramente propõe um panorama histórico da literatura infanto-juvenil, de sua gênese até a produção contemporânea. O segundo tópico volta-se para uma breve explanação sobre o conceito de morte e as formas como esse tema, considerado polêmico, foi abordado na literatura infanto-juvenil. O terceiro tópico contextualiza Lygia Bojunga na produção literária para crianças no Brasil, destacando o lugar que ocupa em meio à literatura contemporânea e situando, nessa conjuntura, a obra *Corda Bamba* (1979). O quarto e último tópico traz a análise da narrativa, procurando integrar estrutura e função. Para isso, levantamos os elementos da narrativa, como narrador, focalizador, personagem, espaço, tempo e linguagem, além de abordar a qualidade e a função estética do texto pelo leitor considerado “formado”, a partir dos fundamentos de “preenchimento de vazios”, preconizados pela teorias da recepção.

O capítulo 4, **A recepção por crianças e adolescentes**, vale-se primeiramente dos dados socioeconômico-culturais dos sujeitos da pesquisa, em seguida apresenta as impressões de leitura dos leitores em formação, por meio da análise dos questionários sobre a leitura do texto e os sentidos presentes nesse preenchimento. E, por fim, aborda o efeito causado pelo tema principal da narrativa, a morte, nos leitores crianças e adolescentes.

Após as análises, apresentamos nossas **Considerações Finais**, nas quais retomamos as perguntas de pesquisa, procurando identificar se os objetivos foram alcançados, validando

nosso empreendimento. Seguem-se então a **Bibliografia** e o **Apêndice**, com uma cópia dos questionários utilizados na pesquisa.

O procedimento metodológico utilizado para a realização da pesquisa foi o interpretativo, pelo viés quanti-qualitativo, já que o objetivo deste estudo é descrever e analisar a recepção de *Corda Bamba* de Lygia Bojunga, por alunos da quarta série do ensino fundamental à segunda série do ensino médio de seis colégios da cidade de Maringá-PR, sendo dois colégios particulares e quatro colégios estaduais, trabalhando com dois alunos por série, um do sexo feminino e outro do sexo masculino.

A escolha de trabalhar na rede particular e na rede pública se deu em razão da necessidade de verificarmos como fatores socioeconômicos influenciam na recepção de uma obra, considerando-se principalmente a localização dos colégios, uma vez que os particulares situam-se no centro e os públicos em bairros distantes do centro.

A escolha das séries também foi estratégica, pois pretendíamos pesquisar desde crianças de nove anos até adolescentes de dezesseis anos, objetivando, com essa diferença acentuada da faixa etária, observar como as diferentes idades receberiam a obra de Bojunga, principalmente por existir uma polêmica sobre a idade mais adequada para a leitura de *Corda Bamba*.

A questão do sexo, ou seja, trabalhar com um menino e uma menina de cada série, também foi uma escolha preocupada com a recepção, já que meninos e meninas recebem diferentes tratamentos na sociedade e produzem diferentes leituras. De acordo com Aguiar (1993, p. 21) “fatores biológicos e, principalmente culturais determinam diferenças de comportamento entre os sexos. Uma dessas diferenças diz respeito à atitude diante da leitura”. Assim, um menino que é educado para ser o provedor, o responsável pela sobrevivência, terá maior interesse por temas de aventura, ficção científica, livros policiais. Já as meninas, criadas para serem delicadas e as “rainhas do lar”, preferem temas voltados para romances, vida familiar, crianças.

Os alunos participantes da pesquisa foram selecionados entre 25 de julho a 25 de agosto de 2006. O único critério para a seleção foi o gosto pela leitura, já que esse trabalho não estava vinculado a nenhuma disciplina da instituição escolar, nem fazia parte da avaliação. O mais surpreendente foi o interesse da maioria, de forma a ser necessário, em muitas salas, sortear os participantes. Tivemos que trabalhar com apenas dois alunos por turma, pois, do contrário, teríamos um *corpus* muito extenso, o que tornaria inviável o fornecimento da obra a todos os participantes.

Sobre o objeto de pesquisa, o livro *Corda Bamba*, gostaríamos de enfatizar as dificuldades em adquirir o número desejado de exemplares para o projeto. Tentamos um desconto com a editora na compra dessas obras, mas o desconto foi ínfimo. Gostaríamos então, de registrar a falta de colaboração e de recursos destinados à pesquisa e o descaso da parte de muitos para que a leitura seja difundida e estudada.

Os instrumentos para a coleta de dados são muito importantes para a pesquisa. Por isso nos preocupamos em obter um amplo número de informações, além de trabalhar de forma mais científica e técnica possível. Para isso utilizamos questionários. O primeiro, de caráter socioeconômico-cultural envolveu questões sobre a família, dados econômicos, dados pessoais, englobando a prática da leitura (Apêndice 1).

O segundo questionário envolveu questões sobre a obra, averiguando como o leitor se relacionou com a mesma, ou seja, quais foram suas impressões de leitura (apêndice 2). Os questionários respondidos encontram-se em anexo.

Tendo em vista essas orientações metodológicas, a pesquisa abarcou aspectos teóricos e práticos. Ao longo do processo desenvolveram-se a leitura e o fichamento de um conjunto de obras necessárias a um aprofundamento sobre teoria literária, literatura infanto-juvenil, história da literatura, Teoria da Recepção, Teoria do Efeito e, obviamente, sobre Lygia Bojunga. A seguir, o estudo dirigiu-se para o leitor, compreendendo uma pesquisa empírica, realizada entre 25 julho de 2006 a 30 de novembro de 2006, na cidade de Maringá (PR), onde selecionamos os interessados em participar do projeto, aplicamos os questionários socioeconômico-culturais, disponibilizamos um exemplar da obra para cada participante, cerca de vinte e oito no total, e, por fim, aplicamos o questionário sobre as impressões de leitura. Vale ressaltar que apenas vinte participantes concluíram a leitura da obra e devolveram os questionários respondidos.

Assim, este trabalho não é o único e nem será o último sobre Lygia Bojunga, pois os temas de suas narrativas refletem as contradições do momento histórico do Brasil em uma linguagem adequada ao público a que se destina, possibilitando a interação com o leitor. Assumindo as angústias e os problemas existenciais da infância frente a mistérios como a morte, a autora constrói um mundo novo, onde a imaginação é a chave de todos os mistérios.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-HISTÓRICA

Neste capítulo são apresentadas concepções teóricas básicas que norteiam a pesquisa, tais como noções sobre literatura, literatura infanto-juvenil, leitor e leitura do texto literário, hauridas em textos básicos de história da literatura infantil e juvenil, bem como naqueles que tratam da Estética da Recepção, da Teoria do Efeito Estético e do processo social presente na leitura, amparado na Sociologia da Leitura.

2.1 CONCEPÇÕES DE LITERATURA, LEITOR E LEITURA

Desde seu surgimento, muitas têm sido as tentativas de definir o que é literatura. De escrita imaginativa ao discurso não pragmático, vários são os conceitos criados e logo rechaçados. A cada nova concepção surge uma discussão infundável. Quando temos a sensação de que finalmente houve um consenso, outra teoria desponta, desconstruindo a anterior e assim a questão até hoje busca respostas. Afinal, o que é literatura?

O termo literatura deriva do Latim *litteratura (m)*, de *littera(m)*, que significa letra. A palavra designava o sentido expresso pela escrita, ou seja, indicava o ensino das belas letras que, com o tempo, passou a significar “arte das belas letras” e, depois, “arte literária”. Voltada à produção escrita desde a sua origem, a literatura implica um documento destinado à leitura, o que pressupõe a idéia de um tipo de conhecimento, diferente dos demais pelo signo empregado.

No princípio tudo o que era escrito era considerado literatura. A partir de Aristóteles, a palavra adquiriu uma especificidade e passou a definir o fictício e o imaginário. Nesse momento, a literatura, no seu sentido restrito, era o verso. Regina Zilberman, especializada em crítica e historiografia literárias, no texto “Sim, a literatura educa” (1990), comenta a história da literatura e discute as questões ligadas ao seu ensino. Explica que o termo “literatura”, como é conhecido atualmente, era chamado de “poesia” e tinha a função de distrair a nobreza.

Mesmo com as mudanças terminológicas, em todas as épocas acredita-se que o texto poético tem a capacidade de formar o ser humano e desenvolvê-lo intelectualmente. Com efeito, textos como *Ilíada* e *Odisséia*, surgidos no contexto helênico, permaneceram, pois esclareciam as indagações do povo, descrevendo normas e ideologias ditadas pela sociedade. Foi no século XIX que a prosa chegou com força total e desbancou o verso. Nascia então sob os ares do romantismo o conceito de literatura como sendo o teatro, o romance e a poesia.

Eagleton (2001) debate em seu livro *Teoria da Literatura: uma introdução*³ várias concepções dadas à literatura. O teórico discute, sob um ponto de vista histórico-marxista, o fato de o valor atribuído a um texto sofrer alterações de uma época para outra, afirmando que “qualquer coisa pode ser literatura, e qualquer coisa que é considerada literatura, inalterável e inquestionável pode deixar de sê-lo” (EAGLETON, 2001, p. 14-15), pois os juízos de valor alteram-se no decorrer da história, sendo, portanto, transitivos.

A literatura, para Eagleton, não pode ser definida objetivamente, pois “A definição de literatura fica dependendo da maneira pela qual alguém resolve ler, e não da natureza daquilo que é lido” (EAGLETON, 2001, p.11). Embora o teórico valorize o leitor, agente do processo literário, a nosso ver parece ignorar que a seleção de palavras, a construção dos temas, o modo de organização da narrativa são essenciais no processo de leitura e determinam as peculiaridades de cada escritor para exteriorizar os fatores cotidianos e exprimir os pensamentos da humanidade.

Por outro lado Barthes (1996)⁴ destacou a importância da “escritura” no processo literário, afirmando que o modo de escrever é que desencadeia a fruição da linguagem. Afirma que “O texto é atópico [...] pelo menos em sua produção” (BARTHES, 1996, p.41), visto que o mesmo está inserido em um sistema desconjuntado, que espera para ser organizado pelo escritor e, posteriormente, pelas inferências do leitor. Para o teórico não existe uma linguagem específica, mas a linguagem do próprio texto arranjada pelo autor.

Dialogando com esses propósitos, Compagnon em sua obra *O demônio da teoria. Literatura e senso comum* (2003)⁵ expõe que o conceito de literatura não encontra um consenso devido à contradição entre dois pontos de vista distintos que abordam a literatura. Um ponto de vista contextual (histórico, psicológico, sociológico, institucional) e um ponto de vista textual (lingüístico). O ponto de vista contextual analisa o texto sob o viés histórico e o toma como um documento, enquanto o ponto de vista lingüístico vê o texto como um fato da língua, “a literatura como arte da linguagem” (COMPAGNON, 2003, p.30).

Dessa forma, a literatura e o seu estudo estão imprensados entre os partidários de uma definição externa, caso das teorias contemporâneas, e os partidários de uma definição interna, os adeptos do chamado Formalismo. Genette, citado por Compagnon, (2003, p.31) sugeriu a distinção de dois regimes literários que não fossem excludentes, mas sim, complementares.

³ A primeira edição em língua portuguesa é de 1985.

⁴ A primeira edição é de 1937.

⁵ A primeira edição no Brasil é de 1999.

Um regime constitutivo, fechado, que privilegia a forma, e um regime condicional, aberto, que dependerá da apreciação de uma obra literária pelos indivíduos em determinadas épocas.

Assim, é literatura uma obra que possui uma determinada atitude ou receptividade perante a tradição, ou seja, o significado do texto perpassa a época para o qual foi criado, sendo compreendido e lido em outra época histórica aquilo que tem dito de modo manifesto em sua situação original. De acordo com Lajolo (1982), uma obra é literatura, portanto, quando mais duradoura e ampla for sua capacidade de comunicação com o leitor.

Compagnon (2003) afirma que a literatura pode ter duas funções. A primeira função seria a de aprendizagem, produzindo um consenso social e substituindo a religião como ópio do povo. A segunda função seria subversiva, produzindo uma dissensão, uma ruptura. Assim, a literatura pode servir à ideologia dominante, veiculando seus valores, mas também pode questioná-la, criticá-la e desconstruir os valores por ela sustentados.

O primeiro a tratar sobre as funções da literatura foi Antonio Candido, que, no ensaio *A Literatura e a formação do homem* (1972), postulou ter a literatura algumas funções básicas. Com a função integradora e transformadora que “age no subconsciente e no inconsciente, operando uma espécie de inculcamento que não percebemos” (1972, p. 805), Candido quer dizer que, da mesma forma como a escola e a família operam sobre a personalidade, a literatura também pode operar e possibilitar inúmeras transformações. Por outro lado, o crítico afirma que essa transformação não pode ser classificada como uma função formativa de tipo educacional, pois “a literatura pode formar, mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la como um veículo da tríade famosa, o verdadeiro, o bom e o belo” (pg.805). Na verdade, a literatura forma, mas nem sempre para o instituído como o “bem”, o “correto”; pelo contrário, pode formar para o “mal”, para a transgressão.

Esse formar da literatura abre espaço para uma nova função, que Candido chama de função humanizadora. De acordo com o crítico, essa função permite ao homem encontrar na literatura aspectos de sua própria humanidade, devolvendo-lhe uma consciência humana modificada pela leitura da obra literária. Por outro lado, Candido aponta a função alienadora, que alimenta no leitor preconceitos que o impedem de ver valores e conceitos no que ele leu.

Em 1973, em seu livro *Literatura e Sociedade*⁶, Candido apresenta outras três funções para a literatura. A primeira função, que ele chama de função total, é a passagem da literatura do individual ao coletivo, quando as representações individuais transcendem a situação imediata, inscrevendo-se no patrimônio do grupo e adquirindo um caráter universal. A

⁶ A primeira edição é de 1965.

segunda função foi chamada de função social e diz respeito ao papel desempenhado pela obra no estabelecimento das relações sociais e na promoção de uma satisfação das necessidades espirituais e materiais de uma determinada sociedade. A terceira e última função foi chamada de função ideológica e sua predominância tira o valor da obra, atribuindo-lhe um caráter pedagógico. O crítico considera que literatura é literatura e que é a sociedade que vai decidir o futuro de uma obra; aliás, ele encerra seu estudo sobre a concepção de literatura afirmando que, para o leitor, não importa a definição de literatura, mas sim o prazer da leitura. Se é a sociedade que vai decidir o que é ou não literatura, será o leitor o grande agente dessa trama. Portanto, ele também ocupa um lugar de destaque nos estudos de Compagnon (2003). No capítulo IV de seu livro, o teórico dedica-se a um levantamento do papel dado ao leitor em todo o processo histórico da literatura.

O leitor ocupa extremos no sistema literário. Ora ele é esquecido totalmente, ora ele ocupa o primeiro plano na literatura. A exclusão do leitor no sistema literário começou com o Historicismo e o Formalismo, mas foi no New Criticism que essa exclusão atingiu seu auge. Para seus seguidores a obra era uma unidade orgânica auto-suficiente, onde só cabia uma leitura objetiva. Nessa concepção, de acordo com Compagnon, o leitor sofre do que eles chamavam de ilusão afetiva, isto é, uma confusão entre o que a obra é, e o que ela faz.

Assim, para essas teorias que privilegiam a obra, o leitor sempre será uma função do texto e a leitura real será continuamente negligenciada para dar lugar a uma teoria da leitura construída por um leitor que se curva às expectativas do texto. Como o leitor empírico, vil mortal, poderia ferir a “verdade” do texto, contrariando os rumos da teoria, esse foi fatalmente esquecido.

Mesmo sofrendo ataques por todos os lados, o leitor resistiu e Proust foi um de seus grandes defensores: “Não se atingiria nunca o livro, mas sempre um espírito reagindo [ao] livro e misturando-se a ele, o nosso, ou o de um outro leitor” (Apud: COMPAGNON, 2003, p.143).

Para discutir o papel do leitor no sistema literário, Compagnon (2003) lança mão dos conceitos de Proust, Sartre, Ingarden e Iser que, embora apresentem perspectivas diferentes, discutem de forma inovadora a interação leitor-texto, alegando ser o texto uma estrutura potencial que somente pode ser concretizada pela leitura.

Porém, Compagnon nos apresenta o outro lado da moeda, discorrendo sobre o conceito de “comunidades interpretativas” de Fish. Esse teórico critica tanto as teorias que defendem a autonomia do texto, como as partidárias do leitor, e propõe serem as “comunidades interpretativas” as protagonistas no processo de leitura, pois por meio delas

toda subjetividade é abolida, texto e leitor se tornam relativamente dependentes e se dissolvem em sistemas discursivos (COMPAGNON, 2003, p. 162).

Fish tencionava resolver o problema histórico entre autor – texto – leitor, anulando-os e substituindo-os por sua “comunidade interpretativa”. Para Compagnon, essa definitivamente não é a solução, pois o problema é muito mais complexo do que parece e o mais coerente seria entender todos os elementos desse sistema.

Após algumas abordagens sobre literatura e leitor, faz-se necessário entender as diversas concepções de leitura.

Muitas são as concepções de leitura, desde a decodificação de signos por meio de processos cognitivos a definições interdisciplinares, que abordam a leitura através de diversas disciplinas. De acordo com Batista e Galvão (1999, p.11) “A leitura não constitui uma disciplina científica autônoma.” Na verdade, a leitura é um objeto de estudos que tem sido destrinchado por um conjunto de disciplinas como pedagogia, psicologia, fisiologia e sociologia. Cada uma dessas disciplinas aborda a leitura de maneira diferente.

Para as ciências da cognição, o ato de ler e o processo de compreensão nele implicado são importantes objetos de estudo, dado o desenvolvimento da informática e a necessidade de criação de máquinas inteligentes. Já para as ciências sociais, a leitura é um importante instrumento para compreender como diferentes grupos sociais representam diferentemente o mundo, compartilham significados e lutam para constituir o sentido da linguagem que mais lhes convém. Por fim, as disciplinas lingüísticas abordam a leitura pelos processos psicolingüísticos e as literárias vêem a leitura focalizando as dimensões constitutivas da obra, objeto de importância central na compreensão da natureza do texto literário e do surgimento de novos estilos e sensibilidades.

Em meio a diferentes perspectivas e diferentes pontos de vista em relação à leitura, surge a expressão *práticas de leitura*, que se volta mais profundamente para os interesses das ciências sociais a respeito do ato de ler. As *práticas de leitura* surgem, em primeiro lugar, em oposição às abordagens tradicionais de estudos psicológicos, pedagógicos, lingüísticos e cognitivos que vêem a leitura e os processos mentais de sua aquisição como “um conjunto de processos abstratos e universais, desenvolvidos por um leitor ideal” (BATISTA E GALVÃO, 1999, p.13). A expressão “*práticas de leitura*” surge em oposição às tendências acima citadas e como uma tradição predominantemente sociológica, porque esta vê a leitura em seu acontecimento concreto, empírico, em que o leitor é um ser real e agente de um processo que gera uma gama de variações. Assim, o estudo da leitura focaliza o leitor e revela-se vinculado à história e à educação.

De origem latina – *legere* - o verbo ler significou em tempos remotos colher, juntar alimentos, foi então que surgiu o sentido de colher, armazenar conhecimentos na memória. Ler, portanto, quer dizer adquirir aquilo que é vital à vida, indispensável, como o próprio alimento físico.

De acordo com Freire (2003), aprender a ler, assim como aprender a escrever, é aprender a ler o mundo, pois, antes de ser alfabetizado, o indivíduo tem capacidade de ler o que está à sua volta, podendo dessa forma entrelaçar coisas e objetos do mundo às suas primeiras leituras. A leitura da palavra está relacionada à linguagem e à realidade, envolvendo a leitura da cultura, da sociedade e da prática do trabalho. Por isso, o autor sugere que a leitura, como percepção crítica, é uma interpretação e reescrita do lido, ou seja, uma visão crítica da sociedade.

Dialogando com Freire Lajolo (1993) expõe que ler não é simplesmente decifrar o código escrito, mas é ser capaz de atribuir ao texto vários significados. Para ela, ler é ainda relacionar o texto a outros textos, dialogar com o texto, pois “ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive [...] lê-se para entender o mundo, para viver melhor” (LAJOLO, 1993, p.07).

Essa estreita relação da leitura com a vida também é discutida por Martins em seu livro *O que é Leitura* (2002), onde inicia sua explanação, afirmando que ler “[...] significa também aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios [...]” (MARTINS, 2002, p. 34). Assim, decodificar palavras, ou até mesmo compreendê-las, está muito longe do verdadeiro significado da leitura.

Sartre (1993)⁷ sob o mesmo aspecto explica que, enquanto lê, o leitor vai alimentando a imaginação, percebendo que pode ir sempre além, chegando ao ponto de a obra parecer-lhe inesgotável. De acordo com ele, “O ato criador é apenas um momento incompleto e abstrato da produção de uma obra; se o escritor existisse sozinho, poderia escrever o quanto quisesse, e a obra enquanto objeto jamais viria à luz [...]” (SARTRE, 1993, p.37).

Segundo Barthes (1996, p. 83), ler é mergulhar em uma rede plurissignificativa e construir novas idéias a partir do diálogo permanente com o texto. Essa é a sensação da plenitude causada por uma obra de arte, pois após a leitura, o diálogo entre texto e leitor permanece por muito tempo porque foi realizada uma travessia entre uma linguagem multissignificativa, ambígua e desautomatizada que busca apreender o homem e o mundo em profundidade.

⁷ A primeira edição francesa é de 1948

Embora seja impossível definir ao certo o que é literatura, percebemos que ela é todo um contexto, uma história, a compreensão de estruturas profundas que tem o compromisso de tirar o leitor de seu lugar habitual e deslocá-lo para um outro contexto nunca antes visualizado. Assim, o leitor é levado à leitura do mundo e de si mesmo, enveredando por um caminho sedutor e enigmático. A seguir veremos como esse processo é sintetizado pelas teorias da Recepção e do Efeito.

2.2 ESTÉTICA DA RECEPÇÃO E TEORIA DO EFEITO

Em toda sua história os estudos literários sempre foram marcados pela preocupação com um dos elementos do sistema e, de acordo com Eagleton (1989, p.80), foram três grandes fases que perpassaram os pólos do sistema literário. No princípio, foi o autor que ocupou uma posição de destaque, pois os modelos da crítica romântica que vigoraram até a metade do século XIX traziam no bojo de suas preocupações os estudos biográficos do autor, considerando a obra literária como o produto brilhante de uma mente genial. Nas primeiras décadas do século XX, as preocupações com o autor cederam lugar às preocupações excessivas com o texto, oportunizando o nascimento do Formalismo, cujo foco principal eram as estratégias utilizadas pelo texto para atingir um grau de literariedade, assim como do *New Criticism*, que enfatizava as relações entre os traços lingüísticos e sua importância para o sentido do texto.

O terceiro momento marca-se pela preocupação com a figura do leitor, dando origem a tendências contemporâneas, como a Estética da Recepção e suas vertentes. As mudanças de foco das teorias literárias, privilegiando de início o autor, posteriormente o texto e, por fim, o leitor, ocorreram paralelamente a estudos filosóficos que proporcionaram novas formas de ver a realidade e o mundo. A Estética da Recepção, como teoria literária, nasceu dos questionamentos suscitados pela Fenomenologia.

Edmund Husserl (1859-1938), que é considerado o pai da Fenomenologia, em linhas sumárias, repensava o problema da separação entre sujeito e objeto, consciência e mundo, enfocando-se na maneira pela qual os objetos e a realidade são percebidos pela consciência. O método fenomenológico de Husserl baseia-se no fato de considerar todas as realidades como puros fenômenos, ou seja, como o modo como se apresentam em nossa mente. Assim, esses estudos procuram questionar as condições de construção do conhecimento.

Se a fenomenologia assegurava, de um lado, um mundo cognoscível, por outro estabelecia a centralidade do sujeito humano. Na verdade, ela prometia ser nada menos do que uma ciência da própria subjetividade. O mundo é aquilo que postulo, ou que “pretendo” postular: deve ser apreendido em relação a mim, como uma correlação de minha consciência (EAGLETON, 2001 p. 63).

Aplicando a Fenomenologia à literatura, um texto seria um puro fenômeno. A partir do momento que um leitor apreendesse sua essência, a obra literária seriam os correlatos do texto produzidos na consciência do leitor e o texto dependeria sempre de uma consciência que o percebesse e o experimentasse. Os livros passaram a ser vistos como um potencial de efeitos que só poderiam ser atualizados pelo leitor no ato da leitura.

A Teoria da Recepção nasceu como resposta ao Formalismo, ao *New Criticism* e a algumas abordagens marxistas, opondo-se aos estudos que tinham por foco apenas os aspectos estruturais do texto e que buscavam examinar a interação dos traços verbais sem se preocupar em atribuir historicidade a esses fatos, além de valorizar extremamente os aspectos ideológicos da obra. O deslocamento de foco para o momento de produção do ato da leitura contribuiu para o nascimento de inúmeras disciplinas.

Sob o enfoque recepcional, a literatura é abordada por diversos autores: Roman Ingarden, com o seu *A obra de arte literária*, de 1931, Roland Barthes, em *O prazer do texto* de 1937, Robert Escarpit, com a obra *Sociologia da literatura* de 1958, Hans Robert Jauss, com *A história da literatura como desafio à teoria literária*, de 1967, Umberto Eco, com *Leitura do texto literário*, de 1979, Wolfgang Iser, com *O ato da leitura uma teoria do efeito estético* de 1976, Stanley Fish, com *Is there a text in this class?* (1980) e, mais atualmente, por trabalhos como *A ordem dos livros*, de 1992, *Práticas de leitura*, de 1985, e outros estudos produzidos por Roger Chartier. Vale ressaltar que, embora todos esses autores estudem a literatura pelo viés recepcional, cada um lança seu olhar sobre diferentes pontos da recepção, o que explica as diferentes vertentes apresentadas por essa teoria. Lançaremos mão das vertentes de Wolfgang Iser e Hans Robert Jauss, que serão a pedra de toque das teorias trabalhadas nesta dissertação.

