

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)

LÍGIA RIBEIRO DE SOUZA ZOTESSO

**A RECEPÇÃO DE *O MENINO DO PIJAMA LISTRADO* POR LEITORES ADULTOS
DA BIBLIOTECA MUNICIPAL DE MARINGÁ**

MARINGÁ - PR

2011

LÍGIA RIBEIRO DE SOUZA ZOTESSO

**A RECEPÇÃO DE *O MENINO DO PIJAMA LISTRADO* POR LEITORES ADULTOS
DA BIBLIOTECA MUNICIPAL DE MARINGÁ**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Literários.

Orientadora: Prof^a Dr^a Vera Helena Gomes
Wielewicki

MARINGÁ

2011

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Z89r	<p>Zotesso, Lígia Ribeiro de Souza</p> <p>A recepção de o menino do pijama listrado por leitores adultos da biblioteca Municipal de Maringá / Lígia Ribeiro de Souza Zotesso. -- Maringá, 2011. 91 f.</p> <p>Orientador^a: Prof^a. Dr^a. Vera Helena Gomes Wielewicki.</p> <p>Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2011</p> <p>1. Recepção literária. 2. Literatura - Formação do leitor. 3. leitura. I. Wielewicki, Vera Helena Gomes, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. III. Título.</p> <p>CDD 21.ed.028.9</p>
------	--

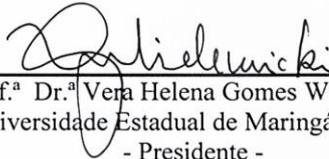
LÍGIA RIBEIRO DE SOUZA ZOTESSO

A RECEPÇÃO DE O MENINO DO PIJAMA LISTRADO POR LEITORES ADULTOS DA BIBLIOTECA MUNICIPAL DE MARINGÁ

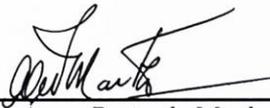
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Literários.

Aprovado em 26 de setembro de 2011.

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Vera Helena Gomes Wielewicksi
Universidade Estadual de Maringá – UEM
- Presidente -



Prof.^a Dr.^a Alice Aúrea Penteadó Martha
Universidade Estadual de Maringá – UEM



Prof.^a Dr.^a Leoné Astride Barzotto
Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD/Dourados-MS

DEDICATÓRIA

A **Alvino Ribeiro**, um exemplo de pai, sempre preocupado com minha formação pessoal e que, mesmo não estando mais presente, ainda me fortalece com seus ensinamentos deixados.

A **Lourdes Maria**, um exemplo de mãe, sempre presente em todos os momentos de minha vida.

Ao **Valdemir**, esposo querido, que sempre deu total apoio aos meus estudos, incentivando e encorajando-me quando necessário. Que Deus continue nos abençoando!

Aos meus filhos, **Pedro e Maria Rita**, razões da minha vida, a quem recorro e encontro forças para seguir adiante.

A **toda a minha família**, por sempre me incentivar, sem medir esforços.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, responsável por toda a minha vida.

A minha família, que sempre me incentivou e me deu forças para que eu pudesse continuar minha jornada acadêmica.

A minha orientadora, Profa. Dra. Vera Helena Gomes Wielewicki, muito especialmente porque, além de sua orientação e paciência com este trabalho, me mostrou, por meio de sua sabedoria, que os obstáculos existem para que nossos sonhos, quando realizados, possam ser motivo de orgulho e perseverança. A você, professora, minha gratidão por todo o apoio e pelas conversas inspiradoras.

Ao corpo docente do Programa de Mestrado em Letras da Universidade Estadual de Maringá – UEM, principalmente aos professores com os quais eu tive contato, pois muito contribuíram para a realização deste trabalho, por meio dos ensinamentos aplicados em suas disciplinas.

A secretária do PLE, Andrea Previati, que, sempre dedicada ao seu trabalho, me orientou quanto aos prazos e com as informações necessárias.

A Profa. Dra. Alice Áurea Martha Penteado, membro da banca examinadora, pelos ensinamentos durante a disciplina de *Literatura e Ensino* que, por meio de seu carinho e dedicação, contribuíram com o enriquecimento deste trabalho.

A Profa. Leoné Astride Barzotto, por compor a banca examinadora.

A professora do curso de Letras da Universidade Federal da Grande Dourados, Profa. Dra. Gicelma Chacarosqui Torchi, que durante a graduação me seduziu ao “mundo das delícias” da literatura.

Aos amigos do mestrado, em especial às amigas Nathália e Érica e ao professor do Departamento de Estatística – UEM, Dr. Josmar Mazucheli, que, com suas palavras de incentivo, amenizaram os difíceis momentos de minha trajetória.

A amiga Paola, sem desmerecer aos outros amigos, por estar sempre presente durante as madrugadas, através do *MSN*, para troca de idéias, um “obrigado” especial.

As coordenadoras da Biblioteca Municipal de Maringá, Geni Kayo Matsuda e Márcia Juliane Valdivieso Santa Maria, que autorizaram o trabalho com o grupo de leitores.

Aproveito o momento, também, para agradecer ao grupo de leitores, dado que, sem a união desse grupo, este significante trabalho não teria sido possível.

A todos que, direta ou indiretamente, me incentivaram com palavras preciosas.

Por fim, agradeço àqueles que duvidaram de minha capacidade, pois, com isto, me impulsionaram a mostrar que a força de vontade e a persistência, quando presentes, possibilitam a concretização de sonhos que muitos consideram impossíveis.

MUITO OBRIGADA!!!

Os responsáveis pela seleção de livros de uma biblioteca pública ou escolar, os livreiros que orientam as compras e os editores que selecionam originais, assim como os pais eventualmente em condições de adquirir livros para seus filhos precisam conhecer mais de perto alguns aspectos da criação literária e ter referências sobre critérios consensualmente admitidos por leitores experientes quando se trata de recomendar leitura para crianças e adolescentes.

(Elia Yunes)

RESUMO

Esta dissertação relata resultados de uma investigação da análise da recepção do livro *O Menino do Pijama Listrado* (*The Boy In The Striped Pajamas*, 2006), de autoria do irlandês John Boyne, em sua forma traduzida para a língua portuguesa, por leitores adultos do *Clube de Leitura da Biblioteca Municipal de Maringá*. O livro indica, em sua ficha catalográfica, o público infantojuvenil para a sua recepção, entretanto, a sua análise ocorre por meio da recepção de um público diferente daquele apresentado. Dessa forma, verificamos qual o efeito dessa discrepância entre o endereçamento e a recepção na leitura desse grupo específico. Para o desenvolvimento deste trabalho foi observado um encontro com os leitores da Biblioteca Municipal de Maringá (Clube de Leitura) para a discussão do livro. Os comentários dos leitores foram analisados com o apoio de Teorias da Recepção: Estética da Recepção (JAUSS, 1994) e Teoria do Efeito Estético (ISER, 1996; 1999a; 1999b). Por meio dessa análise concluímos que a recepção do texto causa diferentes efeitos para cada público leitor. A fase em que se encontra o leitor para receber determinado livro, de acordo com sua faixa etária, por exemplo, pode interferir na recepção. Dessa forma, acreditamos que a discrepância entre o endereçamento e a recepção possa ter contribuído para as críticas ao autor quanto à sua forma de utilizar o Holocausto como pano de fundo para a narrativa e pela linguagem “simplificada” presente no livro.

Palavras-chave: O Menino do Pijama Listrado. Recepção. Leitores adultos. Formação de leitor.

ABSTRACT

This dissertation relates results of the analysis of the reception of the Portuguese translation of the John Boyne's book *The Boy in the Striped Pajamas* (2006) by adult readers of the Reading Club Municipal Library of Maringá. The book indicates in its catalog, for its reception. However, the book was analyzed by a group of adult readers, other than that indicated in the catalog of the book. Thus, we analyze the addressing of a book directed at children and youth, but with the reception by a group of adult readers. To develop this work, we observed a meeting was held with the readers of the Maringá Municipal Library to discuss the book *The Boy in the Striped Pajamas*. The comments from readers were analyzed relying on Theories of Reception: Reception Aesthetics (Jauss, 1994), Theory of Aesthetic Effect (ISER, 1996, 1999a, 1999b). With this analysis, we conclude that the reception of the text has different effects for each reading public. The phase in which the reader is to receive a particular book, according to his/her age, for example, interferes in the reception. Thus, we believe that the discrepancy between the public addressed by the author and the actual public that read the book has contributed to the various criticisms to the author for, using the Holocaust as a background to the development of the narrative and language "simplified" in this book, for instance.

Keywords: The Boy in the Striped Pajamas. Reception. Adult readers. Reader training.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BMM	Biblioteca Municipal de Maringá
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
FNLIJ	Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil
ILI	Instituto da Leitura e da Informação
<i>OMPL</i>	<i>O Menino do Pijama Listrado</i>

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	18
1.1 A BIBLIOTECA MUNICIPAL DE MARINGÁ.....	18
1.2 A NOTÍCIA DO JORNAL.....	20
1.3 O GRUPO DE LEITORES DA BIBLIOTECA MUNICIPAL DE MARINGÁ.....	21
CAPÍTULO II - O PIJAMA LISTRADO	26
2.1 <i>AUSCHWITZ</i> – CONTEXTO HISTÓRICO	28
2.2 <i>OMPL</i> NO CINEMA	31
CAPÍTULO III - PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	37
3.1 ESTÉTICA DA RECEPÇÃO E TEORIA DO EFEITO ESTÉTICO.....	38
3.1.1 Estética da Recepção	42
3.1.2 Teoria do Efeito Estético	44
CAPÍTULO IV – <i>OMPL</i>: O OBJETO DE ESTUDO EM ANÁLISE	46
4.1 A LITERATURA E A FORMAÇÃO DE LEITORES	46
4.2 OS MODOS DE ENDEREÇAMENTO	49
4.3 OS LEITORES E <i>O MENINO DO PIJAMA LISTRADO</i>	53
4.3.1 Crítica à Narrativa	55
4.3.2 A Preferência pelo filme <i>OMPL</i>	56
4.3.3 A Fábula em <i>OMPL</i>	56
4.3.4 Os Repertórios de Iser	58
4.3.5 A Literatura como <i>Verdade Histórica</i>	60
4.3.6 A <i>Inocência</i> em <i>OMPL</i>	61
4.3.7 Os Níveis de Recepção	63
4.3.8 A Constituição da Narrativa	63
4.3.9 A <i>Amizade</i> em <i>Tempos de Guerra</i>	67
4.3.10 O Pai Herói e o Autoritarismo	69
4.3.11 Os Valores Históricos, Sociológicos e Ideológicos em <i>OMPL</i>	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS	75

REFERÊNCIAS	79
APÊNDICES	83
ANEXO	90

INTRODUÇÃO

Esta dissertação relata resultados da análise da recepção do livro *O Menino do Pijama Listrado* (*The Boy In The Striped Pajamas*, 2006), de autoria do escritor irlandês John Boyne, em sua forma traduzida para a língua portuguesa, por leitores adultos do *Clube de Leitura da Biblioteca Municipal de Maringá*. A motivação para a presente pesquisa deu-se após uma notícia em *O Diário do Norte do Paraná*, de Maringá, segundo a qual as bibliotecas municipais estariam recebendo doações de livros para a complementação de seus acervos como troca de fianças e penas alternativas. A indicação do livro *O Menino do Pijama Listrado*¹ na lista dos títulos doados nos chamou a atenção, pois procurávamos leitores disponíveis para desenvolver a pesquisa de recepção de *OMPL*.

Com a notícia do jornal sobre doações de livros, imaginávamos que *OMPL* estivesse na relação de livros indicados para o público jovem, como o apresentado em sua ficha catalográfica. Em entrevista ao jornal *O Diário do Norte do Paraná*, de Maringá, a bibliotecária Fernanda Mecking afirma que a seleção dos livros é indicada de acordo com a faixa etária do público leitor: público adulto, “livros mais vendidos”; público jovem, “O que eles mais gostam” e o público infantil, “O que há de melhor na área”.

Antes da matéria sobre doações de livros, havíamos considerado a possibilidade de trabalharmos com opiniões de leituras apresentadas em *Blogs*, mas, com a entrevista da bibliotecária Fernanda Mecking, na qual ela afirma que os livros foram selecionados por meio da faixa etária de seu público leitor, seguimos até a Biblioteca Municipal de Maringá² a fim de verificar o público leitor interessado em *OMPL* com o objetivo de desenvolver um trabalho de recepção a esse livro.

Por meio da visita à BMM, conhecemos os trabalhos realizados de incentivo à leitura e que contribuíram com o processo de desenvolvimento desta dissertação, pelo fato de que um dos grupos de leitores da BMM faria uma espontânea discussão sobre o livro *OMPL* e que, coincidentemente, é o *corpus* de análise com o qual trabalhamos. Isso resultou no projeto que tinha como objetivo analisar a recepção do livro *OMPL* por um público de leitores adultos da BMM, diferente do público indicado em sua ficha catalográfica, o infantojuvenil, cujos resultados originaram esta dissertação de mestrado. Com isto, analisamos a hipótese de alterações nos efeitos de *OMPL* quando expostos a um público diferente daquele ao qual é endereçado o livro por meio das seguintes inquietações: Quais os efeitos da discrepância entre

¹ Durante o trabalho o título *O Menino do Pijama Listrado* será apresentado pela sigla *OMPL*. (Nota da autora)

² Durante o trabalho Biblioteca Municipal de Maringá será apresentada pela sigla BMM. (Nota da autora)

o público pretendido para o livro (infantojuvenil) e o público (adulto) que realmente o leu e o discutiu na BMM após a sua leitura (o livro *OMPL*)? Pode haver problemas na leitura pela diferença de faixa etária do público leitor pretendido e o público leitor real?

Dessa forma, o objetivo central desta pesquisa foi analisar a recepção do livro *OMPL* por um público adulto e seus possíveis problemas na construção de sentidos. Para isto, partimos de pressupostos que visam estudar o período histórico referente ao Holocausto judeu na Segunda Guerra Mundial; apresentar a recepção crítica de *OMPL* e a sua adaptação para o cinema; estudar as teorias de recepção da literatura de Jauss e Iser e observar e analisar a recepção de *OMPL* por leitores adultos da BMM.

Por meio da análise de recepção de *OMPL*, pretendemos, com nossa pesquisa, contribuir com os estudos da recepção da leitura em ambiente institucionalizado diferente da escola (biblioteca); contribuir com pesquisas sobre circulação da literatura estrangeira no Brasil e contribuir com os estudos voltados para a recepção de *OMPL*, visto que não há trabalhos com esse enfoque no banco da Capes³. Os trabalhos encontrados sobre *OMPL* estão no site *Google Acadêmico*⁴, no entanto, com diferentes focos de pesquisas que abordam a psicanálise, a polifonia, o pós-colonialismo, o processo de leitura da literatura em sala de aula e o contexto histórico, presente na maioria dos trabalhos, e sobre os quais traçamos um breve panorama no quadro a seguir.

Gênero	Autor (a)	Título	Publicação/Ano
Dissertação	DIAS, Mara Cristina Rodrigues	<i>Escrever a leitura e ouvir a fala de jovens leitores</i>	USP / 2009
Monografia	PIRES, Carolina Zeferino	<i>PARA ALÉM DAS FRONTEIRAS: Uma leitura do Menino do Pijama Listrado</i>	Trabalho de conclusão de curso de graduação / 2009
Projeto Experimental	SALMAN, Zeinab Mohamad	<i>Palestina Proibida</i>	Projeto experimental para obtenção do grau de bacharel em Jornalismo / 2010
Artigo	OLIVEIRA, Geovana Quinalha	<i>Das imagens e tintas: as sucatas do passado</i>	Revista Rascunhos Culturais. Coxim – MS / 2010

³ Pesquisa realizada em Periódicos (Acesso Livre) Capes (2011).

⁴ Site disponível em várias línguas, fornece informações por meio de consultas através de bibliotecas virtuais, artigos científicos, pesquisas acadêmicas e resumos de livros. Os trabalhos existentes para pesquisa são de diferentes graus de escolaridade e diversos autores. Cf. Google Acadêmico (2011). (Nota da autora)

Artigo	DUARTE, Isabel Cristina Brettas	<i>OLGA E O MENINO DO PIJAMA LISTRADO: Relações entre História e Memória</i>	Revista Literatura em Debate / 2010
Artigo	ZWETSCH, Roberto	<i>Missão no século 21 no Brasil: missão como compaixão</i>	Revista Caminhando / 2010
Artigo	ZOTESSO, Lígia Ribeiro de Souza	<i>O menino do pijama listrado: Uma Narrativa Polifônica/ Não Polifônica</i>	Gelco – MS / 2010
Artigo	BICUDO, Bruna Maria Severino	<i>Por uma Leitura sem Cercas: O Método Receptional no Trabalho com a Obra “O Menino do Pijama Listrado”</i>	ESAP
Artigo	ZOTESSO, Lígia Ribeiro de Souza BONNICI, Thomas WIELEWICKI, Vera Helena Gomes	<i>A Outremização em “O Menino do Pijama Listrado”</i>	Revista Uniletras / 2011
Resenha	STAZJNBERG, Rachel	<i>O menino do pijama listrado: uma fábula</i>	Cadernos de Psicanálise / 2008
Resenha	COSTA, Júlio César Virgínio da	<i>O menino de pijama listrado: uma fábula</i>	Revista Interlocução / 2011
Trabalho Escolar – 9º ano	MAGALHÃES, Thiago	<i>Relatório de História</i>	1º Semestre de 2011

Quadro 1: Trabalhos abordando a obra literária *O menino do pijama listrado*⁵

Na dissertação de mestrado *Escrever a Leitura e Ouvir a Fala de Jovens Leitores*, defendida em 2009, na Universidade de São Paulo (USP), sob a orientação da Prof^a Dr^a Mary Júlia Martins Dietzsch, Mara Cristina Rodrigues Dias investigou o processo de leitura da literatura em sala de aula com o objetivo de analisar a fala de crianças do sexto ano após leituras de diversos livros literários, dentre eles, *OMPL*. Para embasamento da pesquisa, a autora contou com estudiosos em literatura infantil e infantojuvenil, como Zilberman, Lajolo, entre outros. E no artigo *Por uma Leitura sem Cercas: O Método Receptional no Trabalho com a Obra “O Menino do Pijama Listrado”*, Bruna Maria Severino Bicudo apresentou relatos da recepção de *OMPL* por alunos, também do sexto ano, sob a perspectiva do método receptivo de Bordini e Aguiar (1993). Esses trabalhos citados neste mesmo parágrafo são os

⁵ Google Acadêmico Fonte: <http://scholar.google.com.br> Acesso em 25/07/2011

que mais se aproximam do presente estudo pelo fato de os seus enfoques se voltarem para o processo de formação do leitor. Porém, a presente Dissertação diferencia-se da Dissertação de Dias e do artigo de Bicudo por apoiar-se em teorias de recepção de Jauss e Iser, com o objetivo de analisar possíveis alterações nos efeitos causados durante a leitura de um grupo de leitores adultos, já que tal grupo não é o público leitor indicado no livro. Além disso, o espaço mediador entre leitor e leitura também se diferem, pois enquanto Dias e Bicudo trabalham com a instituição escolar, esta Dissertação utiliza a biblioteca como instituição responsável pela formação do leitor.

Para proceder à investigação dos objetivos, este trabalho foi organizado da seguinte forma: no Primeiro Capítulo detalhamos os procedimentos metodológicos utilizados para a realização da Dissertação, a qual abrange o critério de seleção do *corpus* de análise, o livro *OMPL*; o perfil dos leitores participantes da pesquisa e uma breve apresentação sobre os projetos de leituras da BMM e o seu papel contribuinte na formação do leitor.

O Segundo Capítulo, intitulado *O Pijama Listrado*, traz uma breve apresentação do enredo do livro *OMPL* e, ainda, um pequeno contraponto com a sua versão cinematográfica. Ainda, o Capítulo terceiro mostra críticas ao livro pelo modo como é retratado o tema do Holocausto, que, para algumas comunidades que sofreram e sofrem as consequências do nazismo, traduz uma falta de respeito por parte de Boyne, autor de *OMPL*. Numa tentativa de compreender o motivo das críticas do livro *OMPL*, apresentamos, também neste capítulo, o contexto histórico de Auschwitz.

Já o Terceiro Capítulo aborda as teorias receptivas de Jauss (1994) e Iser (1996; 1999a; 1999b), abrangendo conceitos de teóricos em recepção para embasamento na análise que visa à recepção de *OMPL* que é destinado ao público infantojuvenil, mas que teve sua recepção por um público adulto, o que resultou na realização deste trabalho.

O Quarto Capítulo destina-se à análise da recepção de *OMPL* pelos leitores adultos da BMM. Neste capítulo apresentamos os efeitos causados pelo leitor adulto que realizou a leitura de *OMPL*. Para isto, apontamos o tema principal, o Holocausto, como um dos fatores responsáveis pelas críticas geradas por alguns desses leitores que, ao recorrerem a seus repertórios de leitura, julgam que o autor apresenta em seu livro impossíveis manifestações de sentimentos, como a amizade em tempos de guerra.

Por último temos as Considerações Finais, que justificam este trabalho a partir das observações e da análise de recepção das falas dos leitores da BMM e, ainda, suas implicações na leitura pela diferença de faixa etária do público leitor pretendido (infantojuvenil) e o público leitor real (adulto). Além disso, apresentamos as possíveis

contribuições do presente trabalho para futuros estudos com foco de pesquisa voltado para a recepção da leitura de *OMPL*; estudos em ambientes institucionalizados (biblioteca) e a circulação da literatura estrangeira no Brasil.

CAPÍTULO I

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo expomos a metodologia utilizada para a pesquisa, apresentando os dados da BMM em questão e o perfil dos leitores analisados. Para o desenvolvimento deste trabalho partimos das seguintes etapas: o objetivo pretendido pelos organizadores da BMM na seleção de *OMPL*; a busca por informações da BMM e de seu grupo de leitores analisados; o trabalho de leitura realizado pelos leitores com o livro *OMPL*, além de pesquisas sobre assuntos relacionados à seleção de livros infantojuvenil e a preservação de bibliotecas. Como suporte para a análise, utilizamos teorias que versam sobre recepção literária e, até mesmo, que recorram às fases de vida do leitor para mostrar que, devido às novas experiências em seu cotidiano, o leitor amplia o seu repertório textual e adquire maior compreensão com o tema por ele abordado.

1.1 BIBLIOTECA MUNICIPAL DE MARINGÁ

Para um melhor direcionamento da pesquisa aos leitores, iniciamos este item com dados da Biblioteca Municipal de Maringá, ou Biblioteca Pública Municipal Prof. “Bento Munhoz da Rocha Netto”. Sua inauguração data de setembro de 1963 e localiza-se na Avenida XV de Novembro, 514, no centro de Maringá – PR. A Biblioteca conta com uma área de 1.685m² e com um acervo de 55.000 livros, sendo que, cerca de 100.000 livros compõem o acervo das cinco Bibliotecas Públicas de Maringá (BIBLIOTECA PÚBLICA DE MARINGÁ, 2011).

O acervo das bibliotecas é constituído por livros didáticos, de literatura e infantojuvenis; obras de referência, como almanaques, enciclopédias e dicionários, além de folhetos, periódicos, gibis, materiais especiais e arquivos históricos, tais como livros de autores maringaenses. A biblioteca também conta com doações de editoras e até mesmo da comunidade, porém, uma vez doados, não são devolvidos e os materiais não aproveitados nas bibliotecas são repassados a outras instituições ou utilizados em reciclagem de papel.

