

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

MARCELA DIAS PINTO

**LEITOR COMUM ESCOLARIZADO E A LEITURA DE *O CAÇADOR DE PIPAS*, DE
KHALED HOSSEINI**

MARINGÁ - PR

2010

MARCELA DIAS PINTO

**LEITOR COMUM ESCOLARIZADO E A LEITURA DE *O CAÇADOR DE PIPAS*, de
KHALED HOSSEINI**

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

Orientadora:
Prof^a. Dr^a. Mirian Hisae Yaegashi Zappone

**MARINGÁ
2010**

MARCELA DIAS PINTO

LEITOR COMUM ESCOLARIZADO E A LEITURA DO “CAÇADOR DE PIPAS”, de
KHALED HOSSEINI

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

Aprovada em

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Mirian Hisae Yaegashi Zappone
Universidade Estadual de Maringá

Prof^a. Dr^a. Vera Helena Gomes Wielewick
Universidade Estadual de Maringá

Prof. Dr. Arnaldo Franco Junior
Universidade Estadual de São Paulo

Dedico este trabalho

Aos meus pais, João Lopes Pinto e Ana da Conceição Dias Pinto, por terem aberto o caminho, servindo-me sempre como exemplos de dignidade e honestidade.

Aos meus irmãos, Daniela Dias Pinto e Jorge Luiz Dias Pinto, pela força e garra que sempre tiveram e que sempre me transmitiram. Ao meu namorado, Ricardo Perez Perez, pelo constante incentivo, carinho e amor.

Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

Ficam aqui expressos os meus sinceros agradecimentos às pessoas e instituições que, por vias diretas ou indiretas, permitiram a realização deste trabalho.

À minha família, namorado e amigos, pelo estímulo e paciência.

À Prof^a. Dr^a. Mirian Hisae Yaegashi Zappone, orientadora, pela confiança, incentivo, amizade e pelas sábias críticas construtivas.

A todos os professores do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá, pela dedicação.

Aos pós-graduandos do Departamento de Letras, pela troca de informações e amizade durante o desenvolvimento desta dissertação.

À secretaria Andréa Regina Previati, pela colaboração solícita em todas as fases do trabalho.

Enfim, a todos que contribuíram de alguma forma para o desenvolvimento deste trabalho, muito obrigada!

Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma
tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave?

Repara:
ermas de melodia e conceito
elas se refugiaram na noite, as palavras.
Ainda úmidas e impregnadas de sono,
rolam num rio difícil e se transformam em desprezo.

(Carlos Drummond de Andrade)

RESUMO

O objetivo geral desta dissertação foi levantar as práticas de leitura de ficção realizadas por “leitores comuns escolarizados”, a saber, sujeitos que não se caracterizam nem como professores de literatura, nem como críticos de literatura, situando-se como indivíduos que já passaram por um processo de escolarização que abarca até o nível universitário. Para atingir este objetivo geral, foi necessário buscar os seguintes objetivos específicos: realizar pesquisa bibliográfica relativa aos estudos sobre práticas de leitura, letramento e letramento literário; selecionar indivíduos que se caracterizaram como “leitores comuns escolarizados” e elaborar instrumentos de pesquisa específicos que pudessem permitir o acesso aos dados objetivados. O desenvolvimento deste estudo justificou-se em razão do pouco conhecimento que se tem sobre a leitura de “leitores comuns escolarizados”, que passaram pelo processo de formação literária da escola, relevante e influenciador da formação dos leitores, mas que pode não se constituir na única instância que influencia no desenvolvimento das habilidades que os sujeitos utilizam para realizar a leitura exigida em seus contextos sociais. Tal estudo também se justifica em razão de compreender as práticas de leitura não só como o momento da leitura em si, mas tudo que é periférico a ela. Quanto aos aspectos metodológicos, esta pesquisa pode ser caracterizada como descritiva qualitativa, pois objetiva levantar as práticas de leitura de ficção dos sujeitos escolhidos e entendidos como “leitores comuns escolarizados”. Trata-se de um tipo de pesquisa que não generaliza a prática, mas levanta possibilidades para uma melhor compreensão do universo da leitura e do leitor literário. A pesquisa foi realizada por meio de três instrumentos: 1) Questionário de múltipla escolha, 2) História de Leitura e 3) Questionário aberto. Os dados levantados mostram que o leitor está situado historicamente, por isso, possui práticas de leitura características do seu tempo. O leitor comum escolarizado é influenciado, em seu modo de ler narrativa de ficção, por práticas sociais de leitura apreendidas fora do contexto escolar e que se alinham ao modelo de letramento ideológico.