As bases da Estética da Recepção foram lançadas em 1967, durante a palestra proferida por Hans Robert Jauss na Universidade de Constança, na Alemanha, quando Jauss teceu uma crítica ácida às teorias literárias e principalmente à historiografia literária, que, para ele, é incapaz de abarcar o processo histórico em sua totalidade, produzindo apenas um falho encadeamento cronológico de obras e autores.

Jauss sugere que as histórias da literatura sempre acabam limitando o aspecto histórico ao restringir-se à cronologia, pois, para ele, a qualidade e o valor de uma obra literária não podem ser medidos ou apreciados por condições históricas ou biográficas, nem pelo lugar que ela ocupa na construção de um gênero, já que a qualidade e a categoria estética de um texto vêm “dos critérios de recepção, do efeito produzido pela obra e de sua fama junto à posteridade” (JAUSS, 1994, p. 7). Em suma, além de medir o grau artístico de um texto em decorrência dos efeitos que opera em seus leitores, Jauss propõe uma nova abordagem da historiografia literária, também postulada pelo aspecto recepcional. Sua proposta converge para a observação de aspectos sincrônicos e diacrônicos do texto e ainda relaciona a literatura com o processo de construção da experiência de vida do leitor.

Jauss sedimentou sua teoria em sete postulados. Primeiramente discute a historicidade da literatura e chega à conclusão de que esta não se estabelece numa seqüência de fatos “literários”, mas na interação entre leitor e obra. O leitor é, na verdade, um co-autor da obra escrita pelo autor, pois, no momento da leitura, lança mão de seu contexto histórico, o que o torna um observador ímpar da obra em questão.

O segundo postulado discute o fato de cada leitor preencher, de maneira singular, a leitura de um mesmo texto. Mesmo sob olhares negativos, que avaliam essa interpretação como intimista, Jauss refuta toda crítica à sua teoria no que diz respeito a uma possível abertura ao subjetivismo e psiquismo puros do leitor no momento da recepção. Postula que uma obra apresenta “avisos, sinais visíveis e invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas, predispõe seu público para recebê-la de uma maneira bem definida” (JAUSS, 1994, p. 28).

O terceiro postulado elenca o valor estético de uma obra. Segundo Jauss, este vem da possibilidade de a obra provocar, no leitor, uma percepção estética, principalmente se essa percepção for inovadora em relação ao senso comum. O caráter artístico da obra é construído por meio da distância entre ela e o horizonte de expectativa do leitor. Assim, quanto menos uma obra se aproximar das expectativas do leitor em relação a ela, maior será o valor artístico dessa obra.

Jauss propõe no quarto postulado uma atitude hermenêutica em relação à obra. Discute a necessidade da reconstrução do horizonte de expectativa sob o qual uma obra foi criada e recebida no passado, para que ela não fique sujeita a nenhuma forma de compreensão ditada por padrões clássicos, ou modernizantes. Assim, é observada a relação entre o texto e a época em que foi escrito e a história da sua recepção.

De acordo com Zilberman (1989), os três últimos postulados de Jauss são melhores especificados como programas de ação. Na quinta tese, Jauss focaliza a recepção de uma obra, amparado no aspecto diacrônico, “relativo à recepção das obras literárias ao longo do tempo” (ZILBERMAN, 1989, p. 37). Partindo dessa suposição, uma obra deve ser vista não apenas no momento histórico de sua leitura, mas é preciso uma revisão de leituras anteriores em relação à atual. Isso comprova que o valor de uma obra não se prende apenas ao momento histórico de sua criação. Nessa tese, Jauss propõe novos rumos à teoria literária, ao sugerir à história da literatura a desvinculação do “alinhamento unidirecional unidimensional dos fatos artísticos” (ZILBERMAN, 1989, p. 38). A Estética da Recepção surgiu com esse propósito dialógico entre diacronia e sincronia no processo de compreensão total da obra.

A sexta tese aborda a articulação entre obras constituintes de um determinado momento histórico. Essa articulação é visível na descoberta dos pontos de contato entre as obras e a comparação dos mesmos, com a finalidade de definir quais obras possuem um caráter articulador, que possa causar ruptura e direcionar novos rumos na evolução literária.

A sétima e última tese estabelece uma relação entre a literatura e a sociedade. Nesse momento, Jauss trabalha com a história particular dos leitores e a função social que é dada à literatura:

A função social somente se manifesta na plenitude de suas possibilidades quando a experiência literária do leitor adentra o horizonte de expectativa de sua vida prática, pré-formando seu entendimento do mundo, e, assim, retroagindo sobre seu comportamento social (JAUSS, 1994, p. 50).

Jauss não admite que a literatura seja pensada apenas sob o viés do efeito estético, mas também, a partir dos efeitos múltiplos que proporciona ao leitor, como efeitos de caráter social, ético, psicológico. A literatura, na concepção de Jauss, como algo a ser “experienciado,” admite “antecipar possibilidades não concretizadas, expandir o espaço limitado do comportamento social rumo a novos desejos, pretensões e objetivos, abrindo assim, novos caminhos para a experiência futura” (JAUSS, 1994, p. 52).

Embora Jauss tenha introduzido a noção de emancipação pela literatura, por meio dos múltiplos efeitos que opera no leitor a obra literária, foi Wolfgang Iser que melhor trabalhou com esse conceito, pois, enquanto Jauss se prendeu às condições históricas da recepção documentada dos textos, Iser preocupou-se em avaliar, por meio de métodos históricos textuais, o efeito que a leitura produz no leitor, individualmente. Podemos afirmar que a Estética da Recepção é construída por duas teorias que se completam: a Teoria de Recepção,

que tem como foco a documentação histórica da recepção dos textos, e a Teoria do Efeito, cujo foco é explorar a elaboração do efeito no processo de leitura.

A válvula propulsora dessa teoria foi a situação das universidades alemãs na década de 60, as quais estavam cansadas dos estudos retrógrados e estanques de uma hermenêutica ingênua da análise literária. Calcada em estudos condicionados por perspectivas históricas e científicas, essa teoria ambicionava substituir uma tradição literária que só estava preocupada em desvendar a intenção do autor, a mensagem da obra e a interação harmônica de figuras, tropos e camadas da obra.

De acordo com essa nova concepção, os principais objetivos da Teoria do Efeito eram estudar a assimilação do texto, a comunicação que transmite experiências e a função que os textos desempenham em determinados contextos.. Para alcançar seus objetivos, Iser lançou mão de vários conceitos por ele criados, dos quais faremos uma breve exposição, pois são de uma importância vital para a compreensão da Teoria do Efeito.

Preocupado com o pólo do leitor, que até aquele momento fora praticamente ignorado, Wolfgang Iser, escreveu o livro *O ato da leitura uma teoria do efeito estético*, que veio a público em 1976, na Alemanha. Nessa obra, Iser aposta num leitor imanente das estruturas apelativas do texto literário, o leitor implícito.

Leitor Implícito

Algumas estruturas textuais são responsáveis por fazerem emergir o leitor implícito, esse leitor que, na realidade, somente existe na proporção em que o texto promove sua existência. Nesse sentido, o leitor processa suas experiências por meio das transferências imanentes das estruturas oferecidas pelo texto.

Dessa forma, o papel do leitor se realiza histórica e individualmente, de acordo com as vivências e a compreensão previamente constituída que os leitores introduzem na leitura. Por isso Iser pôde afirmar que o texto literário já antecipa os resultados do efeito sobre o leitor, mas é este que os atualiza de acordo com seus próprios princípios de seleção. Afirma, ainda, que a qualidade estética de um texto literário está na “estrutura de realização” desse texto, em sua organização, para que provoque no leitor as seleções e os resultados que estabelecem as experiências reais da leitura. Iser completa: “Assim entendidos, a estrutura do texto e o papel do leitor estão intimamente unidos” (ISER, 1996, p.75)

Na concepção desse teórico, o leitor implícito não tem existência real, ele apenas concretiza as pré-orientações apresentadas por um texto, desempenha um papel que é

realizado histórica e individualmente. O leitor introduz em sua leitura suas vivências e compreensão, porém, essa concretização somente se realizará mediante as estruturas de efeito contidas no texto. “A compreensão de leitor implícito descreve, portanto, um processo de transferência pelo qual as estruturas do texto se traduzem nas experiências do leitor através dos atos de imaginação” (1996, p.79), diz o autor.

Iser (1996) não descarta a possibilidade de imanência do processo histórico presente no momento da concretização de um texto pelo leitor; pelo contrário, admite que um texto possa evocar uma série de interpretações, mas intersubjetivas, porque, de certa forma, o próprio texto direciona esse procedimento por meio das estruturas nele veiculadas.

Seleção e Combinação

Para Iser (1996), o texto é construído por meio das perspectivas do autor, mas só se realiza por meio do ato, que é o efeito experimentado pelo leitor na produção de sentido. Segundo ele, se o texto literário produz um efeito, esse efeito libera um acontecimento, pois traz uma perspectiva para o mundo presente que não estava contida nele. Esse processo é constituído por dois fatores.

O primeiro, a seleção, é um dos responsáveis pelo caráter de acontecimento do texto literário porque possibilita uma transformação da referência. “Toda transformação da referência é um acontecimento, porque agora os elementos da realidade de referência são retirados de sua subordinação” (ISER 1996, p. 11). Nesse sentido, em seu processo de construção, o texto literário modifica a realidade, já que, ao retirar elementos da realidade de referência, o autor indiretamente a transforma, retirando-a das amarras do mundo empírico e concedendo-lhe uma gama de interpretações, pois, para Iser, “repetir a realidade a partir de um ponto de vista já é excedê-la” (ISER, 1996, p. 11).

O segundo fator é chamado por Iser (1996) de combinação e consiste na ligação dos elementos do texto selecionados pelo autor. Vale ressaltar que na combinação também se constrói o caráter de acontecimento do texto, porque na combinação “os sentidos do léxico são ultrapassados” (Iser 1996, p.12). Primeiramente, no processo de construção do texto o autor seleciona elementos da realidade e depois os combina, procedimento esse que se estende ao receptor, o qual, no processo de leitura, também seleciona e depois combina elementos. Iser conclui: “Por isso o texto tem caráter de acontecimento, pois na seleção a referência da realidade se rompe e, na combinação, os limites semânticos do léxico são ultrapassados” (ISER, 1996, p. 12).

Estratégias e Repertório

Para que o “acontecimento” se concretize, o leitor lança mão de estratégias, noção que supõe que, para ler um texto, o leitor deve estar familiarizado com as técnicas e convenções literárias adotadas por determinada obra. Além de ter compreensão dos códigos veiculados pela mesma, deve dominar também as regras que governam e sintetizam as maneiras pelas quais a obra expressa seus significados. Essas estratégias nos permitem desvendar o ato da seleção, que vimos anteriormente, pois é por meio delas que as expectativas das convenções organizadas horizontalmente são rompidas. Quando rompidas, essas expectativas orientam o leitor a uma forma de acesso ao texto e o leva a agir.

O deciframento do leitor é possível por meio do repertório de normas que possibilitam sua compreensão da literatura e do mundo. Iser conceitua o repertório como sendo “decisões de seleção pelas quais se incorporam ao texto certas normas de realidades sociais e históricas, mas também fragmentos da literatura de outros séculos” (Iser 1996, p. 132). As convenções se apresentam no repertório à medida que no texto se encena algo previamente familiar, ou seja, textos de outras épocas, normas sociais e históricas e o contexto sócio-cultural. Assim, o repertório cobre os elementos do texto que ultrapassam a imanência do mesmo, pois esses assumem formas diferentes e podem oferecer o pano de fundo de que se originaram, mas ao mesmo tempo possibilitam um novo ambiente, liberando a capacidade relacional das normas usuais de modo diferente daquelas do velho contexto.

Em suma, as estratégias e o repertório trabalham em conjunto na construção do sentido. O repertório compreende o conjunto de normas e alusões textuais e as estratégias são responsáveis pela organização do repertório, por meio das perspectivas textuais: narrador, personagens, enredo. Essas perspectivas textuais são de grande importância, pois, de acordo com Iser, o texto é um “sistema de perspectividade” onde os elementos textuais são selecionados em um primeiro momento, combinados por meio do repertório e passam a constituir um tema. É importante ressaltarmos que na construção desse tema estaremos ancorados em apenas uma das várias perspectivas possíveis no texto. Assim, sendo uma perspectiva, o objeto relacionado no texto nunca será totalmente representado, já que “cada perspectiva não apenas permite uma determinada visão do objeto intencionado, como também possibilita a visão das outras” (Iser 1996, p. 179).

Estrutura de Tema e Horizonte

A perspectividade interna do texto é caracterizada por Iser como estrutura de tema e horizonte, que cumprem a função de regular as atitudes do leitor em relação ao texto, pois ele não é capaz de abarcar todas as perspectivas textuais ao mesmo tempo. Na verdade, de acordo com o autor, temos um processo no decorrer da leitura pelo qual, quando o leitor se fixa em um determinado ponto, a perspectiva que ele está seguindo em um dado momento é o chamado tema. Já o horizonte é um antigo tema, que está servindo de pano de fundo para o tema atual, ou será um futuro tema. Desse modo, a perspectiva do narrador, dos personagens e do enredo, embora diferentes, se relacionam concomitantemente e são as responsáveis por regular as atitudes do leitor em relação ao texto.

Os conceitos de “tema” e “horizonte”, nesse sentido, regulam as atitudes do leitor perante o texto e constituem a regra central para a combinação das estratégias textuais, de acordo com Iser. A representação realizada pelo leitor acontece no entrecruzamento de suas perspectivas durante a leitura, perspectivas essas que tanto podem emergir do tema, quanto do horizonte, de acordo com a construção do significado processado pelo leitor.

Na construção do significado, produto da dialética dos planos, Iser revela as redundâncias como recurso usado estrategicamente no encaixe das informações no texto, pois elas apresentam uma garantia contra os erros de transmissão (ISER, 1996). A incorporação de um elemento ao texto, mesmo que de forma redundante, sempre tem como referência um horizonte. No entanto, se o elemento apresenta um processo de despragmatização, logo passa ao primeiro plano e se afasta do sentido original para que sua nova significação possa prevalecer naquele momento da leitura.

Todo esse processo, esse jogo de significações no qual o leitor é envolvido, promove uma interação que, nos moldes de Iser (1999), é o processo de uma comunicação instaurada. Muitas vezes, essa interação promove um confronto, na medida em que o leitor se sente instigado à resolução dos embates entre as perspectivas do narrador, dos personagens, do enredo e do leitor fictício. Aliás, para esse autor “a leitura só se torna um prazer no momento em que nossa produtividade entra em jogo, ou seja, quando os textos nos oferecem a possibilidade de exercer as nossas capacidades” (ISER 1999, p.10).

Ponto de Vista em Movimento

Essa articulação entre produtividade e prazer leva o leitor à transcendência das situações habituais que o envolvem por meio da leitura que está realizando. A identificação de um elemento, que a princípio estava no segundo plano e se transfere para o primeiro plano com outro significado, faz com que o leitor seja lançado a um distanciamento de sua condição real, cotidiana e passe a refletir sobre ela. Essa transferência de um plano a outro é conceituada por Iser (1999) como ponto de vista em movimento, uma espécie de passeio entre as diferentes perspectivas apresentadas pelo texto. “O texto é apenas uma partitura, são os leitores que individualmente instrumentam a obra” (Iser 1999, p. 11).

Inserido no texto, o leitor alterna seu ponto de vista em movimento. Para o autor, “Desse modo, no processo de leitura, interagem incessantemente expectativas modificadas e lembranças novamente transformadas” (ISER, 1999, p. 17). Essa dialética caracteriza cada momento da leitura que provoca um horizonte já preenchido, mas que pode ser modificado, e um horizonte futuro, vazio, mas prestes a ser preenchido. Nesse sentido, há um constante abrir e fechar de horizontes que se entrecruzam no momento da leitura.

Representações

No procedimento de alternância das perspectivas textuais, o hiato se apresenta como uma das condições imprescindíveis. Essa interrupção de uma conexão esperada é “paradigmática para os diversos processos de focalização que acontecem durante a leitura de textos ficcionais” (ISER, 1999, p.19). O texto narrativo, diferente de uma obra plástica, é apreendido aos poucos e só se completa no final da leitura. Dessa forma, é por meio da estrutura que o texto se transfere para a consciência do leitor, mediante um fluxo de leitura que não se realiza de forma unilateral e irreversível (ISER, 1999, p. 22). O efeito retroativo do texto caracteriza o presente da leitura modificando o passado e criando a articulação entre tema e horizonte, pois o elemento que foi introduzido no texto já tem como referência um horizonte. À medida que o leitor se distancia do significado pragmatizado do elemento, este passa para o primeiro plano e adquire outro significado.

Essas representações são produzidas na mente do leitor por meio das imagens criadas por ele. O texto limita-se a informar sobre que condições o objeto imaginário deve ser construído, deixando ao leitor a tarefa de instituir “a combinação ainda não formulada de dados oferecidos” (ISER, 1999, p. 58). Através de seus esquemas, o texto usa as experiências

particulares de seus leitores para que este crie as representações, mas é ele quem proporciona as condições para essa criação.

A composição do objeto imaginário é necessária para que uma cena se torne representável e constitua um encadeamento de representações. Essas séries de representações se organizam num eixo temporal e Iser, então, afirma:

É, portanto regra geral que cada representação dada segue por natureza uma série contínua de representações: nesta série, cada representação reproduz o conteúdo da anterior, mas de tal forma que confere à nova representação o aspecto do passado (ISER, 1999, p. 76).

As representações vão se sucedendo no espaço temporal e compoendo a significação global do texto. Nesse momento, “a fantasia possui peculiar produtividade” (ISER, 1999, p.76) e a significação pode ser reconstruída a qualquer momento, por meio das estruturas que vão sendo apresentadas pelo texto. Justamente pela articulação desse complexo sistema de representações é que o sujeito leitor não consegue se apropriar definitivamente da situação. O surgimento das dificuldades atesta ao leitor uma nova tomada de posição em relação à significação do texto, mostra que ele deve abandonar ou reajustar suas representações (ISER, 1999, p. 104).

Vazios e Negação

No ato de leitura o repertório criado pelo autor entra em choque com o repertório do leitor, gerando lacunas que serão posteriormente preenchidas pelo leitor por meio das relações entre os esquemas do texto. Esse choque é conceituado por Iser como os vazios presentes no texto. O teórico discorre sobre os lugares sistêmicos do texto, ou seja, os lugares vazios e a negação. De acordo com a Teoria do Efeito, o texto apresenta as condições para que sejam formadas as representações na mente do leitor e para que a atividade constitutiva deste se concretize, em grande parte, nos lugares vazios e nas potências de negação proporcionadas pelo texto.

Ingarden foi o primeiro a falar em vazios no texto, conceituando-os como hiatos, porém, para Ingarden, esses vazios eram lacunas que o autor deixava conscientemente, uma lacuna na determinação. Iser retoma esse conceito, mas de forma totalmente diferente, pois, a respeito dos vazios do texto, afirma que “eles determinam menos a lacuna na determinação do

objeto intencional [...] que a possibilidade de a representação do leitor ocupar um lugar vazio no sistema do texto” (ISER 1999, v.2, p. 126).

Esse ocupar um espaço, não foi dito com a intenção de complementar um espaço com aquilo que bem se entender. Pelo contrário, o espaço deve ser preenchido, de acordo com Iser, por meio das combinações oferecidas pelo texto, pois “os lugares vazios incorporam os ‘relés do texto’, porque articulam as perspectivas de apresentação, possibilitando a conexão dos segmentos textuais” (ISER 1999, v.2, p. 126).

Sendo assim, os lugares vazios não indicam uma necessidade de complemento, mas de combinação dos esquemas do texto, uma articulação que começa a formar objeto imaginário, movimentando as perspectivas de apresentação e é condição para que os segmentos textuais possam ser conectados. Os lugares vazios como combinação liberam “aspectos encobertos e começam a orientar as possibilidades combinatórias do leitor” (ISER, 1999, p. 129).

Segundo Iser, as dificuldades de percepção fazem com que os hábitos perceptivos sejam liberados, fugindo da automatização. Dessa forma, o leitor é obrigado a distanciar-se das representações formadas para que possa formar outras e a intensidade da representação aumenta na medida em que aumentam os lugares vazios. Como os lugares vazios ativam a formação de representação, Iser afirma ser essa uma condição elementar à comunicação.

A intensidade das interrupções dentro dos lugares vazios evoca no leitor a mesma sensação de desafio de quando há introdução de novos personagens ou novas tramas, obrigando o leitor a reorganizar todas as representações já construídas, reconsiderar o que já foi colocado em um segundo plano e processar novamente a organização dos elementos. De acordo com Iser (1999), quando os lugares vazios aparecem na enunciação, eles rompem com a expectativa na medida em que o ponto de referência não é o dito, mas o não dito.

Iser conclui que os vazios fazem parte do repertório do texto, pois permitem ao leitor enxergar algo que estava oculto, através das inúmeras possibilidades de conexão, e esse permitir enxergar algo leva o leitor a agir no texto, a usar sua capacidade de combinação e de criação.

O conceito de negação ou negatividade é explicitado pelo autor como a anulação dos conceitos considerados usualmente como corretos, “o rompimento da tríade tradicional do verdadeiro, bom e belo, pois sua concordância não é mais capaz de orientar nossa conduta” (ISER, 1999, p. 173, 174).

No eixo sintagmático da leitura, ou seja, no campo formal, o lugar vazio é o responsável por instruir o sentido, regulando as conexões e influências produzidas pela

oscilação do ponto de vista. Já no eixo paradigmático, no campo do conteúdo, quem encena esse papel é a negação.

A negação produz um lugar vazio dinâmico no eixo paradigmático da leitura. Sendo agora validade cancelada, ela marca um lugar vazio na norma selecionada; sendo o tema oculto do cancelamento, ela marca a necessidade de desenvolver determinadas atitudes que permitam ao leitor desvendar o que a negação indica sem formulá-lo (Iser 1999, v.2, p. 171).

Podemos então afirmar que a negação possibilita um contraste de horizontes, um contraste entre o compreendido e o não compreendido. E o texto literário, por meio da negação, cumpre seu papel de comunicador levando o leitor a questionar algo subjacente ao mundo, a transcender a imanência textual. Esse rompimento com o habitual, o destaque para o não familiar, remetem o leitor ao familiar. Ao discutir um dos aspectos da negatividade, Iser atenta para o fato de que “a comunicação seria desnecessária se ela não transmitisse algo que não fosse conhecido” (ISER, 1999, p. 195).

Assim, de acordo com Iser (1999), a negação prende o leitor e o faz envolver-se com a obra, pois lança mão da desfamiliarização. Tudo aquilo que faz parte do mundo de quem lê uma obra raramente chamará atenção, mas a desconstrução desse mundo e a negação dos valores que o norteiam certamente surtirão no leitor o resultado de obrigá-lo a pensar, a criar, a recriar, a verdadeiramente ler.

Todas as estruturas discutidas remetem à base da Teoria do Efeito de Iser (1996,1999), as articulações textuais, que fazem emergir tanto o leitor, como suas reações, diante do texto ficcional. Sua teoria é uma das vertentes da Estética da Recepção e, em conjunto com os postulados de Jauss (1994), contribui para o alargamento das teorias da literatura. Nessa esteira teórica, o leitor, aspecto pouco valorizado pelas teorias anteriores, pode atuar, criar e expor suas impressões.

No próximo tópico veremos como se dá o comportamento do leitor, sua atuação individual e desvinculada do contexto escolar frente aos textos lidos abordando a Sociologia da Leitura.

2.3 SOCIOLOGIA DA LEITURA

Os limites das teorias contemporâneas de literatura extrapolam o texto e o autor, levando a uma multiplicação de estudos voltados para o leitor como elemento chave no processo de comunicação, quebrando todos os estigmas e barreiras impostas pelas teorias anteriores. Assim como a Estética da Recepção, a Sociologia da Leitura pode mostrar comportamentos do leitor, tanto na sua atuação social fora do ambiente escolar, quanto em sua atividade individual frente aos textos lidos. Dessa forma, a Sociologia da Leitura torna-se essencial em um estudo que contempla aspectos sociais e suas influências no processo de leitura, norteando e enriquecendo os aspectos recepcionais e do efeito.

Estudar o público como um agente do processo literário é a principal preocupação da Sociologia da Leitura. Por meio dessa teoria são pesquisadas as preferências do público, levando-se em consideração o lugar ocupado pelo leitor na sociedade, o sexo, a idade e suas aspirações culturais, revelando também as instituições e seus segmentos mediadores que interferem na formação do gosto. Além disso, são discutidos temas que dizem respeito à política de popularização do livro e da leitura, à influência do mercado na produção e difusão da obra, à duração do prestígio do autor e o tempo de permanência da obra no consumo entre os leitores.

A Sociologia da Leitura estuda hábitos de leitura em seu acontecimento concreto, desenvolvidos por leitores reais, e situados no interior dos processos responsáveis por sua diversidade e variação. Muitos são os teóricos que dialogam com essa teoria, cada um enfocando um aspecto dos vários presentes na Sociologia da Leitura.

Escarpit (1974) interessa-se pela produção, circulação e pelo consumo das obras. São considerados por ele aspectos como os fatores que influenciam na atividade do escritor, sendo esse um cidadão que vive em certa época e em determinado contexto social, o processo de circulação e popularização do livro e as recepções positivas e negativas de diversos tipos de público.

Segundo esse teórico, produção, circulação e consumo são os três fatores que constituem a organização mercantil, da qual participam o editor, responsável por fabricar o livro, o mercado, que vende o livro do mesmo modo que vende outro produto para satisfazer uma necessidade social, e o consumo literário, que depende do nível intelectual do leitor.

Sendo a literatura um processo, caracteriza-se, de acordo com Escarpit (1974), como um projeto, meio e atitude, enlaçando os três termos por meio da linguagem. O projeto é a obra bruta, como concebe, quer e realiza o escritor. O meio é o livro ou o documento escrito.

Por fim, a literatura firma-se como a atitude do leitor, o qual reproduz o ato de escrever. A sua atitude desenvolve-se principalmente em dois planos: o do pensamento e o da imaginação, os quais revelam a liberdade que o leitor possui. Graças a esses planos, existem várias leituras possíveis para uma mesma obra, devido ao lugar social ou histórico ocupado pelo leitor.