Quanto à frequência, calcula-se um número de 18.000 leitores/mês, com 6.000 empréstimos/mês e mais de 15.000 usuários inscritos nos últimos três anos. E, para empréstimos, a BMM mantém uma política de preservação, devendo o usuário repor qualquer material por ele danificado. Não são efetuados empréstimos de coleções de referência,

revistas ou jornais; não são permitidas fotocópias de algumas obras identificadas com tarjas vermelhas ou com avisos na capa, além da proibição no interior da Biblioteca de tesouras, estiletes ou outros materiais que comprometam a conservação do acervo.

As instalações da BMM dividem-se em *térreo*, onde se localizam a portaria, o guarda-volumes, a recepção, os sanitários, o bebedouro, o serviço de fotocopadora, o salão de leitura, a sala histórica – Escritório “Bento Munhoz da Rocha Netto”, sala “Joubert de Carvalho” – Auditório e a sala da Gerência de Promoção da Leitura; o *subsolo*, onde encontramos os catálogos de fichas de autores, títulos, séries e assuntos, acervo geral de livros, referência, apostilas, salão de leitura e sala de seleção de doações. Tem-se, ainda, o *primeiro andar*, com a entrada pela Av. Getúlio Vargas, no qual se encontra a sala de periódicos, a sala de jornais de Maringá, a sala infantil e juvenil, com atendimento à pesquisa, o bebedouro, a sala de administração e a sala de restauração.

Tanto a BMM quanto as bibliotecas de bairros promovem projetos de incentivo à leitura e, para isso, os funcionários e os estagiários são expostos a treinamentos de atendimento aos usuários, conservação do acervo, além de capacitação para executarem os projetos de leitura. E um destes projetos é o Clube de Leitura de Leitores Adultos da BMM, o qual será analisado.

De acordo com as coordenadoras da BMM, Geni Kayo Matsuda e Márcia Juliane Valdivieso Santa Maria, o objetivo deste grupo de leitura para adultos é recuperar leitores que apreciam o valor da leitura, mas que, muitas vezes, não têm a oportunidade de expor suas opiniões a respeito do livro que leram ou, até mesmo, não têm fácil acesso aos livros que desejam para as suas leituras. E com tal propósito de incentivo à leitura, as coordenadoras resolveram iniciar este projeto.

A BMM tem o seu horário de funcionamento de segunda à sexta-feira, das 8h às 18h, e aos sábados, das 8h às 12h. Encontram-se, ainda, na BMM, o *Clube de Leitura*, *Clubinho de Leitura* e *Clubeteen de Leitura*, todos com o objetivo de promover a reflexão, a discussão e a troca de ideias a partir de um livro, texto ou autor, além de outras atividades oferecidas, como palestras, teatros, minicursos e outros eventos que vão surgindo no decorrer do ano.

Para facilitar a comunicação entre os participantes do Grupo de Leitores aqui apresentados, foi criado um *blog* com fotos das reuniões e eventos de confraternização, além de oferecer um espaço livre com textos, crônicas, poemas, contos, resenhas de livros e outros trabalhos de autoria dos membros do grupo, denominado “*Pratas da Casa*”. No *blog* também constam informações sobre as próximas reuniões e, também, sobre eventos literários realizados na Biblioteca Municipal e na cidade de Maringá (BLOG, 2010).

1.2 A NOTÍCIA DO JORNAL

A princípio, nosso trabalho objetivava analisar a recepção de *OMPL* no meio virtual, por meio de comentários expressos em *Blog*, mas uma notícia de jornal com a informação de que livros estariam sendo doados para bibliotecas municipais em troca de penas e fianças (penas alternativas) nos chamou a atenção pelo fato de *OMPL* estar na relação dos títulos doados e, ainda, a forma como as obras foram selecionadas.

A notícia data do dia 3 de julho de 2009, veiculada em *O Diário do Norte do Paraná*, de Maringá, cuja matéria registra que a parceria entre o Instituto da Leitura e da Informação (ILI) e duas varas criminais possibilitaria a complementação do acervo das bibliotecas municipais de Maringá. O presidente do ILI, José Antônio Firmino, afirma que “A obrigação de manter o acervo municipal é da prefeitura. Nossa atuação é complementar”.

A notícia traz como título: “*Vale a Pena: Varas criminais de Maringá transformam fianças e penas alternativas em doações de livros para complementar acervo das bibliotecas municipais de Maringá*”.

Em entrevista concedida ao jornal *O Diário do Norte do Paraná*, de Maringá, a bibliotecária Fernanda Mecking, que faz parte do ILI, afirma que a seleção preocupa-se com a faixa etária, dado que, para o público adulto, a biblioteca procura adquirir títulos indicados nas listas de “livros mais vendidos”, publicados em revistas ou jornais. Para os jovens, que segundo a bibliotecária, é um público mais difícil de ser atraído para a leitura, prevaleceu “o que eles mais gostam”. Para a literatura infantil, “o que há de melhor na área” e o que as editoras “têm de bom”.

Com base nos termos “bom” e “melhor”, utilizados pela bibliotecária responsável pela seleção dos livros na BMM, percebemos que a leitura direcionada para o público infantil requer um cuidado especial. Pelo fato de não estarem citados quais os “melhores” livros que há na área e o que as editoras têm de “bom”, poderíamos partir do pressuposto de que a seleção de livros infantis é realizada de acordo com a lista de livros mais vendidos pelas editoras.

De acordo com a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil⁶ (2010), a seleção de livros para crianças e jovens ocorre da seguinte maneira: primeiro as editoras enviam as primeiras edições dos livros publicados, anualmente, para a análise e seleção. Após a leitura,

⁶ Durante o trabalho Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil será apresentado apenas pela sigla FNLIJ.

os livros considerados de melhor qualidade são selecionados para o Acervo Básico⁷ da FNLIJ e, a partir desse acervo, os dez melhores livros nas categorias *crianças, jovens e informativas* se tornam partes da seleção Altamente Recomendáveis/FNLIJ, criada em 1975.

É importante citar que o processo de Seleção Anual da FNLIJ conta com o apoio de editoras e de professores e pesquisadores votantes que, após assinarem um Termo de Compromisso com a Fundação, colaboram com esse trabalho sem nenhuma remuneração. Os nomes dos votantes são divulgados pelo jornal da FNLIJ.

O primeiro passo para a pesquisa foi a ida até a BMM a fim de verificar se os livros já estariam disponíveis. Essa informação foi confirmada pelas bibliotecárias responsáveis, que autorizaram nossa participação no grupo de leitores, realizada todo primeiro sábado do mês, e a qual teve a interessante coincidência de que, durante a autorização de uma das coordenadoras, fomos informadas de que o livro *OMPL* seria um dos títulos trabalhados por esses leitores.

O segundo passo foi providenciar uma autorização para os pais dos leitores, uma vez que, em nossa concepção, o livro *OMLP* seria trabalhado com o público infantojuvenil, entretanto, para nossa surpresa, os leitores eram todos adultos. Assim, foi solicitada aos leitores a autorização para que as discussões fossem gravadas em áudio, além de nossa participação no grupo.

O fato de contar com leitores espontâneos de uma Biblioteca Municipal contribuiu significativamente para os resultados deste trabalho, já que pudemos observar uma situação de leitura espontânea. A leitura e a discussão foram tranquilas e a amizade entre os leitores permitiu um clima propício para que as opiniões fossem expostas de acordo com o que eles sentiram durante a leitura do livro.

1.3 O GRUPO DE LEITORES DA BIBLIOTECA MUNICIPAL DE MARINGÁ

De acordo com Machado (2008), as leituras são manifestadas através de diversos meios. O texto impresso pode ser lido através de suportes variados, tais como revistas, jornais, livros, e até mesmo por meio de equipamentos tecnológicos. Para isto, basta que o leitor tenha a disponibilidade de manusear o livro, a revista ou conectar o seu aparelho tecnológico e entrar em contato com a leitura. O local onde ocorre a leitura também pode variar de acordo

⁷ O Acervo Básico da FNLIJ foi criado em 1996 com o objetivo de orientar a compra de um acervo inicial por Secretarias de Educação, escolas e bibliotecas. (Nota da autora)

com a preferência do leitor, desde a sala de sua casa, seu quarto, ou até a biblioteca. E o uso da biblioteca como espaço formador de leitores é o que será focado de agora em diante.

A partir do momento em que a humanidade começa a dominar a escrita, surgem as primeiras bibliotecas⁸, as bibliotecas “minerais”, que eram constituídas de tabletes de argila, com escritos denominados hieróglifos. Em seguida, surgiram as bibliotecas vegetais e animais, constituídas de rolos de papiros e pergaminhos e conhecidas como “biblioteca dos babilônios”. Após a descoberta do papel, pelos árabes, surgiram as bibliotecas de papel e, mais tarde, as bibliotecas dos livros (MARTINS, 2011).⁹

Os historiadores acreditam que a biblioteca mais antiga seja a do rei Assurbanípal (século VII a.C.), com o acervo formado por placas de argilas. Mas, considera-se a Biblioteca de Alexandria, no Egito, a mais famosa, devido ao seu acervo de 40 a 60 mil manuscritos em rolos de papiro e, ainda, 700 mil volumes e, devido também, aos três incêndios dos quais foi vítima. Além dessas, muitas bibliotecas tiveram sua importância, como as bibliotecas judaicas e gregas, às quais pertenciam a filósofos e teatrólogos.

Com relação às bibliotecas de livros, as primeiras possuíam suas informações restritas às altas classes sociais, como a nobreza e o clero. Além disso, os livros eram acorrentados às prateleiras, pois os seus responsáveis temiam o desaparecimento dos livros ou que eles voltassem danificados caso fossem retirados dali.

A partir do século XVI, as bibliotecas sofreram transformações. Com a laicização, passaram a ter caráter legal e civil; com a democratização, passaram a ser públicas; com a especialização foi possível a implantação de diferentes áreas do conhecimento e com a sociabilização tornaram-se dinâmicas e circulares. Mas, somente no século XVIII, todas as camadas da sociedade tiveram acesso à informação.

No Brasil, temos a biblioteca oficial, *Biblioteca Nacional e Pública*, do Rio de Janeiro, que se tornou do Estado em 1825. Seu acervo é constituído dos livros do rei de Portugal Dom José I, trazidos para o Brasil por Dom João VI, em 1807. Além da Biblioteca Nacional, temos a *Biblioteca Municipal de São Paulo*.

As bibliotecas podem ser públicas ou privadas e cada uma possui a sua política de empréstimo. Geralmente, nas bibliotecas públicas, a comunidade tem acesso aos livros gratuitamente. Essas bibliotecas costumam ser de fácil acesso à comunidade e algumas oferecem infraestrutura para inclusão social. Quanto às bibliotecas particulares, estas podem

⁸ As informações sobre bibliotecas contidas neste capítulo foram extraídas de Martins (2011) e de Biblioteca (2001), conforme podem ser visualizados nos endereços eletrônicos das notas seguintes. (Nota da autora)

⁹ MARTINS, Robson Dias. *Perspectivas para uma biblioteca no futuro: utopia ou realidade?* Disponível em <http://www.biblioteca.estacio.br/artigos/oo5.htm> Acesso em 10/06/2011.

ser mantidas por instituições de ensino privadas, fundações ou por colecionadores e, em algumas delas, o acesso à sua coleção é permitido apenas em suas dependências.

Como podemos perceber, durante os séculos, as bibliotecas sofreram transformações, o que nos possibilita classificá-las em diferentes tipos (BIBLIOTECA, 2011)¹⁰. Em sua classificação encontramos: Bibliotecas da Antiguidade; Bibliotecas Comunitárias; Bibliotecas Monásticas; Bibliotecas Universitárias; Bibliotecas Particulares; Bibliotecas Infantis; Bibliotecas Hospitalares e Bibliotecas do século XXI, as quais possuem, como serviço de base, as novas tecnologias.

Com base na evolução histórica da biblioteca, percebemos que a sua funcionalidade consiste no trabalho humano que, além de manter a organização da biblioteca, responsabiliza-se pela sua imagem atrativa. Isso nos faz acreditar que a organização de projetos de leituras realizada pela biblioteca proporciona à sociedade uma aproximação dos indivíduos que a compõem com a leitura.

Por isso, não é justo que a biblioteca seja apenas um espaço onde se guarda livros. Esse espaço tem uma importante função que é a de aproximar o cidadão da leitura e, através disso, formar o leitor crítico. Em outras palavras, é nesse espaço que o indivíduo se encontra com diversas informações e cabe somente a ele selecionar o tipo de conhecimento que pretende adquirir. É (ou deveria ser) um local calmo e silencioso, onde as pessoas presentes não estão por obrigação e sim por satisfação, por prazer de estar em contato com a leitura.

De acordo com Machado (2008), as bibliotecas tornam-se portas de entrada para o conhecimento e isto é possível por meio das informações obtidas através dos seus diversos meios de informações (livros, revistas, jornais e também as novas mídias).

Com base nessa reflexão sobre o papel de uma biblioteca contribuinte com a comunidade leitora, apresentamos os leitores do grupo de leitura da BMM, com faixa etária entre 18 e 60 anos, e classificados, neste trabalho, como “leitores proficientes” pelo fato de cada um estar em contato direto com a leitura, já que todos têm uma profissão que exige esse contato. Os participantes do grupo são advogados, universitários, professores universitários, coordenadoras pedagógicas, professoras de ensino médio, aposentados que procuram por meio do livro uma interação social, ou seja, os integrantes do grupo de leitores acreditam que os encontros para discussão dos livros pré-escolhidos permitem que suas opiniões sejam expressas e (re)utilizadas pelo outro. Portanto, um dos objetivos dos encontros é permitir que não só a compreensão do livro seja expressa, mas também que o leitor possa expor a relação

¹⁰ BIBLIOTECA. Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Biblioteca> Acesso em 11/06/2011

do livro com sua vida pessoal. O encontro acontece no primeiro sábado de cada mês, às 10 horas, e é aberto para toda a comunidade. O ambiente calmo, o direito de cada leitor expressar suas opiniões e o convite do clube à comunidade, permitindo a participação de qualquer interessado, são meios de incentivo à leitura.

Concernente ao grupo de leitores e para fins desta pesquisa, contamos com a participação e a autorização de treze leitores, sendo cinco homens e oito mulheres. Como apenas uma leitora entregou a ficha respondida, tomamos a liberdade de comentar algumas informações dos leitores que não responderam ao questionário socioeconômico por meio da observação e troca de informações. A faixa etária dos leitores varia entre 18 e 60 anos, como o já informado, e, quanto à escolaridade, a maioria possui o ensino superior completo ou em fase de conclusão.

O questionário para levantamento de dados (APÊNDICE B) está dividido em duas partes. Na primeira, o leitor encontra questões voltadas ao meio de informação mais utilizado por ele, a sua preferência por determinado gênero textual, o critério utilizado por ele para a escolha de um livro para leitura pessoal e, ainda, o histórico da sua participação no Clube de Leitura da BMM, desde a sua frequência como a contribuição que o grupo oferece em suas escolhas textuais e, também, a influência de suas opiniões sobre determinado livro discutido.

A segunda parte do questionário traz informações sobre a leitura do livro *OMPL*, desde a impressão sensorial, no caso, opiniões dos leitores sobre a capa e impressões subjetivas, até a leitura de forma geral, a qual abrange a compreensão da narrativa, a escolha entre livro ou filme e opiniões sobre as personagens.

O obstáculo em trabalhar com esse grupo de leitores foi o fato de eles não terem respondido ao questionário. Todavia, no dia 5 de setembro de 2009, treze leitores se reuniram na BMM para discutir sobre o livro *OMPL* e, com base nesse encontro, realizamos todo o trabalho.

Vale assinalar que uma das leitoras presentes, diferentemente dos demais, respondeu ao questionário e suas informações/contribuições serão expostas no quinto capítulo.

Um fator interessante, notado durante os encontros, é a identificação que os leitores têm com o texto literário. Isso é visível não apenas pelo fato de suas seleções estarem voltadas para livros literários, mas pela própria afirmativa de alguns de que a literatura auxilia em seu crescimento individual e social e que a participação no grupo lhes proporciona um leque de abertura para os horizontes de leitura.

Portanto, o interesse desses leitores pelo livro impresso da BMM foi de grande auxílio para a realização deste trabalho, principalmente por não ter sido uma leitura em que o

indivíduo analisado precisasse realizá-la simplesmente para satisfazer os objetivos da pesquisa. Desta forma, o nosso trabalho ocorreu por meio de leitura espontânea, quando o leitor contribuiu com um processo que ele está acostumado a realizar, a leitura.

CAPÍTULO II

O PIJAMA LISTRADO

O Segundo Capítulo apresenta a sinopse da narrativa de John Boyne, *O Menino do Pijama Listrado*, e cita outros trabalhos realizados pelo mesmo autor. Neste capítulo abordamos o contexto histórico do Holocausto, em especial o campo de concentração de Auschwitz, para retratar o cenário onde ocorre a narrativa de Boyne. Além disso, comentamos a narrativa *OMPL* no cinema, a fim de contrapor os elementos do texto escrito com os elementos cinematográficos, com o propósito de apresentar a influência na preferência do leitor entre livro e/ou filme.

Ao nos depararmos com o título *O Menino do Pijama Listrado*, estampado sob uma capa com listras nos tons azul claro e azul escuro, num primeiro momento, antes mesmo de conhecer a narrativa, nos surge uma curiosidade: Quem é este menino e qual é o seu papel na (in)formação de seu leitor? Portanto, antes de tudo, é importante conhecer seu autor e seu enredo.

A narrativa *OMPL*, descrita como fábula¹¹ pelo próprio autor John Boyne, nascido em Dublin, Irlanda, em 1971, foi publicada em 2006, na Irlanda, e teve sua recepção no Brasil em 2008, com a tradução de Augusto Pacheco Calil. Os primeiros trabalhos de Boyne foram,, na maioria contos e, antes de *OMPL* (2006), *bestseller* em muitos países da Europa e Estados Unidos, o autor publicou cinco outras novelas: *The Thief of Time* (2000), *The Congress of Rough Riders* (2001), *Crippen* (2004), *Next of Kin* (2006) e *Mutiny on the Bounty* (2008).

O livro *OMPL* retrata o cenário da Segunda Guerra Mundial, em especial o Holocausto, quando os judeus foram torturados e exterminados por nazistas. O foco narrativo se constitui por meio da inocência de duas crianças de nove anos. Uma delas é Bruno, personagem que direciona a narrativa, filho de um comandante nazista encarregado do campo de concentração de Auschwitz, e a outra é Shmuel, filho de judeus e um dos prisioneiros desse campo de concentração.

¹¹ As fábulas (do L. *fabula*, significando "história, jogo, narrativa, conta, conto", literalmente "o que é dito") são composições literárias em que as personagens são geralmente animais, forças da natureza ou objetos, que apresentam características humanas, tais como a fala, os costumes, etc. Estas histórias geralmente terminam com um ensinamento moral de caráter instrutivo. É um gênero muito versátil, pois permite diversas maneiras de se abordar determinado assunto (FÁBULA, 2011a).

Antes de chegar a Auschwitz, o menino Bruno é feliz com a família e os amigos em Berlim, principalmente com a avó que sempre organiza alguma peça teatral durante as festas dadas pelo seu pai, em sua casa, nas quais ele se caracteriza de príncipe ou xeque árabe.

Em Auschwitz, Bruno se sente isolado e conversa com sua mãe, na tentativa de convencê-la de que aquele não é o lugar “ideal” para eles, pois o garoto julga o lugar “chato”, por não ter seus amigos presentes, e o que ele quer é que voltem a Berlim.

Sem o esperado resultado, Bruno segue para seu quarto para ajudar a criada Maria. Após alguns minutos ali, o garoto resolve olhar pela janela com a esperança de encontrar algo que o distraísse, como a visão que tem da casa de Berlim, em que as ruas são ocupadas por pessoas que se sentam e tomam refrescos espumantes.

Então Bruno descobre, pela janela, que em Auschwitz há mais pessoas e as mostra para a irmã que, num ato de desprezo, o ignora. O garoto resolve perguntar ao pai sobre essas pessoas, mas é proibido de falar a respeito, e o pai responde com a seguinte frase “[...] na verdade elas não são pessoas [...]” (BOYNE, 2008, p. 52).

A curiosidade permanece e o garoto segue até o local na tentativa de descobrir alguma coisa. Durante a caminhada, Bruno vê de longe uma mancha e, ao se aproximar, logo percebe que se trata de um garoto. Bruno se apresenta e é recebido pelo, até então, estranho garoto, que responde pelo nome de Shmuel.

Após esse primeiro contato, surge uma amizade entre as crianças que passam a se reunir próximas à cerca e comentam sobre suas aventuras antes de chegarem ali. E essa amizade inocente é que contribui para o desenvolvimento do livro, a qual desperta a curiosidade com relação à forma como o autor retrata um cenário de guerra, porém sob a perspectiva ingênua de um garoto presente neste cenário e, ao mesmo tempo, conhecedor de seu contexto histórico.

O fato de *OMPL* ser classificado como fábula não amenizou a polêmica acompanhada pelas críticas atribuídas ao autor Boyne pela forma como ele retrata o Holocausto em seu livro. A ideia de escrever uma fábula em que a inocência e a amizade se destacam em um cenário onde os horrores de uma guerra são visíveis aos olhos de qualquer pessoa, resultou em um desconforto, principalmente naqueles que sofreram - ou ainda sofrem - as consequências do Holocausto.

Sabemos que a fábula é um gênero narrativo em que as personagens são representadas por animais com o propósito de transmitir ao homem sabedoria de caráter moral. Esse gênero surgiu no século 6 a.C., na Grécia Antiga, por meio de um escravo chamado Esopo que inventava histórias com animais e, por meio do diálogo entre os bichos, Esopo tentava

transmitir ao homem um caráter moral, pois cada bicho representa uma qualidade do homem, por exemplo, o leão representa a força, a raposa, a astúcia, a formiga, o trabalho e assim com outros animais. Como divulgador dos trabalhos de Esopo temos o francês Jean La Fontaine que recriava as fábulas de Esopo a fim de “educar” o homem de sua época (FÁBULA, 2011b).

Em *OMPL*, o autor Boyne justifica o livro como fábula e encerra da seguinte forma: “E assim termina a história de Bruno e sua família. Claro que tudo isso aconteceu há muito tempo e nada parecido poderia acontecer de novo. [...] Não na nossa época” (BOYNE, 2008, p. 186). Essa passagem não indica um livro moralizante, com o objetivo de mostrar, por exemplo, que a atitude curiosa de Bruno em conhecer o outro lado da cerca fez com que ele sofresse as conseqüências, porque o sentido de fábula aqui descrito se refere à amizade entre os personagens Bruno e Shmuel em tempos de guerra, ainda, em que as partes amigas pertencem a lados opostos.

Por isso percebemos que, mesmo sem a presença de animais como personagens, a figura do monstro é personificada nas atitudes dos personagens nazistas e o bem se refere à inocência e à amizade dos personagens Bruno e Shmuel.

2.1 AUSCHWITZ – CONTEXTO HISTÓRICO

De acordo com Ferreira (1999),

holocausto [do grego *holókauston*, ‘sacrifício em que a vítima era queimada inteira’, pelo lat. tard. *holocaustu*]. Subst. Masc. 1. Entre os antigos hebreus, sacrifício em que se queimavam inteiramente a vítima; imolação. [...] 5. A execução, em massa, de judeus e/ou de outras minorias perseguidas, como ciganos, homossexuais etc., durante o nazismo.

E, após a Segunda Guerra Mundial, é que o termo Holocausto (com inicial maiúsculo) passou a ser utilizado para se referir ao extermínio de milhões de pessoas que não se encaixavam nos padrões exigidos por Adolf Hitler, como judeus, homossexuais, ciganos e escravos, entre outros.