Palavras-chave: Leitor comum escolarizado. Práticas de leitura. Letramento literário.

ABSTRACT

The overall objective of this dissertation was to survey the practices of reading fiction made by “common educated readers”, that means, people who are not characterized neither as teachers of literature, or as literary critics, but to stand as individuals who have experienced a process of education that embraces up to university level. To achieve this overall objective, it was necessary to seek the following specific objectives: conduct a bibliographical research on studies of reading practices, literacy and literacy literary; select individuals who were characterized as “common educated readers” and elaborate specific research tools that could allow access to objectified data. The development of this study was justified due to the little knowledge we have about the reading of “common educated readers” that passed the process of a literary school, relevant and influential formation for readers, but that may not be the only instance that influences the development of skills that individuals use to perform the required reading in their social contexts. This study is also justified on grounds of understanding the reading practices not only as the moment of reading itself, but all that is peripheral to it. Regarding methodological aspects, this research can be characterized as descriptive qualitative, because its goal is to appoint the reading practices for fiction from people chosen and considered as “common educated readers”. This is a type of research that does not generalize the practice, but raises possibilities for a better understanding of the universe of reading and the literary reader. The survey was conducted by three instruments: 1) Multiple choice questionnaire, 2) History of reading and 3) Open questionnaire. The data collected show that the reader is historically situated, therefore, has reading practices characteristic of his time. The “common educated readers” in their way of reading narrative fiction, is influenced by social practices of reading learned outside the school context and which are aligned to the ideological model of literacy.

Keywords: Common educated readers. Practice reading. Literacy literature.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	O que os leitores gostam de fazer em seu tempo livre	73
Gráfico 2	Gêneros mais lidos pelos leitores	74
Gráfico 3	Frequência da leitura por tipo de suporte	77
Gráfico 4	Suporte preferido para leituras	77
Gráfico 5	Idade em que os leitores mais leram na vida	78
Gráfico 6	Motivação dos leitores para ler um livro	79
Gráfico 7	Fatores que mais influenciam os leitores na escolha de um livro	80
Gráfico 8	Forma como os leitores costumam ler livros	81
Gráfico 9	Quem mais influenciou os leitores a ler	83
Gráfico 10	Frequência com que os leitores viam alguém lendo em casa	84

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Escritores brasileiros ou estrangeiros mais admirados pelos leitores	75
Quadro 2	Livros mais importantes na vida dos leitores	75
Quadro 3	Último livro que o leitor leu ou está lendo	75
Quadro 4	A releitura de livros entre os leitores	82
Quadro 5	Leitura de livros em outros idiomas	82
Quadro 6	Infância / Adolescência	86
Quadro 7	Adulto	87
Quadro 8	O que ou quem influenciou a leitura desse livro?	89
Quadro 9	Gostou da leitura do livro?	90
Quadro 10	O que fez gostar ou não do que leu?	91
Quadro 11	Enquanto lia o texto, percebeu-se como observador ou fazendo parte da história? Por quê?	91
Quadro 12	As imagens que você criou durante a leitura estão baseadas na construção (estrutura) do texto ou em experiências pessoais? Quais estruturas te ajudaram a construir as imagens, ou quais experiências?	92
Quadro 13	Enquanto leu a história, criou sons? Se criou, quais foram os tipos de sons que imaginou (sons do ambiente, vozes diferentes, música etc.)?	93
Quadro 14	Você percebeu, no seu organismo, alguma reação física, como: sensações térmicas, estado de alerta (expectativa diante de um fato ou ação), odores específicos etc?	93
Quadro 15	Quais sensações (sentimentos) afloraram durante a leitura do livro?	94
Quadro 16	Você percebeu, depois da leitura, alguma influência ou mudança na sua forma de pensar, acreditar, valorizar? Quais as influências ou mudanças a leitura dessa história lhe proporcionou?	94