Arnold Hauser, no quarto capítulo de sua obra *Sociologia del arte* (HAUSER, 1977,p. 549-599), trata das relações entre o público, o autor e os mediadores do processo literário. Em sua obra o autor salienta a função dos mediadores como elementos importantes para o futuro das obras literárias na sociedade.

A arte, como meio de comunicação, conta com a ação recíproca do criador e do leitor que, como tal, não desempenha uma ação meramente receptiva. Da mesma forma que o autor, no momento da produção, evoca suas vivências e seus conhecimentos sobre a arte para produzir sua obra, o leitor, ao recebê-la, passa pelo mesmo processo.

A recepção de uma obra de arte torna-se, porém, muitas vezes, uma tarefa difícil. Nesse momento faz-se necessária a figura do mediador, cuja principal função é aproximar a obra dos leitores, tendo até que adaptá-la, muitas vezes, ao gosto do público. Esse papel pode ser muito abrangente, envolvendo instituições e fatores de ordem social, cultural e econômica em seu desempenho.

O papel do mediador surgiu com o Romantismo, quando o crítico fez de suas impressões pessoais um objeto valorativo, de acordo com a sociedade capitalista, que encontrou uma forma de obter lucros por meio desse trabalho.

As primeiras instituições mediadoras foram as cortes e os salões que partilhavam um interesse comum. Também figurava como tal o teatro, que proporcionava uma vivência mais direta da obra com o público e promovia uma mediação mais completa. Da mesma forma, são mediadores o museu e a biblioteca.

O museu tem como tarefa e função a seleção das obras de arte valiosas e historicamente importantes, a fim de estabelecer relações entre elas e o público. Organizadas subjetivamente, essas obras originais adquirem uma nova vida no museu, passam a fazer parte de um conceito coletivo de arte, dependendo sua significação individual do público e da história.

A biblioteca é parecida com o museu, mas não guarda obras originais, é um acervo constituído, na maioria das vezes ocasionalmente, e é flexível, em consonância com o gosto do fundador, se for privada. A biblioteca pública possui um caráter mais impessoal e de livre acesso, ainda que, na prática, nem todos dela disponham na mesma medida.

Foram os seguidores da reforma protestante, liderada por Calvino e Lutero, que estimularam a fundação das bibliotecas e os humanistas as utilizaram como meio para se fortalecerem e promoverem sua independência em relação aos mecenas.

O comércio artístico opera um papel ambíguo na sua função de mediação. Ao mesmo tempo em que cria clientes cada vez mais comprometidos com produtos que circulam intensamente no mercado, também se introduz como elemento distanciador entre os sujeitos produtores e os sujeitos receptores. Um fator condicionante do comércio é a demanda, que pode especificar os critérios de gosto. Quanto maior o contato do indivíduo com essas instâncias que interferem totalmente no processo de leitura, maior será a chance de ele se tornar um leitor.

Petit (1999), do mesmo modo que Hauser, aborda a importância de se mediar a leitura, sendo sua maior preocupação não as instituições, mas sim, os sujeitos mediadores. Para a socióloga, o mediador é um professor, um bibliotecário, ou até mesmo um jornalista, um trabalhador, um amigo ou uma pessoa com quem se convive.

Para a compreensão de até que ponto um mediador pode influenciar a vida de um sujeito, Petit (1999) cita vários exemplos, a partir de uma pesquisa realizada na França com jovens de bairros da periferia que, embora vivendo à margem da sociedade, tiveram suas vidas totalmente transformadas pela leitura. Petit postula que o gosto pela leitura não surge apenas por meio da frequência material aos livros, visto que um conhecimento, um patrimônio ou uma biblioteca de nada valerão se não houver uma relação dialógica entre leitura das palavras e leitura da vida. Do mesmo modo, se o indivíduo não tiver liberdade para adentrar a cultura letrada devido à sua origem social, precisará de uma força, um mediador que o impulse para ir cada vez mais longe. Daí a importância do mediador e do intercâmbio com outros leitores.

De acordo com Petit (1999), não é a escola como instituição que tem despertado o gosto pela leitura, o interesse em aprender, imaginar, viajando pelas palavras de um livro e descobrindo um novo mundo. Os grandes agentes dessa mediação têm sido os professores e os bibliotecários que dividem suas paixões com seus alunos, contagiando-os e difundindo o gosto pela leitura.

Os jovens pesquisados por Petit (1999) realizaram suas leituras em bibliotecas públicas. Por meio da discussão da fala dos seus entrevistados, ela ressalta a importância da biblioteca como local de encontro com pessoas, com livros, como local para ler e debater em conjunto, inclusive sobre temas sociais, “Como se dentro da vocação mesma da biblioteca estivesse, em todos os sentidos, o lugar da linguagem compartilhada” (PETIT, 1999, p. 102).

Já em 2001, a autora retoma seus estudos e, em referência à sua pesquisa, postula que as bibliotecas contribuem para a emancipação daqueles que transpõem suas portas, não somente porque dão acesso ao saber, mas também porque permitem a apropriação de bens culturais que apontam para a construção de si mesmo e propiciam uma abertura até o outro.

O papel do mediador de livros é resultado não apenas do processo de iniciar um jovem na leitura, mas principalmente de legitimar ou revelar o desejo de ler. Se uma criança se interessa pela história contada pelo professor, provavelmente irá procurar outras histórias para ler sozinha. Além disso, o professor ajudará seus alunos a superar as dificuldades encontradas durante a leitura e a escolher seus livros.

Arnold Hauser (1977, p. 551) apontou outras instâncias mediadoras da leitura, destacando o papel da editora, da livraria, da escola, da igreja, da família e do lugar social ocupado pelo leitor. O teórico, ao afirmar que a obra passa por muitas mãos antes de chegar ao leitor, esclarece que o juízo estético do público é influenciado pelos intermediários. Dessa forma, de certa maneira, a mediação direciona as escolhas e o gosto. Se a mediação está por trás da formulação do gosto da leitura, também podemos concluir que a mediação influencia o interesse pela leitura e pela formação de leitores.

A história literária já contemplou o autor e a obra como centros do processo da leitura, o leitor e os mediadores são temas da atualidade. No entanto, um elemento desse conjunto não existe sem o outro, pois a leitura é um organismo cujo funcionamento depende do inter-relacionamento desses quatro elementos para que ocorra completamente.

No próximo capítulo observaremos os resultados que a aplicação dessas teorias surte no leitor considerado “formado”.

3 CORDA BAMBA : UMA TRAVESSIA INESQUECÍVEL

Neste capítulo apresentamos um panorama da literatura infantil no Brasil, além de tecer considerações sobre o tema da morte na literatura. Procuramos situar Lygia Bojunga no contexto da literatura infanto-juvenil brasileira, destacando sua importância no conjunto da produção contemporânea. O capítulo traz ainda a leitura de “Corda Bamba” pelo leitor considerado “formado”, a partir dos fundamentos de “preenchimento de vazios” na recepção.

3.1 PANORAMA DA LITERATURA INFANTIL NO BRASIL

Independente do ponto de vista adotado para uma definição de *literatura*, sempre é suscitado o seu caráter libertador e formador da personalidade, capaz de expandir as experiências e desconstruir estigmas. O mesmo acontece com a literatura infantil. Por mais que estudiosos busquem conceituá-la, o único quociente comum que apresentam é a possibilidade de identificação do texto com o leitor e, para este, a ampliação de seus horizontes, através do processo de leitura.

Buscar uma definição para a literatura infantil pressupõe um posicionamento crítico diante de sua essência demasiadamente complexa, divergente e contraditória através dos tempos. Talvez a melhor forma de compreendê-la seja estudar sua história, traçando um panorama dos textos eleitos pelo público mirim ao longo dos anos. Como essa pesquisa se volta para a literatura infantil brasileira, traçaremos um panorama da literatura infantil ⁸em nosso país.

Foi apenas próximo da proclamação da República que a literatura infantil brasileira começou a despontar, pois, com o desenvolvimento agrícola e tecnológico, o Brasil começou a apresentar novos públicos, em busca de diferentes tipos de publicações. Lajolo e Zilberman (2003) afirmam que, com a revolução industrial, os setores econômicos, sociais, ideológicos e políticos sofreram inúmeras mudanças como, por exemplo, ascensão da burguesia, crescimento urbano, êxodo rural e desenvolvimento das práticas capitalistas. Tais mudanças, ao lado da mecanização das editoras, que trouxe maior rapidez ao processo de impressão e

⁸ Além dos títulos citados no texto, esse breve panorama histórico, baseia-se nas obras *A literatura infantil na escola* (1981) e *Como e por que ler a literatura infantil brasileira* (2005), de Zilberman, *Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos* (1986) *Literatura Infantil Brasileira: história & histórias* (1988), da mesma autora, em parceria com Lajolo, e *A literatura infantil* de Nelly Novaes Coelho (1982).

conseqüentemente de divulgação das obras, permitiram atender às exigências de uma nova mentalidade leitora, que pôde manifestar-se e transformar-se, seguindo seu ritmo e ideologia.

Uma das primeiras instituições que sofre uma mudança significativa é a família, que passa a adotar uma forma segmentada de trabalho. Nesse sentido, o pai trabalha, a mãe cuida da casa e dos filhos. Mas o principal objetivo da modificação estrutural da família ambiciona algo maior, ambiciona transformar o pequeno sujeito há muito esquecido, a criança, em um indivíduo que consuma, possibilitando e mantendo uma sociedade capitalista. Foi nesse cenário que a indústria cultural brasileira nasceu e a literatura se tornou um dos bens de consumo, comercializando desde revistas femininas, a material escolar, romances de leitura rápida, livros produzidos especialmente para crianças. Na literatura infantil, o marco desse período foi o surgimento, em 1905, da revista infantil *O Tico-Tico*, que foi um sucesso desde o primeiro número.

De acordo com Coelho (1982), a escola seria a mola propulsora de incentivo à literatura, pois literatura e pedagogia estavam ainda fortemente unidas. A inteligência e o saber passaram a ser extremamente valorizados. Assim, é por meio dos livros que os conceitos e ideais da nova sociedade burguesa se difundem, transformando-os em sinônimos de mercadologia, pois o ensino da criança pressupunha o consumo de livros.

Os laços entre a literatura e a escola começam desde esse ponto: a habilitação da criança para o consumo de obras impressas. Isso aciona um circuito que coloca a literatura, de um lado, como intermediária entre a criança e a sociedade de consumo que se impõe aos poucos; e, de outro, como caudatária da ação da escola, a quem cabe promover e estimular essa condição de viabilizar sua própria circulação (LAJOLO E ZILBERMAN, 2003, p. 18).

Dessa forma, surge uma tríade formada por literatura, escola e sociedade, que se responsabilizará pela formação da criança nos moldes da sociedade capitalista. Com fins didáticos e doutrinários, a literatura infantil pré-lobatiana não foi muito profícua, mas como elo na corrente da história da literatura infantil brasileira, também será contemplada nesta exposição.

De acordo com Lajolo e Zilberman (2003), os primeiros livros infantis publicados no Brasil vieram com a Imprensa Régia em 1808. O primeiro livro foi a tradução de *As Aventuras pasmosas do Barão de Munkausen* e, em 1818, publicou-se a coleção de José Saturnino da Costa Pereira, *Leitura para meninos*, contendo uma série de histórias de conteúdo moralizante. A publicação seguinte aconteceu apenas em 1848, sendo, na verdade,

uma republicação da obra do Barão de Munkausen. Dados esses fatos, não podemos afirmar que nesse período o Brasil já possuía uma literatura infantil.

De acordo com Coelho (1982), Alberto Figueiredo Pimentel (1869-1914) foi o primeiro intelectual que se preocupou em popularizar o livro e, em 1896, publicou a primeira coletânea brasileira de literatura infantil, *Contos da Carochinha*, uma coleção de sessenta e um contos populares. Após sua iniciativa, outros títulos foram publicados por ele e por outros autores, como *Histórias da Avozinha*, *Histórias da Baratinha*, *Contos de Fadas*, *Contos do Tio Alberto*, *Histórias do Arco da Velha*, etc. Essas foram as primeiras coleções destinadas à diversão, pois sua leitura não estava veiculada à instituição escolar.

Essas adaptações e traduções dos contos europeus, embora bem intencionadas, não apresentavam a variedade lingüística brasileira. O público infantil, recém saído de uma cultura letrada oral, não apresentava condições básicas de leitura dos textos que, muitas vezes, eram publicados em português de Portugal. Assim, surge a necessidade de textos genuinamente brasileiros, servindo de exemplo desse tipo de literatura o livro *Através do Brasil* (1910), de Olavo Bilac e Manuel Bonfim. Esse livro diferenciava-se de outros livros por ser uma só narrativa ao invés de várias histórias e por pretender dar aos jovens leitores idéias de patriotismo, geografia, agricultura e história.

A obra que encerra esse período nacionalista é *Saudade*, de Thales de Andrade (1890-1977), publicada em 1919. Essa literatura abre caminho para o tema mais trabalhado a partir de então, o tema rural. Thales objetivava despertar o amor e o orgulho nacional, além de, como no livro de Bilac e Bonfim, trabalhar uma linguagem brasileira.

Zilberman (2005) afirma que desde a antiguidade clássica o texto literário tinha como finalidade promover o conhecimento da língua, para o que se trabalhava com a decoração de trechos de obras clássicas, buscando aperfeiçoar a retórica. Entre nós, no Brasil, a concepção de finalidade da leitura do texto literário, pelos escritores e pela própria escola, seria a de consolidar a unidade lingüística brasileira, por um lado, e, por outro, criar a identificação brasileira a partir da divulgação da língua culta.

(...) a frequência com que se encontra, em prefácios, orelhas, notas de editores, contracapas e quartas capas, a manifestação consciente do projeto de uma literatura adequada às condições brasileiras e essencial à nossa nacionalidade (ZILBERMAN, 2003, p. 44).

Monteiro Lobato (1882- 1948) foi o grande divisor de águas entre o pedagogismo doutrinário e uma consciência crítica aliada à criatividade e à imaginação na literatura infantil.

A falta de fantasia e a imposição de uma língua seguindo a norma culta não são mais aceitas após a publicação de *Narizinho Arrebitado* (1920). A preocupação de Monteiro Lobato com a necessidade de um livro dirigido ao público infantil com uma linguagem coloquial e similar à linguagem da criança, o uso do maravilhoso com naturalidade em histórias emancipadoras e gratuitas influenciou escritores posteriores, os quais utilizam até hoje as mesmas ferramentas de Lobato, com finalidades lúdicas.

Segundo Zilberman (2005), a literatura infantil desenvolvida nesse período foi fértil. Ao contrário do que ocorre em *Cazuza* (1938), de Viriato Corrêa, e *Através do Brasil* (1910), onde os personagens vivem de acordo com o destino, os personagens de Monteiro Lobato são seres inteligentes e questionadores, que buscam sempre uma solução para os problemas que surgem.

Cabe ressaltar que na estrutura das narrativas, muitas vezes, a crítica ao governo, à incompetência governamental, e à falta de atitude das autoridades são temas recorrentes:

“Não há dúvida de que o grande valor da invenção literária de Lobato e o amplo sucesso obtido junto aos pequenos leitores, não se deveram apenas à sua prodigiosa imaginação ao inventar personagens e tramas cheias de pitoresco e humor sadio, concretizadas em uma linguagem original e viva. Como em toda grande obra, o seu mérito maior está na perfeita adequação entre sua matéria literária, as idéias e valores que lhe servem de húmus e as imposições da época em que ela foi escrita.” (COELHO, 1982, p. 365)

Lobato trabalha temas diversificados, que Coelho (1982) divide em três tipos de obras, as originais, as adaptações e as traduções. As originais englobam toda a coleção que teve início com *A menina do narizinho arrebitado* (1920), até *A chave do tamanho* (1942), onde Lobato propõe a recuperação do estatuto da literatura oral e a utilização do folclore nacional. Nas adaptações, como em *O irmão de Pinóquio* (1927) e *O Gato Felix* (1927) o autor preocupou-se em levar a criança ao conhecimento da tradição e ao questionamento dos valores veiculados nessas obras. Nas traduções Lobato se voltou mais para o público adulto, traduzindo autores como Mark Twain, Conan Doyle, Ernest Hemingway, entre outros.

Vale a pena dizer que outros escritores formaram o panorama da literatura infantil do início do século XX, como Viriato Corrêa, Érico Veríssimo e Graciliano Ramos. Cada um deles enfatizava em seus textos características específicas. Entretanto, um dos primeiros a manifestar um realismo é Viriato Corrêa, autor de um dos textos que mais se destacam nessa época, *Cazuza*, publicado em 1938, que chegou a ser considerado um dos concorrentes das obras de Monteiro Lobato. Entretanto, a fantasia e a visão da criança sobre os fatos não estão

presentes nesse texto. Por ser narrado por um adulto, enfatizando o crescimento e a vida do personagem principal, torna-se uma obra ou uma vertente considerada de *formação*. Durante a narrativa as facetas da vida do personagem são retratadas de forma real, desde a infância em uma vila, até o colégio da capital.

O Brasil rural também foi um dos temas que mais se destacou e se discutiu na literatura infantil brasileira. Nesse sentido a literatura infantil tornou-se uma importante ferramenta de veiculação de uma política econômica que considerava a agricultura a base da sustentação financeira, sendo o homem do campo seu principal agente. A narração da conquista das terras apropriadas ao plantio é o tema ressaltado nas obras de Baltazar de Godói Moreira, *A Caminho d'Oeste*, e Ivan Engler de Almeida, *O Gavião da Mata*.

Dentre os autores que concebiam essa vertente da literatura infantil brasileira, Francisco Marins foi um dos que mais se destacou, com sua obra *Nas Terras do Rei Café* (1945). A visão de ambiente e os sintomas de dificuldades da economia agrária são ressaltados nos textos. Ao mesmo tempo, o sítio torna-se um cenário de descontração e magia, no qual as personagens adquirem um novo estereótipo e a vida campestre perde a conotação de trabalho, tornando-se o palco favorito de episódios inusitados.

Outros temas que se destacaram e fizeram parte do cenário da literatura infantil nas décadas de 40 e 50 foram a saga dos bandeirantes do período da colonização, a fim de ressaltar a idealização de um herói, bem como de enfatizar a expansão do território nacional e a abundância natural do Brasil. A literatura tornou-se um modelo de difusão de mitos e do nacionalismo, com a exaltação do heroísmo inato dos bandeirantes, do novo eldorado e do projeto expansionista. A Amazônia também foi um tema recorrente nessas décadas, pois era concebida como um território impregnado de magia e encanto.

Na década de 60, observando-se que a representação do mundo veiculada pelos meios de comunicação de massa estava atuando de forma negativa na formação da consciência de mundo do indivíduo, “o livro volta a ser reavaliado como precioso instrumento de transmissão da cultura” (COELHO 1982 p. 396) O fomento e o debate sobre a importância da leitura e da literatura infantil na formação do leitor intensificaram-se e, em maio de 1968, foi criada, no Rio de Janeiro, a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, reunindo os interessados em promover o livro, a partir da editoração de textos voltados para o público escolar. Nesse sentido, o grande investimento governamental e não governamental incentivou a produção nacional de literatura infantil brasileira.

Essa nova produção literária infantil dos anos 60 incorporou o contexto social e político vigente nessa década, o qual favorecia a crescente comercialização de livros e um

ideal moderno de Brasil, a exigir um número crescente de títulos, uma vez que a modernização editorial, produção e circulação de livros dirigidos ao público infantil também aderiu a um método tecnológico e ideológico capitalista. Assim nasceu a literatura em série, onde grupos, cenários e personagens se repetem para atender a contingência do mercado editorial. No entanto, a literatura infantil buscava inovações e a fonte inspiradora seria o modelo lobatiano.

A pobreza, a miséria, a injustiça e o autoritarismo passaram a integrar os livros infantis do final dos anos 60 e início dos anos 70, tornando-se uma forma literária realista de focalização do contexto social. Podemos até intitular esse período mais fortemente marcado dos anos 70, como uma oscilação entre o real e a fantasia, já que a representação realista e violenta da sociedade brasileira estava aliada à fantasia e à imaginação.

Nesse sentido, autores como Ligia Bojunga, Ana Maria Machado, Marina Colassanti, Ruth Rocha, entre outros, aderiram à proposta da literatura infantil brasileira dessa época, produzindo uma literatura de caráter realista que se propunha a testemunhar sobre o mundo cotidiano, informar sobre costumes e hábitos, apelar para a curiosidade e preparar as crianças para enfrentarem a vida sem ilusões. Por outro lado, o caráter de fantasia também era valorizado por meio da imaginação que transcende os limites do real e do senso comum, gerando uma literatura híbrida, que parte do real para um realismo mágico e maravilhoso. É o que acontece em *Corda Bamba* (1979), de Lygia Bojunga, onde a dor pela perda dos pais é desmistificada pela protagonista por meio da fantasia, e um Brasil de desigualdades sociais é revelado. Essas formas de literatura infantil são consideradas o emblema da nova proposta da narrativa moderna, onde o contexto ideológico se transforma em arte.

A partir desse momento também surgiram novos autores para atender ao crescimento do público leitor, provocado pelas mudanças no ensino, que tornaram obrigatória a adoção de livros de autores brasileiros nas escolas. Com esse posicionamento, a literatura infantil passa a fazer parte do cotidiano escolar. De acordo com Sandroni, essa atitude:

Por um lado, põe em risco a leitura como fonte de prazer e de fruição, quando a escolha do professor recai sobre textos que não conseguem prender a atenção da criança, por outro lado, tem propiciado um clima favorável ao aparecimento de escritores que, sem perder de vista o lúdico, o imaginário, o humor, a linguagem inovadora e a poética, tematizam os atuais problemas brasileiros, levando o pequeno leitor à reflexão crítica (1998, p.18)

Outra vertente que nasceu na década de 70 foi a literatura infantil voltada a aventuras policiais e a ficção científica. O aumento do mercado jovem, o sucesso das importações de produtos da indústria cultural norte-americana e a nova atitude escolar, que buscava uma literatura gratuita e não mais edificante, foram os fatores que corroboraram para o surgimento desse gênero. *O Gênio do Crime* (1969), de João Carlos Marinho, e *A vaca voadora*, de Edy Lima (1972), exemplificam bem esse novo gênero, de acordo com Lajolo e Zilberman:

O que identifica certos livros policiais e de ficção científica como infantis é a presença de crianças como detetives ou beneficiários dos poderes agenciados pela ciência... Tais obras costumam excluir o ambiente de violência generalizada e corrupção... Dilui-se igualmente a fundamentação científica e a digressão filosófica... Confinando o projeto para jovens no arremedo do discurso científico, permeado de estereótipos veiculados pela indústria cultural, como o pesquisador maluco, os viajantes extraterrestres, etc (2003, p. 141).

Esse gênero obteve um grande sucesso, sendo um dos que mais se destacaram na produção de séries que cativaram o jovem leitor e tornando-se um filão da literatura infanto-juvenil.

O ultimo gênero a ser desenvolvido é a poesia, que até os anos 60 era marcada por um conservadorismo formal, pelo compromisso com a pedagogia. Aos versos era conferido um poder comunicativo e persuasório vinculado a ideologias emergentes. Olavo Bilac e Francisca Julia são os grandes representantes desse período, cujo tema principal podemos resumir com um verso de Bilac: “ama com fé e orgulho a terra em que nasceste”. Mesmo Guilherme de Almeida, um escritor modernista, ao fazer poesias infantis deixa-se contaminar pelo autoritarismo, como nos versos: “ouve a mamãe não reclama/ vai cedinho para cama”⁹

Murilo Araújo, em 1940, atenua a presença de valores mais tradicionais em suas poesias infantis, porém quando escreve para crianças maiores retorna aos temas patrióticos. Henriqueta Lisboa, em 1943, publica *O Menino Poeta*, abrindo espaço para uma tematização do cotidiano da criança. E assim, devagarzinho a poesia infantil vai se desvinculando de sua função pedagógica. *Pé de Pilão* (1968), de Mário Quintana e *A arca de Noé* (1974), de Vinicius de Moraes adotam uma nova posição, construindo uma poesia infantil que trata do cotidiano da criança, fugindo do real e criando um universo fantástico, promovendo uma interação entre o poeta e a criança. E na linguagem:

⁹ “O Sonho de Marina” de Guilherme de Almeida apud Zilberman, R. Lajolo, M. Literatura Infantil Brasileira 2003. p. 141.

(...) a poesia para criança potencializa ao máximo aliterações, onomatopéias, rimas internas. Essa concreção da sonoridade da palavra, que espessando-se, chama atenção para si mesma não é privilégio do poema para crianças. Mas parece coincidir com algumas práticas de linguagem infantis (LAJOLO E ZILBERMAN, 2003, p. 150).

Todas essas inovações são encontradas na obra de Cecília Meireles, que, ao publicar *Ou isto ou aquilo* (1972), potencializa um diálogo entre lirismo-criança-cotidiano. Há um mergulho no universo infantil, tanto no contexto plástico como no contexto metafísico. Entre o sonho e a realidade, as perplexidades e os impasses da condição humana são representados dentro do universo infantil.

De acordo com Coelho (2000), na década de 80 e 90 muitos escritores e ilustradores já consagrados em outras áreas foram atraídos para a literatura infantil ao perceber a expansão editorial nesse setor. Assim, surgem inúmeras obras, multiplicando-se as invenções artísticas e literárias.

Os nomes que se destacam nesse período são Alina Perlman, Anna Flora, Assis Brasil, Ciça Fittipaldi, Claudia Pacce, Elza Sallut, Flávia Muniz, Helena Armond, José Paulo Paes, Luís Camargo, Luiz Galdino, Marina Colasanti, Pedro Bandeira, Rosana Rios, Tatiana Belinky, Telma Guimarães.

Algumas obras que se destacaram nesse período foram: *Doze reis a e moça no labirinto do vento* (1978 de Marina Colasanti, *Cavalgando o arco íris* (1984) e *A Droga da obediência*, (1984) de Pedro Bandeira, *As muitas mães de Ariel* (1981) de Mirna Pinsky, série “Aventuras do gavião vaqueiro”, de Assis Brasil.