Para Hitler, o que importava era uma raça pura, ariana. Com isso, o poder de Hitler impõe uma perseguição aos judeus com o objetivo de exterminá-los. Inicia-se o Holocausto. Nesse momento, campos de extermínio são construídos na Polônia, pelo fato de esse país concentrar maior número de judeus.

A narrativa de *OMPL* acontece em Auschwitz, na Polônia, em sua grande parte. O campo de Auschwitz dividia-se em três subcampos: *Stammlager* (ou *Auschwitz 1*), para trabalhos forçados, que chegou a ter 135 mil presos; *Birkenau* (ou *Auschwitz 2*), onde se realizavam as execuções, e *Buna-Monowitz* (ou *Auschwitz 3*), um conjunto de 46 campos de trabalho forçados, associado ao complexo industrial IG Farben, que produzia borracha sintética e metanol (O CAMPO DE AUSCHWITZ, 2009).¹²

Os prisioneiros eram transportados em vagões de trens com minúsculas janelas, sem água, comida e agasalho, o que resultava na morte de muitas pessoas, antes mesmo de chegarem a seus destinos: os campos de concentração. O estado de saúde e a idade eram os critérios usados para separar os prisioneiros para o trabalho forçado ou direto para o extermínio. Para facilitar a classificação do grande número de prisioneiros, os alemães os identificavam com braçadeiras nas quais havia dois triângulos formando a Estrela de Davi¹³. As braçadeiras tinham cores diferentes, de acordo com a nacionalidade dos prisioneiros. Por exemplo, os judeus recebiam uma estrela na cor amarela com a palavra *jude*, enquanto os considerados parcialmente judeus recebiam, em sua estrela, a palavra *mischlings* ou apenas o triângulo amarelo. Além dos judeus, existiam ainda os políticos ou comunistas, que usavam o vermelho; o verde para os criminosos comuns; o roxo para as Testemunhas de Jeová; o azul para os imigrantes; o rosa para os homossexuais, e assim, uma cor diferente para cada nacionalidade e orientação política ou sexual.

Os campos de concentração ou de extermínio também serviam de cenário para experimentos biológicos, com o propósito do “melhoramento” da raça humana. O médico mais conhecido pela aplicação de experimentos é Josef Mengele, conhecido entre os judeus como “*Anjo da Morte*”.

Como podemos perceber, o Holocausto foi um cenário de terror e que ainda hoje gera diferentes opiniões, tanto por parte daqueles que aceitam e reconhecem que o momento foi de total covardia dos alemães pelas condições impostas aos judeus, como daqueles que negam o momento, como fizeram alguns líderes atuais, como o presidente iraniano Mahmoud Ahmadinejad e o bispo católico Richard Williamson (PULLELLA, 2010)¹⁴.

¹² O CAMPO DE AUSCHWITZ. Disponível em <http://www.geocities.com/Pentagon/Quarters/3415/ausch.html?200910> Acesso em 10/08/2009

¹³ Estrela de Davi (em português brasileiro) ou Estrela de David (em português europeu) (em hebraico: מגן דוד, transl. Magen David), conhecida também como escudo supremo de Davi (David), é um símbolo em forma de estrela formada por dois triângulos sobrepostos, iguais, tendo um a ponta para cima e outro para baixo, utilizado pelo judaísmo e por seus adeptos. Outro nome dado a este símbolo é “Selo de Salomão” (ESTRELA, 2010).

¹⁴ PULLELLA, Philip. *Papa reabilita bispo que nega o Holocausto*. (O GLOBO). Disponível em

No caso do bispo Richard Williamson, seu discurso foi direto, acusando como falsas as provas históricas e defendendo que não houve câmaras de gás e, também, que somente 300.000 judeus morreram em campos de concentração nazistas, ao invés de 6 milhões. Após esse comentário, o bispo foi excomungado pelo Papa Bento XVI, no entanto, foi reabilitado em 24 de janeiro de 2009, pelo mesmo Papa, que emitiu um decreto removendo a excomunhão e afirmando que essa decisão foi tomada após o bispo expressar o desejo pelos ensinamentos da Igreja e pela autoridade papal (PULLELLA, 2010).

Essa atitude do Vaticano desencadeou ainda mais críticas, como a do embaixador de Israel, no Vaticano, Mordechai Lewy, que, em entrevista à Reuters, disse: "Não temos intenção de interferir nos assuntos internos da Igreja Católica, no entanto, a ânsia de trazer um negador do Holocausto de volta para a Igreja vai causar danos às relações entre a Igreja e os judeus".

Assim, percebemos que o motivo da irritação de sobreviventes dessa guerra não é por acaso. Para eles, as torturas físicas, psicológicas e políticas não podem ser retratadas como uma simples "historinha" de contos de fadas. Por exemplo, o campo de *Auschwitz*, atualmente desativado, tornou-se símbolo do nazismo devido à quantidade de mortes efetuadas ali. De acordo com um site sobre o Holocausto (O CAMPO, 2009), estima-se que no complexo de *Auschwitz*, no Sul da Polônia, na alta Silésia, foram exterminados entre 1,3 milhão e 1,5 milhão de pessoas, em câmaras de gás.

Por conseguinte, a ideia de utilizar *Auschwitz* como um cenário de amizade inocente entre duas crianças de nove anos, com a liberdade de caminhar tranquilamente por essa área causou constrangimento em leitores que acusaram Boyne de "mentiroso", vendo seu livro como uma profanação sobre as verdades do Holocausto (WIELEWICKI, 2010, p. 245-269), como fez um sobrevivente de *Auschwitz* e amigo do rabino ortodoxo Benjamin Blech, que também acusa o autor.

De qualquer forma, *OMPL* provocou uma série de controvérsias, ou seja, além de leitores irritados com a imagem idealizada do Holocausto, houve aqueles que comentaram sobre o possível interesse do autor em obter lucros, outros mostraram maior credibilidade com documentários e, ainda, aqueles que compreenderam que *OMPL* se trata de uma ficção (WIELEWICKI, 2010).

Ao assumir um tema polêmico, o Holocausto, o livro de Boyne provocou críticas e inquietação por parte de leitores que, de alguma forma, tiveram contato com as barbáries

ocorridas durante o Holocausto. Apesar do modo como *OMPL* é descrito, e ao abordar um tema polêmico, é importante compreender que o papel da literatura não é comprometer-se com a verdade histórica, de modo que os detalhes de um determinado momento sejam descritos com o propósito de relatar ao leitor fatos reais como se estivesse no lugar de um meio de informação, como um jornal, por exemplo.

De acordo com Hutcheon (1988), a literatura não tem cumplicidade com a verdade histórica, a literatura não é verdadeira nem falsa e é isso que define seu status de ficção. Por meio desse descompromisso com a verdade histórica, precisamos rever os conceitos, ou melhor, a recepção de leitores que acreditam que o poder da literatura está na (in)formação de seu público. Realmente, a literatura tem essa “liberdade” de propor ao seu leitor, por meio da ficção, uma reflexão com determinados momentos em que ela trabalha. Por exemplo, em *OMPL*, o Holocausto ocorrido no campo de *Auschwitz* não tem suas “verdades” representadas, ou seja, os momentos de torturas físicas, as separações das famílias, o transporte dos prisioneiros, enfim, uma porção de fatos históricos não é apresentada com fidelidade. Cabe ao leitor o papel de concretizar o texto, ou seja, é nesse momento que a função de (in)formar da literatura entra em cena, ela não se compromete com a “verdade”, mas permite ao leitor uma reflexão, uma formação, uma interação com os fatos que, por meio da literatura, os valores de determinado povo, época, região, enfim, podem ser transmitidos aos mais jovens ou àqueles que não tiveram a oportunidade de viver, sofrer, ouvir, sentir esse momento passado, mas que a cada dia pode e é lembrado através da literatura.

2.2 *OMPL* NO CINEMA

OMPL foi adaptado para o cinema em 2008 e com estreia no Brasil em 12 de dezembro de 2008. Seu título original é *The Boy in the Striped Pajamas* e tem como diretor Mark Herman. O filme tem como classificação etária 12 anos, o gênero é drama e o tempo de duração, 93 minutos.

Apesar de este trabalho estar direcionado para uma análise da recepção do livro *OMPL*, é importante comentar sobre sua versão para o cinema pelo fato de que alguns leitores mencionaram também terem assistido ao filme.

Um fator que merece destaque no filme é a sua classificação, 12 anos, ou seja, tanto o livro como o filme trazem, em suas informações, o seu público específico, infantojuvenil. Apesar disso, muitos são os leitores e telespectadores adultos que se interessaram pelo tema.

Talvez isso se dê pelo fato de ser indicado para adolescentes, na forma, mas com temática adulta (Holocausto), como será discutido mais adiante.

Durante a discussão com os leitores da BMM foram levantados vários aspectos contidos na narrativa: a inocência, o período histórico, a amizade, a cumplicidade entre as crianças e a negação de alguns líderes pelo Holocausto. Entretanto, dois leitores apontaram a sua preferência pelo filme.¹⁵

Eu **gostei mais do filme** do que do livro. **Algumas coisas no livro** fugiram da realidade, **fugiram do que a gente conhece da história** [...] (leitor A, grifos da autora)

O filme consegue ser melhor que o livro [...] A profissão do pai era mantido em segredo, parece que eles tinham medo. Dá impressão que o pai estava sendo levado pela maré. 'Eu sou soldado, *tá* acontecendo e eu tenho que ir. Eu só *tô* inventando trabalho, um dia isso passa, a gente vai pra lá, mas agora tem que ser assim'. A mãe dizia isso [...] Dá impressão que a **mãe sabia, no livro não aparece, mas no filme**, na hora em que o menino esta indo para a câmara de gás com o outro, o pai *tá* no escritório discutindo o aperfeiçoamento da câmara de gás, e o menino esta indo para a câmara de gás. Que **o filme mostra realmente**, quem viu o filme (leitor D, grifo nosso).

O filme é uma **outra leitura**, uma **outra coisa** (leitor E, grifos da autora)

Podemos observar que os dois primeiros leitores apontam o filme como melhor, pois algumas partes da narrativa puderam ser compreendidas com mais facilidade, opinião essa que foi logo tomada como justificativa por outro leitor, que o filme se trata de “uma” outra leitura. No momento em que o leitor **E** apresenta esta justificativa, de que o filme é uma “outra” coisa, notamos que definir o texto escrito, no caso o livro, como obra “original”, ainda é uma opinião formada por um alto número de público leitor. Isso significa que o filme baseado em livros traz a visão de que não passa de uma “dependência” do original.

Em seu artigo sobre literatura e cinema, Corseuil (2009), afirma que se comparadas sob uma hierarquia de valores, obra e filme, o filme “é visto como obra que pode ser, até em certo ponto, criativa, mas que está necessariamente em condição de dependência ao romance adaptado”.

¹⁵ Para designar os comentários e preservar a identidade dos leitores pesquisados será atribuída para cada leitor uma letra do alfabeto. (Nota da autora)

O conceito de Corseuil (2009), de que o filme é uma dependência da obra, nos remete a outro assunto, a fidelidade. Sabemos que a discussão acerca desse tema é ampla e com muitas controvérsias por parte de seus teóricos e estudiosos, todavia, o seu breve propósito aqui, é mostrar que há uma diferença da linguagem cinematográfica para a obra escrita.

Devido às diferentes formas de trabalho entre os dois meios, filme e obra/livro, desde a sua criação até a sua recepção surgem questionamentos em torno da fidelidade do filme com a obra de sua origem que resultam em opiniões distintas com relação à preferência.

Quanto à fidelidade, temos a opinião de Corseuil (2009) de que os elementos cinematográficos, com relação à linguagem literária, verbal, podem ser neutralizados. Isso significa que o modo como o filme representa uma obra, desde as falas de cada personagem, a roupa, descrita na obra, o perfil físico do personagem, até mesmo o cenário, pode ser detalhado na narrativa, o que não significa fidelidade entre filme e obra literária.

Com base nessa proximidade, durante o processo de montagem do filme, para representar a sua obra de origem, surge, para muitos leitores, a impressão de que o filme contribui para uma maneira mais prática de retratar o enredo de uma história. Com isso., percebe-se que, algumas pessoas, quando assistem ao filme de uma obra que leram, preferem o filme pelo fato de visualizar elementos que não conseguem perceber no livro.

Apesar dessa preferência pelo filme, há, também, quem o julgue como “inferior” por se tratar de uma “outra” linguagem, ou melhor, por apresentar um processo de produção dependente da obra literária.

Como podemos notar, filme e obra são meios de circulação diferentes não apenas em sua produção, como também em sua recepção. Ou seja, durante a leitura, o texto literário é uma forma de interação entre obra e leitor que requer atividades imaginativas e perspectivas desse leitor, na qual o efeito é processado no ato da leitura, sendo ainda o leitor o fator essencial para a teoria da estética do efeito, o qual recebe os textos e “dá” sentido a eles.

[...] deve-se assinalar que um texto só pode adquirir vida quando é lido e, se deve ser examinado, precisa ser visto através dos olhos do leitor. O desenvolvimento do leitor ou do espectador como cúmplice ou colaborador é essencial na curiosa situação da comunicação artística (ISER, 1999a, p. 3).

De acordo com a teoria de Iser (1999a), citada acima, percebemos que o processo de produção textual ocorre por meio das conexões que o leitor estabelece no ato da leitura. Isso significa que, para compreender um texto escrito, é necessário que o leitor “interligue” as mensagens dispersas e as compreenda de forma que o seu julgamento de valores e

conhecimento de mundo entre em cena. Portanto, o leitor é essencial na concretização do texto devido às suas capacidades imaginativas e perceptivas, que contribuem em sua captação da mensagem final.

A partir dessa concepção de que o leitor é essencial à “concretização” do texto por meio de uma interação entre os dois, texto e leitor, Eagleton (1989) comenta sobre a teoria de Iser (1999b), explicitado adiante, e acrescenta a importância do “conhecimento de mundo” do leitor para estabelecer o diálogo com texto, conhecimento que pode ser entendido como o repertório textual do leitor.

O leitor estabelece conexões implícitas, preenche lacunas, faz deduções e comprova suposições – e tudo isso significa o uso de um conhecimento tácito do mundo em geral e das convenções literárias em particular. O texto em si, realmente não passa de uma série de 'dicas' para o leitor, convites para que ele dê sentido a um trecho de linguagens (EAGLETON, 1989, p. 105).

Notamos que, na teoria de Iser, comentada por Eagleton, o sentido que o leitor “dá” ao texto parte de informações que o próprio texto oferece por meio de lacunas. No caso do filme, essa recepção se dá por meio de um processo “pronto”, pelo fato de que alguns elementos já se apresentam, tais como o cenário, o figurino, as falas, e até mesmo atores que se assemelham aos personagens do livro, neste caso, quando são descritos. Mesmo com todos esses elementos presentes, o filme também necessita de um trabalho de construção imaginativa por parte do telespectador.

Para compreendermos melhor o processo receptivo entre o livro e o filme, podemos citar *OMPL*. Para que o livro cause efeito e atraia o público leitor para a temática do Holocausto, é necessário, ao leitor, focalizar a sua leitura para os símbolos que o remetem ao cenário de guerra, como o próprio pijama listrado, usado pelo menino, e, ainda, outros símbolos que serão citados mais adiante. Já o filme não necessita de uma atenção especial aos símbolos nazistas, pois o cenário já está todo direcionado para o momento histórico trabalhado no texto.

Poderíamos deduzir, assim, que no filme não há a necessidade de um trabalho de construção e preenchimento de lacunas, ou seja, de utilizar-se do trabalho imaginativo e perceptivo. Um conceito inválido, pois, no filme, essas atividades imaginativas e perceptivas são modificadas, mas não anuladas. Neste caso, “a construção do espaço narrativo no cinema, com uma plenitude de detalhes visuais, constitui um espaço físico literal e figurativo diferente daquele apresentado no texto literário” (CHATMAN, 1992 *apud* CORSEUIL, 2009, p. 370).

Tendo em vista o trabalho cinematográfico como adaptação de uma obra literária, poderíamos afirmar que a preferência dos leitores pelo filme ocorre porque no filme os elementos simbólicos retratando os momentos do nazismo estão explícitos e no livro esses mesmo elementos estão implícitos, de maneira que o leitor necessita preencher as lacunas, nesse caso, associar os símbolos aos acontecimentos e deduzir a sua relação e a sua importância para a compreensão do livro, conforme a teoria de Iser, que será discutida posteriormente.

Entretanto, observamos que grande parte dos leitores do grupo participou da discussão com ideias que adquiriram do livro e não do filme. Durante as opiniões expressas sobre *OMPL*, percebemos que o filme, mesmo exercendo grande atração nos leitores, foi deixado de lado não apenas por se tratar do filme de *OMPL*, em particular, mas pelo fato de que esses leitores concordam ser o filme uma leitura de “segundo plano”. Esse termo não foi utilizado por eles, mas tomamos a liberdade de empregá-lo devido à iniciativa, tomada por todo o grupo, de discutir apenas o livro. Isso pode ser notado na fala do leitor **E**, quando interrompe os leitores **A** e **D**, para dizer que o filme é outra “coisa” e todo o grupo mantém-se calado. Além disso, em outros encontros, as discussões também giram em torno somente do livro em questão.

Acreditamos que o filme, apresentando uma relação com a obra literária, não constitui uma leitura proibitiva. Ao contrário, o leitor interage com a literatura também por meio de suas adaptações para o cinema. Sendo assim, essa é uma forma de relação que o indivíduo tem para se comunicar com as artes, neste caso, atribuídas ao cinema e ao livro. Significando que, mesmo com seus diferentes modos de recepção, tanto o livro quanto o filme são meios de circulação da literatura. O trabalho cinematográfico, representado pelas imagens, tem sua recepção através de um processo pronto, ou seja, os detalhes visuais possibilitam e aproximam o leitor dos elementos, no caso de *OMPL*, simbolizando o nazismo, como os atores que representam as crianças; o pijama usado pelos judeus; a cerca de arame farpado e outros símbolos. No trabalho textual, representado pelo livro, o leitor precisa preencher as lacunas, ou seja, por em prática as suas atividades imaginativas para compreender o enredo da narrativa. Esse é o momento em que os elementos personagens, cenário, roupas etc., já apresentados prontos no cinema, são construídos na imaginação do leitor.

Portanto, preferir o filme ao livro não demonstra que o leitor de *OMPL* não tenha compreendido a mensagem de Boyne. O indivíduo tem a liberdade de selecionar o meio de interação com as artes, no entanto, com a ressalva de que, no processo da leitura, os horizontes de expectativas do autor se traduzem no texto e os horizontes de expectativas do

leitor são transferidos ao texto para que resulte em uma identificação ou estranhamento entre produção e recepção (BORDINI; AGUIAR, 1993).

CAPÍTULO III

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Neste Capítulo Terceiro são apresentados os conceitos de recepção, com o propósito de embasamento para os diferentes efeitos receptivos causados, de acordo com cada público leitor, para o qual o texto é direcionado, além dos teóricos que mais contribuíram para o surgimento dessa corrente, Iser e Jauss. Para os teóricos em questão, Iser e Jauss, o leitor é responsável pela concretização do texto por meio da comunicação entre texto e leitor. Apontamos, também, neste capítulo, os três níveis de K ugler que resumem o processo de produ o e recep o; os conceitos de literatura formadora de Colomer; o processo de ensino-aprendizagem, de Zilberman, entre outros estudos, todos voltados para o processo de leitura. Para concluir o capítulo, citamos a teoria do efeito estético, que abrange os teóricos Iser e Ingarden, e a estética da recep o, representada por Jauss e Gadamer.

Além de Hans Robert Jauss, muitos são os estudiosos em teorias receptivas, como por exemplo: Roman Ingarden, Umberto Eco, Wolfgang Iser, Stanley Fish, entre outros, todos com o propósito de apresentar o leitor como figura de valor maior no âmbito da compreensão de textos literários. Entretanto, para este trabalho, o embasamento teórico principal ocorrerá por meio das teorias de Jauss e Iser.

Jauss, em 1967, com uma palestra, em Constância, Alemanha, focaliza que os métodos receptivos são fundamentais na história da literatura, sendo o leitor o responsável pelo sentido do texto e não mais o autor que, embora produtor, não controla o sentido/efeito que o texto pode causar no leitor (JAUSS, 1994).

De acordo com Zilberman (1989), o surgimento desta corrente - Estética da Recep o -   resultado de um momento em que os indivíduos observam sua força com rela o   sua vida cultural, ou seja, os padrões herdados do idealismo ou do positivismo do século XIX foram superados através do reconhecimento da historicidade (JAUSS, 1994, *apud* LIMA, 2001).

Para Jauss (1994), a tentativa de superar o abismo entre literatura e história parte da comunica o entre literatura e leitor. Em outras palavras, o leitor   responsável pela compreensão da história por meio de uma comunica o com o texto. Essa rela o dialógica entre literatura e leitor por meio da obra literária   explicada por Jauss da seguinte maneira:

Considerando-se que, tanto em seu caráter artístico quanto em sua historicidade, a obra literária é condicionada primordialmente pela relação dialógica entre literatura e leitor – relação esta que pode ser entendida tanto como aquela da comunicação (informação) com o receptor quanto como uma relação de pergunta e resposta –, há de ser possível, no âmbito de uma história da literatura, embasar nessa mesma relação o nexos entre as obras literárias. E isso porque a relação entre literatura e leitor possui implicações tanto estéticas quanto históricas (JAUSS, 1994, p. 23).

Com esse propósito, Jauss (1994) apresenta o leitor como o “ponto chave” para medir o valor estético de uma obra por meio de uma recepção primária que possibilita ao seu público fazer comparações com outros textos já lidos. Entretanto, o leitor proposto por Jauss precisa ter um conhecimento prévio de todo um sistema de referências, as quais incluem suas habilidades de leituras refinadas e específicas, logo, esse leitor precisa estar integrado nas estruturas do campo literário.

3.1 ESTÉTICA DA RECEPÇÃO E TEORIA DO EFEITO ESTÉTICO

Podemos afirmar que, instigado pelo contato com o real, o autor tem a capacidade de produzir o texto, sendo os seus conceitos sobre determinado assunto transmitidos por meio da linguagem verbal e, também, por uma linguagem não-verbal. Esse papel de “criador” do texto sempre foi muito apreciado, principalmente pelo fato de sua imagem voltar-se para uma suposta responsabilidade sobre o controle do efeito causado no leitor. Dessa forma, para a teoria da recepção, o autor não recebe o papel de “controlador” de sentidos presentes em sua obra, passando para o leitor a tarefa de atribuir sentido na produção que ele lê. Com isso, a figura do leitor passa ser a peça-chave para a “concretização” de uma obra literária ou não, resultando na “morte”¹⁶ do autor, em que, nas palavras de Zappone (2009, p.189), o autor não perde o seu papel de criador do texto, mas a figura de “controlador” do efeito estético causado no leitor.

Apesar dessa suposta “morte” do autor, quando fornece ao leitor o título de elemento fundamental na recepção de um texto, ambos têm papéis essenciais para com ele, uma vez que, enquanto um é responsável pela produção textual, o outro contribui na produção de sentidos pela recepção. Entre essa díade autor-leitor encontra-se o texto que, ao estabelecer informações, ativa disposições da consciência e as imprimem automaticamente na consciência de seus leitores. Esse processo de produção e recepção é compreendido, nas palavras de Iser (1996), da seguinte forma:

¹⁶ Refere-se ao artigo publicado por Barthes, em 1968, intitulada “A morte do autor”. (Nota da autora)

Cada perspectiva não apenas permite uma determinada visão do objeto intencionado, como também possibilita a visão das outras. Essa visão resulta do fato de que as perspectivas referidas no texto não são separadas entre si, muito menos se atualizam paralelamente (ISER, 1996, p. 179).