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	PRÁTICAS DE LEITURA	15
2.1	A LEITURA ENQUANTO PRÁTICA SOCIAL	15
2.2	LETRAMENTO E LEITURA	23
2.3	LETRAMENTO LITERÁRIO	29
3	LEITOR E LEITURA: PERCURSO TEÓRICO	35
3.1	TEORIA LITERÁRIA E O PAPEL DO LEITOR	35
3.2	PRÁTICAS DE LEITURA NA HISTÓRIA	41
3.3	O LEITOR E OS ELEMENTOS DE MEDIAÇÃO DA LEITURA	49
3.4	A CRÍTICA E O CAÇADOR DE PIPAS	55
4	PESQUISA: PERCURSO METODOLÓGICO	59
4.1	METODOLOGIA	59
4.2	CRITÉRIOS ADOTADOS PARA SELEÇÃO DOS SUJEITOS E DO TEXTO DE FICÇÃO	65
5	RESULTADOS E DISCUSSÕES	70
5.1	PROCEDIMENTOS	70
5.2	LEITURA DO QUESTIONÁRIO DE MÚLTIPLA ESCOLHA	71
5.3	COMPREENDENDO A HISTÓRIA DE LEITURA	85
5.4	LEITURA DO QUESTIONÁRIO ABERTO	89
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
	REFERÊNCIAS	100
	APÊNDICES	103
	ANEXOS	116

1 INTRODUÇÃO

A leitura, na atualidade, é uma preocupação não somente dos educadores, mas também de toda a sociedade, pois a maioria das pessoas entende que o indivíduo que não lê com competência, ou seja, decodificando, interpretando e compreendendo os vários tipos de textos, tem dificuldade na aprendizagem de qualquer conteúdo, no âmbito escolar. Mas, fora desse espaço, as dificuldades também estão presentes, desde identificar a direção para qual um ônibus segue, até preencher uma ficha de pedido de emprego ou ler a legenda de um filme.

A população de leitores aumentou substancialmente a partir da Revolução Industrial, pois muitas pessoas migraram do meio rural para os centros urbanos, onde as necessidades para sobrevivência eram diferentes daquelas apresentadas no campo. Uma delas foi o imperativo da instrução que se colocou para esses novos habitantes das cidades. Assim, o número de pessoas que passaram pela escolarização aumentou e, conseqüentemente, o público leitor também. Esse fenômeno não aconteceu ao mesmo tempo em todo o mundo, pois cada país passou por essas mudanças em períodos diferentes. Mas a leitura e a escrita estão presentes no cotidiano de pessoas do mundo todo, nos mais remotos lugares e, devido a esse fato, torna-se importante compreender o lugar que ocupam no universo cultural e social das comunidades. Deste modo, é importante perceber qual o espaço da leitura no Brasil.

O Brasil apresenta números significativos de pessoas analfabetas e de analfabetas funcionais, ou seja, aquelas que sabem ler e escrever, mas não conseguem interpretar o que leram e nem se expressar na própria língua. Algumas delas, provavelmente, passaram pelos “bancos escolares”, mas não adquiriram domínio sobre os conteúdos ensinados na escola. Pode-se compreender esse fato enquanto resultado de uma política em que se garantiu, constitucionalmente, o direito a todos os brasileiros a educação, mas não promoveu condições para que o ensino e a aprendizagem acontecessem, com a qualidade necessária para toda a comunidade escolar.

Apesar das dificuldades históricas em relação a educação, a pesquisa denominada *Retratos da Leitura no Brasil*, que apresentou sua primeira edição em 2001, realizada pela Câmara Brasileira do Livro, e a segunda edição em 2008,

realizada pelo Instituto Pró-Livro, apontou transformações positivas em relação à leitura no Brasil. Algumas dessas mudanças são percebidas no crescimento do índice de leitura e no aumento da leitura e da valorização da poesia. Além disso, dados que não estão registrados na pesquisa, mas são considerados relevantes para a ampliação de leitores, foram as ações e os projetos governamentais e não-governamentais que cresceram substancialmente, propiciando acesso aos livros e à leitura.