Com tantos escritores preocupados com o público infantil, muitos gêneros são trabalhados e a poesia, a ilustração, ou melhor, a imagem, ganham força e adquirem um status de narrativa.

A visualidade imagística (através dos desenhos, pinturas, colagens, montagem, fotografia, etc.) ganha igual (ou maior) importância do que o texto. Ou melhor, o texto passa a ser a fusão de palavras e imagens [...] que desafia o olhar e a atenção criativa do leitor para a decodificação da leitura (COELHO, 2000, p. 134).

Dessa área híbrida de criação surgiram muitos *bestsellers* como: *Flicts e O menino quadrado*, de Ziraldo; *Outra vez e Cântico dos Cânticos*, de Ângelo Lago, série “Asdrúbal, o monstrinho”, de Elvira Vigna, *Cotovia*, de Helena Alexandrino, *O pulo do gato*, de Marilda Castanho, *O problema do Clóvis*, de Eva Furnari; *Nossa rua tem um problema* e *O homem do*

sótão, de Ricardo Azevedo; *Contos e lendas do Japão*, de Lúcia Hiratsuka, *O dia- a- dia de Dadá* e *Asa de papel*, de Marcelo Xavier.

Concluimos que a literatura infantil no Brasil, nessa trajetória de mais de oitenta anos, até aqui documentada, passou por uma série de transformações. Do pedagogismo doutrinário de 20 às inovações modernistas de 22, cujo principal representante foi Monteiro Lobato, muita coisa mudou. A literatura infantil transformou-se em um produto mercadológico, em um bem de consumo que teve seus altos e baixos, mas que sofreu uma mudança significativa nos últimos anos, acompanhando o desenvolvimento histórico e revestindo-se de crítica social, temas polêmicos, descrição do real; mas, por outro lado, de fantasia, de imaginação, da linguagem poética e do mundo infantil. Em nossos dias a produção literária destinada a crianças e jovens continua crescendo. Em meio à tecnologia avançada, escritores, artistas plásticos e *designers* multiplicam suas invenções aliando a magia eletrônica dos computadores ao mundo fantástico da imaginação.

A inovação não ficou restrita ao universo formal, mas também ao temático. Temas considerados polêmicos anteriormente passaram a ser trabalhados. Veremos como ocorreu essa transformação no próximo tópico.

3.2 A MORTE NA LITERATURA INFANTO JUVENIL

No decorrer da história da humanidade, a morte teve várias representações por meio da literatura. Sentidos, valores e enfoques foram retomados por muitas vezes e direcionados para a literatura infantil. Mas, afinal no que consiste a morte?

Na visão científica é o desaparecimento de todos os sinais vitais do corpo. Mas, sob outros pontos de vista, a morte encerra em si mesma o fenômeno de vida e de eternidade, da salvação da alma, do pecado, do medo do desconhecido.

Foi por isso que as antigas civilizações lhe renderam um culto tão profundo. Os faraós egípcios mandaram construir em vida suas próprias sepulturas e embalsamar seus corpos em rituais cuidadosos e minuciosos, pois acreditavam que teriam uma nova morada, no mundo dos mortos.

É na Idade Média que o culto à morte atinge seu ápice. Representada como um esqueleto com uma foice nas mãos, a grande ceifadora que colhe a vida de todos é muito cultuada nas artes plásticas e na literatura medieval, especialmente depois da peste negra que dizimou uma terça parte da Europa.

Mesmo na literatura para crianças a morte era apresentada de forma impetuosa e negativa. Conceitos como paraíso e inferno eram utilizados e inculcava-se a idéia de que somente pela privação, pela auto flagelação e pela recusa de toda frivolidade se poderia alcançar a salvação após a morte. Os brinquedos eram renegados e as surras incentivadas para fortificar a alma contra o mal, sendo qualquer prazer visto como uma passagem para o inferno. Esse tipo de discurso dirigido às crianças realmente choca e impressiona. Para compreendê-lo, recorreremos aos estudos de Philippe Ariès.

Philippe Áries, em sua obra clássica, *História Social da criança e da família* (1981), identifica os sinais da emergência do sentimento de infância. A sua premissa básica é a de não existir o sentimento de infância durante o Antigo Regime na Idade Média. Ariès desvenda o processo de construção desse sentimento de infância a partir de análises de elementos iconográficos. Seus objetos de estudo são fundamentalmente a criança e a família na França medieval. A característica marcante desse período é o fato da integração das crianças ao mundo dos adultos, que difere substancialmente da situação encontrada no século XVII, quando, ao se reconhecer a necessidade de limitar a participação das crianças no "mundo dos adultos", separa-se o espaço infantil do espaço destinado aos adultos.

Assim, não existia na Idade Média o conceito de infância da maneira como hoje a entendemos. O termo "criança" era usado para uma faixa etária muito limitada do ser humano, idade que ia do nascimento até os cinco ou seis anos e, a partir daí, o indivíduo era considerado um pequeno adulto. Os livros destinados às crianças traziam temas preventivos e de advertência que evoluíram em direção a outras formas ameaçadoras da morte, como o lobo, a noite, a floresta.

Todavia, a partir de análises iconográficas, sabemos que, já no início do século XVIII, houve uma alteração dessa situação. A criança foi estimulada à utilização de determinados brinquedos especialmente desenvolvidos para ela, tais como, o cavalo de pau, o cata-vento, o pássaro preso por um cordão. Isso é significativo, pois, até então, os brinquedos eram comuns aos adultos e às crianças. A marionete de fantoches, por exemplo, divertia a ambos. Após certo tempo, porém, o teatro de marionetes ficou reservado apenas às crianças.

A origem dessa mudança de mentalidade teria ocorrido nos séculos XVII e XVIII, quando os moralistas começaram a difundir a idéia de que os jogos, sem nenhuma exceção, eram imorais e a sua prática deveria ser evitada. Essa nova visão anuncia uma característica presente no sentimento da infância, certa preocupação antes desconhecida, a preocupação de preservar sua moralidade e também de educá-la, proibindo-lhe ou recomendando-lhe jogos

conforme a sua avaliação negativa ou positiva pelo adulto. Essa nova percepção da criança como detentora de uma pureza a ser resguardada caracteriza o sentimento de infância que permeia a sociedade moderna.

Dessa forma, a morte não é mais um tema bem visto entre pais e professores e pode, inclusive, causar polêmica, pois muitas famílias e educadores fazem ainda restrições a textos que, a seu ver, tratam de violência contra os jovens leitores, causando-lhes temores infundados e sentimentos negativos.

No entanto, se a literatura não ajudar as crianças e os jovens a compreenderem melhor o mundo em que vivem provavelmente o farão as manchetes dos jornais, os programas de televisão e as conversas com os amigos. Ter ao alcance das mãos uma série de livros de qualidade que tratem do tema adequadamente nos garante instrumentos apropriados para ajudar nossas crianças.

No que se refere à produção literária destinada ao público infantil e juvenil, esses temas têm sido disfarçados e freqüentemente mal abordados. Rosemberg (1985, p.65-66) destaca a ausência do tema morte na literatura infantil brasileira, quando afirma ser mais comum encontrá-la na literatura infanto-juvenil e [...] "a serviço da trama, aquela que elimina personagens indesejáveis, ou a morte como castigo e punição. Porém, a morte necessária, visceral, dramática e angustiante, praticamente inexistente". Esse comportamento é muito negativo, pois a morte é a única situação que não temos como evitar em nossas vidas, um dia ela acontecerá fatalmente. Portanto, não falar sobre o assunto, ou seja, "proteger" a criança, poderá dificultar o seu entendimento sobre o ciclo da vida.

Logicamente que a literatura não deve explorar esse tema de maneira dramática, catastrófica e deprimente, mas sim, tratar a morte de forma espontânea, cotidianamente e de uma maneira até humorada. Isso quer dizer que se trata de descobrir, nos livros infanto-juvenis, os conflitos enfrentados por todo ser humano em momentos semelhantes aos que vivem seus leitores.

De acordo com Abramovich, sendo a morte encarada de maneira igual ou diferente pelas pessoas e pelas culturas, é necessário que se tenha em mente que:

"Há tantas espécies de vida, tantas possibilidades de morte, portanto é fundamental discutir com a criança, de modo verdadeiro, honesto, aberto, como isso acontece e como poderia não acontecer [...] Compreender a morte como um fechamento natural dum ciclo, que não exclui dor, sofrimento, saudade, sentimento de perda [...]" (ABRAMOVICH, 1989, p.113).

Assim, a ausência na literatura infantil do assunto morte pode conotar o medo, a angústia e o conflito vividos pelo adulto e muitas vezes não assumidos por ele, porém é necessário que essa situação seja encarada com naturalidade e maturidade. Em especial, porque "a morte pertence à própria estrutura essencial da existência. [...]. Assim que um homem começa a viver, tem idade suficiente para morrer. Não caímos de repente na morte, porém caminhamos para ela passo a passo: morremos cada dia" (HEIDEGGER apud MARANHÃO, 1987, p.69). Preparar as crianças para lidar com a morte não significa ficar o tempo todo falando sobre o assunto. Devemos falar de tudo com as crianças, porém com bom senso, sem exageros e sem proteção. Isso é feito de forma brilhante por Lygia Bojunga em *Corda Bamba* como observaremos no próximo tópico.

3.3 LYGIA BOJUNGA: A PRODUTORA DE “CORDAS”

Entre os autores brasileiros contemporâneos que escrevem para crianças e jovens, a escritora Lygia Bojunga destaca-se por, além de não se furtar em suas obras a contemplar temas polêmicos como a morte, o medo, o sexo, o divórcio, as diferenças sociais e a miséria, aborda-os de maneira altamente estética. A partir do tema principal, a própria infância, Lygia constrói uma narrativa impregnada de riquíssima fantasia, que reflete de maneira crítica fatos reais para discutir os comportamentos sociais frutos da ideologia dominante sem, no entanto, deixar de lado sua função lúdica.

Com vinte e três obras publicadas, de 1972 a 2006, data em que os últimos chegaram às livrarias, Lygia Bojunga, nascida no Rio Grande do Sul, na cidade de Pelotas, não é apenas uma das escritoras mais respeitadas do país, mas também em outros países, tendo seu trabalho já sido traduzido em dezenove línguas. Laureada no Brasil e no exterior, todos os seus livros receberam prêmios e menções. Através da literatura ultrapassou todas as fronteiras, venceu preconceitos, revelou uma face criadora de um Brasil capaz de ganhar prêmios, como a medalha Hans Christian Andersen (1982), o maior prêmio da IBBY (International Board on Books for Young People), considerado o Nobel da literatura infantil e juvenil. Assim, Lygia Bojunga dedicou e dedica sua vida às letras, escrevendo sua história e traçando o destino de uma mulher que encontrou na literatura infanto-juvenil uma forma de sonhar e de produzir sonhos.

A paixão pela literatura começou cedo, aos sete anos, quando ganhou de presente um livro de Monteiro Lobato, *Reinações de Narizinho*, que leu várias vezes, “até perder a conta”.

A leitura dessa obra despertou sua imaginação de tal forma que se transformou em outra criança, nas palavras da própria autora, que afirma que naquele momento sentiu que a literatura faria para sempre parte de sua vida. No entanto, na adolescência seguiu o caminho das artes teatrais, tendo chegado a ser contratada pela companhia de teatro profissional “Os Artistas Unidos”, onde contracenou com grandes nomes da dramaturgia, como Fernanda Montenegro.

O teatro era sua paixão, mas ainda não se sentia de todo realizada. Passou a escrever, traduzir e adaptar peças para o rádio e a televisão. Trabalhou nesse ramo por dez anos, até descobrir sua verdadeira vocação, em contato com o lápis e a borracha, conforme diz, “desse encontro pressenti que fazer literatura seria pra mim uma imensa aventura interior. E desde esse dia eu confundo a palavra livro e livre: me acontece muito querer dizer uma e sair a outra” (Bojunga, 2001, p. 55).

Foi com a obra *Os Colegas* (1972) que Lygia Bojunga iniciou sua brilhante trajetória literária, que se compõe das seguintes publicações: *Angélica* (1975), *A Bolsa Amarela* (1976), *A Casa da Madrinha* (1978), *Corda Bamba* (1979), *O Sofá Estampado* (1980), *7 Cartas e 2 sonhos* (1983), *Tchau* (1984), *O Meu Amigo Pintor* (1987), *Nós Três* (1987), *Livro: um encontro com Lygia Bojunga Nunes* (1988), *O Pintor* (1989, teatro), *Nós Três* (1989, teatro), *Fazendo Ana Paz* (1981), *Paisagem* (1992), *Seis Vezes Lucas* (1985), *O Abraço* (1995), *Feito a Mão* (1996), *A Cama* (1999), *O Rio e Eu* (1999), *Retratos de Carolina* (2002) e ainda surpreendeu a muitos, lançando recentemente *Sapato de Salto* (2006) e *Aula de Inglês* (2006). Todas as suas obras foram aclamadas e, computado o já citado prêmio Hans Christian Andersen, no total foram trinta e seis prêmios, merecendo destaque também o Prêmio em Memória de Astrid Lindgren (ALMA- Astrid Lindgren Memorial Award), concedido em 2004 pelo governo sueco e que é hoje uma das maiores premiações internacionais do gênero.

De acordo com Rosemberg (1985), a obra bojunguiana nasceu pra romper valores e dogmas. Para a pesquisadora, a “consciência entre oprimido e opressor extrapola, e muito, a condição feminina, estendendo-a para o ser criança, o ser marginal, o ser fisicamente fraco. É a literatura do outro - do nós, que foi deixado atrás do espelho”(ROSEMBERG, 1985, p.101). Dessa forma, podemos afirmar que esse “outro” citado pela pesquisadora representa a repressão, os medos e angústias escondidos, que são colocados em discussão em suas obras. Assim, Bojunga faz com que seus personagens sejam eternizados e possíveis em cada momento histórico.

Nesse sentido, Bojunga assume as angústias e os problemas existenciais da infância frente a mistérios como a morte, construindo um mundo novo, em que a imaginação é a chave

de todos os mistérios. O leitor é levado a participar dos dramas vividos pelos personagens, despertando para uma visão crítica e realista da vida. No próximo tópico observaremos efetivamente como o leitor considerado “formado” interagiu com a obra *Corda Bamba*.

3.4 CORDA BAMBA: TRAVESSIAS

Corda Bamba tematiza, de forma contundente, a dominação exercida por uma classe privilegiada. Dona Maria Cecília Mendonça de Melo, avó de Maria, a protagonista, é uma senhora da mais alta sociedade, que está habituada a comprar objetos e pessoas. Assim, tenta comprar Marcelo, o namorado de sua filha Márcia, para dela afastá-lo. Márcia então resolve fugir com Marcelo e trabalhar com ele no circo. Dessa união nasce Maria e a família vive extremamente feliz até o dia em que dona Maria Cecília seqüestra Maria deixando Marcelo e Márcia desesperados e, na busca incessante pela filha, o casal se vê obrigado a gastar muito dinheiro. Após três anos de busca eles encontram a menina, mas para conseguir dinheiro a fim de pagar os credores, obrigam-se a apresentar seu número na corda bamba do circo, sem a rede de proteção. Márcia se desequilibra, Marcelo tenta ajudá-la e ambos caem, perdendo suas vidas. Maria, com dez anos, presencia a tragédia e por um bom tempo vive como se tivesse perdido a memória. Porém, ela busca dentro de si forças para superar a morte dos pais. Estica sua “corda” e transpõe a ponte que liga realidade e fantasia, superando os traumas causados pela perda dos pais. Aprende a viver com as perdas e encontra novos caminhos rumo à felicidade.

A narrativa começa *in media res*, ou seja, o discurso narrativo inicia-se com a apresentação de um acontecimento que pertence ao desenvolvimento do mundo narrado, o momento em que Maria vai morar com a avó, após a morte dos pais. O narrador, na terminologia de Friedmann, (1955 apud LEITE, 1985, p.25) é um narrador em terceira pessoa, onisciente, neutro, pois embora utilize o sumário, faz grande uso da cena para inserção de diálogos e para dinamização da ação e, conseqüentemente, do conflito dramático. Isso ocorre porque a obra de arte não é algo dado, um produto acabado que cabe ao leitor apenas consumir; pelo contrário, é algo produzido por meio de uma parceria entre texto e leitor. A omissão temporária de dados faz com que a obra estenda seu poder sugestivo, possibilitando ao leitor a imaginação de hipóteses. Assim, o narrador descreve e caracteriza os personagens, mas não dá instruções e nem faz comentários sobre o comportamento deles:

As duas vinham andando pela calçada - a mulher Barbuda e Maria. De mão dada. A mulher Barbuda usava saia, barba e uma sacola estourando de cheia; Maria, de calça de brim, um embrulho debaixo do braço, ia levando a tiracolo um arco enfeitado com flor de papel, quase do tamanho dela (não era muita vantagem: ela já tinha dez anos mas era do tipo miúdo). [...] (BOJUNGA, 1983, p. 09)

A narrativa é construída com períodos curtos e com uma linguagem simples, que se aproxima da utilizada pelos adolescentes, com inclusão de gírias como “bater um papinho”, “deu grilo” (pg.31) e vícios de linguagem. Essa, de acordo com Iser (1996), pode ser uma estratégia utilizada pelo narrador para familiarizar o leitor com o repertório, ou seja, há elementos que, incorporados ao texto, suscitam aspectos sociais e históricos da realidade do leitor, convidando-o a participar desse mundo que se aproxima do seu.

Logo no princípio da obra observamos o lugar dado ao leitor na construção de sentido. Maria e Barbuda caminham pela rua, Barbuda procura instigar Maria a conversar, mas ela fica sempre quieta: “Mas Maria continuou quieta” (BOJUNGA, 1983, p. 09). Quando Barbuda pergunta a Maria sobre o andar do prédio que estavam procurando, ela própria acaba respondendo. O leitor é levado a criar uma imagem triste de Maria e a questionar o motivo de seu silêncio contínuo, sendo novamente convidado a uma formulação de hipóteses que permitam o preenchimento dos espaços vazios. Os espaços vazios, de acordo com Iser (1999), constituem-se pela assimetria entre texto e leitor. Quando o repertório do leitor entra em choque com o repertório do texto, essa assimetria gera lacunas que serão preenchidas no decorrer da leitura por intermédio dos esquemas do texto. Esses pontos de indeterminação presentes na obra instigam a leitura e criam um desejo de descoberta e, à medida que o leitor for relacionando os esquemas, ele preencherá os vazios.

Maria estava sendo levada por Barbuda e Foguinho para encontrar sua avó. Porém esse encontro proporciona no leitor um estranhamento:

E num instantinho Dona Maria Cecília Mendonça de Melo apareceu correndo, agarrando a ponta do longo para não tropeçar. Se abaixou e abraçou Maria com força:
-Minha boneca! Que saudade.
Maria meio que fechou os olhos para não ver direito, e se encolheu toda para dar menos lugar para o abraço (BOJUNGA, 1983, p. 10).

Mais um espaço vazio nasce na relação de Maria com a avó, pois o leitor percebe que há algo de errado no momento do encontro das duas. O leitor começa a desconfiar dessa relação e os correlatos de consciência, espécie de sínteses com as quais, segundo Iser (1996),

transferirmos para nossa consciência dados do texto, fazendo com que esses passem a fazer parte dela, mediante a sua sucessão, são construídos com base em uma assimetria entre o mundo real e o mundo apresentado na narrativa, criando representações na mente do leitor. Essas representações constroem-se por meio das imagens criadas. O texto se limita a informar sobre que condições o objeto imaginário deve ser construído. Cabe ao leitor instituir “a combinação ainda não formulada de dados oferecidos” (ISER, 1999, p. 58). Através de seus esquemas, o texto usa as experiências particulares de seus leitores para criar as representações, mas é ele quem proporciona as condições.

Depois do momento da chegada, a avó de Maria apresenta-a às pessoas que estão presentes em sua casa. O leitor passa a conhecer os demais personagens da história, Quico e Pedro. Nesse momento o leitor também entra em contato com um dos espaços principais da narrativa, o apartamento de Dona Maria Cecília. Até esse momento o tempo no mundo narrado é cronológico, ou seja, é marcado por uma passagem objetiva. Dona Maria Cecília aborrece-se com Barbuda por esta não ter avisado que Maria chegaria e provoca, ao olhar para o rosto da menina, um espaço vazio não apenas no conteúdo, mas também na forma:

[...] Levanta o rosto meu amor, olha pra a vovó. Ah! Mudou. Mudou, sim. Está ficando tão parecida com... - Parou de falar; se levantou. –Mas o que nós estamos fazendo aqui na porta? Vamos entrando, vamos entrando. (BOJUNGA, 1983, p. 11)

O leitor fica cada vez mais envolvido na rede dos fatos. Percebe que há algo de errado com Maria e sua avó. Afinal, com quem Maria estava parecida? Por que a avó não concluiu o que começara? São vazios que o narrador constrói para envolver o leitor nas malhas da história procurando perspectivas para preencher esses vazios. Para Iser, as perspectivas são as responsáveis pela organização do repertório: narrador, personagens e enredo são perspectivas textuais de grande importância, pois o texto é um “sistema de perspectiva” (ISER, 1996, p. 179).

A perspectiva da personagem Maria continua girando em torno do silêncio. Alguém que quando falava, falava baixinho e que vivia pensando. A primeira vez que Maria brincou foi quando andou na corda. Barbuda começa a lançar argumentos que ao mesmo tempo preenchem e ampliam os vazios anteriores:

- Amanhã faz um mês.
- É.
- E esse tempo todo a Maria ficou assim: calada, só pensando.
- Pensando no que aconteceu?

- Não sei, ela não diz, não fala. A senhora sabe que ela nunca falou no assunto?
- Nunca?
- Nunca.
- Mas ela viu?
- Viu. E depois desatou a dormir. Dormiu um dia, uma noite, outro dia, outra noite. A senhora não tá acreditando, mas eu dou a minha palavra de honra que é verdade (BOJUNGA, 1983, p. 18-19).

O leitor começa a perceber que algo muito grave aconteceu na vida de Maria e é levado a preencher o vazio do silêncio que acompanha a personagem no decorrer da narrativa. Mas ao mesmo tempo constrói um novo vazio sobre esse fato. Algo aconteceu, mas o quê? Ainda no diálogo entre Barbuda e dona Maria Cecília, percebemos que aconteceu algo com a mãe de Maria: “Não lembra o que aconteceu com a minha filha?” (p.19). Então as duas começam a tecer hipóteses sobre o motivo do esquecimento. Até que Barbuda conclui que: “Mas, sei lá, pelo jeito que a Maria fica parada tanto tempo, pensando tanto tempo, eu acho que ela está querendo lembrar, sim; o que ela não tá é podendo” (BOJUNGA, 1983, p.20).

A perspectiva de Barbuda é apresentada ao leitor; ela acreditava que o trauma vivido por Maria tinha sido tão forte que ela havia perdido a memória. Vale ressaltar que nesse momento pesado, em que paira no ar um ambiente trágico, surge também a presença do lúdico, revelando toda a grandeza estética da narrativa: “[...] ia ser horrível se ela cisma em dormir para sempre. – suspirou (e quando ela suspirava fazia ventinho e a barba voava um pouco). [...]” (BOJUNGA, 1983, p. 19)

No decorrer da leitura, o leitor viaja com seu ponto de vista, o que, de acordo com Iser (1999), é uma espécie de passeio entre as diferentes perspectivas apresentadas pelo texto e segue a perspectiva apresentada por Barbuda, construindo uma estrutura de tema. Dessa forma, o leitor lança mão das múltiplas pistas que o texto oferece, constituindo um horizonte de sentido que revela que Maria morava no circo e era feliz e uma estrutura de horizonte, isto é, um antigo tema que está servindo de pano de fundo para o tema atual, que mostra que para ela continuar sendo feliz teria que ficar morando no circo, andando na corda, que era o que mais ela gostava de fazer. Porém, nesse momento da narrativa o leitor se depara com o primeiro tema polêmico, a dominação exercida pelo detentor do poder econômico.

Mesmo contra a sua vontade, Maria fica na casa da avó. Nesse momento o tema polêmico da separação aparece pela primeira vez, na despedida dos amigos, quando Maria não solta da mão de Foguinho, não o larga por nada. A cena parece totalmente triste, mas o lúdico aparece novamente, quando o braço do paletó xadrez de Foguinho cai no chão. “Todo mundo caiu na gargalhada. Só Maria ficou séria, vendo a porta do elevador fechar”

(BOJUNGA, 1983, p. 22). Essa foi apenas mais uma das portas que se fecharam na vida de Maria. As portas estavam se fechando, mas as janelas estavam se abrindo.

Nesse momento outro vazio é construído com a presença de uma janela misteriosa em frente de Dona Maria Cecília: “uma janela que ficava dia e noite aberta; uma janela arredondada em cima, que nem um arco” (BOJUNGA, 1983, p.25). A janela atrai a atenção de Maria, principalmente porque aquele edifício está pintado apenas pela metade e o andaime usado pelo pintor ainda está lá. Só que o pintor nunca aparece. O leitor é convidado a desvendar o mistério que gira em torno dessa janela e desse edifício de pintura inconclusa.

Esse mistério da janela começa a ser desvendado quando Maria resolve visitar o prédio em frente, equilibrando-se em sua corda. Outro vazio é criado nesse momento, pois a autora constrói uma dúvida no leitor, levando-o a se questionar se Maria realmente estava andando na corda ou se Quico estava sonhando. O leitor é levado ao mundo da imaginação, onde o sonho e a realidade se fundem. A determinação de quando termina um momento e começa outro é praticamente impossível e, dessa forma, esse vazio somente será preenchido conforme a abertura que o leitor conceder à criatividade e à fantasia.

Depois de se aproximar da janela diferente algo fascinante acontece. Maria avista no apartamento daquela janela um homem muito parecido com seu pai e uma mulher muito parecida com sua mãe, só que mais jovens. O vazio aparece nesse momento no fato de só Maria poder enxergá-los. Eles não vêem Maria. Ao leitor são dadas inúmeras possibilidades de preencher esse vazio, seja pelo sonho, pela fantasia ou pela lembrança. Será o leitor e sua capacidade criativa que decidirá como preencher esse vazio e é essa indeterminação que, de acordo com Iser (1999), confere singularidade ao texto literário.