Portanto, na concepção de Iser (1996), a estrutura existente no texto, ou a estrutura de tema e horizonte, é responsável pela condução do ato de leitura. Em outras palavras, o leitor escolhe uma perspectiva do texto e a utiliza como um tema de fundo. Com isto, notamos que para o leitor “preencher as lacunas” de um texto por meio de deduções é fundamental a forma como o autor organiza o seu texto. As “estruturas” propostas pelo autor, relacionadas ao tema abordado e presentes em um texto, são responsáveis pela compreensão textual do leitor, como ocorre em *OMPL*, que apresenta estruturas importantes, as quais direcionam o seu leitor ao momento histórico, o Holocausto. Esse modo “implícito” de conduzir o leitor à recepção, no caso de *OMPL*, ocorre por meio de símbolos que, para o leitor “refinado”, recuperam o momento histórico pretendido pelo autor. Vale assinalar que os símbolos aos quais nos referimos serão comentados nos próximos tópicos.

Desta forma, afirmamos que, no ato da leitura e através das estruturas impostas pelo autor, o leitor “compreende” e “se compreende” no texto, implicando em um processo comunicativo no qual texto e leitor se deparam e isso significa que a compreensão do texto constitui-se pelo encontro de “repertórios” do leitor, os quais remetem-no ao seu cotidiano, através das estruturas impostas no texto, e, ainda, o direcionam à compreensão do tema abordado.

Como já observara Kügler (1987), compreender um texto significa personalizá-lo, ou seja, durante a leitura, o conhecimento e a experiência do leitor, imperceptivelmente, são interligados ao tema e, com isso, o leitor compreende o texto por meio de uma autocompreensão. Logo,

compreender um texto significa ao mesmo tempo personalizá-lo. A aludida relação entre o compreender e a personalização do texto, na recepção, fica clara se entender que o compreender constitui-se, antes de tudo, pelo fato de que o sujeito que compreende percebe, juntamente com o objeto da percepção, a si próprio (KÜGLER, 1987, p. 11).

Assim como Kügler (1987) defende a proposta de que o leitor se compreende no texto, Jauss (1994) defende a recepção como um fato social, pois cada leitor reage individualmente às leituras. O mesmo seria comparar a recepção de *OMPL* por um leitor atual e por um leitor que viveu durante a II Guerra. Cada recepção teria uma “comunicação” com o leitor de

acordo com o momento histórico de cada um. Isso significa que o momento histórico influencia na recepção do texto, o qual se traduz para a consciência do leitor ativando disposições que só são possíveis de serem ativadas se esse leitor possuir a capacidade de relacionar sua leitura com outras e, ainda, estabelecer “julgamentos” de valores à sua leitura.

Kügler (1987) assevera que a recepção se dá por três níveis: o primeiro, a *Leitura Primária*, abrange a projeção e autoinserção simulativa e o deslocamento e condensação; o segundo trata da *Constituição Coletiva do Significado* e abrange a articulação da experiência de leitura, o confronto com outras propostas e a elaboração de perspectiva para a leitura subsequente e, por último, o terceiro nível, *Modos Secundários de Ler* e, entre eles, estão autor-texto-leitor, o texto-contexto e a leitura crítica e crítico-ideológica.

No primeiro nível, Kügler defende o texto como primeira instância, quando o leitor parte do princípio do significado do texto. Nesse momento, o leitor preenche os “espaços” por meio da intertextualidade na qual ele realiza ações imaginárias, com qualidade pessoal, resultando na concretização do texto. Por isso denomina-se *Leitura Primária*, pois é através dela que o leitor transita do momento imaginário para o momento de deslocamento. É quando as suas perspectivas contribuem com a construção do objeto intencionado e este atribui-lhe os seus valores. E, para isso, o leitor apoia-se em seu repertório textual, o que contribui para uma percepção além do texto: a sua compreensão e não apenas uma leitura superficial e sem efeito.

O segundo nível retrata a constituição coletiva do significado, o que o difere do primeiro nível, cujo foco está voltado para o significado individual, ao contrário deste segundo nível, que parte para o confronto com outras leituras em que o leitor “sai” do espaço individual, perde a ilusão de uma compreensão própria e passa para a constituição coletiva por meio de outras perspectivas de leituras.

Por sua vez, o terceiro e último nível retrata os modos secundários de ler, os quais estão relacionados às discussões, leitura crítica e encontros de diferentes pessoas que contribuem com outras perspectivas de leituras. Neste terceiro nível, a preocupação maior é a capacidade da crítica.

Como podemos observar, os três níveis de recepção de Kügler compõem o processo produção-recepção, sendo que no primeiro momento da leitura verificamos um aspecto individual por parte do leitor que “constrói” o objeto artístico. Num segundo momento, notamos a “socialização”, momento em que o leitor compartilha as suas experiências e as de outros leitores, desencadeando uma prática de leitura social, cuja função contribui para o papel formador da literatura, ou seja, quando o indivíduo faz a leitura e dialoga com o outro, resulta em um ato de socialização que estimula as práticas igualitárias.

A partir dessa concepção de uma literatura formadora, Colomer (2001) defende que a literatura age como um instrumento de construção social e cultural, representando o mundo das experiências. Por isso a importância do incentivo ao exercício da leitura, partindo de instituições educacionais, como a escola, e também pelo apoio de bibliotecas, as quais estão próximas da comunidade oferecendo não só uma leitura **sistemática**, mas, e principalmente, **assistemática**.

Para Lima (2001), a leitura não pode ser apenas informativa, ela precisa ser formativa para que o indivíduo possa transformar-se em alguém ativo, confiante e com caráter social permanente, atribuindo-se à literatura o caráter de formação e socialização. Desse modo, a busca pelo “tomar gosto” pela leitura é infinita e se constitui num trabalho árduo por parte de profissionais da área da Literatura, dado que, além de contribuir para a formação de um indivíduo crítico, segundo Candido (1985), a literatura possibilita uma comunicação entre os povos e isso ocorre durante o contato do leitor com textos que expõem determinados momentos históricos que, mesmo retratados como ficção, contribuem para o interesse pelo conhecimento amplo, como, por exemplo, o livro *OMPL*, que não retrata o Holocausto detalhadamente, mas incentiva alguns leitores à pesquisas informativas acerca desse episódio na história da humanidade. Portanto, a literatura tem um importante papel na informação do leitor.

Durante a recepção, as atividades imaginativas do leitor produzem sentido no texto que se concretiza por meio da leitura. Para isso, o leitor adquire informações de contextos históricos distantes ou não dos quais ele vive e, ainda, permite que outros povos conheçam seu costumes, suas tradições, suas histórias através da literatura de (in)formação. Por conseguinte, as *Teorias da Recepção* são fundamentais para caracterizar o papel do receptor com o texto.

Sobre as *Teorias da Recepção* cabe registrar que estão divididas em três linhas de abordagens: *Estética da Recepção*, *Reader-Response Criticism* e a *Sociologia da Leitura*, mas só a primeira linha, a *Estética da Recepção*, será analisada neste trabalho.

Como o exposto neste trabalho, o leitor é fundamental para a Teoria da Recepção, que abrange a Estética da Recepção, de Hans Robert Jauss, e a Teoria do Efeito Estético, de Wolfgang Iser. É através do leitor que a obra se “concretiza”, mas para que isso fosse estabelecido, foi preciso romper barreiras e provar que o valor estético depende do seu público receptor (leitor). Essa tarefa foi possível com a contribuição de teóricos em recepção, os quais estão divididos em áreas específicas que abrange a recepção individual (*fenomenologia*) e a recepção coletiva (*hermenêutica*).

3.1.1 Estética da Recepção

A recepção da leitura coletiva faz parte da segunda vertente da *Estética da Recepção*, cujo fundador é Hans Robert Jauss, que pretendeu renovar a história tradicional da literatura que tinha o seu foco nos autores. Enquanto Iser estabelece um estudo em que o efeito de um determinado texto pudesse causar em seu leitor por meio do *repertório*, Jauss (1994) observa esse mesmo efeito por meio do *horizonte de expectativa*. Para Jauss, os critérios de recepção são responsáveis pela história da literatura e essa teoria é exposta por meio de sete teses apresentadas na Universidade de Constância, em 1967. Nesta dissertação, faremos apenas breves explicações sobre tais teses.

A primeira tese está ligada à natureza histórica da literatura, a qual só se efetiva através da leitura, significando que uma mesma obra pode causar diferentes efeitos em seus leitores. A segunda tese apresenta os limites de possíveis sentidos do texto, os quais ocorrem por meio de direcionamentos fornecidos pela obra. Nessa tese, Jauss (1994) pressupõe um “saber prévio”, já que a obra oferece/evoca as regras do jogo, funcionando através de um processo comunicativo, realizado por meio de convenções, a que Zilberman (1989) classifica como social, intelectual, ideológica, linguística e literária. A terceira tese apresenta as diferentes “visões”, ou melhor, as reações de leitores de épocas diferentes, mas diante de uma mesma obra, ou seja,

A distância entre o horizonte de expectativa e a obra, entre o já conhecido da experiência estética anterior e a 'mudança de horizonte' exigida pela acolhida à nova obra, determina, do ponto de vista da estética da recepção, o caráter artístico de uma obra literária (JAUSS, 1994, p. 31).

A quarta tese faz uma relação do texto com o período histórico em que foi escrito. A quinta tese trata do caráter diacrônico do texto que não perde o seu efeito, o seu valor, mesmo em épocas diferentes da qual o texto tenha sido escrito. A sexta tese corresponde ao caráter sincrônico e, por último, a sétima tese, em que Jauss relaciona literatura e sociedade a partir da concepção de que a literatura tem uma função social formadora, que se manifesta a partir do contato do leitor com o texto, resultando num momento de interação entre a sua experiência (do leitor) e o seu horizonte de expectativa.

Portanto, a proposta de Jauss era estabelecer um novo tipo de história literária centrada na própria literatura por meio de um horizonte histórico, cuja teoria se baseava “no contexto dos significados culturais dentro dos quais ela foi produzida, para em seguida

explorar as relações variáveis entre ela e os 'horizontes', também variáveis, dos seus leitores históricos” (EAGLETON, 1989, p. 114).

Apesar de Jauss ser considerado o fundador da *Estética da Recepção*, seus pressupostos partem dos fundamentos de seu ex-professor Hans Georg Gadamer que, através dos conceitos da fenomenologia, apresenta em *Verdade e Método*, 1997, a relação entre texto e contexto, ou melhor, Gadamer (1997) afirma em sua teoria que a intenção do autor não “limita” os possíveis sentidos que partem do texto, os quais podem apresentar outros novos significados através de públicos de diferentes épocas da qual o texto foi produzido. Para Gadamer, a interpretação parte de diálogos entre passado e presente, nos quais a compreensão do presente parte de leituras passadas, ou seja, a recepção se concentra em obras do passado até que a manifestação hermenêutica surge com a *Estética da Recepção* ou *Teoria da Recepção* e analisa o papel do leitor na “concretização” da literatura.

Sem dúvida, tanto a teoria do efeito estético como a estética da recepção foram/são essenciais para a “ascensão” do leitor no meio literário. Para Compagnon (2001), tanto as *comunidades interpretativas* de Fish, como o *repertório* de Iser ou o *horizonte de expectativa* de Jauss, estabelecem normas de interpretações literárias compartilhadas por um grupo, ou convenções, ou ideologias. Isso indica que no ato da leitura não cabe a tentativa de compreender a intenção do autor e sim uma reflexão sobre os possíveis sentidos construídos no/pelo texto, os quais contribuem para que o leitor “compreenda o texto” e “se compreenda no texto”, resultando em um processo de comunicação entre leitor-texto.

Para a teoria da recepção, o leitor é o “produtor” de sentidos no texto, mas se tratando do texto ou do objeto em “si”, percebemos a beleza que se contrapõe à realidade e a transforma em significados que são “sentidos” por meio do prazer da leitura.

O ato da criação já se constitui em um momento de prazer, alcançado pelo homem que cria um produto novo através da imaginação, seu instrumento de “trabalho” para representar a sua consciência. Esse novo produto causa o prazer estético por meio da percepção e dos afetos causados/provocados pelo receptor que observa e, ao mesmo tempo, estabelece suas implicações, suas opiniões e seus conceitos.

Portanto, a “concretização” da obra/ do texto inicia-se no momento de criação, em que a intenção do autor pode não estar vinculada às interpretações do leitor, mas durante a produção do texto, as indeterminações, as lacunas, os vazios impostos pelo *autor implícito*. Isso não significa que o autor tem o controle total dos sentidos, ele apenas estabelece informações ao leitor, as quais contribuem para a produção de sentidos.

3.1.2 Teoria do Efeito Estético

A estética fenomenológica do ato individual de leitura abrange um estudo de reconhecimento do “objeto literário”, ou seja, um estudo para dentro do texto. Neste momento, o ato de “concretizar” da obra é reconhecido através da leitura da literatura. Roman Ingarden, fundador da Estética fenomenológica, defendia o papel do leitor como responsável pela concepção da obra (INGARDEN *apud* COMPAGNON, 2001). Para ele, durante a leitura, o leitor “leva” para o texto suas expectativas e suas experiências decorrentes de outras leituras. E a cada nova experiência de leitura, novas expectativas modificam os valores desse leitor. Ou seja,

a leitura procede, pois, em duas direções ao mesmo tempo, para frente e para trás, sendo que um critério de coerência existe no princípio da pesquisa do sentido e das revisões contínuas pelas quais a leitura garante uma significação totalizante à nossa experiência (INGARDEN, *apud* COMPAGNON, 2001, p. 149).

Para Iser, o texto apresenta dispositivos que no ato da leitura são ativados pelo leitor. A interação entre texto e leitor resulta em uma comunicação na qual o leitor é conduzido pelas estruturas do texto que não só contribuem para a compreensão do texto como códigos, mas remete o leitor ao seu horizonte de sentido. Desse modo, “a estrutura se torna a condição para que o texto se transfira para a consciência do leitor” (ISER, 1999a, p. 21). Isso contribui para uma literatura inspiradora, ou seja, o “objeto literário não é nem o texto objetivo nem a experiência subjetiva, mas o esquema virtual (uma espécie de programa ou de partitura) feito de lacunas, de buracos e de indeterminações” (COMPAGNON, 2001, p. 150). O que constitui a leitura como uma produtividade em jogo, na qual as nossas capacidades entram em ação por meio das possibilidades/sistemas que o texto nos oferece.

Para Iser (1996), o consumo do texto literário é parte do processo de produção; ou melhor, durante sua construção, o escritor pode não pensar em um determinado tipo de leitor, porém o ato de escrever implica em um leitor implícito, internalizado em seu texto.

A concepção de leitor implícito de Iser (1996) remete à concepção de liberdade de interpretação. Para ele, o leitor tem uma boa margem de liberdade de interpretação, no entanto o texto não está aberto para todo e qualquer tipo de interpretação. O leitor real é direcionado pelas estruturas, leitor implícito, que permite ao sentido do texto ser captado. Logo, o texto nunca está todo “pronto” para o leitor, ele apresenta os pontos de indeterminações que

necessitam das habilidades de leitura. O preenchimento das lacunas ocorre por meio do repertório, a que Iser (1996) denomina o conjunto de normas sociais, históricas e culturais do leitor e que, no momento da leitura, é essencial para que ela se realize. Em outras palavras, “o papel do leitor representa, sobretudo, uma intenção que apenas se realiza através dos atos estimulados no receptor. Assim entendidos, a estrutura do texto e o papel do leitor estão intimamente ligados” (ISER, 1996, p. 75).

Portanto, a ideologia liberal de Iser defende uma interpretação flexível, que mesmo a responsabilidade pela concretização da obra sendo do leitor deve ter o cuidado de não destruir o “texto em si”, ou seja, “a obra, em outras palavras, exerce certo grau de determinação sobre as reações do leitor, pois sem isso a crítica cairia numa anarquia total” (ISER, *apud* EAGLETON, 1989, p. 116). Essa problemática encontrada por Iser na interpretação não causa preocupação ao crítico americano Stanley Fish, uma vez que ele focaliza não o significado do texto, mas o efeito que o texto provoca no leitor. Para o crítico, as significações são propriedades de comunidades interpretativas, as quais englobam os sistemas e instituições de autoridade que controlam e, ao mesmo tempo, compartilham normas de interpretações, literárias e extraliterárias; ou seja, nesse momento a concorrência entre sujeito e objeto não é mais pertinente. Autor, texto e leitor são descartados por Fish (1980), pois o equilíbrio entre os três parece impossível, já que a experiência da leitura encontra-se dividida entre a imposição e a liberdade.

O próximo capítulo apresenta a análise da recepção dos leitores da BMM do livro *OMPL*. A análise parte dos pressupostos do leitor individual de Iser (1996; 1999a; 1999b) e da recepção coletiva de Jauss (1994). Isso indica que este trabalho resulta em duas vertentes de recepção. A primeira, voltada aos pressupostos de Iser, relaciona a recepção do livro com os efeitos provocados nos leitores, embasados em seu *repertório*. Enquanto *OMPL* instrui, os leitores da BMM constroem os sentidos através de seu repertório textual. E a segunda vertente parte da teoria de Jauss, a qual abrange a recepção como um fato social, ou seja, *OMPL* é um livro escrito em uma época atual, mas que, embora retrate um momento histórico passado, ainda resulta em “acontecimento” nos dias de hoje. No momento da recepção, o leitor “vai” para o texto e “leva” consigo uma bagagem de conhecimentos prévios que são ativados por meio da leitura.

CAPÍTULO IV

***OMPL*: O OBJETO DE ESTUDO EM ANÁLISE**

Como o propósito desta dissertação visa à recepção de *OMPL* por leitores adultos da BMM, apresentamos neste Quarto Capítulo três teorias de recepção literária como embasamento da pesquisa. Também neste capítulo apresentamos a análise da recepção de *OMPL* por meio das falas de cada leitor, com o objetivo de discutir o efeito causado em um público leitor adulto ao ler um livro direcionado ao público infantojuvenil.

Cabe o registro de que, durante o encontro com o grupo de leitores da BMM procuramos não opinar sobre *OMPL* para evitar a algum leitor sentir-se influenciado por novas opiniões. É claro que outras informações podem interferir ou até mesmo modificar opiniões que um determinado leitor leva para o grupo com o qual se relaciona, mas o propósito era obter as informações desses leitores que realizaram um trabalho de leitura espontâneo. Assim, além da análise das falas de cada leitor, também apresentamos os dados do único questionário socioeconômico respondido, cujo propósito é/era o levantamento de dados que incluem as preferências e as influências de leituras e, também, obter informações sobre seus meios de acesso às notícias e de como a BMM contribui com suas leituras.

Já que neste momento dispomo-nos a discutir o efeito causado em um público leitor adulto ao ler um livro direcionado ao público infantojuvenil, a seguir apresentamos algumas considerações sobre literatura infantojuvenil em contraposição com a literatura para adultos.

4.1 A LITERATURA E A FORMAÇÃO DE LEITORES

Em seu livro *ABC da Literatura*, Ezra Pound (1983) define a literatura como uma linguagem carregada de significados, os quais se aplicam no texto através de três meios: a *fanopéia*, que projeta o objeto na imaginação; a *melopéia*, que produz correlações emocionais por intermédio do som e do ritmo da fala, e a *logopéia*, que produz os efeitos (intelectuais e emocionais) que permanecem na consciência do leitor. E como a comunicação só existe por meio da linguagem, logo, a literatura, conceituada como um meio de apresentar determinado momento histórico por meio de uma linguagem transformada, repleta de signos, responsabiliza-se pela comunicação entre os povos, isto é, ela representa sua cultura, sua história, seu meio.

Para Compagnon (2001), o estudo da literatura está imprensado entre duas abordagens irredutíveis: uma abordagem histórica, no sentido amplo (o texto como documento), e uma abordagem linguística (o texto como fato da língua, a literatura como arte da linguagem). Todavia não importa qual seja a abordagem trabalhada, o ato de criar, seguido pelo ato de expor, que parte da literatura, depende do trabalho de escritores que, durante a criação de uma obra, desempenha um papel social e exprime sua originalidade de acordo com o momento histórico (CANDIDO, 1985).

Ainda segundo Candido (1985), autor faz um trabalho espetacular: ele (trans)forma fatos “reais” em ficção e essa é a contribuição da literatura para a divulgação de histórias (das Histórias). Com base nas teorias de recepção, mesmo com esse complexo trabalho, o autor não tem o controle do efeito de seu texto, uma vez que, a partir do momento da divulgação, ou melhor, do contato desse texto com o seu leitor, é que a literatura passa a existir. Assim, o leitor é responsável não apenas pela “concretização” de uma obra, mas pela sua circulação que resulta na “exploração” e/ou na divulgação de seu contexto histórico.

De acordo com Candido (1985), a sociedade exerce forte influência sobre a forma como é criada a obra literária, devido às mudanças existentes em cada época, as quais contribuem com escritores e críticos, auxiliando-os no julgamento de valores da história.

Essa relação obra-contexto-leitor revela o quanto o/a leitor/leitura é importante. Zilberman (1989) afirma que a leitura deve ser fundamental no ensino, pois ela conduz o indivíduo às novas etapas do conhecimento através das habilidades de leitura. E esse momento reforça a sua concepção, já citada neste trabalho, na qual a escola é um dos primeiros meios de incentivo à leitura, devendo ocorrer logo nos primeiros contatos da criança com o livro, incluindo com aqueles apenas ilustrados, os quais proporcionam à criança um modo de criar/inventar a sua própria história, provavelmente retratando suas fantasias, as dos contos de fadas.

Como a leitura e a literatura colaboram para o fortalecimento do imaginário de uma pessoa, e isso tem início logo nos primeiros anos de vida, a literatura infantojuvenil pode exemplificar melhor a relação/recepção da criança e do adolescente com o livro.

Portanto, apresentar uma história para a criança não significa acreditar que essa criança necessita apenas de um contato com o livro. Essa (in)formação da literatura para a criança pode ocorrer por meio do professor, utilizando-se do “contar” a história, ou seja, durante o momento de ouvir, a criança estabelece uma conexão entre o universo real e o universo estético, para ela, o universo da fantasia. No entanto, vale deixar claro que existem muitos meios de interação entre a criança e a literatura até o momento dela estar apta para o

processo da leitura, ela, a criança que ainda não se encontra num completo processo de alfabetização.

A criança é capaz de estabelecer a conexão entre o real e o imaginário mesmo que por meio de uma história apenas contada, com um livro repleto de ilustrações ou, ainda, com um livro repleto de palavras. O problema não está na concepção formada pela criança durante a sua aproximação com o texto, mas na forma como este texto é apresentado para esta criança, ou seja,

considerar o livro infantil e juvenil um objeto estético é reconhecer- lhe a condição de literatura e não de livro paradidático e, entendendo-o como arte, avaliar sua capacidade de constituir um espaço textual plurissignificativo do homem diante do mundo (TURCHI, 2002, p. 23).

Por isso, o processo de leitura da literatura ainda é visto como um “problema” a ser solucionado. O termo “tomar gosto pela leitura” passa a ser um foco de pesquisa “tardia”, pois os profissionais em educação preocupam-se em tentar resolver o “problema de leitura” com o aluno que já passou pelo sistema com problemas, enquanto as séries iniciais deveriam receber um maior e melhor cuidado, já que elas são responsáveis pelos futuros leitores “proficientes”.