No universo variado das práticas de leitura, interessa para este estudo, especialmente, a prática da leitura literária. Leitura que, segundo Aguiar (2000, p. 21), impõe um certo decoro peculiar, ou seja, um “[...] conjunto de expectativas geradas e de gestos que com elas estejam de acordo”. Assim, compreende-se que os gêneros literários possuam estruturas e comportamentos próprios dessas escritas, pois assim serão valorizadas esteticamente. Mas a expectativa que existe do leitor com relação ao texto literário também acontece entre o texto e o leitor, pois o leitor necessita conhecer e saber utilizar o decoro da leitura. Hansen (2005, p. 26) entende que:

A leitura literária é uma experiência do imaginário figurado nos textos feita em liberdade condicional. Para fazê-la, o leitor deve refazer – e insisto no ‘deve’ – as convenções simbólicas do texto, entendendo-as como procedimentos técnicos de um ato de fingir.

Isso significa que a leitura da escrita literária envolve um conhecimento próprio da linguagem figurada, conotativa e das convenções simbólicas de gênero, de estilo, de temas etc. Essas são algumas condições necessárias e condicionantes para que o ato da leitura literária aconteça efetivamente, produzindo sentidos. Essas especialidades da leitura literária baseiam-se em grandes modelos de leitura, discutidos pela teoria literária.

Para conhecer o decoro particular da literatura, o sujeito necessita passar pela escola e pela academia, pois são as instituições em condições de ensinar essas normas. Mas não existe a leitura de textos ficcionais apenas na escola, há também outros espaços, fora da escola, onde a prática da leitura está presente. Essas são práticas menos conhecidas e que exploramos neste estudo.

A justificativa deste estudo afirmou-se no pouco conhecimento que se tem sobre a leitura de “leitores comuns” contemporâneos, que passaram pelo processo

de formação literária da escola, relevante e influenciador da formação dos leitores, mas que pode não se constituir na única formação que influencia no desenvolvimento das habilidades que os sujeitos utilizam para realizar a leitura exigida em seus contextos sociais. Devido a isso, justificam-se pesquisas que possam pensar sobre como os leitores que possuem hábitos frequentes de leitura, mas não são profissionais da área de letras e literatura, leem. Assim, projetaram-se as seguintes perguntas de pesquisa: Os protocolos de leitura para textos de ficção, ensinados na escola, são, de fato, utilizados pelos “leitores comuns” em suas práticas sociais de leitura da narrativa ficcional? Ainda, se tais indivíduos desenvolveram outros caminhos e estratégias para realizar suas leituras, apreendidas no relacionamento com outros grupos de convívio, quais são elas?

Deste modo, pretende-se conhecer as práticas de letramento literário de sujeitos empíricos. Por isso, o objetivo geral concentrou-se em levantar - descrever e analisar as práticas de leitura de ficção realizadas por “leitores comuns escolarizados”, a saber, aqueles que não são nem professores de literatura e nem críticos de literatura, mas que, no caso específico, são sujeitos que já passaram por um processo de escolarização que abarca até o nível universitário, totalizando uma média de quinze anos de estudos: oito anos de ensino fundamental, três anos de ensino médio e quatro ou cinco anos de ensino superior, dependendo do curso escolhido. Para atingir o objetivo geral, foi necessário buscar os seguintes objetivos específicos: realizar pesquisa bibliográfica relativa aos estudos de práticas de leitura, leitura literária, letramento e leitor; selecionar indivíduos que se caracterizavam como “leitores comuns escolarizados”; analisar os dados por meio de instrumentos de pesquisa.

Para alcançar os objetivos e responder as perguntas de pesquisa, o trabalho foi organizado em seis seções: Introdução; Práticas de Leitura; Leitor e Leitura: percurso teórico; Pesquisa: percurso metodológico; Resultados e Discussões Preliminares; Considerações finais.