A partir da introdução dos personagens Márcia e Marcelo, Maria revê todo o romance dos pais por sua perspectiva. Nesse momento da narrativa o tempo predominante não será mais o cronológico, mas sim, o psicológico. As perspectivas de Maria se compõem por avanços e recuos no tempo e ela pode observar o abismo social que havia entre seus pais, pois, enquanto Márcia nascera em berço de ouro, Marcelo nem berço tinha:

- Quando eu nasci a minha mãe e o meu pai não tinham dinheiro nem para comprar um berço.
- Quando eu nasci a minha mãe comprou sete: cada dia da semana eu dormia num.
- Pra quê?
- Pra ir me acostumando a ter uma porção de tudo.
- Humm.
- Que é? Você ficou de cara triste.

- É que desde que eu nasci me acostumaram a ter uma porção de nada (BOJUNGA, 1983, p. 64-65).

Nesse diálogo entre Márcia e Marcelo observamos pela primeira vez o tema polêmico da pobreza e das diferenças sociais. Uns com tanto, outros com nada, uma triste realidade brasileira que perdura durante séculos. Ainda no diálogo entre os pais de Maria, percebemos a denúncia do trabalho sem proteção, de equilibristas que aceitam que retirem sua rede de proteção para não perderem o emprego: “- Eu topei . Tiraram a rede. Ficou arriscado. Mas tem gente que curte. – O quê? - Ver gente arriscando de morrer pra poder viver” (BOJUNGA, 1983, p.67). Marcelo aceitou retirar a rede quando nem conhecia Márcia, porém, na hora do espetáculo teve medo, pois na noite anterior havia sonhado que o cabo de aço tinha se rompido. Ficou com tanto medo que desistiu de ser equilibrista e resolveu ser pintor de prédios altos.

A partir desse momento os vazios começam a ser preenchidos pela perspectiva de Maria, pois é ela que está reconstruindo a história dos pais. Em um corredor criado por ela, há várias portas de cores diferentes. Atrás de cada porta está uma parte de sua memória e, por meio da recuperação dessas, o leitor começa a montar o quebra-cabeça e a descobrir afinal o que aconteceu com Maria. A primeira porta que Maria tenta abrir é a vermelha, mas essa não abre, o que no texto funciona como uma estratégia geradora de expectativas. Esse evento é propositalmente protelado mediante a ruptura de seu curso e a intercalação de novos eventos, além de revelar que Maria ainda não estava preparada para relembrar todo seu passado:

Num instantinho se arrependeu: por que ela não voltava para casa? Ali era tão sozinho, tudo quanto é porta fechada, o corredor tão comprido, por que ela não voltava para a corda? [...] parou em frente da porta vermelha, que medo de abrir! (BOJUNGA, 1983, p. 71)

A porta branca abre e nela Maria observa toda a discussão de sua mãe com sua avó para que essa permita seu casamento com Marcelo. Um dos primeiros vazios é preenchido nesse momento. Fica claro para o leitor por que Maria não gostava da avó e não queria seu carinho e nem morar com ela. A perspectiva das memórias de Maria expõe todos os defeitos de caráter de dona Maria Cecília, que acreditava ser possível comprar tudo com seu dinheiro, inclusive pessoas:

- Mamãe, quer fazer o favor de entender? Eu estou apaixonada pelo Marcelo!

- A gente faz uma viagem linda e você esquece.
- E ele está apaixonado por mim.
- Eu dou um dinheiro para ele e ele te esquece.
- O seu dinheiro só serve para isso, não é? Pra forçar todo mundo a fazer o que a senhora quer. Pra comprar os outros! Será que não chega ter comprado três maridos? (BOJUNGA, 1983, p. 73).

Ainda nesse capítulo percebemos que dona Maria Cecília também era preconceituosa, autoritária, controladora e fútil. Aliás, a futilidade é denunciada com um recheio de humor: “[...] - Mas estava tão preocupada com a mão! Quem sabe mão grossa pegava, e de tanto o pintor apertar a mão dela ela ia ficar de mão grossa também, que horror. - Saiu correndo para lavar a mão” (BOJUNGA, 1983, p. 75). Assim, nessas passagens do texto, o leitor, por meio das perspectivas do narrador e das cenas dramáticas desenvolvidas pelo enredo, tem a possibilidade de penetrar a fundo a alma de dona Maria Cecília, descobrindo o porquê de Maria não ter por ela o amor que normalmente uma neta tem pela avó. Uma crítica social e o levantamento de um tema polêmico também se constroem nesse momento na atitude preconceituosa de dona Maria Cecília, que jamais permitiria que sua filha rica e bem sucedida se casasse com um pintor de paredes.

A porta seguinte aberta por Maria é a porta amarela, na qual ela vislumbra todo o amor da mãe e do pai. É possível nesse trecho que o leitor perceba que essas portas são criações da mente de Maria, que começa a recordar aos poucos os acontecimentos de sua infância e a imaginar como foi o passado de seus pais. Constatamos que esses fatos são frutos da imaginação de Maria porque seria impossível que ela se recordasse de algo que acontecera antes mesmo do seu nascimento; a não ser por meio de sua fantasia. A própria personagem tenta convencer-se de que aquilo que vê é real: “[...] Achou até que estava sonhando: era o barco de jornal que Marcelo tinha feito para Márcia. Mas não era sonho, era ele mesmo” (BOJUNGA, 1983, p. 79). Sua inserção em seu mundo imaginário é tão profunda que acredita ser possível um casal velejar em um barquinho de papel. Uma prova de que, embora a narrativa desenvolva um tema polêmico e pesado como a morte, um mundo imaginário onde tudo é possível se faz presente convidando o leitor a mergulhar e também velejar por esse mar suave com ondas fascinantes, o mar da fantasia.

É por meio da fantasia que a literatura cumpre sua função humanizadora. De acordo com Candido (1972), essa função permite ao homem encontrar na literatura aspectos de sua própria humanidade devolvendo-lhe uma consciência transformada pela leitura da obra literária. Ainda de acordo com Candido, a literatura é algo que alimenta uma necessidade de sonho e fantasia atendendo a questões internas do homem e permitindo-lhe o conhecimento

de uma série de experiências que ele jamais supôs conhecer. Desta forma, o texto literário dialoga criticamente com o mundo, não apenas para apontar o que o mundo é, mas principalmente para discutir, reclamar e protestar contra tudo aquilo que o mundo não é.

A fantasia permitiu a Maria entrar em seus medos mais aterrorizadores e em questões que para ela, uma criança de 10 anos, eram extremamente polêmicas e delicadas. Quando Maria abre a porta amarela, o espaço vazio criado pelo narrador, pressupõe para o leitor outro tema polêmico, o ato sexual:

Maria foi bem pra beirinha da areia olhar pros dois. Que bonito que era eles tão juntos, feito um só. Começou a se sentir alegre. Uma alegria assim de quem sabe que uma coisa linda está acontecendo. [...] Os dois estavam sentados Márcia com a cabeça no ombro de Marcelo, ele fazendo uma festa na barriga dela. Mas a barriga dela agora era grande, Márcia estava esperando bebê (BOJUNGA, 1983, p.80).

Após essas recordações Maria novamente recua. Isso revela ao leitor que há algo em seu passado que Maria não deseja recordar: “Muitas vezes acordou de madrugada com vontade de ir lá. Mas também com vontade de não ir. Não ia, dormia” (BOJUNGA, 1983, p.85). Quando resolve voltar, tenta mais uma vez abrir a porta vermelha e, embora ouça seus pais conversando lá dentro, não consegue abrir. O narrador deixa então mais um vazio, criando expectativas com relação à porta vermelha que nunca é aberta.

No entanto, nesse mesmo dia Maria abre a porta cinzenta, recordando-se de quando a avó a seqüestrou. O período que passou longe dos pais foi de três anos e Maria sofria muito, principalmente porque a avó só oferecia a ela bens materiais. Amor, carinho, amizade, companheirismo, que eram o de que ela mais precisava, a avó não podia oferecer, aliás, nem amigos dona Maria Cecília tinha: “[...] Mas só tinha duas pessoas na festa: a menina e dona Maria Cecília Mendonça de Melo” (BOJUNGA, 1983, p.91). A festa em questão é a festa de sete anos de Maria, quando dona Maria Cecília a presenteia com uma velha:

O presente era uma velha. Mas não era de acrílico nem de borracha, era uma velha de verdade, gente de carne e osso.

A menina olhou para a avó.

- É isso mesmo, minha boneca: essa velha é para você.

Quando você quiser ouvir história é só mandar: história! E pronto, ela conta.

[...]

A menina não se mexia: mas podia? A gente podia ganhar gente de presente?

[...]

- Mas, Vó, gente se compra?

[...]

-Mas, Vó, tem loja pra comprar gente? (BOJUNGA, 1983, p. 96-97)

A dúvida de Maria, na verdade, era sua indignação. Como a avó podia comprar uma pessoa? A menina insiste em sua revolta e pergunta até quanto a avó tinha pagado pelo presente: “- Gente custa caro? – Depende. Tem uns que custam bem caro (olhou de rabo de olho para os retratos). Essa aí custou baratinho” (BOJUNGA, 1983, p.97). O vazio preenchido nesse momento revela que até os ex-maridos foram comprados por dona Maria Cecília que tratava as pessoas como objetos e objetos que deveriam obedecer as suas ordens.

Maria preocupa-se com a velha que lhe foi dada de presente e pede para que ela conte sua história. Ao contar a história dessa velha o narrador denuncia as condições de vida de grande parte da população brasileira, voltando ao tema polêmico da fome e da miséria.

[...] – Nasci. Tinha uma porção de irmãos, a comida não dava para todos, minha mãe contava história pra gente, pra gente ficar pensando na história em vez de pensar em comer. Cresci. Tudo quanto é irmão cresceu também, só a comida não crescia, continuava sempre não dando [...] (BOJUNGA, 1983, p. 98).

Novamente o narrador insere o real e a crítica social em sua narrativa. Ao contar sua história, a velha expõe a face triste e polêmica para crianças de um Brasil de miseráveis que nascem para morrer de fome, contrapondo-a a de um Brasil de ricos, que desperdiçam em tudo e que, com o poder a eles conferido pelo dinheiro, compram até mesmo pessoas. Percebemos que essa não é a preocupação maior do narrador, pois ele não se atrela a um pedagogismo de cunho realista, pelo contrário, se compromete com o lúdico e abre espaço para uma verdadeira viagem ao mundo da imaginação. No entanto, com a morte da velha da história, o leitor é tentado a refletir sobre as diferenças sociais:

Dona Maria Cecília pegou a menina, quis tampar a cara dela com uma festa:

- Esquece, minha boneca, esquece.
- A comida nunca deu para ela.
- O quê?
- Mas aqui tinha demais: ela morreu.
- Esquece, meu amor.
- Não. Não esqueço, não (BOJUNGA, 1983, p. 104)

A presença de uma criança que “não esquece”, que é emancipada e está preocupada com o seu próximo e com as misérias do mundo, é marcada na fala de Maria transcrita acima e os vazios que continuam a ser preenchidos nesse momento ainda revelam, por outro lado, o

caráter doentio e materialista de dona Maria Cecília e de sua relação autoritária e mercantilista com seus ex-maridos: “[...] casa comigo, toca à vontade, eu pago para você tocar e para você casar [...]” (BOJUNGA, 1983, p.100).

Praticamente só resta a porta vermelha e Maria reluta em abri-la. Quando Quico questiona se Maria está andando na corda, ela dá várias desculpas:

Cada dia ela dava uma desculpa:
 - Por que estava chovendo.
 Por que não, ué!
 Por que eu dormi demais.
 Por que eu tenho um monte de coisa pra estudar.
 Por que semana que vem é o teste (BOJUNGA, 1983, p. 108).

Percebemos que Maria ainda não está preparada e que está fugindo de seus passeios pela corda da imaginação. Ainda não é o momento de abrir a porta vermelha. Mas é nesse momento que a narrativa dá pistas ao leitor para que solucione o vazio das portas. Quando Maria descobre que Quico vai retornar para sua casa diz: “(todo o mundo indo embora), correndo pro corredor comprido e abrindo tudo que é porta (BOJUNGA, 1983, p.109).” O leitor pode compreender a partir daí que o corredor grande é, na imaginação de Maria, como uma metáfora da vida e as portas são os momentos marcantes que ficam registrados para sempre: tristezas, alegrias, realizações, amores, amizades etc.

Maria abre a porta azul, a do reencontro com os pais depois de três anos sendo escondida pela avó. Foi um momento muito feliz, foi quando começou a aprender andar na corda. Aquele momento é tão marcante que provoca um *boom* na cabeça de Maria: “De repente, Maria começou a lembrar do resto todo. Correu pro corredor, jurava! Era capaz de jurar que a porta vermelha não estava mais trancada” (BOJUNGA, 1983, p.112). Maria acredita que esse é o momento certo para descobrir o que tanto lhe faz sofrer e a lembrança desse fato preencherá todos os espaços vazios restantes.

Ao entrar pela porta vermelha Maria percebe que sua mãe está discutindo com Barbuda e Foguinho. Para pagar as dívidas que fizeram para encontrar Maria, Márcia e Marcelo andariam na corda sem a rede de proteção. Maria começa a se lembrar de tudo, até mesmo dos detalhes, tenta fugir: “E, de repente, não quis ver mais; se virou para sair. A porta estava trancada de novo. – Abre! Abre! Eu quero sair!” (BOJUNGA, 1983, p.114). O tema polêmico da criança frente à morte dos pais é apresentado ao leitor, que, se fosse possível, abriria a porta para que a menina sáísse e não presenciasse aquela cena capaz de chocar qualquer um, sobretudo uma criança de dez anos.

Márcia falseia o pé, o corpo vira, o pai quer pegar um braço, um cabelo, um resto dela, mas tudo escapa, ela já vem vindo, ele se vira todo, já vem também, o tambor parou, ninguém diz ai, só tem silêncio, que depressa que gente cai!! (BOJUNGA, 1983, p. 114)

Vale ressaltar que o narrador desmistifica a morte ao tratá-la com tanta naturalidade e simplicidade “que depressa que gente cai!!”. Nenhuma cena dramática, nenhuma descrição violenta. A genialidade da narrativa faz um tema pesado e polêmico como a morte parecer algo comum, o cumprimento de um ciclo.

Por meio da revelação desse acontecimento da vida de Maria, o leitor é levado a preencher os espaços vazios restantes, associando os fatos à sua tristeza constante. Entende que ela presenciou a morte de seus pais quando eles se apresentaram na corda sem a rede de proteção e pode compreender que ela tentou, por meio do sono, amenizar a dor que sentia: “[...] só quer dormir, quem sabe quando acordar, lembrar não vai mais doer tanto assim?” (BOJUNGA, 1983, p.116). No entanto, esses fatos tristes não minimizam a riqueza da obra que, mesmo abordando uma situação delicada como a de uma criança que perde seus pais por meio da morte, não abre mão do lúdico, da fantasia, da linguagem simples. Tudo envolto em uma rede de indeterminações que envolvem o leitor, deixando-o livre para passear na corda com Maria e abrir as portas do “grande corredor”.

Essa viagem ao indeterminado não termina na porta vermelha. Surge uma porta nova depois que Maria fala com Barbuda sobre a possibilidade de passar as férias na Bahia. O leitor percebe que sua viagem aos vazios do texto não terminará com o ponto final, pois novas portas surgem a cada momento, de inúmeras cores e formas, cabe ao leitor abri-las.

Assim, nessa perspectiva criada pelo narrador, abrindo e possibilitando o preenchimento de vazios, o leitor é convidado a utilizar toda a sua produtividade criativa, exercendo sua capacidade, fazendo da leitura um grande prazer. Participa dos sonhos de Maria e se torna um cúmplice de suas experiências, encontra temas polêmicos, denúncias de uma realidade selvagem, mas também se deixa prender nas redes da fantasia. Abre-se a porta para um mundo emocionante de uma garota que vive em um mundo onde se mesclam imaginação, fantasia, sonho e realidade, possibilitando a ultrapassagem de todos os obstáculos e a criação de perspectivas para o futuro.

A abordagem dos temas polêmicos presentes na obra *Corda Bamba* com a análise da estrutura narrativa e do lugar dado ao leitor na construção do sentido, por meio da Teoria do Efeito de Wolfgang Iser (1996), tornou possível constatar a grandeza estética dessa obra e a

abertura dada pela narrativa ao leitor para que construa os sentidos da narrativa. No decorrer da história são lançados vazios e também possibilidades de preenchimentos dos mesmos por meio de inúmeras perspectivas. Narrador, personagens e a própria imaginação auxiliam o leitor na tessitura dos fios que constituem as malhas da narrativa.

No próximo capítulo veremos como o leitor em formação interagiu com a obra *Corda Bamba* por meio de suas impressões de leitura.

4 A RECEPÇÃO POR CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Vista como o maior filão do mercado editorial no Brasil, a literatura infanto-juvenil tem sido alvo de estudos e pesquisas e, como sabemos, define-se pelo público leitor a que se destina e que lê suas obras ao longo da história. Assim, é de suma importância à observação do modo como a narrativa é construída, ou seja, como seus elementos se entrelaçam surtindo diversos efeitos no leitor.

Concebida como uma concretização pertinente à estrutura da obra, tanto no momento de sua produção como no da sua leitura, a Estética da Recepção norteia essa reflexão, pois possibilita cotejar o efeito atual de uma obra de arte com o desenvolvimento histórico de sua experiência e formar o juízo estético, com base nas duas instâncias, a instância do efeito e a da recepção.

De acordo com Zilberman (1982), a literatura infanto-juvenil se constrói enquanto gênero por meio do destinatário especial que possui, assumindo um papel de ampliar o horizonte do leitor e suscitar sentimentos críticos por meio de personagens com os quais o leitor se identifique. Coelho (2000, p. 131-2) também afirma:

Realidade e imaginação adquirem igual importância no novo universo literário infantil, onde se cruzam linhas narrativas bem diferentes entre si desde a que se volta para o real objetivo, fixado diretamente por um olhar crítico e questionador, até a indefinição de fronteiras entre a Realidade e o Imaginário [...]

Assim, essa pesquisa se propôs a observar como esse “novo universo literário infantil” é recebido por leitores de nove a dezessete anos, de contextos socioeconômico-culturais totalmente divergentes, por meio dos vazios preenchidos e da constituição de sentido construída durante a leitura. A análise dos questionários revela como o tema da morte foi auferido pelos leitores, bem como cada faixa etária recebeu a obra. Acreditamos que essa reflexão possibilite uma ruptura desse estigma do “polêmico” para crianças e adolescentes, dando margem a uma maior liberdade de criação, sem medos ou censura.

4.1 CONTEXTOS DIFERENTES: DADOS SOCIOECONÔMICO-CULTURAIS DOS SUJEITOS DA PESQUISA

No contexto do projeto, buscamos fazer uma reflexão sobre as informações adquiridas a partir da análise dos questionários de nível socioeconômico-cultural (Apêndice 1) respondidos pelos sujeitos da pesquisa. Com os questionários, tivemos o objetivo de especificar um parâmetro para abordagem de leitor, já que os aspectos sociais são de suma importância no bojo da Estética da Recepção, levando em conta os inúmeros elementos do contexto social ao qual pertence o leitor.

A reflexão se estende aos elementos externos do texto como, por exemplo, o meio em que os leitores vivem e suas experiências pessoais, para poder observar o modo como contribuem para dar vida à obra e dialogar com ela, estabelecendo uma comunicação entre os dois lados da relação entre texto e leitor, o do efeito e o da recepção.

O efeito compõe-se, de acordo com Wolfgang Iser (1996), como uma interação que o pólo estético, o do leitor, estabelece com o pólo artístico, o da obra literária. Para Iser, a situação comunicativa é uma junção da estrutura do texto, isto é, do mundo constituído pelas perspectivas do autor, com a estrutura do ato, ou seja, do efeito experimentado pelo leitor na construção de sentido. Assim, o leitor é peça chave nessa teoria, pois é ele que “instrumenta a obra”, partitura criada pelo autor.

A recepção, segundo Jauss (2002), tem como principal tarefa mostrar uma nova história da literatura e das artes. E, como estamos tratando das experiências de um grupo de leitores inseridos em um tempo histórico determinado, precisamos estabelecer paradigmas entre o efeito e a recepção, entrelaçando dois momentos: “o interno ao literário, implicado pela obra, e o mundivivencial (*lebensweltlich*), trazido pelo leitor de uma determinada sociedade” (JAUSS, 2002, p. 73).

Os questionários socioeconômico-culturais possibilitam uma abordagem do leitor, bem como a identificação de elementos essenciais do contexto em que ele está inserido. Para uma análise mais clara, descrevemos os dados por meio de tabelas, fazendo um levantamento das informações mais relevantes.

TABELA I – IDENTIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

NÚMERO	NOME	IDADE	INSTITUIÇÃO DE ENSINO
01	I M H	09	Colégio Adventista
02	F	10	Colégio Adventista
03	L M	10	Colégio Rodrigues Alves
04	L S A	11	Escola Adventista
05	K J A	11	Escola Adventista

06	K R	11	Escola Odette Alcântara
07	J G L A	11	Escola Adventista
08	T C N	11	Escola Adventista
09	M A V C	12	Colégio Adventista
10	A C R	12	Colégio Adventista
11	A A A	13	Escola Rui Alvino Alegrette
12	V U G	14	Colégio Regina Mundi
13	A T B S	14	Escola Rui Alvino Alegrette
14	W D G	14	Escola Rui Alvino Alegrette
15	F A	15	Colégio Branca da Mota
16	S M B	15	Colégio Adventista
17	L C	16	Colégio Adventista
18	L A S V	16	Colégio Adventista
19	A P S L	16	Colégio Adventista
20	K B A	17	Colégio Adventista

Os dados de identificação revelam que, de um total de 20 (vinte) alunos entre nove e dezessete anos que participaram da pesquisa, 14(quatorze) são meninas e 06 (seis) são meninos, totalizando 70% de alunas do sexo feminino e 30% de alunos do sexo masculino. Pretendíamos trabalhar com o mesmo percentual para os sexos, mas o índice de desistência de meninos na participação do projeto ocasionou esse percentual desigual entre os sexos.

Com relação à faixa etária dos participantes, 5% têm 09 (nove) anos, 10% 10 (dez) anos, 25% 11(onze) anos, 10% 12 (doze) anos, 5% 13(treze) anos, 15% 14 (quatorze) anos, 10 % 15(quinze) anos, 15% 16 (dezesseis) anos, 5% 17 (dezessete) anos. Essa disparidade entre as idades reflete-se na verificação do efeito e da recepção da obra por indivíduos de contextos totalmente diferentes quando eles respondem a uma das perguntas da pesquisa deste trabalho.

Quanto à instituição de ensino que freqüentam, 70% pertencem a uma instituição particular, contra 30% que freqüentam uma instituição pública. Aqui também o percentual deveria ser o mesmo, mas o alto nível de desistência do projeto na rede pública foi o responsável por essa diferença.

TABELA II- CONTEXTO SOCIAL A QUE PERTENCE

NÚMERO	BAIRRO	ESCOLARIDADE
01	Zona 05	Ensino Fundamental I- 4ª Série
02	Imperial	Ensino Fundamental I- 4ª Série
03	Vila Morangueira	Ensino Fundamental I- 4ª Série
04	Jardim Paraíso	Ensino Fundamental II- 5ª Série
05	Vila Santo Antonio	Ensino Fundamental II- 5ª Série
06	Parque Tuiuti	Ensino Fundamental I- 4ª Série

07	Jardim Alvorada	Ensino Fundamental II- 5ª Série
08	Zona 07	Ensino Fundamental II- 5ª Série
09	Parque Hortênciã	Ensino Fundamental II- 7ª Série
10	Vila Esperança	Ensino Fundamental II- 7ª Série
11	Jardim Olímpico	Ensino Fundamental II- 7ª Série
12	Zona 07	Ensino Fundamental II- 8ª Série
13	Jardim Ouro Cola	Ensino Fundamental II- 8ª Série
14	Parque Ind. Bandeirantes	Ensino Fundamental II- 8ª Série
15	Vila Nova	Ensino Médio- 1ª Série
16	Alvorada III	Ensino Médio- 1ª Série
17	Grevílea I	Ensino Médio- 2ª Série
18	Zona 04	Ensino Médio- 2ª Série
19	Zona 04	Ensino Médio- 1ª Série
20	Vila Santo Antônio	Ensino Médio- 3ª Série

Quanto ao local onde moram, 30% moram em bairros de classe alta, localizados próximo ao centro, 45 % em bairros de classe média e 25 % em bairros periféricos. O grau de escolaridade dos alunos reflete em termos de porcentagem a disparidade entre os sujeitos da pesquisa: 20% freqüentam a quarta série do ensino fundamental, 20% freqüentam a quinta série, 15% a sétima série, 15% a oitava série, 15% a primeira série do ensino médio, 10% a segunda série e 5% a terceira série do ensino médio.