Diante do exposto, é lícito considerar que

muitas vezes a compreensão do infantil fica atrelada a processo educacional – etapas do desenvolvimento de faculdades mentais. Nesse caso, as práticas e as conseqüências podem ser desastrosas, reduzindo a literatura a atividades didáticas repetitivas que nada contribuem para a formação do leitor (TURCHI, 2002, p. 23).

Assim, formar o leitor não é tarefa fácil, e muito menos rápida como pretendem muitos educadores. O leitor necessita de mediadores e, segundo Fernandes (2007), além da família, o professor é o mediador mais importante. Formar o leitor não deve visar apenas o propósito de ensinar ler e compreender um texto. Significa muito mais. O leitor “proficiente” é capaz de organizar/estruturar um texto mesmo que o seu principal tema apareça de forma implícita, como é o caso de *OMPL*. O Holocausto não está citado em nenhum momento da narrativa, todavia as lacunas apresentadas são preenchidas pelo leitor, por isso seu papel é essencial para a produção de sentidos. O texto escrito, mas “engavetado”, não teria o seu devido valor estético. Com isso percebemos que a leitura contribui para julgamentos e críticas, podendo resultar em polêmicas sobre importantes momentos históricos. *OMPL* é um exemplo de livro desta natureza. As referências ao modo desumano como foram tratados os

judeus, não descrito com precisão histórica em *OMPL*, só é possível de ser apreendido devido à construção de sentido feita pelo leitor durante a leitura. Em outras palavras, “o texto instrui e o leitor constrói” (COMPAGNON, 2001, p. 150).

Mas é claro que cada público leitor tem a sua obra específica, ou melhor, a sua literatura: para a criança, a literatura infantil; para o adolescente, a infantojuvenil e para o adulto, a que abrange temas variados, o que não impede a esse público a leitura infantil e/ou infantojuvenil. No entanto, essa divisão é importante para os efeitos causados pelo texto no leitor, ou seja, uma criança entre cinco ou seis anos interessa-se por histórias ligadas ao mundo da fantasia; o adolescente, por histórias de heróis, ficção científica e outras que contribuam para a sua descoberta e com a relação ao mundo em que vivem. Para cada leitor, o texto tem a sua função, causa determinado efeito, que pode resultar em simples elogios ou em sérias críticas, como aconteceu com *OMPL* que, mesmo sendo escrito para jovens, como apontado na ficha catalográfica, causa diferentes opiniões por leitores adultos.

A seguir traçamos algumas considerações sobre os modos de endereçamento em estudos cinematográficos, uma vez que julgamos esse assunto relevante, devido à abordagem dada neste trabalho.

4.2 OS MODOS DE ENDEREÇAMENTO

De acordo com Ellsworth (2001), os modos de endereçamento em estudos cinematográficos se referem ao propósito de compreender a relação entre o texto do filme e o espectador. Segundo essa ideia, podemos perceber que cada trabalho apresentado, seja ele filme, livro, ou outro, possui seu público pretendido.

Para Chandler (2001), durante a produção o responsável pela informação direciona o seu olhar para a audiência “pretendida”. Em outras palavras, o produtor estabelece uma conexão com o seu público por meio de fatores que permitem aproximar-se da ideia de gênero preferida pelo público e desejada em seus trabalhos cinematográficos.

Podemos apontar como fatores de análise o *cenário*, o *tema* e o *gênero*, e acrescentar que cada fator possui sua importância durante a aproximação, pois é através dele que o espectador direciona o seu sentido/a sua compreensão para o texto. O *cenário*, por exemplo, é o espaço em que o espectador constrói esse sentido voltado para o enredo. Por sua vez, com o *tema*, o produtor tem a chance de apresentar e ao mesmo tempo compartilhar com o seu público suas intenções e ideias por meio do conteúdo apresentado, mas que serão julgadas pelo público, de acordo com a audiência.

Com isso, apontamos a *temática* como o momento em que o produtor lança mão de suas ideias e, concomitantemente, possibilita ao público “pretendido” se relacionar, através dos conflitos, dos diálogos e das ações dos personagens, com temas que possibilitam uma autoanálise de seu cotidiano.

Outro fator importante para a aproximação entre produtor e expectador é o *gênero*, o qual articula a estratégia do produtor e orienta o expectador na construção do sentido do texto do filme.

De acordo com Chandler (2001), os modos de endereçamento são influenciados pelo contexto textual (as convenções do gênero), pelo contexto social (a presença ou ausência do produtor do texto) e as restrições tecnológicas (características do meio utilizado). O mesmo autor (CHANDLER, 2001) ainda destaca a diferença dos modos de endereçamento em sua *imedição, formalidade e narrativa do ponto de vista*. Referentes à *imedição*, apontamos os códigos linguísticos. A *formalidade* classifica-se como a abordagem linguística e, por último, tem-se a *narrativa do ponto de vista*, relacionada aos elementos de tratamento da narrativa.

Diante do exposto, o conceito de modo de endereçamento nos auxilia a compreender como se dá a relação entre um programa e o seu público/sua audiência, por meio do seu modo de construção, bem como nos orienta a compreender que o olhar do expectador diante da produção está associado aos aspectos sociais, ideológicos e textuais.

Neste caso mais especificamente, apresentamos o conceito de modo de endereçamento voltado para o audiovisual, porém, se aplicado aos estudos de recepção, temos como pressuposto que, durante a criação de uma obra, o seu autor exerce o mesmo papel do produtor cinematográfico e a produz na expectativa de um público leitor “pretendido”. Em outras palavras, a obra contém elementos que contribuem para que o receptor/leitor produza seu sentido e isso ocorre devido ao endereçamento da obra, durante sua produção, para com o leitor.

Assim, ao observarmos o conceito de endereçamento, podemos afirmar possíveis semelhanças e diferenças comparadas ao conceito de leitor ideal, da *Estética da Recepção*. No primeiro caso, temos a atenção do espectador com o trabalho audiovisual. Nesse momento, a sua atenção volta-se para aspectos sociais, ideológicos e textuais porque esses auxiliam na sua busca pelo repertório. Em outras palavras, os aspectos utilizados pelo espectador funcionam como uma ponte que conecta o real ao imaginário e isso contribui para a compreensão da cena que, apesar de ser fictícia, estabelece uma posição diante do espectador, compreendendo que o *faz de conta* apresentado pelo cinema tem a capacidade de transmitir, por meio de seu sentido, até mesmo uma moral da história.

Apesar da transmissão de sentidos obtidos por meio do filme, o espectador é a sua base, assim como o leitor é para o seu livro. Isso significa que o público do cinema contribui com sua construção de sentidos.

Ratificando essa assertiva, Turner (1997, p. 122) afirma que

[...] o significado do filme não é simplesmente uma propriedade de seu arranjo específico de elementos; seu significado é produzido em relação a um público, e não independentemente. [...] O público dá sentido aos filmes, e não meramente reconhece significados ocultos.

Com base no conceito de Turner (1997), afirmamos que o público específico para cada trabalho cinematográfico é o seu responsável pela construção de sentidos. Quanto ao reconhecimento de significados ocultos, não quer dizer que no filme não possam existir ícones permitindo a cada espectador compreender o texto do filme à sua maneira e que o seu desfecho possa apresentar interpretações distintas.

Comparando o conceito de leitor ideal ao conceito de endereçamento, percebemos que uma das diferenças é o reconhecimento de significados ocultos apresentados no filme e no texto escrito/livro e reconhecidos pelo espectador e/ou leitor. No endereçamento, como já foi apresentado, o público específico não tem autonomia de reconhecer significados ocultos ao contrário do leitor ideal, como conceitualizado pela *Estética da Recepção*. Em *OMPL*, por exemplo, interpretações são possibilitadas por meio de significados ocultos, como é o caso do Holocausto. Em nenhum momento da narrativa o termo aparece explicitado, entretanto, o leitor consegue identificar esse evento da história da humanidade. A sua presença é notada através de símbolos que remetem o leitor ao período da Segunda Guerra Mundial, como o pijama listrado e a cerca, por exemplo.

No segundo caso, o leitor ideal é definido como ideal pelo autor, cuja obra é concretizada convenientemente por ele e, ainda, como entidade capaz de realizar a leitura ideal, segundo a qual ele retira do texto um sentido “fabricado” durante a leitura. Isso significa que o leitor apresenta um papel ativo na leitura capaz de construir o texto de forma dialética (CULLER, 1981).

Segundo Jozef (1980), o texto só existe por meio da leitura, pois é através dela que o processo de criação se realiza com o auxílio do autor que, indiretamente, direciona o seu leitor “ideal” para que a sua liberdade criadora entre em ação.

Com isso,

o leitor, em seu importante papel, imagina hipóteses, decifra, analisa, cria vínculos entre uma obra e outra [...] o autor dá pista ao leitor para que participe, como um elemento a mais do romance, abrindo novas perspectivas e recriando a história que lhe foi apresentada. Esta liberdade criadora que se oferece ao leitor, tarefa de decifração e integração, dá-lhe a sensação de não se afogar passivamente no mundo da literatura e de que as personagens retornaram a um museu depois de passagem transitória pela vida (JOZEF, 1980, p. 71-72).

Desse modo, podemos comparar leitor ideal e o endereçamento com o leitor e o espectador como bases para a construção do sentido dos textos do livro e do filme. Tanto o autor como o produtor de cinema têm suposições para a qual o seu texto/filme é endereçado. Essa posição do autor/produtor diante da criação remete a um público “ideal”. Em outras palavras, o público leitor e o público espectador são propostos pelo autor e pelo produtor como de acordo com as posições sociais e culturais ocupadas por eles, mas isto não significa a existência de uma única sociedade inserida em um único contexto cultural. Por conseguinte, a relação social presente na comunicação influencia diferentes espaços, ou seja, tanto o espectador como o leitor assumem relações de recepção diferentes em relação ao filme, no caso o espectador, e ao texto, no caso o leitor.

Mediante os fatos expostos, percebemos que a recepção depende do espaço cultural em que se encontra o leitor e o espectador, significando que o endereçamento está atrelado aos aspectos sociais e culturais de cada receptor, o que não impede a existência de um espaço de diferença entre o endereçamento e a resposta, por mais direcionado a um público que o texto se encontre.

Portanto, sob a perspectiva de análise dos conceitos de leitor ideal e modos de endereçamento, afirmamos que o ato da construção do texto e do filme ocorre por meio do leitor e do espectador, dado que tanto o texto como o filme necessitam de interpretações realizadas por seus leitores/espectadores. Durante a recepção, o texto é considerado um estímulo realizado no ato da leitura e, para que isso ocorra, o papel do endereçamento é antever o público designado para essa tarefa. Deixamos aqui exposto que o contraponto entre os conceitos de endereçamento e de leitor ideal remetem às suas semelhanças presentes no ato da recepção, mesmo sabendo que os modos de endereçamentos se referem aos estudos cinematográficos, os quais abrangem a relação entre o texto do filme e o espectador, assim como leitor ideal que se refere à entidade capaz de realizar a leitura ideal, ou seja, o leitor “pretendido” pelo autor. Diante do apresentado concluímos que, quando o receptor possui competências adequadas de leitura através do repertório, as estruturas contidas no texto e no filme funcionam por meio de sua interação com o texto ou com o filme.

4.3 OS LEITORES E O MENINO DO PIJAMA LISTRADO

Como indicado em sua ficha catalográfica, o livro *OMPL* foi escrito para adolescentes. Em uma entrevista a *Opera Mundi*¹⁷, Boyne declara que o livro foi escrito para jovens, mas na Irlanda e no Reino Unido o livro foi vendido inicialmente como infantojuvenil. Boyne afirma que “não via motivo para algum adulto ler aquilo. Com o tempo, essa visão acabou e hoje eu o enxergo apenas como um livro normal, sem classificação” (OPERA MUNDI, 2010).

Apesar da afirmação de Boyne, *OMPL* alcançou alto número de vendas, levando-nos a crer em um também alto número de leitores. O livro foi traduzido em 42 línguas e teve mais de 5 milhões de cópias vendidas no mundo, permanecendo por meses na lista dos dez mais vendidos, além de ser adaptado para o cinema. Isso mostra que o livro atingiu um público extenso, conseguindo atrair a leitura de jovens e adultos pelo seu modo implícito de retratar um momento cruel da História, como é o caso do público leitor da BMM, com idades entre 18 e 60 anos, dado que os caracteriza como um público adulto, que leu *OMPL* e o discutiu.

Os temas apresentados em *OMPL*, como inocência, amizade, fidelidade, confiança, obediência, ódio, silêncio, foram ressaltados pelo grupo de leitores. A profissão que cada leitor possui contribuiu com as discussões, pois foi observado que cada leitor relaciona a sua leitura ao seu cotidiano. Por exemplo, a leitora coordenadora de uma escola aplicou seu conhecimento pedagógico para apresentar e justificar o comportamento de Bruno com relação a sua amizade com Shmuel.

Essa articulação da leitura com o universo real onde se encontra o leitor mostra que, durante o ato da leitura, são estabelecidas conexões entre o real e o imaginário e, por isso, o texto ativa disposições da consciência do leitor as quais, no momento da apreensão e do processamento, resultam em uma atividade constitutiva da própria formação ideológica, só possível com a troca que o leitor faz desde o seu primeiro contato com determinado texto, no qual ele age sobre as posições manifestadas e as atribui ao seu contexto social.

Apesar dessa relação proporcionada pelo leitor entre o texto e o seu “mundo real”, além dos diversos temas abordados em *OMPL*, o foco de recepção atribuído ao livro pelos leitores é o momento histórico, o Holocausto. O objetivo é analisar a recepção de *OMPL* por leitores adultos, mas esta recepção está de algum modo embasado no tema principal, podendo não causar um *frisson* no leitor jovem, mas que atrai o interesse de muitos leitores adultos. E

¹⁷ OPERA MUNDI. *John Boyne, o livreiro que virou Best-seller*. Disponível em <http://operamundi.uol.com.br/entrevistas_ver.php?idConteudo=103> Acesso em 27/10/ 2010.

mesmo que não tenha sido objetivo analisar o fato histórico sobre o Holocausto, cabe o registro de que esse tema contribuiu para as diversas críticas e polêmicas geradas por leitores “adultos” de diversos países. Por isso o trabalho direciona-se para a linha de análise receptiva focada no assunto destacado pelos leitores do grupo.

Para a análise, alguns comentários gerados durante a discussão serão transcritos e para cada um dos leitores será atribuída uma letra do alfabeto, tal com Leitor A, Leitor B, Leitor C, e assim sucessivamente.

A reunião à qual nos referimos ocorreu no dia 5 de setembro de 2009, no período da manhã. A duração do encontro foi de duas horas, com início às 10h e término às 12h. Uma das coordenadoras da BMM, Geni, organizou o grupo para que todos participassem com suas opiniões. Ela apresentou ao grupo a proposta desta pesquisa e, em seguida, deu início ao encontro passando a palavra para alguém disposto a algum comentário.

Antes da análise da recepção de *OMPL* por meio dos diálogos dos leitores, apresentamos os dados do único questionário socioeconômico preenchido por uma das leitoras, doravante denominada H. S. com a finalidade de preservarmos a sua imagem. Nesse questionário a leitora informa as suas preferências e as suas influências de leituras, além da contribuição das leituras realizadas pelo grupo de leitores da BMM.

H. S. atua como professora de Língua Inglesa em Maringá-PR e participa do grupo de leitores da BMM há pouco mais de um ano. Para ela, os meios de informação predominantes são a TV e a *Internet* e, durante as horas vagas, afirma ser o livro um dos seus aliados. Comenta que para selecionar um livro para a sua leitura pessoal, ela parte do critério de livros mais indicados, indicados geralmente na relação de listas dos mais vendidos.

Quanto à sua participação no grupo de leitores da BMM, H. S. diz que, apesar de ler somente os livros indicados pelo grupo, o seu “repertório” de conhecimento de livros tem sido ampliado e acrescenta que as indicações do grupo de leitores influenciam nas escolhas de livros que ela não escolheria antes por acreditar que tais livros não seriam de leitura interessante.

Com relação às informações sobre o livro em questão, *OMPL*, H. S. aponta ter feito um pré-julgamento desse livro por afirmar que o seu gênero é direcionado para crianças e por isso não tinha curiosidade em sua leitura, mas, com a indicação pelo grupo, H. S. leu e “gostou” do livro porque é um livro que emociona, devido à inocência das duas crianças, e traz uma linguagem “simples”. No momento em que a leitora (H. S.) justifica não ter tido dificuldades para compreender *OMPL* por ser de linguagem “simples”, ela mostra que o fato de ser um livro direcionado para um público infantojuvenil, os elementos contidos na

narrativa são de fácil compreensão como, por exemplo, a linguagem com palavras simples e termos não rebuscados, geralmente comuns em livros direcionados para o público adulto.

Com as informações da leitora (H. S.) percebemos que o repertório do leitor contribui para a sua compreensão textual e ainda permite ao leitor fazer uma conexão de sua leitura com o seu contexto social. A temática sobre o repertório textual é um dos itens citados adiante na análise da recepção de *OMPL*.

Para a análise, os diálogos estão organizados por tema abordado pelos leitores.

4.3.1 Crítica à Narrativa

O primeiro leitor, o *Leitor A*, fez o seguinte comentário:

Eu gostei mais do filme do que do livro. Algumas coisas no livro fugiram da realidade, fugiram do que a gente conhece da história. Eu não gostei do livro por este fator. Sobre a idade do menino, Bruno tem nove anos de idade e com comportamento de seis anos (*Leitor A*).

Já o *Leitor B* afirma:

Eu achei o livro *Estátua de Sal* superior a este livro em se tratar de guerra. Como literatura, como riqueza histórica (*Leitor B*).

Os dois leitores criticam a forma como a II Guerra, de modo particular o Holocausto judeu, é retratada em *OMPL*. Quando o *leitor A* diz que "algumas coisas do livro fugiram da realidade", não significa exatamente a expectativa por um livro-documentário. Esse leitor refere-se à forma como o autor retrata o cenário de guerra, por exemplo, a amizade entre as crianças. Isso indica que o leitor sabe que seria impossível duas crianças "passearem" livremente pelos campos de concentração. Essa concepção de impossibilidades trazidas aos campos de concentração parte dos *repertórios* de Iser, ou seja, esse leitor já teve algum tipo de leitura recuperando os fatos sobre o Holocausto. Já o *leitor B* compara *OMPL* a um livro lido pelo grupo anteriormente, *Estátua de Sal* (2008), de Albert Memmi, também pela forma como foi retratado o contexto histórico em *OMPL*.

4.3.2 A Preferência pelo Filme *OMPL*

Outro aspecto importante que podemos ressaltar pelo *leitor A* é a sua escolha pelo filme ao invés do livro. Isso nos remete ao primeiro nível de recepção de Kügler (1987), segundo o qual o texto (escrito) depende da decodificação de seus significados através do leitor que, com seu conhecimento prévio, preenche os espaços e produz os possíveis sentidos no texto, contribuindo para a sua compreensão. A comunicação entre texto e leitor não ocorre da mesma forma em filmes, pois na linguagem cinematográfica o receptor utiliza-se de uma criação artística pronta e do “outro”, no caso o diretor que, com o auxílio de sua equipe, trabalhou para que o seu modo pessoal de recepção fosse transferido para um meio, o qual não necessita da mesma realização das atividades imaginativas e perceptivas obtidas pelo leitor através do livro. Assistir ao filme não significa que esses leitores estejam “de fora” ou “impossibilitados” de apreciar obras literárias, ao contrário, as diversas mídias atuais estão contribuindo cada vez mais para a circulação literária. Cada meio de interação, seja o filme, a *internet* ou a pintura, tem o seu próprio impacto, causa determinado efeito ao seu modo.

Após os comentários sobre a preferência de cada leitor pelo livro ou pelo filme, surgiram os comentários voltados para temas como inocência, autoritarismo, amizade e cumplicidade, todos relacionados ao tema que mais chama a atenção dos leitores, o Holocausto, mostrado na narrativa *OMPL* como pano de fundo.

Para dar início aos comentários relacionados aos temas da amizade e da inocência, apontamos preocupações de alguns leitores em descobrir o motivo pelo qual o livro é denominado *fábula*.

4.3.3 A Fábula em *OMPL*

Concernente à denominação *fábula*, dada ao gênero em *OMLP*, o *Leitor D*, por exemplo, faz uma pesquisa em jornais e encontra a seguinte explicação para o uso dessa designação:

O livro é uma fábula sobre a amizade em tempos de guerra, sobre o que acontece quando a **inocência** é colocada diante de um **monstro terrível e inimaginável** (Leitor D, grifo nosso).

O *Leitor F* contribui com sua opinião dizendo:

Eu entrei em alguns sites de debates desse livro [OMPL] para saber a moral da história. A moral da história seria com relação a inocência. No caso de Bruno, a sua inocência fez com que ele morresse. Eu não entendi porque é chamado de fábula, porque não tem personificação humana. Eu não vi nenhuma conclusão plausível (Leitor F).

Numa tentativa de resposta, o *Leitor B* aponta:

Com relação à fábula da inocência, onde encontramos **o bem e o mal**. O mal é aquele que obriga a família sair de suas casas, como os nazistas fizeram com os judeus. **O mal é a câmara de gás** (Leitor B, grifo nosso).

Ao observarmos os leitores **F** e **D**, na tentativa de desvendar o uso do termo fábula, e o leitor **B**, na tentativa de resposta, percebemos que o modo como a amizade e a inocência são apresentados em *OMPL* possibilita aos leitores buscar maneiras de compreender o motivo pelo qual o autor traz comportamentos como a amizade e a inocência para um cenário onde isso é impossível.

De qualquer forma, esses leitores só conseguem relacionar a impossibilidade da inocência no cenário de Guerra e da amizade entre judeu e alemão através de informações obtidas sobre a Guerra do Holocausto. Notamos que o *Leitor B*, quando diz “o mal é a câmara de gás”, recorre ao seu conhecimento sobre o Holocausto através de outros meios de informação. A isso denominamos “repertório”, segundo Iser, ou seja, para que o leitor recupere informações obtidas sobre o Holocausto, os dispositivos presentes no texto são ativados no momento da comunicação obra-leitor.

Ainda com relação a *OMPL* ser denominado *fábula*, o *Leitor C* aponta:

Eu vejo como um livro moralista, mas não com características de fábulas. Tem bem forte lá [livro *OMPL*], o bem e o mal, aquela figura do maniqueísmo. O bem é o menino entre o bem o mal, tanto que o menino era bem bonzinho, era perfeito, ele não reclamava de nada, **se o outro levasse um bolo ou se comesse no meio do caminho, tudo bem**. Ele nem pra reagir, ei, eu aqui morrendo de fome e você come o bolo no meio do caminho. O menino é a personificação do bem, ele é totalmente puro por ser criança. Agora o Bruno é um pouco malvado, ele é talvez ali o embrião. A tendência era repetir a saga do pai (Leitor C, grifo nosso).

A opinião do *Leitor C* nos remete à passagem do livro em que Bruno, no caminho para o campo de concentração, tenta levar bolo para o amigo, mas, por ser uma caminhada longa, ele come o bolo.

Bruno percebeu que estava preocupado com o amigo, pois ele parecia mais magro a cada dia, e o seu rosto, mais cinza. **Às vezes ele trazia consigo um pouco de pão de queijo para levar a Shmuel**, e conseguiu até mesmo esconder um pedaço de bolo de chocolate no bolso, **mas a caminhada da casa até o ponto da cerca onde os dois costumavam se encontrar era muito longa, e às vezes Bruno sentia fome no meio do caminho**. Ele acabou descobrindo que uma mordida de bolo levava a outra, que por sua vez levava a outra e, quando restava apenas um bocado, sabia que não seria certo oferecer tão pouco a Shmuel, porque apenas serviria para abrir-lhe o apetite sem satisfazê-lo (BOYNE, 2008, p.141, grifo nosso).

Percebemos na fala do *Leitor C* que, mesmo Bruno sendo criança, ele não deixa de ser alvo de críticas. Ou seja, o fato de Bruno não conseguir levar comida para o amigo judeu significa, para muitos leitores, um sinal de maldade, e o comportamento silencioso do menino judeu é o de um menino inocente, o que talvez não acontecesse se ele não estivesse exposto a condições desumanas, em que o silêncio pode ser a salvação de muitos judeus que estão sob as mesmas condições em que se encontra Shmuel.

4.3.4 Os Repertórios de Iser

Muitos livros procuram transmitir os horrores da Guerra do Holocausto da perspectiva de personagens que estão do mesmo lado da cerca em que se encontra o menino judeu, mas no caso de *OMPL*, é interessante notar que a narrativa gira em torno de pessoas do lado da cerca em que se encontra Bruno: do lado inimigo da cerca.

O *leitor C* faz um comentário interessante a respeito da forma de narrar sob a perspectiva do “lado inimigo”. Talvez isso nos direcione para uma possível explicação pelo modo como é retratado o Holocausto, ou melhor, o porquê do enredo do livro atrair a atenção de muitos leitores e, ao mesmo tempo, causar em alguns um sentimento de rejeição pela organização de sua estrutura. Esse comentário está embasado em uma narração sob a perspectiva de uma criança:

Eu achei interessante no livro, é que geralmente a gente tem sempre a visão dos judeus, o quanto eles sofreram, mas achei interessante no livro exatamente isso, porque uma criança não tem a visão da guerra. Eu achei interessante por esse aspecto, porque o menino é só um menino, não importa a nacionalidade dele. Ele viu a guerra, mas como se ele não tivesse participando. Ele nem sabia por que o amigo usava aquela roupa. Ele não viu o amiguinho dele como um judeu (*Leitor C*).

Nessa observação, o *leitor C* recorre às outras leituras, os “repertórios” de Iser, para se posicionar e explicar que o que chamou a sua atenção para o livro é essa nova perspectiva

de mostrar/apresentar uma visão sobre um tema como a Guerra através de um personagem pertencente ao lado “nazista” da cerca, mesmo ele ainda se encontrando em uma posição neutra, como é o caso de Bruno. Essas outras possíveis leituras são apresentadas implicitamente por meio de seus conhecimentos prévios, quando o *leitor C* diz que geralmente tem-se a visão dos judeus. Junto a essa perspectiva da visão da criança sobre a Guerra, aparece a perspectiva inocente de Bruno, quando ele (*leitor C*) cita "ele nem sabia por que o amigo usava aquela roupa [...]. Ele não viu o amiguinho dele como um judeu". A inocência de Bruno contribuiu para muitas críticas por partes de membros de comunidades que sofreram o Holocausto.

Percebemos, portanto, que a grande preocupação do grupo de leitores, em relação ao livro *OMPL*, é a forma como o autor retrata o Holocausto. Para alguns leitores, a literatura ainda tem o papel de apresentar “verdades históricas”. Ela é muito respeitada por esse aspecto. Por exemplo, os dois leitores seguintes, *H* e *I*, são os últimos leitores a expressarem suas opiniões. Com isso notamos que eles ainda tentaram buscar em outras leituras informações que modificassem suas conclusões.

Como pode-se observar na seguinte citação:

Eu não gostei de nada porque esse negócio de pôr pessoas em situações opostas e situações de relacionamentos, pra mim, John Boyne pegou essa esteira de opostos que se relacionam. O Holocausto é um tema muito polêmico pra ser tratado desta forma (Leitor H).

Eu não li o livro ainda, mas pelos comentários percebi que ele é muito mais psicológico e reflexivo. E percebi que mesmo literário, ele não trata mais a história como principal (Leitor I).

Apesar de o *Leitor H* ter lido e o *Leitor I* não ter lido o livro *OMPL*, ambos não gostaram do livro por acreditarem que o autor foi irresponsável em retratar o Holocausto na visão inocente de duas crianças. Percebemos que, para esses leitores, o livro deveria dar ênfase ao tema do Holocausto e não apenas utilizá-lo como pano de fundo. Entretanto, pode estar passando despercebido a esses leitores (que não gostaram da forma como foi retratado o Holocausto) que a abordagem de aplicar à narrativa comportamentos e situações impossíveis historicamente pode atrair a atenção do leitor. O fato de utilizar o Holocausto como pano de fundo causa impacto por sensibilizar o leitor não consciente sobre esse momento histórico.

Por um ponto de vista particular, o procedimento utilizado para a escrita da narrativa faz com que o leitor se sinta “de mãos atadas”, como se fosse um espectador assistindo às

atrocidades. O não sofrimento direto do efeito dessa guerra faz com que esse espectador experimente uma sensação de defesa contra críticas denegrindo a imagem de pessoas vítimas de nazistas. E quando Boyne retrata o Holocausto através da visão de duas crianças, é como se esse momento histórico fosse um simples “contar de historinhas”, o que sabemos verdadeiramente não ser. Talvez o fato de se reconhecer na posição de defesa contra quem possa “profanar” o momento do Holocausto faça com que o leitor se considere na obrigação de ler fatos históricos narrados com mais precisão, já que a literatura é um meio de comunicação de períodos históricos passados com períodos recentes, não significando um papel de compromisso com a verdade histórica.

Sobre a verdade histórica presente (ou não) na literatura, traçamos um panorama nas linhas a seguir.

4.3.5 A Literatura como *Verdade Histórica*

O *Leitor D*, implicitamente, acredita no compromisso da literatura com a verdade histórica. Percebemos isso no momento em que ele diz: “tinha intenção de mostrar a verdade histórica” e, mais adiante, “a intenção do livro não foi contar história, não foi fazer um excelente livro de literatura”. Como argumenta o *Leitor D*:

Eu achei interessante no livro que ele não tinha intenção de mostrar a verdade histórica, porque tudo era uma pincelada histórica. Eu acho que o objetivo real é mostrar que diante da inocência não tem culpado. Ali não tinha inimigo entre os meninos. Entre os dois meninos não tinha diferença. Tanto é que o **Bruno de cabeça raspada e de pijama listrado foi pra câmara de gás**. A intenção do livro não foi contar história, não foi fazer uma excelente livro de literatura e sim mostrar que não tem diferença (Leitor D, grifo nosso).

Vários foram os leitores que não gostaram do livro como história, pois, para eles, o modo como o autor retrata o cenário de guerra significa uma forma de desrespeito contra os sobreviventes do Holocausto. O *Leitor G*, por exemplo, vai mais além com suas conclusões e demonstra a sua decepção por parte do livro, principalmente quando ele diz: “Vejo como falta de respeito”, como pode ser observado no trecho que segue:

O livro tem os seus méritos, mas como história não gostei. Eu não gostei do livro por ser superficial. O modo como o autor descreve as atitudes de Bruno ao dizer: como seus próprios olhos ficavam quando se metia em confusão. Achei isso uma coisa primária. Usar a inocência de uma criança

pra tratar sobre o Holocausto, isso não me atraiu. Vejo como falta de respeito (Leitor G, grifo nosso).

Em resposta, o *Leitor B* argumenta:

Eu não vejo como falta de respeito, não neste livro. Vi, talvez, falta de respeito, em *A vida é bela*¹⁸, pelo modo de tornar o cenário de guerra uma brincadeira, o que a sensação de omitir os fatos. Agora, neste livro, não vejo como falta de respeito porque não há nenhum tipo de brincadeiras por parte de quem vive na guerra. O comportamento inocente das crianças se refere à inocência ou à omissão de muitas pessoas que viviam nesse período de guerra (Leitor B).

O *Leitor B* faz um contraponto interessante entre a inocência presente em *OMPL* e a omissão por parte de pessoas que viveram no período do Holocausto. O ponto de vista desse leitor nos remete aos comportamentos de pessoas não-júdas (alemães), durante a Segunda Guerra Mundial que, por não aceitarem o Holocausto, eram submetidas ao silêncio para não sofrerem as atrocidades impostas aos judeus. Muitos são os relatos acerca de situações desse tipo, podemos citar até mesmo autores que sobreviveram ao Holocausto e, tempos mais tarde, registraram suas passagens pelos horrores da Guerra, como é o caso do pai de Anne Frank, o alemão Otto Frank que, apesar de nunca ter sido escritor, publicou o diário de sua filha relatando os momentos em que ela se manteve escondida junto à família no escritório de seu pai, em Amsterdã, e cujo título do livro é *O Diário de Anne Frank* (BLUMENTAL, 2011, p.14-19).

4.3.6 A *Inocência em OMPL*

O comportamento inocente de Bruno desperta a crítica por parte de leitores que não fazem o contraponto encontrado na fala do *Leitor B*, de que a inocência pode se referir ao silêncio de pessoas obrigadas a fingirem não conhecer a situação do momento para preservar a sua sobrevivência.

O silêncio presente na Segunda Guerra, em relação ao Holocausto, ocorreu também em outros conflitos de guerra como, por exemplo, durante a Ditadura Militar no Brasil,

¹⁸ *A vida é bela (La vita è bella)* é um filme italiano de comédia dramática, de 1997, dirigido e protagonizado por Roberto Benigni. Na Itália, durante a Segunda Guerra Mundial, Guido, filho de judeus, é mandado juntamente com seu filho para um campo de concentração. Guido é um pai amoroso e faz seu filho acreditar estarem ambos participando de um jogo, desviando-o da realidade para que o filho não perceba o horror no qual estão inseridos. A título de informação, registre-se que, em 1999, *A vida é bela* ganhou o *Oscar* de “Melhor filme estrangeiro”, em concorrência com o filme brasileiro *Central do Brasil*. (Nota da autora)

ocorrida no período de 1964 a 1985, quando muitas pessoas desapareciam ou eram presas por manifestar “comportamento rebelde”, por tentar a livre expressão. Esse exemplo é apontado pelo *Leitor B*, como pode ser observado no trecho que segue:

Eu achei interessante, principalmente esse ponto de mostrar que a inocência de Bruno com relação à guerra, porque, pelo que consta, muitos nazistas da época não sabiam sobre o que realmente se tratava a guerra, alguns não sabiam o que fazer, outros fingiam que não sabiam. Por exemplo, muitas pessoas, hoje, não sabem que na época da Ditadura as pessoas desapareciam ou eram mortas (Leitor B).

Notamos que os comentários expressos pelo *Leitor B* são possíveis devido à recuperação textual feita por meio de informações obtidas em outros momentos de leituras. É claro que essa recuperação textual não acontece de imediato e nem por um todo, ou seja, quando o *Leitor B* traz outras leituras sobre acontecimentos de manifestações silenciosas da ditadura militar para compará-las com o silêncio atribuído aos personagens de *OMPL*, como forma de referência de pessoas que viveram o Holocausto, isso não ocorre por inteiro. Esse leitor recupera alguns dados que possivelmente ele se recorda sobre a ditadura.

Para melhor compreensão sobre repertório, temos o conceito de Stierle (1979, p. 173), segundo o qual

os repertórios culturais não se inter-relacionam, de imediato, na consciência do leitor, de forma conceitual, mas se apresentam como experiência inarticulada. No horizonte da expectativa do receptor sempre está presente aquilo que a teoria do sistema analisa como repertório. Quando o leitor recebe um texto ficcional, baseia-se, mais ou menos inconsciente, na rede de orientação de sua experiência.

Por isso percebemos que o *Leitor B* necessitou de leituras de outras pessoas presentes a fim de contribuir para esse determinado assunto, ou seja, sobre não gostar do livro por trazer o Holocausto como pano de fundo e, mais ainda, trazê-lo sob a perspectiva inocente de duas crianças. O *Leitor B* conseguiu conectar sua opinião já formada a respeito da inocência presente em *OMPL* e, para convencer os colegas leitores, faz essa recuperação textual sobre o silêncio presente no período do Holocausto e também no período da ditadura militar no Brasil.

4.3.7 Os Níveis de Recepção

Sob o aspecto de outras leituras contribuindo para a recuperação textual do *Leitor B* com relação ao Holocausto e a ditadura militar, podemos afirmar que, durante o encontro com o grupo de leitores, percebemos mudanças e/ou influências de umas leituras sobre as outras, mesmo que imperceptivelmente por parte dos próprios leitores. Para ratificar a nossa percepção, recorreremos aos níveis de recepção de Kügler (1987), quando esse autor afirma que a leitura passa por etapas de conhecimento.

No caso do *Leitor B*, e também de outros leitores presentes, o ato de recuperar outras fontes para compreender o texto em questão, através de influências de outras leituras, pode ser classificado a partir do segundo nível - em que a leitura individual parte para a comparação e o confronto com a leitura coletiva. Isso ocorre até o momento em que determinado leitor caminha para discussões e encontros com outras pessoas (leituras), que provavelmente trazem experiências culturais, talvez desconhecidas por este leitor que, ao assimilar diferentes ideologias, consegue atingir pontos críticos do texto, talvez não compreendidos, ou mesmo não observados, por um aspecto diferente do seu. Esse confronto de leituras é o terceiro nível de recepção de Kügler (1987).

Podemos verificar que o terceiro nível de recepção (KÜGLER, 1987), denominado *racionalização*, quando aplicado em *OMP*, contribui para que o leitor, ao relacionar as suas leituras sobre o Holocausto judeu com novas informações de outros leitores, resulta em pontos críticos diferentes daqueles já estabelecidos quando o leitor se atém apenas às suas leituras.

4.3.8 A constituição da narrativa

Através da análise receptiva na contribuição da concretização da leitura e por meio de observações dos comentários dos leitores a respeito da forma como o Holocausto é retratado no livro, afirmamos que em *OMPL* o comportamento do personagem Bruno contribui para que o enredo possa ser visto sob dois aspectos. O primeiro atrai a atenção do leitor para o personagem, Bruno, que não sabe ou não compreende os acontecimentos ao seu redor, possibilitando ao leitor “caminhar” pelo texto sem o auxílio de um percurso seguro feito pelo personagem principal. O segundo aspecto está relacionado ao próprio leitor que, além de conhecer mais e melhor o contexto em que se encontra Bruno, utiliza seu repertório textual, recuperado através de imagens cinematográficas, revistas, jornais e outros dados, para

compreender que o livro traz como pano de fundo o tema Holocausto. Podemos dizer, então, que a inocência de Bruno é uma das lacunas na qual o leitor tem que preencher para resultar na compreensão do livro. Portanto, cabe aos leitores indagar sobre “Qual o significado dessa inocência?”, “Seria apenas um personagem ingênuo à procura de amigos?”

A narrativa é constituída pela presença do personagem, ou seja, é sobre ela que recai a atenção do leitor. Em *OMPL* as percepções do personagem Bruno atraem o leitor, pois essas percepções conduzem à narrativa. Provavelmente o fato de Bruno ser filho de nazistas faça com que o leitor espere um personagem com atitudes independentes. Assim, o leitor espera que Bruno tenha, também, comportamento semelhante ao do pai. No entanto Bruno é apenas uma criança inserida em um contexto histórico, cujo sentido ele desconhece.

Diante disso, afirmamos que a inocência de Bruno é funcional porque visa conduzir o leitor ao momento contido na narrativa, mas não está explícito pelo autor. A cena em que Bruno encontra Shmuel proporciona ao leitor uma interpretação por meio de recuperação textual, na qual esse leitor compreende que os símbolos presentes, que Bruno inocentemente desconhece, possam ser as estruturas ou as estratégias utilizadas pelo autor para possibilitar ao leitor a interpretação do texto.

O garoto era menor do que Bruno e estava sentado no chão com uma expressão de desamparo. Ele vestia o mesmo **pijama listrado** que todas as outras pessoas daquele lado da **cerca**, e um **boné listrado de pano**. Não tinha sapatos ou meias, e os **pés** estavam um pouco **sujos**. No braço ele trazia uma **braçadeira com uma estrela desenhada** (BOYNE, 2008, p. 95-96, grifo nosso).

Neste trecho, os símbolos **pijama listrado, cerca, boné listrado de pano, pés sujos, braçadeiras com uma estrela desenhada** são as estruturas citadas no parágrafo anterior. Elas constituem o objeto artístico, internalizado ou transferido para a consciência do leitor que automaticamente age sobre essas estruturas e organiza a produção de sentidos, ou melhor, a concretização do texto. Por meio desses símbolos, o leitor percebe tratar-se de um prisioneiro do campo de concentração por citar a palavra “cerca nazista” e pela descrição da roupa e dos acessórios do personagem: pijama listrado, boné de pano listrado, pés sujos e braçadeira com estrela desenhada. A braçadeira é o símbolo que imediatamente desperta/ remete ao leitor à identificação dos prisioneiros judeus, desenhada com dois triângulos para formar a Estrela de Davi.

Além de recuperar o leitor para o momento histórico, o Holocausto, por meio dos símbolos, o *Leitor D* faz uma associação do encontro entre os meninos, Bruno e Shmuel, como uma busca pela verdade, como pode ser observado a seguir:

Eu vi o livro como metáfora e não como histórico. No momento que Bruno vê a janela aberta. Pra mim, significa: olhe e veja além. Por exemplo, a história do ponto, Bruno vai se aproximando e vê um ponto, quanto mais ele chega perto, mais ele vai descobrindo que o ponto é um garoto e a cerca, até que um dia ele resolve erguer a cerca e passar pro outro lado. Eu vi isso como a descoberta da verdade. Tudo que você procura e vai em busca, você encontra (Leitor D).

Até o momento, as opiniões expressas pelos leitores da BMM não relacionam o livro como histórico, apesar de apresentar um momento histórico, o Holocausto. Acreditamos que isso ocorre pelo fato de sua linguagem estar direcionada ao público infantojuvenil. Se recorrermos à fase em que esse público se encaixa, a terceira fase, dos 9 aos 12 anos, percebemos que a criança, assim como afirma Bamberger (1977), necessita do real por meio do imaginário, ou melhor, por meio da fantasia.

Quando lemos *OMPL* e observamos elementos como *inocência, amizade, pai heróico e medo*, notamos que esses elementos estão de acordo com a leitura de crianças de 9 a 12 anos. Com isso, acreditamos em uma diferente recepção textual da parte de leitores adultos comparados à recepção de leitores infantojuvenis.

Em alguns momentos, os leitores fazem uma comparação de partes do livro com momentos reais de sua vida. No caso do *Leitor D*, quando ele compara a descoberta de Bruno com a verdade, para a criança isso poderia ocorrer, talvez, como no conto de *Chapeuzinho Vermelho: Não vá por aquele caminho senão você pode sofrer as consequências*. Apesar de esse exemplo soar como uma questão moral, não classificamos *OMPL* como um livro moralizante. Além disso, o propósito da passagem de *Chapeuzinho Vermelho* é mostrar que, possivelmente, os objetivos buscados, ou algo escondido, pode ser alcançado/descoberto a partir do momento que procuramos. Significando que o fato de Bruno ter desobedecido aos seus pais fê-lo sofrer as consequências, mas a sua curiosidade fê-lo descobrir o que não estava exposto, no caso, o Holocausto judeu.

Por meio do aspecto de uma recepção direcionada para um público infantojuvenil, afirmamos que o livro *OMPL* é interessante por provocar no leitor adulto uma forçosa atividade imaginativa. Geralmente os textos são estruturados ou organizados de modo a permitir ao leitor posicionar-se diante do tema abordado. Por exemplo, quando temos um

romance e nele dois personagens homens lutando pela mesma mulher, possivelmente a um deles serão impostas determinadas atitudes e/ou comportamentos, proporcionando ao leitor uma rejeição contra o suposto “vencedor” da “briga” pela mocinha. Isso indica que as indeterminações estão sempre impostas no enredo. O que não ocorre em *OMPL*. Esse posicionamento que o leitor assume não faz parte das atitudes do personagem central e sim de outras leituras e do conhecimento prévio sobre o Holocausto, levado pelo leitor para o texto.

Em todo enredo estamos aptos a nos posicionar a favor do personagem principal da história. Em *OMPL* isso só é possível durante a leitura do livro, ou seja, mesmo o personagem de Bruno sendo filho de nazista e em alguns momentos tendo comportamentos que decepcionam o leitor, não significa que seja o vilão da história. No entanto, mesmo “descaracterizado” de vilão, não lhe concedemos o papel de personagem herói do enredo.

Observamos a existência de dois discursos no livro *OMPL*: o discurso nazista e o judeu. O modo como Boyne organiza a estrutura de *OMPL* permite ao leitor, num primeiro momento, posicionar-se do lado do discurso judeu e rejeitar o discurso nazista pelo fato de este ser responsável pelas atrocidades contra os judeus. Num segundo momento da narrativa, o leitor, após conhecer melhor o personagem Bruno, começa a refletir sobre os dois lados da cerca, pois o posicionamento crítico do leitor é tomado de acordo com o discurso ideológico dominante. No caso de *OMPL*, os dois discursos presentes, o discurso nazista e o discurso judeu, interagem dentro do texto (ZOTESSO, 2010). Por isso é que, no final da narrativa, o pai de Bruno, mesmo sendo nazista e responsável pelos campos de concentração, ao descobrir o desfecho do seu filho, tem a atenção do leitor, pois ao mesmo tempo em que é julgado por sua posição autoritária, nos permite questionar se havia necessidade daquele final com as crianças, já que é o pai de Bruno quem deveria sofrer as consequências.

Percebemos, então, que em muitos livros, as histórias giram em torno daqueles que sofreram o Holocausto, mas, em *OMPL*, Boyne permite que personagens do núcleo nazista transitem pelos dois lados da cerca, como é o caso de Bruno. Ele é filho de nazista e não um nazista. Ele conhece os dois lados da cerca e se comove com o lado oposto ao que ele se encontra. Por isso, os elementos inocência, amizade e medo estão relacionados ao tema principal e, mesmo que por meio de pano de fundo, o livro retrata este momento histórico.

4.3.9 A Amizade em Tempos de Guerra

Mediante todas as informações consideradas no tópico anterior, voltamos agora às críticas a respeito da amizade ocorrida em um campo de concentração. De acordo com o comentário do *Leitor G*, a seguir, podemos observar a amizade entre Bruno (filho de nazista) e Shmuel (judeu). Essa amizade é um dos fatores contribuintes para a rejeição ao livro dos leitores **B** e **C**, pois esta é uma amizade impossível de acontecer, ainda mais em um campo de concentração nazista vigiado e cercado de arames farpados. Ou seja, em um ano essa amizade teria sido descoberta, se fosse “real”.

Eu não li o livro [*Caçador de Pipas*], mas o filme o *Caçador de Pipas*, também fala sobre a amizade entre duas crianças. E nos dois [*Caçador de Pipas* e *O Menino do Pijama Listrado*] tem uma passagem em que a criança do lado acima, faz um erro com o colega. Tanto no *Caçador de Pipas* como no *O Menino do Pijama Listrado*, o que sofreu a traição foi o menino que representa o lado inferior. Essas amizades, quando tem uma situação mais privilegiada, o que tem condição inferior, sempre tem que ser aquele que vai fazer maldade, mas nesse caso não, existe uma nobreza de caráter entre os dois, principalmente quando ele (Bruno) pede desculpa e o outro (Shmuel) perdoa. Na Bíblia mesmo tem uma passagem: Vaso de ferro e vaso de barro não podem se chocar porque se chocar vai quebrar o de barro (*Leitor G*).

É interessante a comparação feita pelo *Leitor G* com relação ao texto bíblico porque nos faz perceber, mais uma vez, que a leitura, além de concretizar-se através do repertório apresentado pelo leitor, também contribui com a formação por meio da literatura. Reforçando esse posicionamento, Colomer (2001) afirma que ela, a literatura, age como instrumento cultural e social representado através das experiências, como ocorre com o *Leitor G*, que busca exemplos bíblicos para expor aos colegas leitores a sua opinião sobre amizade.