TABELA III- NÍVEL DE ESCOLARIDADE DOS PAIS/PROFISSÃO

NÚMERO	ESCOLARIDADE DO PAI	ESCOLARIDADE DA MÃE	PROFISSÃO DO PAI	PROFISSÃO DA MÃE
01	Ensino Médio	Superior Completo	Gerente Comrl.	Jornalista
02	Superior Completo	Mestrado	Empresário	Professora
03	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Metalúrgico	Do lar
04	Ensino Médio	Ensino Médio	Vendedor	Financeiro
05	Ensino Médio	Ensino Médio	Fotógrafo	Fotógrafa
06	Ensino Fundamental	Ensino Fundamental	Segurança	Do lar
07	Ensino Médio	Ensino Médio	Corretor	Administradora
08	Ensino Médio	Ensino Médio	Inspetor	Gerente Adm.
09	Ensino Médio	Ensino Médio	Comprador	Do lar
10	Ensino Fundamental	Ensino Fundamental	Vendedor	Doméstica
11	Ensino Fundamental	Ensino Fundamental	Marceneiro	Do lar
12	Ensino Superior	Ensino Superior	Não respondeu	Professora
13	Ensino Médio	Não respondeu	Falecido	Comerciante
14	Ensino Médio	Ensino Superior	Pintor	Administradora
15	Ensino Fundamental	Ensino Fundamental	Mecânico	Costureira
16	Ensino Médio	Ensino Médio	Funcionário Público	Autônoma
17	Ensino Fundamental	Ensino Fundamental	Comerciante	Comerciante
18	Ensino Superior	Ensino Superior	Advogado	Enfermeira

19	Ensino Médio	Ensino Médio	Turismo comrl.	Comerciante
20	Ensino Médio	Ensino Médio	Fotógrafo	Fotógrafa

A tabela III revela o grau de escolaridade dos pais dos alunos, item importante ao falar de leitura. Percebemos que 55% dos pais têm ensino médio completo, 30% ensino fundamental completo e 15% ensino superior completo. Já, entre as mães, constatamos que 45% possuem ensino médio completo, 25% ensino fundamental completo, 20% ensino superior completo e 5% mestrado. Os dados dessa tabela também indicam que 20% das mães dos alunos são donas de casa, enquanto 80% trabalham fora.

TABELA IV- DADOS ECONÔMICOS

NÚMERO	RENDA FAMILIAR	MORA EM CASA PRÓPRIA?
01	De R\$ 3.001,00 a 4.000,00	Sim
02	De R\$ 2.001,00 a 3.000,00	Sim
03	De R\$ 1001,00 a 2.000,00	Não
04	De R\$ 601,00 a 1.000,00	Sim
05	De R\$ 401,00 a 600,00	Não
06	De R\$ 601,00 a 1.000,00	Sim
07	De R\$ 3001,00 a R\$ 4.000,00	Sim
08	De R\$ 3001,00 a R\$ 4.000,00	Não
09	De R\$ 1001,00 a R\$ 2.000,00	Sim
10	De R\$ 1001,00 a R\$ 2.000,00	Não
11	De R\$ 601,00 a R\$ 1000,00	Sim
12	Não respondeu	Sim
13	De R\$ 601,00 a R\$ 1000,00	Sim
14	De R\$ 1001,00 a R\$ 2.000,00	Não
15	De R\$ 601,00 a R\$ 1.000,00	Sim
16	De R\$ 601,00 a R\$ 1.000,00	Não
17	De R\$ 1001,00 a R\$ 2.000,00	Sim
18	Mais de R\$ 4001,00	Sim
19	De R\$1001,00 a R\$ 2.000,00	Não
20	De R\$ 401,00 a R\$ 600,00	Não

Na quarta tabela, os dados indicam que 10% dos entrevistados possuem renda familiar de até um salário e meio, 30% possuem renda familiar de um salário e meio a dois salários e meio, outros 30% têm renda de três a cinco salários, 5% de cinco a dez salários e 20% mais de dez salários. Ainda sobre os dados econômicos, constatamos que 60% dos entrevistados moram em casa própria, contra 40% que não possuem imóvel.

TABELA V – BENS DE CONSUMO QUE POSSUEM EM CASA

NÚMERO	BENS DE CONSUMO
01	Rádio, televisão, aparelho de som, computador, dvd

02	Rádio, televisão, aparelho de som, computador
03	Rádio, televisão, aparelho de som
04	Rádio, televisão, computador
05	Rádio, televisão, aparelho de som, computador
06	Rádio, televisão, aparelho de som
07	Rádio, aparelho de som, computador
08	Rádio, televisão, aparelho de som
09	Rádio, televisão, aparelho de som, computador
10	Rádio, televisão
11	Rádio, televisão
12	Televisão, computador
13	Rádio, televisão, aparelho de som
14	Rádio, televisão, aparelho de som, computador
15	Rádio, televisão, aparelho de som
16	Rádio, aparelho de som
17	Rádio, televisão, aparelho de som, computador
18	Rádio, televisão, aparelho de som, computador
19	Rádio, televisão, aparelho de som, computador
20	Rádio, televisão, aparelho de som, computador

Com relação aos bens de consumo, notamos que 60% dos entrevistados possuem computador em casa, 90% possuem aparelho televisor e 95% possuem rádio. Associando os bens de consumo a atividades de cultura e lazer, vemos na tabela VI abaixo que a atividade favorita de 25% dos entrevistados é ver televisão, empatando com navegar no computador, que também é a atividade favorita de outros 25%; 20% disseram ser a leitura sua atividade favorita, justificando-se esse dado pelo fato de a escolha dos sujeitos da pesquisa ter privilegiado o gosto pela leitura, isto é, já que todo o projeto foi desvinculado da prática escolarizada, participou do projeto aquele que tinha interesse em fazê-lo, sem pretensões de bônus ou qualquer tipo de gratificação, principalmente porque a leitura da obra não foi mediada em qualquer instância. Se trabalhássemos com sujeitos que não apreciassem a leitura o projeto não chegaria ao fim, pois, mesmo escolhendo sujeitos que disseram apreciar a leitura, tivemos um alto índice de desistência. Assim, o restante dos entrevistados, cerca de 65%, apontaram a leitura em segundo ou terceiro lugar como atividade favorita.

TABELA VI – ATIVIDADES FAVORITAS

NÚMERO	O QUE VOCÊ MAIS GOSTA DE FAZER? EM ORDEM DE PREFERÊNCIA:
01	Ler, ver Tv, jogar ou brincar, ouvir histórias, ouvir música, navegar no computador, nadar.
02	Ver TV, navegar no computador, ler, jogar ou brincar, ouvir música, ouvir histórias.
03	Ver TV, jogar ou brincar, ler, navegar no computador, ouvir histórias, ouvir música.

04	Navegar no computador, jogar ou brincar, ler, ver Tv, ouvir música, ouvir histórias.
05	Ouvir música, ler, navegar no computador, jogar ou brincar, ouvir histórias, ver Tv.
06	Jogar ou brincar, ver Tv, ouvir música, ouvir histórias, ler, navegar no computador.
07	Ler, ouvir histórias, ver Tv, navegar no computador, jogar ou brincar, ouvir música.
08	Jogar ou brincar, ver Tv, ler, ouvir música, ouvir histórias, navegar no computador.
09	Ler, ver Tv, jogar ou brincar, ouvir histórias, ouvir música, navegar no computador.
10	Ver Tv, ler, ouvir música, jogar ou brincar, navegar no computador, ouvir histórias.
11	Ver Tv, ler, ouvir música.
12	Navegar no computador, ver Tv, ler, jogar ou brincar, ouvir música, ouvir histórias.
13	Ouvir música, ver Tv, ouvir histórias, ler.
14	Ver Tv, navegar no computador, ouvir música, ouvir histórias, jogar ou brincar, ler.
15	Navegar no computador, ouvir música, ver Tv, ler, ouvir histórias, jogar ou brincar.
16	Ler, ouvir histórias, ouvir música, jogar ou brincar, ver Tv, navegar no computador.
17	Tocar piano, ler, navegar no computador, ouvir música, jogar ou brincar, ouvir histórias, ver Tv.
18	Navegar no computador, ouvir música, ler, ver Tv, ouvir histórias, jogar ou brincar.
19	Dormir, navegar no computador, ler, ouvir histórias, ouvir música, ver Tv, jogar ou brincar.
20	Navegar no computador, ler, ouvir música, ver Tv.

O gosto pela leitura, a importância atribuída à mesma pode ser explicada, em primeiro lugar, pelo número de leitores que os alunos possuem como referência em sua família. A tabela VII aponta esses dados:

TABELA VII - LEITURAS I

NÚMERO	QUEM LÊ EM SUA FAMÍLIA?	O QUE LÊ?
01	Pai e mãe	Revista Veja e livros Cristãos
02	Pai, mãe, irmãos e avós	Revistas, livros, Gibis e a Bíblia
03	Pai e mãe	Jornal e a bíblia
04	Pai, mãe e irmãos	Livros, revistas, jornais e gibi
05	Avô	Bíblia
06	Ninguém	-----
07	Pai, mãe, irmãos e avó	Jornais, revistas, materiais didáticos, literatura infantil e

		reportagens
08	Pai e mãe	Coisas do trabalho e livros religiosos
09	Apenas a mãe	Livros e revistas
10	Apenas a mãe	Livros e revistas
11	Ninguém	-----
12	Pai, mãe e irmãos	Livros de direito, livros literários
13	Ninguém	-----
14	Mãe e avó	Literatura infantil, várias coisas
15	Mãe e avó	Bíblia
16	Não respondeu	-----
17	Mãe, irmãos e avós	Bíblia e livros religiosos
18	Pai e mãe	Jornal, livros e romances
19	Pai e mãe	Documentários, romances
20	Avô	Bíblia

Podemos observar que 45% dos respondentes apontam o pai e a mãe como leitores, 10% apontam apenas a mãe, outros 10% dizem ser a mãe e avó, ainda 10% apontam o avô, contra 15% que disseram não haver leitores em sua família. Sobre as leituras que são feitas, o livro aparece em 45% das respostas, porém divide-se em religioso, literário e de conhecimentos específicos; a revista aparece em 30% das respostas, a Bíblia em 25% e o jornal em 20% das respostas. A Bíblia está presente em 95% das casas dos entrevistados (tabela VIII). Em segundo lugar vêm os livros de poesia e romances, com 55%; as revistas em quadrinhos e revistas de atualidades estão presentes em 50% das casas dos entrevistados e as revistas religiosas em 45%. Esse último dado ampara-se no fato de um dos colégios onde se desenvolveu a pesquisa ser confessional, possuindo assim, em sua maioria, estudantes evangélicos.

TABELA VIII - LEITURAS II

NÚMERO	OBJETOS DE LEITURA QUE POSSUEM EM CASA
01	Bíblia, revistas religiosas, revistas de atualidades, revistas em quadrinhos, almanaques, livros.
02	Bíblia, jornais, revistas em quadrinhos.
03	Bíblia, revistas religiosas, jornais, revistas em quadrinhos.
04	Bíblia, revistas religiosas, romances, revistas de atualidades, revistas em quadrinhos.
05	Bíblia, revistas religiosas, livros de poesia, romances, revistas de atualidades, jornais, revistas em quadrinhos, almanaques.
06	Bíblia
07	Bíblia, romances, jornais, revistas em quadrinhos, almanaques, livros de

	literatura.
08	Bíblia, revistas de atualidades, jornais, almanaques.
09	Bíblia, romances, revistas de atualidades, jornais, revistas em quadrinhos, almanaques.
10	Bíblia, revistas religiosas, livros de poesia, romances, revistas em quadrinhos, livros infantis.
11	Bíblia, revistas de atualidades.
12	Bíblia, livros de poesia, romances, revistas de atualidades, jornais.
13	Bíblia, dicionários e livros variados.
14	Bíblia, livros de poesia, jornais, livros literários.
15	Bíblia, revistas em quadrinhos, revistas de horóscopo.
16	Bíblia, revistas religiosas, livros de poesia, livros religiosos e de saúde.
17	Bíblia, revistas religiosas, livros de poesia, jornais.
18	Romances, revistas de atualidades, jornais.
19	Bíblia, revistas religiosas, livros de poesia, romances, revistas de atualidades.
20	Bíblia, revistas religiosas, livros de poesia, romances, revistas de atualidades, jornais, revistas em quadrinhos, almanaques.

Voltando à questão da leitura, mais especificamente à mediação, recorreremos à tabela IX:

TABELA IX – HISTÓRIAS NA INFÂNCIA

NÚMERO	QUEM LHE CONTAVA HISTÓRIAS ?	CITE UMA HISTÓRIA QUE VOCÊ SE RECORDA:	QUE SENTIMENTOS ESSAS HISTÓRIAS CAUSAVAM ?
01	Mãe	A Arca de Noé	Alegria
02	Pai	A ilha perdida	Medo
03	Avó	O patinho feio	Dó do patinho
04	Pai, mãe, avós	João e Maria	Alegria
05	Avó	A bolsa amarela	Alegria
06	Professora	Branca de Neve	Medo
07	Pai, mãe, avó	Chapeuzinho Vermelho	Alegria e tristeza
08	Amigas	Filmes de terror	Medo e ansiedade
09	Pai e mãe	O céu está caindo, entre outras.	Medo e alegria
10	Mãe	Um cadáver ouve rádio	Emoções
11	Mãe e avó	Cinderela, Pinóquio, entre outros.	Alegria
12	Ninguém	O senhor dos anéis	Euforia
13	-----	Lendas	-----
14	Mãe, avó	A arvore que dava dinheiro	Alegria, emoção
15	Avó	Chapeuzinho Vermelho	Medo
16	Pai e mãe	O príncipe e o mendigo	-----
17	Pai e mãe	Histórias bíblicas	Alegria e tristeza
18	Ninguém	-----	-----
19	Pai, mãe, avós	Histórias de familiares	Alegria
20	Avó	A bela adormecida	Alegria, emoção

Os dados comprovam que a grande mediadora da família continua sendo a mãe, pois 50% dos entrevistados apontam a mãe como contadora de histórias, com 40% vindo a avó, 35% o pai, 10% o avô, 5% uma amiga, seguindo-se “outros” e 5% apontando a professora. Infelizmente, 10% dos entrevistados dizem não ter lembranças de alguém que contasse histórias para eles. Entre as histórias que recordam há uma predominância dos contos de fadas e das histórias tradicionais como Chapeuzinho Vermelho, Cinderela, Branca de Neve, Pinóquio, A bela adormecida, o Patinho feio e João e Maria. Vale ressaltar que essas histórias causavam em 50% dos respondentes sentimento de alegria, contra 25% que sentiam medo ao ouvir tais relatos. A tabela IX revela que 90% dos alunos participantes da pesquisa contavam com uma pessoa que lhes narrava histórias.

Observamos na tabela X , a seguir, que o hábito de leitura foi formado ainda na infância, que 60% dos alunos lêem, em primeiro lugar, para se distrair, contra 20% que dizem ler para aprender coisas úteis e 10% que lêem somente para cumprir tarefas escolares.

TABELA X– LEITURAS III

NÚMERO	VOCÊ COSTUMA LER: (EM ORDEM DE IMPORTÂNCIA)
01	Para me distrair, para aprender religião, para aprender coisas úteis, para tarefas escolares.
02	Para me distrair.
03	Para me distrair, para aprender religião.
04	Assinalou todas as alternativas.
05	Para me distrair, para aprender coisas úteis, para aprender religião, para tarefas escolares.
06	Para aprender coisas úteis, para tarefas escolares.
07	Para me distrair, para aprender coisas úteis, para tarefas escolares, para religião.
08	Para me distrair, para aprender coisas úteis.
09	Para me distrair, para aprender coisas úteis, para tarefas escolares, para religião.
10	Para me distrair, para aprender coisas úteis, para tarefas escolares, para religião.
11	Para me distrair, para tarefas escolares.
12	Para me distrair, para tarefas escolares.
13	Somente para tarefas escolares.
14	Para aprender coisas úteis, para tarefas escolares, para me distrair, para religião.
15	Para tarefas escolares, para religião, para me distrair, para aprender coisas úteis.
16	Não respondeu
17	Para aprender coisas úteis, para religião, para me distrair, para tarefas escolares.
18	Para me distrair, para tarefas escolares, para aprender coisas úteis, para religião.
19	Para me distrair
20	Para aprender coisas úteis, para me distrair.

Quanto à frequência à biblioteca, 50% responderam ir de vez em quando, contra 45% que afirmaram frequentá-la com assiduidade e apenas 5% disseram que nunca vão à biblioteca.

TABELA XI – BIBLIOTECA I

NÚMERO	VOCÊ FREQUENTA A BIBLIOTECA	QUE TIPO DE LEITURA VOCÊ PROCURA:
01	Sempre	Detetive/policial e drama.
02	De vez em quando	Ficção.
03	Sempre	Poesia, religiosa.
04	De vez em quando	Ficção, detetive, religiosa, escolar, aventura, romance.
05	De vez em quando	Ficção, escolar.
06	De vez em quando	Escolar.
07	Sempre	Ficção, detetive/policial, literatura.
08	De vez em quando	Ficção, escolar, dramas da vida.
09	Sempre	Detetive/policial, romance.
10	Sempre	Detetive/policial.
11	Nunca	Escolar.
12	De vez em quando	Ficção.
13	De vez em quando	Escolar.
14	De vez em quando	Ficção, escolar, auto ajuda.
15	De vez em quando	Ficção, poesia.
16	Sempre	Ficção, detetive/policial, romance.
17	Sempre	Ficção, detetive/policial, religiosa, escolar.
18	De vez em quando	Ficção, escolar.
19	Sempre	Poesia, religiosa, escolar.
20	Sempre	Detetive/policial, romances.

Outro aspecto relevante dessa tabela é a preferência pelos gêneros. O gênero mais procurado, ou seja, com maior incidência nas respostas, foi a ficção científica, com 55%; o gênero escolar, definido como as leituras feitas para cumprir tarefas e realizar trabalhos, vem em segundo lugar, com 45%, confirmando a visão de uma literatura utilitária, que, embora errônea, ainda impera no contexto social. Em terceiro lugar aparece o gênero policial, com 35% da preferência, seguido pelo romance e pela leitura religiosa, empatados com 20%; a poesia aparece com 15% de incidência e, por fim, os livros de aventura, com 5%.

Com relação às leituras feitas na biblioteca, são citadas várias obras, como *Uma história meio ao contrário*, de Ana Maria Machado, cuja autoria, porém, o respondente atribuiu a Ruth Rocha, *Estrelas Tortas*, de Walcir Carrasco, *A droga da obediência e Anjo da Morte*, de Pedro Bandeira, *Isso ninguém me tira*, de Ana Maria Machado, entre outras obras. Cabe salientar que os alunos não têm costume de pôr o nome do autor junto aos títulos, dificultando o reconhecimento das obras no momento da análise dos questionários. Além disso, observamos, por meio da tabela XII, a seguir, que 40% das leituras são feitas por escolha pessoal, 25% para trabalhos escolares e 10% por indicação de amigos.

TABELA XII – BIBLIOTECA II

NÚMERO	CITE UMA LEITURA QUE VOCÊ FEZ NA BIBLIOTECA DE SUA ESCOLA:	POR QUE VOCÊ FEZ ESSA LEITURA?
01	O filho do caminhoneiro	Escolha pessoal.
02	O homem da máscara de ferro	Escolha pessoal.
03	Uma história meio ao contrário	Trabalho escolar.
04	Não respondeu	-----
05	Maremoto	Escolha pessoal
06	João e o pé de feijão	Indicação de amigos
07	Não respondeu	-----
08	Tem um menino no meu quarto	Escolha pessoal
09	O estrangulador, É tudo mentira	Escolha pessoal
10	A grande fuga, Do outro lado da ilha	Escolha pessoal
11	Contos de fadas	Trabalho escolar
12	Não respondeu	-----
13	Livros literários, educativos	Trabalho escolar
14	Metamorfose, Lendas brasileiras	Trabalho escolar
15	A ilha perdida, Estrelas Tortas	Trabalho escolar, Indicação de amigos
16	Os Inocentes, A marca de uma lágrima	Escolha pessoal
17	A droga da obediência, Anjo da morte	Indicação de amigos
18	Não respondeu	-----
19	Isso ninguém me tira, E agora mãe?	Escolha pessoal
20	Não respondeu	-----

E, finalmente, indagamos a respeito de Lygia Bojunga e sua obra, o que nos confirmou que apenas 30% conheciam pelo menos uma obra de Bojunga. No entanto, 10% desse total citaram a obra *Corda Bamba*, que leram em decorrência da pesquisa. A outra obra citada por outros 20% foi *A Bolsa Amarela* e os restantes 10% que afirmaram terem lido uma obra, alegaram que não se lembravam do título da mesma.

TABELA X – LYGIA BOJUNGA

NÚMERO	VOCÊ OUVIU OU LEU ALGUMA HISTÓRIA DE LYGIA BOJUNGA?	QUAL?	DO QUE SE TRATAVA?	O QUE VOCÊ ACHOU?
01	Não conhece nenhuma	-----	-----	-----
02	Leu	A bolsa amarela	Fala sobre as vontades	Legal
03	Não conhece nenhuma	-----	-----	-----
04	Não conhece nenhuma	-----	-----	-----
05	Leu	Não lembra o nome	De um menino invejoso	Interessante
06	Não conhece nenhuma	-----	-----	-----
07	Não respondeu	-----	-----	-----

08	Não conhece nenhuma	-----	-----	-----
09	Não conhece nenhuma	-----	-----	-----
10	Não conhece nenhuma	-----	-----	-----
11	Leu	Corda bamba	De uma menina equilibrista	Legal
12	Não conhece nenhuma	-----	-----	-----
13	Leu	Corda bamba	Uma menina sonhadora	Sábia, triste, esperançosa
14	Não conhece nenhuma	-----	-----	-----
15	Não conhece nenhuma	-----	-----	-----
16	Não conhece nenhuma	-----	-----	-----
17	Não conhece nenhuma	-----	-----	-----
18	Leu	Não respondeu	Não respondeu	Não respondeu
19	Não conhece nenhuma	-----	-----	-----
20	Leu	A bolsa amarela	A história de Raquel	Muito legal

Assim, durante a análise do questionário socioeconômico-cultural dos alunos de quarta série do ensino fundamental a terceira série do ensino médio, oriundos do Colégio Adventista, Colégio Regina Mundi, Escola Municipal Ruy Alvinho Alegrette, Colégio Branca da Mota Fernandes, todos da cidade de Maringá (PR), foi possível compreender o modo específico que esses jovens têm de se relacionar com a leitura.

A Sociologia da Leitura é a chave de entrada para esse estudo que envolve leitor, leitura e as mediações familiares, culturais, sociais, políticas e econômicas que permeiam essa relação. Crê-se na afirmação de que classes privilegiadas economicamente produzem maior número de leitores e por outro lado, classes menos favorecidas raramente formarão indivíduos leitores. No entanto, dentre os indivíduos que apontaram a leitura como atividade favorita, a renda familiar oscila entre a maior e a menor, contrariando, portanto, essa relação, mesmo que de forma singela, entre classe econômica e gosto pela leitura (ver tabelas IV e VIII)

Pode-se aventar a hipótese de não ser a classe social e o lugar econômico que determinam o gosto pela leitura. Porém, também não é lícito afirmar que o gosto pela leitura é um dom nato, ou uma característica individual. Por trás da construção do sujeito leitor há uma série de fatores e, de acordo com os teóricos da Sociologia da Leitura, um fator primordial é a mediação.

A arte, como meio de comunicação, conta com a ação recíproca do criador e do leitor que, como tal, não desempenha uma ação meramente receptiva. Da mesma forma que o autor, no momento da produção, evoca suas vivências e seus conhecimentos sobre a arte para produzi-la, o leitor, ao recebê-la, passa pelo mesmo processo.

A recepção de uma obra de arte torna-se, porém, muitas vezes, uma tarefa difícil, mostrando-se necessária a figura do mediador. Sua principal função é aproximar a obra dos leitores, adaptando-a, muitas vezes, ao gosto do público. Porém esse papel pode ser muito mais abrangente, envolvendo instituições e fatores de ordem social, cultural e econômica que também operam como mediadores.

Pela análise dos questionários foi possível observar a importância da família como mediadora na formação de leitores. Dos sujeitos que descreveram a leitura como a atividade mais apreciada (01, 07, 09 16) todos recebem influências de uma família de leitores: pai, mãe, avós, irmãos entre outros. Embora o livro mais citado seja a Bíblia, pode-se afirmar que, na família em que todos lêem, dificilmente a leitura será desprezada por um dos componentes da família; pelo contrário, um avô que lê, provavelmente terá um filho que lê e um neto que também lê. Isso pode ser comprovado na observação da tabela VII.

A presença de histórias orais também é de suma importância na formação do leitor. Novamente entra em cena a mediação familiar e ficou ratificado que os sujeitos que apreciam a leitura sempre tiveram contadores de histórias em sua família. Além do que, as histórias recordadas são, em sua maioria, contos de fadas que representam a tradição oral, como Cinderela, Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve (ver tabela IX).

Petit (1999) aborda a importância de se mediar a leitura e sua maior preocupação não são as instituições, mas sim, os sujeitos mediadores. Para a teórica, o mediador é um professor, um bibliotecário, ou até mesmo um jornalista, um trabalhador, um amigo ou uma pessoa com quem se convive.

Ao apontar quem contava histórias para eles quando crianças, alguns sujeitos citaram avós, pai, mãe, irmãos e professores, mediadores que proporcionaram o prazer do imaginar e do viajar pelo mundo do livro, possibilitando o nascimento de um leitor potencial, conforme já citado nas observações de Petit sobre a Sociologia da Leitura.

Isso ficou evidente nesta pesquisa, pois o único ponto em comum entre os sujeitos que apreciam a leitura, é a gama de mediadores que os cercam: a família, os amigos que indicam obras e o professor. Assim, muito mais influente que a classe econômica e o lugar social ocupado pelo leitor, são os mediadores, construtores que criam e moldam o leitor.

4.2 AS DIFERENTES PORTAS: O PREENCHIMENTO DOS VAZIOS E SEUS SENTIDOS

O instrumento utilizado para verificar a leitura da obra *Corda Bamba* foi um questionário intitulado “Leitura do texto literário *Corda Bamba*, de Lygia Bojunga – Impressões de leitura”, (apêndice 2) aplicado nos meses de outubro e novembro de 2006. Neste tópico analisamos os questionários a fim de verificar como ocorreu a recepção, mostrando os modos como o texto selecionado conduz o receptor¹⁰ a preencher os espaços vazios da narrativa, mediante o processo de leitura. Vale ressaltar que o questionário trata mais de questões de impressões de leitura, pois, não tendo havido mediação, questões muito elaboradas poderiam assustar os sujeitos, inviabilizando a pesquisa.

Como disponibilizamos um exemplar da obra pra cada participante da pesquisa, os sujeitos leram o livro em casa, sem qualquer influência, pelo menos da nossa parte, e responderam ao questionário sobre as impressões de leitura. A participação nesse projeto de pesquisa foi muito bem aceita, embora alguns tenham desistido, não concluindo toda a leitura da obra. No entanto, a maioria que foi até o final gostou da participação, envolvendo-se profundamente na história de Maria e se emocionando com ela.