Como forma de complementar a opinião do *Leitor G*, o *Leitor B* aponta uma questão interessante sobre amizade, à qual ele denomina “instrumental”, como podemos perceber no seguinte excerto:

Com relação à amizade, só é possível entre os iguais, entre patrão e empregado não é possível, entre aluno e professor, também não. Tipo aquelas frases: - *Vai lá falar com ele porque ele é meu amigo*. Isso não é amizade e sim o interesse em se dar bem. Vou chamar de amizade instrumental em que o sujeito usa a amizade como instrumento. Ela é comprovada que ela não existe quando algo não dá certo. Amizade é uma forma de amor (*Leitor B*, grifo nosso).

Notamos que o ponto de vista do *Leitor B* a respeito da “amizade instrumental”, termo registrado pelo próprio *Leitor B* com o intuito de explicar o significado da amizade “impossível, uma vez que esse mesmo leitor não vê possibilidades de amizade entre Bruno e Shmuel, e aponta essa amizade como “de interesse”, influencia na opinião do *Leitor C* quando este comenta sobre a amizade entre os meninos, Bruno e Shmuel:

Eu não vi o Bruno como traidor, eu vi o Bruno como um personagem com medo, com pavor, devido às cenas que ele viu anteriormente. O Bruno não traiu, ele queria falar que deu a galinha pro menino, mas ele teve medo (*Leitor C*, grifo nosso).

Os comentários tecidos pelo *Leitor C*, acima, se referem ao momento em que o menino judeu, Shmuel, vai até a casa de Bruno, por ordem do Tenente Kotler, limpar algumas taças para um jantar em comemoração ao aniversário do pai de Bruno. Veja:

Bruno entrou na cozinha e teve a maior surpresa de toda a sua vida. Ali, sentado à mesa, muito longe do outro lado da cerca, estava Shmuel. 'Mas o que você está fazendo?', disse Bruno. 'Eles me pediram para lustrar as taças', disse Shmuel. Bruno deu meia-volta e abriu a geladeira, procurando descobrir alguma coisa para comer. Havia meia galinha recheada que sobrara do almoço, e seus olhos faiscaram deleitados pela visão, pois havia pouquíssimas coisas na vida de que ele gostasse mais do que galinha fria com recheio de sálvia e cebola. Pegou uma faca na gaveta e cortou para si alguns pedaços respeitáveis, cobrindo-os com o recheio. 'Espere um pouco, vou servir umas fatias para você', disse Bruno. 'Não posso', disse Shmuel. 'Shmuel! Tome!', disse Bruno. 'O que está fazendo', gritou Kotler. 'Você andou comendo?'. 'Não senhor. Foi ele quem me deu', disse Shmuel. 'Conhece este menino', perguntou Kotler. 'Nunca falei com ele', disse Bruno imediatamente. (BOYNE, 2008, p. 147-150, grifo nosso).

Baseando-se nesse trecho, o *Leitor F* reflete sobre o conceito de “amizade instrumental”, citado pelo *Leitor B*, e conclui que Bruno não se comportou como traidor e sim como uma criança com medo. E conclui:

Eu penso assim, eu classifico as pessoas com quem eu me relaciono em conhecidos, amigos e colegas, porque pra mim, amizade precisa assumir compromisso e o Bruno não assume este compromisso como colega. A partir do momento que ele [Bruno] se diz amigo, ele [Bruno] é obrigado a assumir responsabilidades. Bruno foge dessa responsabilidade (*Leitor F*).

A discussão acerca da amizade entre os personagens Bruno e Shmuel resultou em várias opiniões, todavia o que nos chamou a atenção foi que todas as leituras não ficaram em torno apenas do livro, todos os leitores relacionam o seu conhecimento de mundo, suas

experiências, suas ideologias com o livro. Com isso afirmamos que a comunicação entre livro e leitor permite a concretização da obra através de repertórios textuais, resultando o efeito estético da obra com o leitor.

Além do tema *amizade*, os seguintes leitores **D**, **E** e **F** apresentam a neutralidade de Bruno, considerando que, apesar de o personagem ser filho de nazista, não se comporta como tal. Isso aparece claro no momento em que o *Leitor E* diz: “o garoto não era um nazista a rigor”. Logo, apesar de o pai de Bruno ser um nazista, o garoto não faz ideia do que isso significa.

A inocência de Bruno provoca um sentimento de angústia no leitor que assiste às suas atitudes “de mãos atadas”. Isso ocorre pelo fato de o leitor conhecer o pai de Bruno e saber sobre as suas atrocidades, ao contrário de Bruno, que a tudo desconhece e ainda tem a figura do pai como um herói, chegando ao ponto de comunicar ao amigo judeu que vai pedir auxílio ao seu pai para encontrar o pai do amigo.

A figura do pai, presente em todo o percurso da narrativa, merece maiores considerações, e é isso o que fazemos no tópico seguinte.

4.3.10 O Pai Herói e o Autoritarismo

Os comentários a seguir estão embasados no aspecto *heroísmo-inocente*:

E no final, quando ele entra na área para procurar o pai do menino, ele fala assim: - eu vou falar com meu pai, ele vai ajudar. Então, ele também não tem a visão do pai como um nazista que *tá* cometendo todas aquelas atrocidades (Leitor C).

Ele não era um nazista a rigor, ele era filho de nazista. Apesar de que ele percebia e que sabia, quem ele era. Via o pai como herói (Leitor C).

Pelo olhar da criança que tem o pai como herói, naquela época era assim. Hoje, os pais estão em baixa, sua autoridade caiu. Só a avó do menino que era artista é que não valoriza tanto o autoritarismo (Leitor B).

Para Bruno, a figura do pai oferece a sensação de tranquilidade, de confiança, muito comum em crianças com idade de nove anos. E isso pode ser observado no ponto de vista do *Leitor C*, quando ele aponta para o comentário de Bruno em que, durante uma conversa com o amigo judeu, promete falar com o seu pai, Ralf, para ajudá-lo a encontrar o pai de Shmuel.

Um dos leitores faz um contraponto interessante da visão do *pai-herói*, constituída por Bruno, com a autoridade dos pais atuais. A relação que o leitor faz entre suas

vivências/experiências e o texto em questão está ligada a teoria de Kügler (1987), segundo a qual, no ato da leitura o leitor não apenas compreende o texto, mas “se compreende” no texto. Essa comparação feita pelo *Leitor F* só é possível pela suas referências e experiências adquiridas, não apenas como pai, mas por meio de possíveis interações com outros pais, além de informações por meios de comunicações que demonstram a relação entre as famílias atuais comparadas às famílias de épocas passadas.

Apesar do respeito e do orgulho Bruno pelo pai, a relação mãe-filho, de seu pai com a sua avó, não poderia ser usada como exemplo, pois enquanto o avô de Bruno apoia o cargo ocupado pelo filho, a mãe não aceita a tarefa do filho como comandante, porque ela sabia das ordens que teriam de ser passadas por ele aos tenentes, resultando em atrocidades contra seres humanos. A atitude da avó de Bruno, com relação à rejeição da carreira do filho (pai de Bruno), não estava de acordo com o momento em que ela se encontrava, no qual muitos eram obrigados a se manterem calados para não sofrerem as consequências.

Além de ser contra a carreira de oficial nazista do filho, a mãe de Ralf (avó de Bruno) era artista e em meados da Segunda Guerra Mundial os artistas e intelectuais não tinham credibilidade. Um fato que pode ser citado como exemplo foi a queima de livros do escritor Freud em praça pública. Essa atitude de *exclusão* dos artistas e intelectuais do meio da sociedade ocorria por causa de seu comportamento (artista), que provocava a insegurança em líderes por denunciarem suas atitudes indevidas contra a sociedade. E antes que essas leituras influenciassem para um possível comportamento de revolta por parte da sociedade, os artistas eram rapidamente calados por meio de ameaças. Essas observações estão associadas aos comentários dos leitores, como se vê no trecho adiante

É interessante colocar o contraponto da crítica na boca de um artista (Leitor C)

Um artista indisciplinado, de um ponto de vista militar, ele não quer uniformização, ele é um conquistador que representa papeis (Leitor B)

Eu percebi que o menino tinha mais identificação com a avó, porque ele sentia falta de ler, falta de poesia, das músicas, talvez mais disso até do que da a avó, e com o pai eu não percebi um momento de identificação, ele só falava o que os outros pensavam (Leitor C).

O livro tem um aspecto didático/ pedagógico. Talvez ele não consiga sentir em muita gente, porque realmente, os nazistas, pelo que contam, muitos nazistas não sabiam o que aconteciam, ignoravam (Leitor B).

Todas as concepções dos leitores acima se referem à arte em que a avó de Bruno estava envolvida. Ela costumava apresentar peças de teatro com Bruno e sua irmã e cantar algumas músicas:

As festas na casa de Bruno eram sempre dominadas pela cantoria da avó [...] A avó cultivava a ideia de que um dia Bruno ou Gretel pudessem seguir seus passos sobre o palco, e, em todo Natal e em toda festa de aniversário, ela inventava uma pequena peça para ser apresentada pelos três à mãe, ao pai e ao avô. Ela própria escrevia as peças e, conforme a opinião de Bruno, sempre guardava para si as melhores falas, embora ele não se importasse muito com isso (BOYNE, 2008, p. 81-82).

Bruno se identificava com o meio artístico da avó e essa influência beneficiou a escolha de um livro favorito, *A Ilha do Tesouro*, de Robert Louis Stevenson. No entanto, o papel da *arte*, nesse caso, representa o silêncio, como já foi comentado, em que os artistas eram obrigados a se manter, e que pode ser relacionado com a observação do *leitor J*, quando comenta sobre as pessoas que se mantinham em silêncio para não sofrer as consequências do nazismo.

Os participantes do grupo da BMM, que leram o livro ou assistiram ao filme, compreenderam o enredo por meio de recuperação de seu repertório, possível através das estruturas contidas na narrativa, em outras palavras, através dos símbolos apresentados como a cerca, o pijama, a braçadeira, como sugere a teoria do repertório de Iser. Isso indica que os leitores levaram para o texto o seu conhecimento prévio, as suas leituras anteriores, para que os sentidos pudessem ser construídos em *OMPL*.

Os principais comentários expostos aqui estão, de alguma forma, relacionados ao tema principal abordado no livro, o Holocausto. Paradoxalmente, os leitores não reagiram de modo severo com relação às críticas, porém, observamos que a leitura de um livro anterior a *OMPL*, que também aborda a Segunda Guerra, causou maior impacto. Chocar ou provocar mais ou menos o leitor, pode se dar devido ao endereçamento do livro. Para melhor compreensão, todo livro tem o seu tema abordado e o modo como ele é abordado, ou seja, como é organizada a sua linguagem, está relacionado ao público leitor para o qual o texto é específico. *OMPL*, como o já exposto neste trabalho, é um livro infantojuvenil, mas analisado por um público adulto. O público adulto, leitor de um título para jovens, esperava algo mais “forte”, impactante, que não retratasse o Holocausto por meio da inocência ou amizade entre uma criança alemã e outra judia. Portanto, o efeito provocado nos leitores

adultos é distante daquele que seria provocado nos leitores adolescentes devido à linguagem apresentada em *OMPL*.

O fato de *OMPL* constituir-se em uma narrativa denominada *fábula*, apresentar comportamentos/ações impossíveis para um cenário como um campo de concentração e, ainda, narrar sob a perspectiva inocente de duas crianças, nos leva a crer que tais fatores estão empregados na narrativa para que o público infantojuvenil (público pretendido) possa compreender o enredo através das associações com leituras com as quais estão em contato. A partir do momento em que um público adulto (público não indicado) entra em contato com uma leitura apresentando, no caso de *OMPL*, esses fatores, possivelmente a leitura sofrerá críticas porque, nesse caso, o leitor adulto não se sente na posição de co-produtor, ou seja, para ele o livro “infantilizado” já apresenta as estruturas prontas. Todavia, essa é uma suposição inválida, principalmente para a recepção de *OMPL*, quando os leitores julgaram o livro como “algo para crianças”, mas não perceberam que, em nenhum momento, eles deixaram de fazer a busca por seus repertórios e por seus horizontes de expectativas. Enfim, todos os leitores tiveram que preencher os vazios, as lacunas e as indeterminações presentes no livro, e todos refletiram sobre o momento histórico em questão.

4.3.11 Os Valores Históricos, Sociológicos e Ideológicos em *OMPL*

O leitor *K* convida os outros leitores para a seguinte questão:

Mesmo que superficial, o livro é gostoso de ler, mas a pergunta é: Como ler um livro deste, com valores daquele tempo? (Leitor *K*).

Essa pergunta reflexiva nos remete aos valores históricos, sociológicos e ideológicos contidos no livro e resgatados pelo leitor através do *horizonte de expectativa*, de Jauss, ou o *repertório*, de Iser.

O livro *OMPL* é um livro atual, porém retrata um contexto histórico de outra época e isso significa que a sua leitura implica em valores estéticos distintos dos valores daquele momento. Um leitor que viveu o momento nazista tem opiniões diferentes sobre o *OMPL*, em relação a um leitor que apenas conhece o contexto por meio de informações obtidas em livros, revistas ou jornais. Quando o leitor *K* convida os outros leitores a uma reflexão sobre a recepção de valores sociais, históricos e sociológicos, isso implica em seu efeito estético, quando o leitor intercala os momentos históricos. Podemos dizer que esse leitor não só

compreendeu o texto, mas “se compreendeu” no texto, ou seja, durante a leitura de *OMPL* ele captou a mensagem de refletir sobre um contexto histórico polêmico por causar opiniões de diferentes oposições.

Ainda com base no comentário do leitor *K*, constatamos que compreender os valores de outras épocas não é tarefa fácil porque sempre implica em opiniões contrárias, em informações que não estão de acordo ou, pior, em uma afinidade limitada ao tema. A literatura tem essa função: a de transmitir conhecimentos por meio da comunicação, mas não tem a função de cumplicidade com a verdade histórica (HUTCHEON, 1988). Por conseguinte, tal consideração significa que os livros, ou melhor, as obras literárias, principalmente aquelas que abordam temas históricos, possivelmente transmitiram os contextos por meio de uma linguagem literária, com indeterminações, com lacunas a serem preenchidas, e isso compõe o valor estético, a beleza estética e, principalmente, uma literatura inspiradora.

Essa função atribuída à literatura foi imposta em *OMPL*. Apesar do olhar inocente da criança sob a perspectiva da guerra, a literatura conseguiu aproximar o leitor atual de um contexto histórico passado. A comunicação entre dois períodos da História, passado e presente, só foi possível por meio da literatura que, com sua linguagem e seu processo de criação, resultou em uma aproximação também entre o homem do passado e o homem do presente.

Por meio da aproximação entre esses períodos históricos, constatamos que o estudo da leitura de *OMPL* é possível por meio do *repertório* de Iser ou do *horizonte de expectativa* de Jauss. A interpretação do livro pelos leitores da BMM ocorreu por meio desses processos interpretativos, quando o livro contém indeterminações, lacunas, estratégias e estruturas que no ato da leitura ou na comunicação entre texto e leitor ativam dispositivos da consciência desses leitores, resultando na busca de outras leituras ou de contatos com outras opiniões para o texto se concretizar.

Portanto, com os comentários analisados neste capítulo, concluímos que os leitores construíram os significados pela comunicação com o texto. Para este processo de comunicação, os dois primeiros níveis e parte do terceiro nível de recepção de Kügler (1987) encontram-se presentes. O primeiro, a *leitura primária*, está associada à concretização do texto ou a completude dos espaços esquemáticos ou, ainda, ao preenchimento dos espaços vazios que ocorreram em *OMPL* no momento em que os leitores buscaram conceitos em outras leituras anteriores. E esse momento de relacionar outras leituras à leitura atual é visível na discussão entre os leitores da BMM pela certeza, pela confiança com que eles expressam

as suas opiniões. Percebemos, nesse momento, que o leitor realmente constrói os significados no texto, possibilitando-lhe percepção além do texto e não apenas em uma leitura superficial, quando ele se desloca do texto atual para refletir, relacionar e trazer ao texto experiências de outras leituras. A aplicação do segundo nível de recepção, em *OMPL* pode ser relacionada ao terceiro nível, também da recepção em *OMPL*. O segundo nível, *constituição coletiva do significado*, associa-se ao confronto de outras leituras, não próprias, mas leituras dos outros leitores, ou seja, nesse nível ocorre a troca de informações entre os leitores quando cada um sai de seu espaço individual e parte para o coletivo durante o confronto com as outras opiniões a respeito de um mesmo texto, na qual o terceiro nível, a *racionalização*, resulta na discussão entre pessoas com outras propostas a respeito do texto. Resulta na leitura crítica produzida durante a reunião do grupo de leitores da BMM, em que cada um foi com uma opinião formada a respeito do livro em questão e cada leitor expôs a sua leitura refletida em suas ideologias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os procedimentos metodológicos, a investigação sobre a recepção de *OMPL* é de cunho fenomenológico-hermenêutico. Sendo assim, a realização deste trabalho procede de acordo com as teorias de recepção de Iser e Jauss, complementando-se no que se refere à importância do leitor para o processo de concretização do texto. Desse modo, esperamos contribuir, com esta pesquisa, para estudos da recepção da leitura em bibliotecas, ambientes nos quais o leitor adquire informações através de diversos meios, desde o livro, revista, jornal, até às novas mídias. Além de contribuir para pesquisas sobre a circulação da literatura estrangeira no Brasil e, ainda, para estudos de recepção de *OMPL*, pois como já foi citado no início deste trabalho, não foram encontrados estudos com esse foco de análise em estudos da recepção.

Como consideramos, para a realização deste trabalho, utilizamos teóricos que atribuem ao leitor o papel de responsável pelo efeito do texto. No caso de *OMPL*, os leitores analisados adultos não são os leitores pretendidos pelo autor. A atração pelo livro, por esses leitores adultos, surgiu por dois fatores: primeiro, pela contribuição da BMM, selecionando o livro para o seu acervo, e, segundo e mais importante dos fatores, pelas estruturas existentes no texto que contribuem para a compreensão de seu público leitor. Ou seja, o livro de Boyne atraiu a atenção do público adulto pelo fato de retratar um tema polêmico, o Holocausto judeu. A forma como o tema foi abordado causou espanto e decepção em muitos leitores que esperavam uma seriedade ou uma fidelidade ao contexto histórico do livro e isso indica que a obra literária tem um caráter virtual, significando que ela não pode ser reduzida nem à realidade do texto, nem às disposições caracterizadoras do leitor. E a sua dinâmica é resultado da virtualidade apresentada na obra, por meio dos efeitos provocados no leitor. Com isso, o texto só se realiza através de uma consciência receptora: a consciência do leitor.

Através do processo de troca entre texto e leitor, percebemos que os leitores compreendem o objeto artístico por meio de suas estruturas funcionais, querendo isso dizer que o *autor implícito* não fornece o texto pronto, cabe ao leitor a tarefa de produzir sentido ao texto por meio de seus horizontes de expectativas, para que a construção do objeto estético possa resultar em uma prática produtiva, receptiva e comunicativa.

Diante desta tríade da prática de construção do objeto estético, produção-recepção-comunicação, afirmamos que, além do seu papel de formadora, a literatura transmite conhecimentos por meio da comunicação entre texto e leitor, quando o texto ativa disposições

da consciência e as imprime automaticamente na consciência de seus leitores, expressando que a concretização, ou melhor, a produção dos sentidos em *OMPL* foi estabelecida com a participação do leitor, que através de suas experiências de leitura, pode compreender a informação contida implicitamente em seu enredo.

Apesar da existência de dispositivos ou processos de interpretação que auxiliam no momento da leitura, (JAUSS *apud* LIMA, 2001) defende que cada leitor reage individualmente a um texto, porém, a recepção é um fato social. Isso implica nas contradições entre as opiniões de leitores com relação ao mesmo livro ou texto, resultando em críticas favoráveis ou não à sua estrutura literária. Em *OMPL* percebemos que cada leitor tem uma reação diferente à do outro. Por exemplo, o fato de se ter abordado o tema Holocausto gerou polêmicas por parte de importantes líderes ortodoxos, enquanto outros leitores defenderam a ficção contida na narrativa.

OMPL pode até se encaixar nas expressões pejorativas “livro fácil e “gostinho de ler”, e considerado de fácil compreensão por qualquer pessoa, no entanto esse é um paradoxo, pois *OMPL* é um livro complexo, que necessita de atividades imaginativas para que o seu universo estético se fundamente nas concepções do universo real. Com isso pretendemos dizer que somos representados pelas listras do pijama, ou melhor, somos os principais responsáveis por tais listras. Quem de nós nunca se comportou como o pai de Bruno, que em meio à ganância de conquistar o topo não tenha cometido crimes contra o companheirismo, a amizade e a cumplicidade? Resultando também no fato de que tal ganância “empurrou” o filho a uma péssima relação com a mãe, descontente com seu novo cargo.

Quem de nós nunca se comportou como a mãe de Bruno que, para não ser submetida a julgamentos de valores, se cala enquanto tem a oportunidade de defesa pelo outro? Podemos citar, inclusive, alemães importantes que, mesmo não concordando com o nazismo, para não sofrerem as consequências, calavam-se.

Quem de nós nunca esteve no papel de Pavel, por aceitar, calado, as ordens de um sistema problemático? Ou nunca fomos egoístas, como Bruno, acreditando em melhores condições impostas ao amigo por ter outras crianças por perto? Em nosso caso, sempre acreditamos que nossos problemas estão acima dos problemas do outro.

Ou ainda, quantos de nós nunca fomos inocentes em meio aos diversos problemas, mesmo os familiares, que são omitidos de nós para nos poupar sofrimentos?

OMPL é um livro para reflexão sobre nós mesmos, visto que recuperar o tema Holocausto é uma das formas de nos recuperar para a reflexão que implica nas *listras* de um

menino que nos representa. Representa nossa atitude, nosso comportamento, nossa inocência, nosso medo, enfim.

Essa função cabe à literatura que, por meio de sua linguagem, transmite conhecimentos. Bordini e Aguiar (1993) explicam que essa comunicação entre texto e leitor ocorre antes mesmo do contato do leitor com o texto e essa possibilidade é devida ao horizonte de vida do leitor englobar suas vivências pessoais, culturais e sócio-históricas, servindo de referência ao leitor para que o seu horizonte de valores se insira no ato da leitura. Para (JAUSS *apud* LIMA, 2001), a função social da literatura se manifesta por meio do contato entre experiência literária e horizonte de expectativa do leitor, que implica em sua pré-concepção sobre o “mundo”, influencia e, ao mesmo tempo, reflete em seu comportamento social.

Diante dos fatos expostos, concluímos que a recepção de *OMPL* pelos leitores da BMM sofreu alterações, não em seu sentido, mas em seu efeito. Podemos afirmar que a aplicação do termo *fábula* e a existência de comportamentos e ações (im)possíveis em um cenário de guerra, em *OMPL* ocorre para que esse público leitor, infantojuvenil, a quem é indicado o livro, compreenda o enredo do livro e faça conexões/associações da leitura com a vida real. Já o leitor adulto está focado para conteúdos intelectuais, o que difere e, ao mesmo tempo, causa impacto quando a leitura para uma pessoa adulta não apresenta fontes que o orientem como adulto. O que queremos dizer é que quando um leitor adulto lê um texto indicado para crianças/adolescentes, não é apenas a linguagem ou modo de retratar determinado tema que faz com esse leitor simplesmente não “goste” do texto, significa muito mais. O texto indicado para um público infantojuvenil, como *OMPL*, quando lido por leitores adultos, como os leitores analisados, não causa o efeito esperado por esse leitor. É como se o leitor adulto “não precisasse” preencher as lacunas, “não precisasse” completar os espaços esquemáticos presentes no livro. Em outras palavras, o leitor não libera emoções, não se sente na posição de co-produtor, pois para ele o livro ou o texto quando “infantilizado”, já traz os espaços preenchidos, os quais são responsáveis pela comunicação do leitor com o texto que, quando atinge esse ponto de compreensão do/no texto, se sente realizado, e mesmo responsável pela atribuição de sentido do texto tem a sensação de que aquele livro ou texto foi escrito “para ele”. Essa concepção de leitor como co-produtor pode ser exemplificado na seguinte citação:

O leitor penetra nas perspectivas oferecidas pelo texto, completa os espaços esquemáticos e transpõe as informações recebidas em representações, que

continuam a existir na sua consciência consideravelmente libertas, embora não independentes da configuração textual. Na medida em que o leitor concretiza desse modo o texto, pode entrar, então, em relação com o mundo de representação co-produzido por ele próprio (KÜGLER, 1987, p. 36).

Desse modo, o conhecimento prévio por parte do leitor, sobre determinado tema abordado em um livro de seu interesse, é fundamental para a compreensão do texto. O que não impede, numa “primeira leitura” de *OMPL*, que o público leitor real (leitor adulto) não tenha informações prévias a respeito do tema abordado no livro, o Holocausto. Por isso que *OMPL*, quando lido por adolescentes (público pretendido), atrai esse público para os temas abordados, como a amizade, a inocência, o comportamento das crianças, deixando o Holocausto em segundo plano, como realmente traz a estrutura do livro. O que pretendemos mostrar é que o conhecimento prévio sobre o Holocausto é fundamental para a compreensão da narrativa, mas não é um fator obrigatório, pois a leitura feita por um público infantojuvenil, por exemplo, não deixa de existir, caso esse público não tenha informações a respeito do Holocausto. Por sua vez, o leitor adulto (quando) conhece fatos históricos a respeito do Holocausto, utiliza-se de seu repertório e compartilha suas leituras com outras.

Por isso, as experiências de leitura dos leitores analisados contribuíram para a compreensão da narrativa e, mais, influenciaram na recepção do livro por apresentar uma linguagem, na visão deles, “simples” e “para criança”, não apenas por apresentar personagens crianças, mas pelo tema ser retratado como algo “sem importância”. Tal concepção não parte de todos os leitores, porém, de modo geral, a leitura de *OMPL* não provocou, não agradou os leitores que recepcionaram o livro como uma *história infantil*. Apesar de essa recepção resultar em críticas relacionadas à estrutura da narrativa, ela conseguiu provocar a reflexão em alguns leitores para as consequências causadas pelo Holocausto.

Portanto, para ler um texto é necessário que o leitor seja capaz de captar a mensagem contida no interior desse texto, através do conhecimento prévio adquirido por meio de outras leituras. O conhecimento prévio enriquece o sistema de referências e facilita a compreensão do leitor, desde a linguagem até o conhecimento de gêneros literários. Isso significa que o leitor torna-se o responsável pela produção dos sentidos do texto, de acordo com suas convenções, e permite que a literatura exerça a relevante função de (trans)formar cidadãos críticos.

REFERÊNCIAS

BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito da leitura*. São Paulo: Cultrix; Brasília, DF : INL, 1977.

BIBLIOTECA. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Biblioteca>>. Acesso em: 11 jun. 2011.

BIBLIOTECA PÚBLICA DE MARINGÁ. Disponível em: <<http://venus.maringa.pr.gov.br/bibliotecaspublicas>>. Acesso em: 10 jan. 2011.

BLOG. Clube de Leitura Maringá. Disponível em: <<https://sites.google.com/site/clubedeleituramaringa/home>>. Acesso em: 12 jun. 2010.

BLUMENTHAL, Thiago. *Grandes autores que sobreviveram ao Holocausto*. In: Revista Literatura, editora escala, n. 34, p.14-19, 2011.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BOYNE, John. *O menino do pijama listrado*. Trad. Augusto Pacheco Callil. São Paulo: Cia. Das Letras, 2008.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. São Paulo: Editora Nacional, 1985.

CHANDLER, Daniel. *Semiotics for Beginners: modes of address*. 2001. Disponível em: <<http://www.aber.ac.uk/media/Documents/S4B/semiotc.html>>. Acesso em: 12 dez. 2010.

CHATMAN, Seymour. What novels can do that films can't (and vice-versa). In: MAST, G.; COHEN, M.; BRAUDY, L. (Org.). *Film theory and criticism*. Oxford: OUP, 1992. p. 403-419.

COLOMER, Teresa. La enseñanza de La literatura como construcción del sentido. *Revista latinoamericana de Lectura*, ano 22, dic. 2001. Disponível em: <<http://www.lecturayvida.org.ar/pdf/colomer/pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2011.

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

CORSEIUL, Anelise Reich. Literatura e Cinema. In: BONNICI, T.; ZOLIN, L. O. (Org.). *Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. 3. ed. Maringá: Eduem, 2009, v. 1, p. 369-378.

CULLER, Jonathan. Semiotics as a Theory of Reading. In: _____. *The Pursuit of Signs: Semiotics, Literature, Deconstruction*. Ithaca: Cornell University, 1981. p. 135-154.

EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. Trad. Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ECO, Umberto. *Leitura do texto literário: lector in fabula*. Lisboa: Editorial Presença, 1993.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de Endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Nunca fomos humanos: no rastro do sujeito*. (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 9-76.

ESTRELA de Davi. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Estrela_de_Davi>. Acesso em: 16 dez. 2010.

FÁBULA. Disponível em: <<http://pt.wikipedia.org/wiki/Fabula>>. Acesso em: 2 ago. 2011a.

FÁBULA. *Quem foi Esopo?*. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/portugues/ult1706u15.jhtm>>. Acesso em: 3 ago. 2011b.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. A importância da formação do leitor no Brasil contemporâneo. In: _____. *Leitura, literatura infanto-juvenil e educação*. Londrina: EdUEL, 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. 1 CDROM.

FISH, Stanley Eugene. *Is There a Text in this Class?*. United States of America: Library of Congress Cataloging, 1980.

FRANK, Otto; PRESSLER, Mirjam. *O diário de Anne Frank*: edição definitiva. Rio de Janeiro: Editora Record, 2008.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO LIVRO INFANTIL E JUVENIL. Disponível em <http://www.fnlij.org.br/principal.asp?cod_mat=22>. Acesso em: 13 dez. 2010.

GADAMER, Hans Georg. *Verdade e método*. Petrópolis: Vozes, 1997.

GOOGLE ACADÊMICO. Disponível em: <<http://scholar.google.com.br>>. Acesso em: 2 ago. 2011.

HUTCHEON, Linda. *Poética do Pós-Modernismo*. Rio de Janeiro, Imago, 1988. p. 146.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996. v. 1.

_____. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1999a. v. 2.

_____. A indeterminação e a resposta do leitor na prosa de ficção. Trad. Maria Aparecida Pereira. *Cadernos do Centro de Pesquisas Literárias da PUCRS*, Porto Alegre, v. 3, n. 2, p. 1-47, mar. 1999b.

JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

JOZEF, Bella. *O jogo mágico*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1980.

KÜGLER, Hans. Níveis da recepção literária no ensino. In: MARTHA, A. A. P. et al. *O ensino da literatura*. Relatório de pesquisa, 1987.

LAZZARO, Livia. *A estética da recepção: colocações gerais*. [20--]. Disponível em: <http://wwwusers.rdc.puc-rio.br/imago/site/recepcao/textos/livia2.htm>. Acesso em: 10 ago. 2009.

LIMA, Terezinha Bazé. *Relações da leitura e escrita no processo de produção do conhecimento: caminhos para formação continuada de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental*. 2001. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

LIVROS, a melhor alternativa. *O Diário do Norte do Paraná*, Maringá, 3 jul. 2009.

MACHADO, Nino Roberto. Experiencias de lectura: los espacios. In: ROSING, Tania M. K.; RETTENMAIER, Miguel (Org.). *Lectura de los espacios e espacios de lectura*. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo, 2008. p. 58-77.

MARTINS, Robson Dias. *Perspectivas para uma biblioteca no futuro: utopia ou realidade?*. Disponível em: <<http://www.biblioteca.estacio.br/artigos/005.htm>>. Acesso em: 10 jun. 2011.

MEMMI, Albert. *A estátua de sal*. São Paulo: Sebopedia Livros, 2008.

O CAMPO de Auschwitz. Disponível em: <<http://www.geocities.com/Pentagon/Quarters/3415/ausch.html?200910>>. Acesso em: 10 ago. 2009.

O GLOBO. Papa reabilita bispo que nega o Holocausto. Philip Pullella. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/mundo/mat/2009/01/24/papa-reabilita-bispo-que-nega-holocausto-754132002.asp>>. Acesso em: 13 out. 2010.

OPERA Mundi. *John Boyne, o livreiro que virou Best-seller*. Disponível em <http://operamundi.uol.com.br/entrevistas_ver.php?idConteudo=103>. Acesso em: 27 out. 2010.

PERIÓDICOS (Acesso Livre) CAPES. Disponível em <http://acessolivre.capes.gov.br/>. Acessado em 10/agosto/2011.

POUND, Ezra. *ABC da Literatura*. São Paulo: Cultrix, 1983.

STIERLE, Karlheinz. O que significa a recepção dos textos ficcionais. In: JAUSS, Hans Robert. *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*. Coord. e Trad. Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 133-188.

TURCHI, Maria Zaira. O estatuto da arte na literatura infantil e juvenil. In: TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tietzmann. *Literatura infanto-juvenil: leitura e crítica*. Goiânia: UFG, 2002. p. 23-31.

TURNER, Graeme. *Cinema como prática social*. São Paulo: Summus, 1997.

WIELEWICKI, Vera Helena Gomes. O que nós, brasileiros, temos a ver com as listras do pijama do menino? Movimentos diaspóricos e contextos de produção e recepção de O Menino do Pijama Listrado. In: AGUIAR, Vera Teixeira de; CECCANTINI, João Luís; MARTHA, Alice Áurea Penteadó (Org.). *Heróis contra a parede: estudos de literatura infantil e juvenil*. 1. ed. São Paulo; Assis: Cultura Acadêmica; ANEP, 2010. p. 245-269.

YUNES, Eliana. A crítica da literatura infantil: coisa de leitor grande. In: TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tietzmann. *Literatura infanto-juvenil: leitura e crítica*. Goiânia: UFG, 2002.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Estética da recepção. In: BONNICI, Thomas.; ZOLIN, Lúcia. Osana. (Org.). *Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. 3. ed. Maringá: Eduem, 2009. v. 1, p. 189-199.

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

_____. SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Literatura e pedagogia: ponto e contraponto*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

ZOTESSO, Lígia Ribeiro de Souza. O Menino do Pijama Listrado: uma narrativa polifônica/não polifônica. In: ENCONTRO NACIONAL DO GRUPO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM, 5., 2010, Dourados. *Anais...* Dourados: [s.n.], 2010. 1 CDROM.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Modelo de Autorização Utilizada pelos Leitores

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor(a),

Gostaríamos de convidá-lo/a a participar de uma pesquisa desenvolvida pela Universidade Estadual de Maringá, programa de Pós-Graduação em Letras. Após ler este documento, por favor, assine o consentimento anexo e devolva à Biblioteca Municipal de Maringá.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

TÍTULO: A RECEPÇÃO DE *THE BOY IN THE STRIPED PAJAMAS* NO BRASIL

Pesquisadora Responsável: Lígia Ribeiro de Souza Zotesso

Telefone para contato: 8119-3587 (Pesquisadora: Lígia);

Orientadora: Profa. Dra. Vera Helena Gomes Wielewicksi

Telefone para contato: 3029-2843 (Profa. Vera);

1. Objetivos: verificar a forma como o público desenvolve a leitura do livro *O Menino do Pijama Listrado*.
2. A pesquisa envolverá todo o grupo do Clube de Leitura da Biblioteca Municipal de Maringá, e ocorrerá durante os encontros do grupo.
3. As discussões do grupo serão gravadas em áudio.
4. Os participantes serão solicitados a preencherem questionários por escritos e/ou responderem entrevistas gravadas em áudio, exclusivamente com o objetivo de verificação da leitura do livro.
5. Os nomes dos participantes **não** serão divulgados.
6. Os resultados da pesquisa farão parte de dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e serão divulgados em eventos científicos e publicações.

Dessa forma, solicitamos sua permissão:

1. Para que os dados coletados possam ser utilizados para apresentações e/ou publicações que venham ocorrer dentro da área de pesquisa da qual a pesquisadora faz parte. Esclarecemos que a finalidade das apresentações e/ou publicações é exclusivamente o estudo, a análise e verificações quanto ao andamento da pesquisa. Os nomes dos participantes **NÃO** serão divulgados.

Agradecemos sua colaboração para a realização da pesquisa e colocamo-nos à sua disposição para qualquer esclarecimento.

Maringá, 05 de setembro de 2009.

Lígia Ribeiro de Souza Zotesso

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, RG _____, CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo desenvolvido pela pesquisadora Lígia Ribeiro de Souza Zotesso, durante os encontros do Clube de Leitura da Biblioteca Municipal de Maringá, relativas ao livro *O Menino do Pijama Listrado*. Entendo, ainda, que posso retirar meu consentimento sem que isso leve a qualquer penalidade. Entendo, também, que os dados coletados estarão à minha disposição e que a identidade dos pesquisados será mantida sob sigilo. Não serão divulgados nomes em público.

Local e data: _____

Assinatura do responsável: _____

Testemunhas:

1. Nome: _____

Assinatura: _____

2. Nome: _____

Assinatura: _____

APÊNDICE B – Modelo de Questionário Aplicado aos Leitores

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

TÍTULO: A RECEPÇÃO DE *O MENINO DO PIJAMA LISTRADO* POR LEITORES DA BIBLIOTECA MUNICIPAL DE MARINGÁ

Pesquisadora Responsável: Lígia Ribeiro de Souza Zotesso

E-mail: lakoviski@hotmail.com / Ligia_zotesso@hotmail.com

Telefone para contato: (67) 8119-3587 (44) 9933 - 7236 (Pesquisadora: Lígia);

Orientadora: Profa. Dra. Vera Helena Gomes Wielewicki

QUESTIONÁRIO PARA LEVANTAMENTO DE DADOS DOS LEITORES DO *CLUBE DE LEITURA DA BIBLIOTECA MUNICIPAL DE MARINGÁ*

Identificação

Nome: _____

Sexo: M () F () Data de nascimento: _____/_____/_____

Cidade: _____

E-mail: _____

Nível de escolaridade

() Ensino Fundamental

() Ensino Médio

() Ensino Superior Nome do curso: _____

() Pós-Graduação Área: _____

Profissão: _____

Cultura e Lazer

O que você faz em seu tempo livre?

Qual o meio que você mais utiliza para se manter informado (a)?

() Jornal escrito () TV () Rádio () Revistas () Internet () Outros () Nenhum

O que você gostaria de fazer em seu tempo livre e não pode fazer? Por quê?

Você gosta de ler? O quê?

Você prefere ler:

() romance () conto () poesia () crônica () fábula () teatro () outros

Justifique a sua preferência:

Você acha importante a leitura do texto literário? Por quê?

O que você leva em conta para escolher um livro para sua leitura?

Onde você consegue os livros que lê?

Há quanto tempo e com que frequência você frequenta o *Clube de Leitura da Biblioteca Municipal de Maringá*?

Como o *Clube de Leitura da Biblioteca Municipal de Maringá* influencia suas escolhas de leitura?

Você acha que as discussões no *Clube de Leitura da Biblioteca Municipal de Maringá* influenciam suas opiniões sobre os livros discutidos? De que forma?

**QUESTIONÁRIO PARA LEVANTAMENTO DE DADOS DOS LEITORES DO
CLUBE DE LEITURA DA BIBLIOTECA MUNICIPAL DE MARINGÁ SOBRE A
LEITURA DE *O MENINO DO PIJAMA LISTRADO***

Impressão sensorial

O que você achou da capa do livro *O Menino do Pijama Listrado*? Em sua opinião, ela traz algum tipo de informação?

Impressões subjetivas (leitura afetiva)

Identificação com o livro em geral:
O que achou do livro? Por quê?

De uma forma geral, você teve alguma dificuldade para compreender a narrativa? Justifique:

Você assistiu ao filme *O Menino do Pijama Listrado*? O que você achou?

Você gostou mais do livro ou do filme? Por quê?

Identificação com as personagens em geral:

O que você achou da perspectiva inocente atribuída ao personagem Bruno? Por quê?

O que você achou do personagem Shmuel? Por quê?

Você se identificou com algum personagem do livro? Por quê?

As discussões realizadas pelo *Clube de Leitura da Biblioteca Municipal de Maringá* sobre o livro *O Menino do Pijama Listrado* influenciaram ou complementaram sua(s) opinião(ões) sobre livro?

Você indicaria este livro para alguém ler? Por quê?

ANEXO

ANEXO A – Notícia sobre a doação de livros às Bibliotecas Municipais de Maringá

Editors: Jary Mérico - 3221-6026 - jary@odiariomaringa.com.br
Ó DIÁRIO DO NORTE DO PARANÁ
Sexta-feira, 07 de julho de 2012

D+

TV Moura e Arosio formam par em novela **D4**

Crítico e curador de prestígio, Farias fala na cidade sobre arte **D3**

Krisium faz a ponte do metal entre os EUA e Sarandi **D3**

Fabrcio Peçanha (foto) comanda festa eletrônica de dois dias **D6**



AÇÃO CULTURAL

Livros, a melhor alternativa

VALE A PENA Varas criminais de Maringá transformam fianças e penas alternativas em doação de livros para complementar acervo das bibliotecas municipais de Maringá

Julliana Dalbert
dalbert@odiariomaringa.com.br

Um rei enlouquecido que percorre difíceis caminhos para tornar-se um homem. A fuga da família real portuguesa, em 1808, para a distante colônia na América do Sul. A amizade entre uma criança judia e uma alemã em plena Segunda Guerra Mundial. A paixão fulminante entre um vampiro e uma adolescente. Graças à parceria entre o Instituto da Leitura e da Informação (ILI) e duas varas criminais, estas e outras histórias que despertam sentimentos capazes de transformar os que se entregam ao mundo mágico da literatura estão à disposição dos frequentadores das bibliotecas municipais de Maringá.

A entrega dos exemplares comprados com recursos advindos de penas alternativas e fianças foi feita no início da semana, no salão nobre do Fórum. Somando os volumes disponibilizados pela 3ª e 4ª Vara Criminal, o ILL recebeu R\$ 4.200,00 dinheiro usado para comprar livros infantis, infanto-juvenis e adultos e doou às bibliotecas públicas.

A participação de representantes da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) no instituto facilitou o acesso aos juizes criminais. De acordo com o artista plástico José Antônio Firmino, presidente da ONG, sensibilizar os representantes do poder judiciário era um sonho antigo. "Pensamos nessa possibilidade há muito tempo. Pena alternativa não precisa ser só cesta básica", diz ele. Apesar do trabalho do instituto, Firmino garante que ninguém quer fazer o papel do poder público.

"A obrigação de manter o acervo municipal é da prefeitura. Nossa atuação é complementar."

Acervo
A bibliotecária Fernanda Meeking, que faz parte do ILL, explica que a escolha dos livros



NOVIDADES NA ESTANTE

TÍTULO	AUTOR/ADAPTADOR
Tristão e Isolda	Andrade, Teilmá Guimarães Castro
Salomé	Wilde, Oscar
Édipo em Colono	Sófocles
O Tartufo ou o impostor	Molière
A megera domada	Shakespeare, William
Édipo Rei Antígona	Sófocles
Arábia: Fezra	Racine, Jean
Homem Acrometado	Esquilo
Sálustia: a greve do sexo	Fernandes, Millôr
Tem está o que bem acaba	Shakespeare, William
O Rei Lear	Shakespeare, William
A comédia dos erros	Shakespeare, William
Viviva, porém honesta	Rodrigues, Nelson
Warwick, Mal	Warwick, Mal
Matte	Matte
Preto, Heloisa	Preto, Heloisa
Funkie, Cornelia	Funkie, Cornelia
Meyer, Stephanie	Meyer, Stephanie
Flitzgerald, Scott	Flitzgerald, Scott
Meyer, Stephanie	Meyer, Stephanie
Sisto, Celso	Sisto, Celso
Lupton, Ellen	Lupton, Ellen
King, Stephen Michael	King, Stephen Michael
Brinch, Serge	Brinch, Serge
Magy, Ange	Magy, Ange
Ságis, Ange	Ságis, Ange
Zirardo	Zirardo
Antonio, Luiz	Antonio, Luiz
Gogol, Nikolai	Gogol, Nikolai
Vilela, Fernando	Vilela, Fernando
Gomes, Laurentino	Gomes, Laurentino
Nogueira, Diogo	Nogueira, Diogo
Ogden, Charles	Ogden, Charles
Fletcher, Charlie	Fletcher, Charlie
Myron, Vicki	Myron, Vicki
Ogden, Charles	Ogden, Charles
Ruz, Zafon, Carlos	Ruz, Zafon, Carlos
Primo, Heloisa	Primo, Heloisa
Newell, Peter	Newell, Peter
Martins, Claudio	Martins, Claudio
Mason, Antony	Mason, Antony
Ogden, Charles	Ogden, Charles
Suassuna, Ariano	Suassuna, Ariano
Hay, Sheridan	Hay, Sheridan
Adiga, Aravind	Adiga, Aravind
Sandroni, Pacla	Sandroni, Pacla
Bonnie, John	Bonnie, John
Neves, André	Neves, André

Os títulos doados

NUMEROSAS **R\$ 4.200,00** **35** **158**

É o valor total dos livros doados. É o total de títulos doados. É o total de livros.

Aleguns destaques

- "Salomé", Oscar Wilde**
Ao reter o episódio bíblico da vida do apóstolo João Batista, Wilde apresenta uma Salomé que ama e está apaixonada pelo santo homem.
- "Édipo Rei/Antígona", Sófocles**
Dois obras em um livro. "Antígona", a personagem luta sozinha contra um tirano e seus decretos, abalando todo um governo.
- "Rei Lear", William Shakespeare**
O anredo transcende em torção e enlouquecimento de um rei medieval descrito em uma trajetória para tornar-se simplesmente homem. Majestral estudo psicológico das paixões humanas.
- "Crepúsculo", Stephanie Meyer**
Uma garota incomum se apaixonou por um vampiro. Ela precisa aprender a controlar seu corpo quando ele a traí. Edward Cullen é perigoso e frígido que qualquer mulher esotérica comer.
- "Bichos Raros", Charles E. Galt**
Os gênios Edgar e Ellen querem viajar. Para conseguir dinheiro, roubam os bichos estimação da viuvez e também em animais mortos para vender a detritus para até que uma bíblica fantasia perigosa põe todo a perigo.
- "O menino do pijama listado", John Boyne**
Fábula sobre amizade em tempos de guerra e sobre o que acontece quando a inocência colocada diante de um momento e imaginável.

ONDE ESTÃO

Pq. das Palmeiras, Jd. Alvorada, Vila Operária e Mandacaru são os bairros que têm bibliotecas públicas, além do Centro

de bom. A seleção da literatura infantil foi baseada no que há de melhor na área. "Os leitores são feitos de pequenos", diz a bibliotecária. Os livros comprados estão sendo catalogados e serão distribuídos em cinco bibliotecas públicas de Maringá.