Com relação à aceitação da obra, 80% afirmaram gostar da leitura da mesma, contra 20% que não gostaram. Ao justificarem o motivo de terem gostado ou não da obra, os alunos revelaram todo seu envolvimento com a mesma, e as impressões que a leitura proporcionou a cada indivíduo. Vejamos algumas justificativas dos sujeitos que afirmaram gostar da obra:

[...]

Porque conta a história de uma menina que imaginava tudo e superou seus medos. (LSA 11 anos)

Porque é uma história interessante de uma menina que perdeu os pais e está revendo partes de sua vida. (JGLA 11 anos)

Porque é cheio de fantasias, uma surpresa atrás da outra. (TCN 11 anos)

Porque é uma história que prende nossa atenção e mexe com nossos sentimentos (MAVC 12 anos)

Porque nos ensina a sonhar (ATBS13 anos)

Por ser uma história envolvente onde se encontra o uso da psicologia do leitor. (SMB 15 anos)

Achei linda a visão da menina que cada instante da nossa vida é um quarto vazio onde nós preenchemos os espaços. (APSL 16 anos)

¹⁰ Por se tratar de apenas 20 sujeitos pesquisados, cabe-nos salientar que esse é um estudo de caso que não delimita os resultados.

Porque esse livro mostra o sofrimento de uma menina, mais de um jeito bonito, em um estilo de conto de fadas, não sei explicar direito. (KBA 17 anos)

Assim, podemos observar que os alunos que gostaram da obra, prenderam-se ao uso da fantasia, da imaginação, do sonho presentes na mesma, deixando-se envolver e se emocionar com os fatos narrados. É por meio da fantasia que a literatura cumpre sua função humanizadora. Ainda de acordo com Candido, a literatura é algo que alimenta uma necessidade de sonho e fantasia, atendendo a questões internas do homem e permitindo o conhecimento de uma série de experiências que ele jamais supôs conhecer.

Se atentarmos para os aspectos provenientes da Sociologia da Leitura, verificaremos que os sujeitos que receberam a obra de forma tão positiva, têm muito em comum. Sem exceção, todos vêem a leitura como uma atividade de distração e ela está entre as três atividades favoritas desses leitores (ver tabela VI). Outro fator relevante é que 80% desses sujeitos possuem pais leitores (ver tabela VII), que lhes contavam histórias na infância e um grande rol de livros de leitura em casa (ver tabela VIII). Com relação à classe econômica, embora a maioria desses leitores estudem em escolas da rede privada, alguns são bolsistas e provenientes da classe média – baixa, enfatizando que não é a classe social que determina o gosto pela leitura, mas a presença de um mediador que harmoniza o prazer do imaginar no mundo dos livros. Essa influência é tão contundente que 80% desses sujeitos disseram freqüentar a biblioteca sempre, em busca de distração e diversão, o que impulsiona essa viagem ao mundo da ficção, possibilitando uma leitura mais intensa e prazerosa da obra “Corda Bamba”.

Os vazios preenchidos por esses alunos revelam que os mesmos foram capazes de compreender o que estava implícito no texto. É nesse momento que se articula a interação entre texto e leitor, pois com as lacunas o leitor é conduzido para “dentro do acontecimento e estimulado a imaginar o não dito como o que é significado” (ISER, 1999 v.2 p. 106)

Os comentários feitos pelos alunos sobre a obra, como *Achei linda a visão da menina que cada instante da nossa vida é um quarto vazio onde nós preenchemos os espaços*. (APSL 16 anos), apontam como os vazios foram preenchidos constituindo o significado do texto. Iser (1999 v.2) explica que os lugares vazios são “lacunas que marcam enclaves no texto e demandam serem preenchidos pelo leitor” (ISER, 1999, v. 2, p. 107). No texto de ficção os lugares vazios não indicam deficiência, mas necessidade de combinação, concordância entre os esquemas do texto e as experiências do leitor, para assim serem construídos o contexto e a

coerência. Se o leitor, então, preencher esses vazios, ou seja, as estruturas básicas de indeterminação do texto, será iniciada a constituição do leitor e a sua conseqüente interação com o texto. Vale ressaltar que o leitor tem liberdade para preencher esses vazios, daí a singularidade das respostas.

Os leitores que afirmaram não gostar da obra justificaram suas respostas dizendo ser “uma leitura pesada” (VUG, 14 anos), “porque não é uma leitura atrativa” (LC, 16 anos), “porque eu não gostei muito da história eu não entendi nada” (ACR, 12 anos), “pois é infantil e de leitura enjoativa” (LASV, 16 anos). Poderíamos aludir à faixa etária para explicar essas diferenças, pois de acordo com Aguiar e Bordini¹¹ (1993, p. 19):

A idade do leitor influencia seus interesses: a criança, o adolescente e o adulto têm preferência por textos diferentes. Mesmo dentro de cada período da vida humana, esses interesses modificam-se à medida que se dá o amadurecimento do indivíduo

No entanto, como na mesma faixa etária estão alunos que gostaram e alunos que não gostaram da obra, percebemos que a questão do gosto é algo que ultrapassa os limites da idade. No entanto, se atentarmos para os fatores socio-econômicos desses leitores que não gostaram do texto, veremos que eles também apreciam a leitura (Tabela VI) e possuem objetos de leitura variados em casa, porém, esses sujeitos não tiveram quem lhes contasse histórias em sua infância. Embora esses sujeitos vejam a leitura como uma atividade de distração, 80% não se lembram de histórias que lhes foram contadas na infância e freqüentam a biblioteca raramente (Tabela XI). Novamente a figura do mediador aparece, mas agora, ratificando que, sem um mediador, dificilmente teremos um leitor, no sentido lato da palavra. Não queremos afirmar que o fato de o leitor não gostar de uma obra implique que ele não é um bom leitor, porém, por meio da análise dos questionários percebemos que os leitores que afirmaram não gostar da obra, foram aqueles que alegaram não ter entendido a narrativa, principalmente porque “Corda Bamba” exige um envolvimento intenso do leitor.

Já com relação aos níveis de compreensão, podemos afirmar que a faixa etária é fundamental, pois os participantes da pesquisa IMH, de 09 anos, F, de 10 anos e LM, de 10 anos) atestam por meio de suas respostas a não compreensão da história. Os três afirmaram que gostaram da mesma, no entanto ao justificarem a resposta disseram:

“É educativa” (IMH, 09 anos).

¹¹ A primeira edição é de 1982.

“É interessante” (F, 10anos).

“Por que fala de circo, mulher barbuda e equilibrista” (LM,10 anos)

As respostas comprovam que esses respondentes fizeram uma leitura superficial da obra, ou seja, ainda não atingiram o estágio da “leitura interpretativa” (AGUIAR & BORDINI, 1993, p. 20), são incapazes de interpretar todas as idéias do texto, o espaço, o tempo e as causas que movem a narrativa, comprovando que não atingiram ainda a maturidade leitora. Quando questionados sobre o que mais gostaram na história de Maria, não conseguiram extrapolar as partes infantis da história, prendendo-se ao circo, à corda em que Maria se equilibrava e à festa de aniversário. Esses momentos da narrativa foram os mais marcantes para esses leitores mirins, pois são os que mais convergem para o seu universo.

Quando questionados sobre a fluência na hora da leitura, LM, 11 anos, LCA, 11 anos, KR, 11 anos, ACR, 12 anos e VUG, 14 anos disseram ter dificuldades para entender o texto, necessitando voltar em alguns trechos da narrativa para entender os personagens e o desenvolvimento da história. Dessa forma, acreditamos que essa obra é indicada para crianças já com um nível elevado de leitura, entre a “Iniciação à leitura crítica, em torno de sexta e sétima séries, à leitura crítica que abrange a oitava série ao ensino médio” (AGUIAR & BORDINI, 1993, p.20-21)

Voltando à questão da aceitabilidade da obra, poderíamos apontar a diferença de sexo, pois AGUIAR & BORDINI (1993), também ressaltam que fatores biológicos e culturais influenciam diferentes comportamentos entre os sexos, principalmente no que tange à leitura. No entanto, os participantes que não gostaram da obra são 10% meninos e 10% meninas, o que nos leva a concluir que, neste caso, não foi a diferença de sexo que influenciou na recepção da obra.

Os leitores mais velhos prenderam-se aos períodos em que um mundo fantástico lhes foi apresentado, quando questionados sobre o momento mais interessante da história. Assim, 60% dos respondentes destacaram como momentos mais interessantes o encontro com os pais, a retomada da memória de Maria por meio do corredor e das portas coloridas, tendo muitos deles justificado suas respostas por considerarem esses momentos fundamentais para a compreensão da história.

A autora realmente desperta a curiosidade dos leitores e trabalha com suas emoções. LS, 16 anos, afirmou que o momento mais interessante da história é “a hora que ela encontra aquele corredor de portas. Por que trabalha a curiosidade do leitor”. A partir das portas as

lacunas vão sendo preenchidas e “*Quando ela começa abrir as portas [...] ai que a gente começa a entender realmente o livro*” (SMB 15 anos)

O envolvimento com a obra permite que as vivências das personagens surtam inúmeros efeitos no leitor, em virtude do processo de identificação que a obra suscita naquele que a lê. Embora, de acordo com Iser (1999), exista uma assimetria entre texto e leitor, há momentos em que o repertório do texto, ou seja, normas da realidade social e histórica que são incorporadas ao mesmo, provocam no leitor uma identificação, à medida em que encenam algo previamente familiar ao leitor e ao seu contexto. Essa identificação leva o leitor a confrontar o seu horizonte de expectativas com o horizonte de expectativas presente na obra e, a partir daí, nasce uma nova realidade, como que uma fusão da realidade do leitor com a realidade da obra.

Esse processo de aproximação às vezes permite que o leitor se identifique com um dos personagens, como LSA, de 11 anos, que se identificou com o personagem Foguinho, dizendo que é atrapalhado como ele; o personagem Quico também foi citado, pois a aluna AAA, de 13 anos, disse que se parece com ele, pois também tem muitos sonhos durante a noite; LS, de 16 anos, embora tenha dito que não gostou da obra, disse que é parecida com Barbuda, pois “*gosta de falar bastante*”; APSL, de 16 anos, identificou-se com Márcia: “*Ela é despreocupada com problemas do futuro e acredita no amor verdadeiro*”.

Quando questionados se algum personagem lembrou alguma pessoa do seu convívio, 55% responderam que sim, contra 45% que disseram que não. Dos 55% que responderam afirmativamente, 15% disseram conhecer alguém parecido com Barbuda, 10% conhecem alguém parecido com Pedro, 10% com Quico e 10% com Dona Maria Cecília.

Vale ressaltar que, embora a personagem Dona Maria Cecília esteja relacionada a uma imagem negativa, dois sujeitos da pesquisa a compararam com sua avó e com sua mãe, devido ao autoritarismo e ao gênio ruim. Já Barbuda foi associada ao ideal de amizade verdadeira, companheirismo e natureza extrovertida.

Essa imagem positiva da personagem Barbuda rendeu a ela 30% dos votos no rol de personagens preferidos da história, empatando com a protagonista da história, Maria, que também atingiu 30%; Márcia ficou com 20% dos votos, Marcelo com 10%, e Quico com 5%. Ao justificarem sua escolha, os alunos que escolheram a personagem Maria o fizeram por ela ser equilibrista, por “*ser forte e vencer tudo*” (WDG 14 anos) e por ter “*Coragem e determinação*” (LASV 16 anos)”. Já as justificativas para a escolha de Barbuda foram:

Porque Barbuda criou Maria e se preocupava com ela (KJA 11 anos)

Ela é muito engraçada, extrovertida e cuidadosa (TCN 11 anos)

Pois ela era divertida (MAVC 12 anos)

Porque ela era a amiga leal de Maria (ATBS 14 anos)

Pela dedicação que tinha com Maria e preocupação com ela. (FB 15 anos)

Acho engraçado o jeito dela (LC 16 anos)

É interessante notarmos como uma personagem extrovertida e engraçada cativa o leitor, bem como o cativa a alusão ao amor e ao romantismo. Todos os que optaram por Márcia ou Marcelo como personagens favoritos justificaram-se pela força do amor de ambos e dos obstáculos enfrentados para ficarem juntos.

Quando questionados sobre o personagem da história de que menos gostaram, 75% dos entrevistados responderam ser Dona Maria Cecília, a vilã da história. Vale ressaltar que alguns alunos ficaram chocados com a atitude dessa avó, apontando-a como: esquisita, malvada, egoísta, mal amada, chata, rude, folgada,nojenta, possessiva, fria e ladra. Pelo rol de adjetivos, podemos notar a indignação do leitor frente às atitudes dessa avó.

É interessante notarmos que os leitores que se prenderam ao início da obra, tiveram mais antipatia pela professora Eunice, o que é entendido pela perspectiva naquele trecho da narrativa, quando ainda não se revelara o caráter corrompido de Dona Maria Cecília. Essa perspectiva interna do texto é caracterizada por Iser como estrutura de tema e horizonte, que cumprem a função de regular as atitudes do leitor em relação ao texto, pois ele não é capaz de abarcar todas as perspectivas ao mesmo tempo. Assim, em um primeiro momento, a professora Eunice poderia ser considerada a grande vilã da história, porém, quando esse tema se fundiu em horizonte, o leitor percebeu que a antagonista da história era a avó de Maria. De acordo com Iser (1996, v.1, p. 180), temos um processo no decorrer da leitura pelo qual, quando o leitor se fixa em um certo ponto, a perspectiva que ele está seguindo em um determinado momento é o chamado tema. Já o horizonte é um antigo tema, que está servindo de pano de fundo para o tema atual, ou é um futuro tema. Assim, as perspectivas do narrador, dos personagens e do enredo, embora diferentes, relacionam-se concomitantemente, influenciando as atitudes do leitor em relação ao texto.

Ao justificarem o motivo de sua antipatia pela personagem Maria Cecília, os respondentes expuseram sua indignação frente ao materialismo da personagem: *“Porque achava que podia comprar tudo e todos”* (FA, 15 anos), *“Pois ela é possessiva e acha que com dinheiro se compra tudo”* (WDG, 14 anos). Essas respostas ratificam que Lygia Bojunga

“realiza alquimicamente, a transmutação de suas vivências psíquicas em arte [...]. É com essa força de vida que ela toca seus leitores” (LISBOA DE MELLO, 2002, p. 153). Dessa forma os conflitos vividos por Maria também são vividos pelos leitores. Os sentimentos e emoções que fluem das páginas fictícias envolvem extremamente o leitor, retirando-o da passividade de sua vida cotidiana para interagir com o personagem, participar de seus sentimentos, aspirações e conflitos.

Essa fusão do real e do fictício muitas vezes leva o leitor a refletir sobre sua própria realidade. No episódio da velha que foi dada de presente à Maria podemos perceber que o narrador denuncia as condições de vida de grande parte da população brasileira. O leitor não consegue ficar indiferente a essas denúncias contundentes, o que é confirmado pelo fato de a maioria dos respondentes ter citado em algum momento esse episódio. Isso revela uma desestrutura do leitor frente aos fatos narrados, porém, a partir das reflexões propiciadas pela obra, o leitor se reestrutura, mas agora com uma visão mais crítica sobre sua realidade: O momento mais interessante da história “*é quando Maria ganha seu presente de aniversário. Porque comprar uma pessoa é irracional, e além de Maria ter vivenciado a morte de seu presente*” (TCN, 11 anos). Dessa forma, o horizonte de expectativas do leitor é rompido, e mediante o processo de reflexão é expandido e aprofundado, já que sua visão de mundo é ampliada pela obra.

Essa expansão do horizonte de expectativas também pode ser comprovada por meio das respostas à pergunta: *Você acha que o livro Corda Bamba pode ajudá-lo a compreender situações e acontecimentos da sua vida? Quais?* 40% dos entrevistados responderam positivamente, afirmando que a narrativa ajuda a compreender melhor a amizade, o amor, “*que algumas pessoas pensam que pode comprar tudo com dinheiro como dona Maria Cecília*” (ACR, 12 anos), “*ajuda mostrando que todo problema tem solução*” (WDG, 14 anos), “*a gente pode compreender que nossa vida é a gente que faz*” (APSL, 16 anos).

Assim, os sujeitos demonstraram atitude perante a obra, buscaram preencher seus vazios, alguns aceitaram-na e apreciaram-na, outros a rejeitaram, mas todos tornaram-se co-autores. A aceitação da obra pode ter ocorrido pelo encontro de expectativas, devido à sintonia mínima entre convenções sociais, emotivas, intelectuais, lingüísticas, ideológicas, estéticas, tanto no pólo da produção como no da recepção da obra. No entanto, como estamos em um espaço subjetivo, o da leitura, não podemos dizer como as leituras deveriam ter acontecido. O que temos, na verdade, são indicações de níveis de aprofundamento da leitura. O que enfatizamos aqui são as singularidades das respostas, que comprovam a

impossibilidade de quantificar ou precisar com exatidão o efeito estético, ou seja, a interação entre texto e leitor.

4.4 A QUEDA: A MORTE E O EFEITO CAUSADO POR ELA NA LEITURA DAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Foi entre os séculos XVII e XVIII que a infância adquiriu uma nova concepção e a criança foi vista como detentora de uma pureza a ser protegida. Certa preocupação, antes desconhecida, em preservar sua moralidade e também em procurar educá-la, surge de maneira fulcral, caracterizando o sentimento de infância que permeia a sociedade moderna.

Sob esse novo paradigma muitos temas foram condenados para o público mirim. Entre esses temas podemos destacar o tema da morte, que passou a causar polêmica e ainda hoje gera inúmeras discussões, pois muitas famílias e educadores continuam a fazer restrições a textos que, a seu ver, tratam de violência contra os jovens leitores, causando-lhes temores infundados e sentimentos negativos.

A literatura voltada para crianças e boa parte da literatura indicada em sala de aula são, em sua maioria, destinadas ao entretenimento. Seus objetivos essenciais, a função de coadjuvante pedagógica e a oferta de diversão ao leitor, implicam uma simplificação de conflitos e um investimento em temáticas e estruturas que costumam reforçar expectativas e códigos de valores prévios. As editoras, com seus paradidáticos, distanciam-se cada vez mais da literatura enquanto processo estético, negando-se a trabalhar com temas que revelam a perplexidade do ser humano frente à vida.

Se literatura é comunicação, ela deve ser estendida a todos igualmente, evidentemente respeitando as sensibilidades de crianças e jovens, mas propiciando-lhes a compreensão da complexidade da condição humana. Obras que tratem da violência, da morte, do mal e da sexualidade não podem ser condenadas e fadadas ao esquecimento. Como experiência humana e estética que possibilita o conhecimento de nossa humanidade, os temas vistos como polêmicos são exatamente os que mais se ocupam de nossa essência e podem ofertar aos leitores infanto-juvenis vias efetivas para discussão de suas angústias e dilemas.

Por todos esses fatores, propusemos a análise da recepção de uma obra destinada ao público infanto-juvenil que trouxesse em seu bojo a temática da morte. Como já apontamos, a obra obteve excelente aceitação, pois 70% dos participantes do projeto afirmaram gostar da leitura de *Corda Bamba*, valendo ressaltar que, quando questionados sobre o que mais lhes

agradou, ou desagradou, na história de Maria, apenas 15% citaram a morte dos pais da protagonista. Essa estatística revela que a morte não foi vista de forma trágica, levando os alunos a rejeitarem a obra. Porém, o tema não passou por alto e, quando questionados sobre o que acharam mais interessante na história lida, 35% citaram o momento em que Maria vê seus pais morrendo, apontando as seguintes justificativas:

Por que foi muito triste (LSA 11anos)

Pela coragem de andar na corda sem nenhuma proteção embaixo (KJA 11 anos)

Porque foi muito triste e faz a gente pensar em como ficaríamos se vissemos alguém muito amado morrer (MAVC 12 anos)

É muito triste o momento em que ela lembra da morte dos pais (FA 15 anos)

É uma situação muito difícil ver a morte de seus pais (LC 16 anos)

As justificativas comprovam que os leitores acharam o momento em que Maria presencia a morte de seus pais triste, difícil, mas isso não faz com que eles neguem a história, ou a rejeitem; pelo contrário, comentários como o de MAVC, 12 anos, mostram que os leitores sentem na pele os conflitos da personagem e passam a refletir sobre situações que não gostariam de viver, mas que todos estão fadados a enfrentar, como a morte.

Durante muito tempo o tema da morte tem sido disfarçado e, freqüentemente, mal abordado. Rosemberg (1985, p.65-66) também destaca a ausência desse tema na literatura infantil brasileira, quando afirma ser mais comum encontrá-la na literatura infanto-juvenil e [...] "a serviço da trama, aquela que elimina personagens indesejáveis, ou a morte como castigo e punição. Porém, a morte necessária, visceral, dramática e angustiante, praticamente inexistente". Esse comportamento é muito negativo, pois a morte é a única situação que não temos como evitar em nossas vidas e 55% dos participantes da pesquisa afirmaram que já perderam alguém amado por meio da morte. Portanto, não falar sobre o assunto, ou seja, "proteger" a criança, poderá dificultar o seu entendimento sobre o ciclo da vida.

Quando perguntamos se os leitores achavam que a leitura do livro poderia ajudá-los a compreender situações e acontecimentos de sua vida, 40% responderam que sim. Não queremos aqui conferir um caráter pedagógico à literatura, mesmo porque seria um atentado à obra bojunguiana, que veio na contramão do pedagogismo. O que queremos enfatizar é que a obra *Corda Bamba*, ao tratar de um tema considerado polêmico, a morte, leva o leitor a refletir sobre sua existência e a compreender melhor a si mesmo e a sociedade em que vive.

Assim, a ausência na literatura infantil do assunto morte pode conotar o medo, a angústia e o conflito, muitas vezes não assumido, do adulto sobre o tema, porém é necessário que essa situação seja encarada com naturalidade e maturidade. Em especial, porque "a morte pertence à própria estrutura essencial da existência. [...]. Assim que um homem começa a viver, tem idade suficiente para morrer. Não caímos de repente na morte, porém caminhamos para ela passo a passo: morremos cada dia" (HEIDGGER apud MARANHÃO, 1987, p.69).

Não cabe à literatura preparar crianças e adolescentes para lidar com a morte. No entanto, sendo a literatura uma experiência essencial de comunicação, deve abordar tudo, inclusive experiências negativas na história humana, propiciando conhecimento e promovendo o acesso a textos que problematizem a realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa, - o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço de sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (esta apoteose matreira do óbvio, novamente em grave voga), ela age com um impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, - com altos e baixos, luzes e sombras. [...] (CANDIDO 1972, p. 805)

Na epígrafe deste trabalho utilizamos um fragmento de um artigo de Antonio Candido (1972) e o encerraremos também com as palavras desse grande mestre da literatura brasileira. Antonio Candido, no ensaio *A Literatura e a formação do homem* (1972), expõe o seu intuito de revelar as variações sobre a função humanizadora da literatura e, a partir desta, expor “a função psicológica”, a “formativa” e a “social humanizadora ou de conhecimento de mundo e do ser” e postula que a realização dos estudos literários deve buscar compatibilidade e simultaneidade entre estrutura e função na composição da obra literária.

Para Candido (1972) não há limites existentes entre ficção e realidade. Afirma que a literatura não fica restrita à sua estrutura, pois é capaz de atender e saciar as necessidades de ficção e fantasia do homem, tanto daquele que produz, como daquele que recebe. Esta fantasia está intrinsecamente ligada à realidade do leitor, pois a criação literária sistematiza a fantasia e revela a função integradora e transformadora dessa realidade. Assim, o leitor interage com a obra literária, reconhecendo-se nesse meio e modificando-se em seguida, não conseguindo discernir com exatidão como sua personalidade foi influenciada por suas leituras ficcionais. Dessa forma, ao atingir sua função psicológica, a literatura oferece ao leitor uma nova visão da realidade em questão, promovendo um questionamento sobre ela e cumprindo, conseqüentemente seu papel formador.

Isso significa que, da mesma forma como a escola e a família operam sobre a personalidade, a literatura também pode operar e possibilitar inúmeras transformações. Por outro lado, o teórico afirma que essa transformação não pode ser classificada como uma função formativa de tipo educacional, pois “a literatura pode formar, mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la como um veículo da tríade famosa, - o verdadeiro, o bom e o belo” (pg.805). Na verdade a literatura forma, mas nem sempre para o instituído como o “bem”, o “correto”, pelo contrário pode formar para o “mal”, para a transgressão.

Esse formar da literatura é um conjunto de todas as funções e, de acordo com esse teórico, permite ao homem encontrar na literatura aspectos de sua própria humanidade. Com a leitura de *Corda Bamba* notamos como essa função humanizadora age sobre o leitor, pois o universo simbólico explorado por Lygia Bojunga dinamiza a narrativa de um modo

semelhante à realidade, principalmente ao trabalhar temas como a miséria, as diferenças sociais e a morte. A linguagem plurissignificativa leva o leitor a ampliar o seu campo imaginativo e, guiado pelas mãos do narrador, ele participa da estruturação da obra, transformando-se em um co-autor.

Tudo isso é possível porque durante a leitura o leitor é encaminhado por interesses diversos que estão enraizados em suas concepções de literatura, leitura e leitor e, principalmente, em fatores de âmbito social.

Sobre o fazer literário de Lygia Bojunga podemos destacar em *Corda Bamba* primeiramente o seu cuidado com a linguagem, pois ela se aproxima ao máximo do universo infanto-juvenil utilizando uma linguagem coloquial, lançando mão de gírias utilizadas pelo universo juvenil com marcas da oralidade. Em segundo lugar, a inovação bojunguiana destaca-se por não se furtar em suas obras a contemplar temas polêmicos como a morte, o medo, o sexo, o divórcio, as diferenças sociais, e a miséria, abordando-os de maneira altamente estética. A partir do tema principal, a própria infância, Lygia constrói uma narrativa impregnada de riquíssima fantasia, que reflete de maneira crítica fatos reais para discutir os comportamentos sociais frutos da ideologia dominante sem, no entanto, deixar de lado sua função lúdica.

No decorrer da leitura do texto literário, podemos perceber o cuidadoso trabalho artístico de Bojunga. O narrador vai-nos apresentando a história de Maria, uma menina triste que estava sendo levada para morar com a avó. Por meio da fantasia e da imaginação o leitor é introduzido no universo de Maria e passa a conhecer toda a sua história de perdas, sofrimentos, mas também de superação. Nesse sentido, a protagonista se mostra uma criança emancipada, pois é capaz de modificar suas atitudes e vencer seus medos sem a mediação de um adulto. O leitor, por meio da história de Maria, elabora novas idéias ou comportamentos frente às situações cotidianas, sentindo-se encorajado a enfrentar seus problemas.

O mais surpreendente é que todos os conflitos e situações mais amedrontadoras são resolvidos por meio da fantasia, cumprindo uma das principais funções da literatura apresentada por Antonio Candido. O teórico afirma que, embora os estudos literários tenham permanecido por muito tempo presos à estrutura e à forma, buscando um cientificismo e junto com ele mais credibilidade, a obra literária não pode ser considerada somente como uma estrutura, mas vai muito além, é algo que alimenta uma necessidade de sonho e fantasia ao atender a questões internas do homem, permitindo-lhe o conhecimento de uma série de experiências que ele jamais poderia conhecer a não ser por meio da literatura.

O que contribui de forma ímpar para o desenvolvimento da fantasia na obra *Corda Bamba* é a noção de tempo e espaço, pois esses, voltando-se mais para a imprecisão do que para um detalhamento, levam-nos a pensar na atualização da obra. Isso ocorre porque a narrativa é estruturada em *flash-backs*, ou seja, há várias suspensões na narrativa principal através de recuos temporais, e esses recuos são feitos quando Maria supostamente equilibra-se na corda, atravessando para outro prédio, chegando a um longo corredor e abrindo diferentes portas, cada uma de uma cor. Cabe ao leitor estabelecer relações entre a trama até então conhecida e as histórias que vão sendo encaixadas, resultando em uma complexa rede tecida pela imaginação e fantasia.

Com a análise da recepção de *Corda Bamba* a partir dos questionários socioeconômico-culturais e das impressões de leitura, abordamos uma situação concreta para destacar características gerais do processo de leitura. Leitores entre nove e dezessete anos, de escolas públicas e privadas de Maringá (PR), leram a narrativa sem nenhum comprometimento com a instituição escolar, receberam uma motivação exterior pela solicitação de leitura para participação no projeto desta pesquisa, mas não receberam nenhuma interferência na constituição do significado; leram a obra em suas residências e tiveram um mês para fazê-lo, sem preocupações ou cumprimento de tarefas.

Com os questionários socioeconômico-culturais tivemos como objetivo especificar um parâmetro para a abordagem do leitor, já que os aspectos sociais são de suma importância no bojo da Estética da Recepção, levando em conta os inúmeros elementos do contexto social a que o leitor pertence.

A reflexão se estendeu aos elementos externos do texto como, por exemplo, o meio em que os leitores vivem e suas experiências pessoais, para poder observar o modo como contribuem para dar vida à obra e dialogar com ela, estabelecendo uma comunicação entre os dois lados da relação entre texto e leitor, o lado do efeito e o da recepção.

A Sociologia da Leitura foi a chave de entrada para esse estudo que envolveu leitor, leitura e as mediações familiares, culturais, sociais, políticas e econômicas que permearam essa relação. Crê-se na afirmação de que classes privilegiadas economicamente produzem maior número de leitores e, por outro lado, classes menos favorecidas raramente formarão indivíduos leitores; no entanto, neste trabalho, entre os indivíduos que apontaram a leitura como atividade favorita, a renda familiar oscila entre a maior e a menor, contrariando assim, mesmo que de forma singela, a expectativa de relação entre classe econômica e gosto pela leitura.

Compreendemos com esse trabalho que não é a classe social e o lugar econômico que determinam o gosto pela leitura. Porém também não é lícito afirmar que o gosto pela leitura é um dom nato, ou uma característica individual. Por trás da construção do sujeito leitor, há uma série de fatores e, de acordo com os teóricos da Sociologia da Leitura, um fator primordial é a mediação.

Por meio dos questionários foi possível observar a importância da família como mediadora na formação de leitores. Dos sujeitos que descreveram a leitura como a atividade mais apreciada (01, 07, 09 16) todos receberam influências de uma família de leitores, quer seja o pai, a mãe, os avós, os irmãos, entre outros. Embora o livro mais citado seja a Bíblia, pode-se afirmar que na família em que todos lêem dificilmente a leitura será desprezada por um dos componentes da família; pelo contrário, um avô que lê, provavelmente terá um filho que lê e um neto que também lê.

O instrumento utilizado para verificar a leitura da obra *Corda Bamba* foi um questionário intitulado “Leitura do texto literário *Corda Bamba*, de Lygia Bojunga – Impressões de leitura”, aplicado nos meses de outubro e novembro de 2006. Através desse questionário verificamos como ocorreu a recepção, mostrando os modos como o texto selecionado conduziu o receptor a preencher os espaços vazios da narrativa, mediante o processo de leitura. Assim, podemos agora responder às nossas perguntas de pesquisa elencadas nas considerações iniciais desse trabalho.

A primeira pergunta abordava os vazios e seu preenchimento pelo leitor formado. Compreendemos com esse trabalho que leitor o formado detém uma série de recursos e repertórios para o preenchimento dos vazios, o que lhe facilita uma compreensão formal e estética da obra.

A segunda pergunta deteve-se nos temas polêmicos e na recepção dos mesmos pelo público infanto-juvenil, por meio das impressões de leitura e do preenchimento dos vazios pelos participantes da pesquisa. Obtivemos mais acesso às impressões de leitura do que ao preenchimento dos vazios por trabalhar com um questionário que enfatizava as impressões, mas pudemos observar que a morte, a miséria e as diferenças sociais não impediram os alunos de ler e apreciar a obra, já que a maioria, 70% afirmaram ter gostado da mesma. Pelo contrário, quando perguntamos se os leitores achavam que a leitura do livro *Corda Bamba* poderia ajudá-los a compreender situações e acontecimentos de sua vida, 40% responderam que sim. Acreditamos que não cabe à literatura preparar crianças e adolescentes para lidar com a morte, no entanto, sendo a obra literária uma experiência essencial de comunicação, deve abordar tudo, inclusive experiências negativas na história humana, propiciando

conhecimento e promovendo o acesso a textos que problematizem a realidade. Dessa forma, a interação entre texto e leitor comprova que houve uma comunicação da obra com a vida e o diálogo travado entre eles foi muito mais longe do que esperávamos. Respondemos também a segunda pergunta da pesquisa, que abordava a função humanizadora da literatura.

Com relação à terceira pergunta de pesquisa, indagamos a faixa etária mais indicada para a leitura da obra e chegamos à conclusão de que o critério de gosto é muito mais complexo do que imaginamos. Na mesma faixa etária tivemos alunos que gostaram e alunos que não gostaram da obra, o que nos levou a concluir que a formulação do gosto é algo que ultrapassa os limites da idade e relaciona-se à maturidade leitora.

Já com relação aos níveis de compreensão, foi possível verificar que a faixa etária é fundamental, pois os participantes da pesquisa situados na menor faixa etária, IMH, de 09 anos, F, de 10 anos e LM, de 10 anos, atestaram por meio de suas respostas a não compreensão da história. Suas respostas comprovam que esses respondentes fizeram uma leitura superficial da obra, ou seja, ainda não atingiram o estágio da “leitura interpretativa” (AGUIAR, 1993, p. 20), não sendo capazes de interpretar todas as idéias do texto, de reconhecer com clareza a organização do espaço, do tempo e das causas que movem a narrativa.

Quando questionados sobre a fluência na hora da leitura, LM (11 anos), LCA (11 anos), KR (11 anos), ACR (12 anos) e VUG (14 anos) disseram ter dificuldades para entender o texto, necessitando voltar em alguns trechos da narrativa para entender os personagens e o desenvolvimento da história. Dessa forma, acreditamos que essa obra é indicada para crianças já com um nível elevado de leitura, entre a “Iniciação à leitura crítica, em torno de sexta e sétima séries, à leitura crítica, que abrange a oitava série ao ensino médio” (AGUIAR, 1993, p.20-21)

Enfim, acreditamos que ainda há muitas “portas” a serem abertas no fazer literário de Lygia Bojunga, mas nos sentimos realizados com esta pesquisa e pensamos que a maioria dos alunos participantes viveu a leitura de *Corda bamba* como uma experiência estética. Dessa forma a leitura do texto literário é capaz de proporcionar ao leitor uma experiência singular, qual seja, a de um enriquecimento de seus conhecimentos, vivências e conceitos. Trazendo essa experiência singular à literatura infanto-juvenil, acreditamos que as obras de Bojunga operam essas transformações, pois a autora assume as angústias e os problemas existenciais da infância frente a mistérios como a morte, construindo um mundo novo, em que a imaginação é a chave de todos os mistérios. Pela leitura de *Corda Bamba* o leitor foi levado a

participar dos dramas vividos pelos personagens, sentindo despertar nele uma visão crítica e realista da vida.

BIBLIOGRAFIA

DA AUTORA

BOJUNGA, L. **O sofá estampado**. 9. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.

_____. **Corda bamba**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1983.

_____. **A bolsa amarela**. 7. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1982.

_____. **Angélica**. 12^a. Edição. Rio de Janeiro: Agir, 1988.

_____. **Os Colegas**. 47. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

_____. **Paisagem**. 4. ed. 2. imp. Rio de Janeiro: Agir, 1998.

_____. **Tchau**. 17. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2003.

SOBRE A AUTORA

ASFORA, M. de A. **Lygia Bojunga Nunes e a renovação da literatura infantil brasileira**. João Pessoa, 1988. 201 p. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal da Paraíba.

BRITO, R. M. do S. S. de. **Uma pedagogia do sentimento: leitura da obra de Lygia Bojunga Nunes**. Fortaleza, 2000. 135 p. Dissertação. (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Ceará.

CUNHA, M. A. A. A inovação lingüística em Lygia Bojunga Nunes. **Ciência e Cultura**, v. 35, n. 12, p. 1848-53, dez. 1983.

LISBOA DE MELLO, A. M. O “sopro de vida” em O sofá estampado. In: TURCHI, M.Z.; SILVA, V.M.T. (org). **Literatura infanto-juvenil: leituras críticas**, Goiânia: Ed. da UFG, 2002.

TEÓRICA E GERAL

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil**. Gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1989.

AGUIAR e SILVA, V. M. **Teoria da literatura**. 3. ed. rev. Aum. Coimbra: Almedina, 1979.

AGUIAR, V. T. de. Leitura literária e escola. In: EVANGELISTA, A. A. M. (org). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. (Linguagem e Educação). P. 235-256.

AGUIAR, V. T. de. O leitor competente à luz da teoria da literatura. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, 124, p. 23-34, Jan. – mar., 1996.

AGUIAR, V. T. de; BORDINI, M. da G. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

ARIÈS, P. **História da morte no Ocidente.** Trad. Priscila Viana de Siqueira. Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família.** Trad. Dora Flaksman. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BACHELARD, G. **A poética do espaço.** Tradução Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTHES, R. O prazer do texto. Tradução J. Guinsburg. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

BATISTA, A. A. e GALVÃO, A. M. **Leitura: práticas, impressos, letramentos.** Coleção Linguagem & Educação. Belo Horizonte : Autêntica, 1999.

BILAC, O. **Poesias infantis.** 17. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1949.

BLOOM, H. **Como e por que ler.** Tradução José Roberto O`shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

BREDELLA, L. **Introdução à didática da literatura.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1989.

CADEMARTORI, L. **O que é literatura infantil.** São Paulo: Brasiliense, 1986. (Primeiros Passos, 163).

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos?** São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CANDIDO, A. **Literatura e sociedade.** São Paulo: Nacional, 1976.

_____. **A literatura e a formação do homem,** in Revista Ciência e Cultura, Universidade Federal do Piauí, 1972.

CANONICE, B. C. F. **Normas e padrões para a elaboração de trabalhos acadêmicos.** Maringá: EDUEM, 2005. (Coleção Fundamentum n° 13)

CHARTIER, R. **A aventura do livro: do leitor ao navegador.** Tradução de Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

_____. **Práticas de leitura.** Tradução de Cristiane Nascimento. 1º reimpressão. Estação Liberdade.

_____. **A ordem dos livros.** Trad. Mary del Priori. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1994.

CHIKLOVSKI, V. A arte como procedimento. In: EIKHENBAUM, B. e. al. **Teoria da literatura: formalistas russos.** Tradução Ana Mariza Ribeiro et. al. Porto Alegre: Globo, 1971. p. 39-56

COELHO, N. N. **A literatura infantil.** 2. ed. São Paulo, 1982.

_____. **Literatura: arte, conhecimento e vida.** São Paulo: Peiropólis, 2000.

COMPAGNON, A. **O demônio da teoria. Literatura e senso comum.** Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão, Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

CORREA, V. **Cazuza.** 16. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

DARNTON, R. **O grande Massacre de gatos.** E outros episódios da história cultural francesa. Tradução de Sonia Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

_____. **Os best-sellers proibidos.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

EAGLETON, T. **Teoria da literatura: uma introdução.** Tradução de Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ECO, U. **Os limites da interpretação.** Trad. P. de Carvalho. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

ECO, U. **Seis passeios pelos bosques da ficção.** 6. reimp. Tradução Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

ESCARPIT, R. **Sociologia da literatura.** Tradução de Ana Bela Monteiro e Carlos Alberto Nunes. Arcádia, 1969.

_____. **Hacia una sociologia del hecho literário.** Madrid: Edicusa, 1974.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores associados/Cortez, 1987.

GENETTE, G. Fronteiras da narrativa. In: BARTHES, R. et. al. **Análise estrutural da narrativa: pesquisas semiológicas.** E. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1976. (Novas perspectivas em comunicação 1)

HAUSER, A. **Sociologia del arte**. Barcelona: Labor, 1977.

ISER, W. A indeterminação e a resposta do leitor na prosa de ficção. Tradução Maria Ângela Aguiar. **Cadernos do Centro de Pesquisas Literárias da PUCRS**: série traduções, Porto Alegre, v.3, n.2, mar. 1999.

_____. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução J. Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996. v.1

_____. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução J. Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1999. v.2

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. Tradução Isidoro Blikstein e José Paulo Paes. 4.ed. São Paulo: Cultrix, 1969.

JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Trad. S. Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

_____. A estética da recepção: colocações gerais. In:_____. **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. 2. ed. rev. amp. Tradução, seleção e coordenação Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

JOUVE, V. **A leitura**. Tradução Brigitte Hervot. São Paulo: UNESP, 2002.

KLEIMAN, A **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1997.

KUGLER, H. Níveis de recepção literária no ensino. Tradução Carlos Erivany Fantinati. In: **O ensino da literatura hoje – por que e como?** Freiburg: Herder, 1978.

LAJOLO, M. e ZILBERMAN, R. **A leitura rarefeita: livro e literatura no Brasil**. São Paulo : Brasiliense, 1991

LAJOLO, M., ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira: histórias e histórias**. 6. ed. São Paulo: Editora Ática, 2003.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

_____. **O que é literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1982. (Primeiros Passos, 53)

_____. O texto não é pretexto. In: AGUIAR, V. T. de et. al. **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. 10. ed. ver. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991. 164p. (Novas Perspectivas, 1) p. 51-62

LEITE, L. C. M. **O foco narrativo**. São Paulo: Ática, 1985.

MACHADO, A. M. **Contracorrente**: conversas sobre leitura e política. São Paulo: Ática, 1999. (Temas 70)

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. 2. ed. 1. reimp. Tradução Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 19 ed. 9. imp. São Paulo: Brasiliense, 2002. (Primeiros Passos, 74)

MARANHÃO, J. L. de S. **O Que é morte**. 3.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1987

MEIRELES, C. **Problemas da literatura infantil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

NUNES, B. **O tempo na narrativa**. 2. ed. 3. imp. São Paulo: Àtica, 2002. (Fundamentos)

ORLANDI, E P. (org.). **A leitura e os leitores**. Campinas : Pontes, 1998.

ORLANDI, E P. **Discurso e Leitura**. São Paulo/Campinas : Cortez/Editora da Unicamp, 1996.

PERONI, M. **Histórias de lectura: Trayectorias de vida y lectura**. México: Fondo de Cultura Econômica, 2003.

PERROTI, E. **Confinamento cultural, infância e leitura**. São Paulo: Summus, 1990. (Novas buscas em educação, 38).

_____. **O texto sedutor na literatura infantil**. São Paulo: Ícone, 1986. (Educação Crítica)

PETIT, M. **Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura**. Traducción Rafael Segovia y Diana Luz Sánchez. México: Fondo de Cultura Económica, 1999.

ROSEMBERG, F. **Literatura infantil e ideologia**. São Paulo: Global, 1985. (Coleção Teses, 11).

ROSENFELD, A. Literatura e personagem. In: CANDIDO, A. **A personagem de ficção**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1976. (Debates) p. 9-50

SANDRONI, L. de Lobato à década de 1970. In: SERRA, E. D. (org.). **30 anos de literatura para crianças e jovens: algumas leituras**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. (p. 11-26) (Leituras no Brasil)

SARTRE, J. P. **O que é literatura?** Tradução Carlos Felipe Moisés. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.

SILVA, Ezequiel. T. **Elementos de pedagogia da leitura**. São Paulo : Martins Fontes, 1993.

_____. **Leitura na escola e na biblioteca**. Campinas : Papyrus, 1995.

STERNE, Lawrence. **A vida e as opiniões do cavalheiro Tristram Shandy**. Trad. J. P. Paes. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

ZILBERMAN, Regina. Letramento literário e livro didático, ou a difusão da literatura pela escola. In: PAIVA, A., MARTINS, A., PAULINO, G. e VERSIANI, Z. (Orgs.). **Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces – O jogo do livro**. Belo Horizonte: Autentica/CEALE/FaE/UFMG, 2003

_____. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

_____. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989.

_____. **Fim do livro fim dos leitores?** São Paulo: Senac, 2001.

_____. **A leitura e o ensino da literatura**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1991. (Repensando o ensino)

_____. O lugar do leitor na produção e recepção da literatura infantil. In: KHÉDE, S. S. (Org.) **Literatura infanto-juvenil: um gênero polêmico**. Petrópolis: Vozes, 1983. p. 19-32

_____. Sim, a literatura educa. In: _____. **Literatura e pedagogia: ponto e contraponto**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

_____. ZILBERMAN, R; LAJOLO, M. **Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos**. 4. ed. São Paulo: Global, 1993.

ZILBERMAN, R; MAGALHÃES, L. C. **Literatura Infantil: autoritarismo e emancipação**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1984. (Ensaio, 82).

APÊNDICE (1)

PESQUISA DE MESTRADO

Orientadora: Prof^a.Dr^a. Alice Áurea Penteadó Martha

Orientanda: Fernanda Magalhães B. Schubert

1-Identificação:

Nome.....Sexo F () M () Idade.....

Cidade..... Bairro.....

Escolaridade:

() Ensino Fundamental: () 1^a a 4^a série () 5^a a 8^a série () Completo

() Ensino Médio () 1^o ano () 2^o ano () 3^o ano () completo

Escola..... Cidade..... Estado.....

2-A família

Nível de escolaridade de seus pais (ou responsáveis)

Pai ou responsável: _____

() não frequentou a escola

() Ensino Fundamental frequentou até _____ série.

() Ensino Médio frequentou até _____ série.

() Ensino Superior frequentou até _____ série nome do curso _____

() Pós graduação nome do curso e nível _____

Mãe ou responsável: _____

() não frequentou a escola

() Ensino Fundamental frequentou até _____ série.

() Ensino Médio frequentou até _____ série.

() Ensino Superior frequentou até _____ série nome do curso _____

() Pós graduação nome do curso e nível _____

2.1- Dados Econômicos

Seu pai (ou responsável) trabalha? _____

O que ele faz? _____

Sua mãe (ou responsável) trabalha? _____

O que ela faz? _____

Você trabalha fora de casa? () Sim () Não

Onde? _____ em

quê? _____

Você trabalha em casa? () Sim () Não

Em

quê? _____

Na sua casa moram além de você:

() pai () mãe () avô () avó () irmãos: quantos? _____

() outras pessoas:

quem? _____

Renda familiar líquida:

- () até R\$ 200,00 () de R\$ 201,00 a R\$400,00 () de R\$ 401,00 a R\$ 600,00
 () de R\$ 601,00 a R\$ 1.000,00 () de R\$ 1001,00 a 2.000,00
 () de R\$ 2001,00 a 3.000,00 () de R\$ 3001,00 a 4.000,00
 () mais de R\$ 4001,00

Você mora em casa própria? _____ Possui carro? _____

2.2- Em sua casa há :

- () Rádio
 () TV
 () Aparelho de som
 () Computador
 () Outros.....

2.3- Você tem lembrança de alguém que lê em sua família?

- () apenas o pai . O que lê?.....
 () apenas a mãe O que lê?.....
 () irmão ou irmã O que lê?.....
 () avô O que lê?
 () avó O que lê?.....
 () ninguém

2.4 - Há em sua casa objetos de leitura?

- () bíblia
 () revistas religiosas
 () livros de poesia
 () romances
 () revistas de atualidades
 () jornais
 () revistas em quadrinho
 () almanaques
 () outros.....

3- Pessoas:

3.1- O que você mais gosta de fazer? Numere, de acordo com a ordem de preferência (1 para o que mais gosta)

- () jogar ou brincar
 () ver TV
 () ouvir música
 () ouvir histórias
 () ler
 () Navegar no computador
 () outra.....

3.2- Quem lhe contava, ou conta histórias?

- () o pai
 () a mãe
 () a avó
 () o avô
 () ninguém
 () outros.....

3.3- Cite uma ou mais história (s) que você se recorda?

.....

3.4- Que sentimento essa (s) história (s) causava (m), ou causa (m) em você?

() Medo

() Alegria

() Tristeza

() Outros.....

3.5- Cite uma (ou mais) história (s) que você leu (na infância)

.....

3.6- Do que tratava (m) a (s) história (s)?

.....

.....

3.7- Esse (s) livro(s) lido (s) por você:

() era(m) seu (s) ou de alguém de sua casa

() foi (foram) retirado(s) na biblioteca escolar

() foi (foram) emprestado (s) por um amigo

() foi (foram) retirado (s) da biblioteca da cidade

3.8 - Você já foi presenteado com livros? Quantos?

.....

3.9- Você ouviu, ou leu alguma história de Lygia Bojunga?

() Leu () Ouviu () Não conhece nenhuma

Qual (quais)?.....

Do que tratava (m)?.....

O que você achou da(s) história (s)?

.....

.....

4- Leituras:

4.1- Você costuma ler (Numere em ordem de importância):

() somente para tarefas escolares

() para me distrair

() para aprender religião

() para aprender coisas úteis

4.2- Você frequenta a biblioteca:

() sempre

() de vez em quando

() nunca

4.3 - Que tipo de leitura você procura na biblioteca:

- ficção
- detetive/policial
- poesia
- religiosa
- escolar
- auto-ajuda
- Outra.....

4.4 - Cite uma ou mais leituras que você tenha feito na biblioteca de sua escola.

.....

.....

.....

4.5 - Por que você fez essas leituras?

- trabalho escolar
- indicação de amigos
- indicação do professor
- escolha pessoal

4.6 - Que gênero de leitura você gostaria de encontrar na biblioteca da escola?

- pesquisa escolar
- romances
- poesia
- aventuras/ policiais/suspense
- ficção científica
- religiosa
- Outra (s).....

APÊNDICE (2)

LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO *CORDA BAMBA*, DE LYGIA BOJUNGA

Impressões de leitura

1- Identificação:

Nome Sexo F () M () Idade

Cidade Bairro

Escolaridade:

() Ensino Fundamental: () 1ª a 4ª série () 5ª a 8ª série () Completo

() Ensino Médio () 1º ano () 2º ano () 3º ano () completo

Escola

2- Leitura do Livro Corda Bamba

2.1 - Você já havia lido algum livro de Lygia Bojunga ?

- NÃO
- SIM Qual (is)?.....

2.2 - Após a leitura do livro *Corda Bamba*, você pode dizer que:

() não gostou. Por quê?

() gostou. Por quê?

2.3 - O que você mais gostou (ou não gostou) da história de Maria?

.....
.....
.....

2.4 - Qual o momento mais interessante da história?

.....
Por quê?

2.5 - Você achou algum (a) personagem parecido com você?

Qual?.....
Em que você se parecia com ele (a)?.....

2.6 - Algum (a) personagem lembrou alguma (s) pessoa (s) que você conhece?

Qual personagem?

Ele se parece com quem?.....

Por quê?

2.7 - De qual personagem da história você mais gostou?.....

Por quê?

2.8 - De qual personagem você menos gostou?.....

Por quê?

2.9 - Você já perdeu alguma pessoa que você amava muito? Como foi?

.....
.....
.....

2.10 - Já quis muito esquecer algo que aconteceu com você? O quê?

.....
.....
.....

2.11 - Você acha que o livro Corda Bamba pode ajudá-lo (a) a compreender situações e acontecimentos da sua vida? Quais?
Por quê?

2.12 - Que situação vivida pelos (as) personagens você achou muito interessante? (divertida, triste, séria, difícil...). Por quê?

2.13 - Qual o (a) personagem que viveu essa situação?

2.14 - Na sua opinião, que características desse (a) personagem o ajudaram a resolver a situação?

2.15 - Na sua opinião, o (a) personagem agiu corretamente ou havia outra forma de resolver a questão?

2.16 - Se você vivesse a mesma situação, você se comportaria de modo semelhante ou agiria de modo diferente?

2.17 - Você achou fácil ler essa história? Encontrou dificuldades para entender o modo como os (as) personagens falam?

2.18 - Você já conhecia essa história?

() SIM

() NÃO

2.19 - A leitura do livro de Lygia fez você procurar ler algum outro livro?

() NÃO

() SIM

Qual (ais)?.....

2.20 - O que você achou da linguagem do livro? Você compreendia imediatamente o que lia ou precisava voltar e ler novamente?