Na seção denominada Práticas de Leitura, o estudo concentrou-se no fato de que os sujeitos relacionam-se de diferentes formas com a leitura e que essas são marcadas historicamente. Além disso, outro interesse foi delinear o que se entende pela expressão “práticas de leitura”. Devido a essas discussões, surgiu a necessidade de trabalhar com os modelos de letramento e letramento literário, pois eles abarcam reflexões sobre as práticas de leitura dentro e fora da escola. A

primeira mais conhecida e valorizada, a segunda menos conhecida e mais individualizada.

A seção seguinte, *Leitor e Leitura: percurso teórico*, destinou-se a apresentar o leitor esperado pelos modelos teóricos da academia, em contrapartida, também apresentou práticas de leitores empíricos registrados pela história. Ainda nesta parte da dissertação, foi possível demonstrar as relações entre o leitor comum e os elementos de mediação de leitura, como os editores, críticos e listas dos mais vendidos.

A seção, *Pesquisa: percurso metodológico*, demonstrou a perspectiva e o posicionamento que direcionou o encaminhamento de estudo do fenômeno leitura. Devido à questão principal do trabalho: “como leitores comuns escolarizados leem narrativa de ficção?”, optou-se pelo tipo de pesquisa qualitativa de enfoque fenomenológico, pois se investigaram as particularidades de leituras individuais, porém próprias de um determinado grupo selecionado por alguns critérios. A técnica mais apropriada para operacionalizar o tipo de pesquisa (qualitativa) e o método (fenomenológico) é o estudo de caso, coletando os dados por meio de questionários de múltipla escolha e aberto, além da história de leitura.

A penúltima seção, *Resultados e Discussões Preliminares*, explicou como aconteceram os procedimentos para escolha dos sujeitos (leitores) e do texto que serviu de base para a identificação de como leitores comuns leem narrativa de ficção. Em seguida, os questionários e a história de leitura foram descritos e analisados.

Nas considerações finais, foram apresentadas reflexões acerca dos resultados e das análises, tendo em vista motivar novas propostas de estudos e repensar o trabalho realizado pela escola e pela academia quanto à leitura literária.

2 PRÁTICAS DE LEITURA

Esta seção concentra-se no entendimento de que os leitores interagem de várias formas com a leitura e, cada uma delas, são representativas de um momento histórico. Além disso, apresentam-se considerações sobre a compreensão da expressão “práticas de leitura” que, conseqüentemente, fez surgir a necessidade de trabalhar com os estudos dedicados aos modelos de letramento e letramento literário, pois eles abarcam reflexões sobre as práticas de leitura dentro e fora da escola.

2.1 A LEITURA ENQUANTO PRÁTICA SOCIAL

A ação de praticar a leitura está intimamente ligada à formação escolar, uma vez que a sociedade instituiu, por meio de suas práticas, a escola como o lugar privilegiado para essa aprendizagem, mesmo sabendo que já era ensinada por tutores muito antes de existir a instituição escolar como a conhecemos na atualidade. A leitura orientada e ensinada pela escola é considerada de grande prestígio e atribuem-se a ela valores que contribuem para a formação e para as práticas de leitores. Assim, se o leitor não utilizar os protocolos de leitura determinados neste espaço, lendo autores consagrados e indicados por essa instituição, provavelmente, não será considerado um “bom leitor”.

Embora a escola seja um espaço privilegiado para o desenvolvimento de práticas de leitura, ela não é o único, porque, enquanto prática social, ela é efetivada em outros espaços sociais (igreja, família, trabalho etc.) e abarca, também, outros objetos diferentes daqueles utilizados preferencialmente na escola (produções do ciberespaço, jogos de videogame).

Tais práticas colocam em questão crenças sobre a leitura, pois, as leituras realizadas no mundo digital, por exemplo, exigem novos conhecimentos e o domínio de outras tecnologias: não se leem apenas as páginas dos livros, mas também a tela de um computador. Essa é uma tecnologia que não está totalmente introduzida e adaptada ao contexto escolar, no entanto, mesmo sem a colaboração da escola

nessa aprendizagem, os alunos já fazem suas leituras por meio desse instrumento, ou melhor, espaço. Deste modo, já existem práticas de leitura acontecendo de formas variadas, sem a interferência e o encaminhamento de leituras que a escola proporciona.

O aprendizado da leitura e seu desenvolvimento não acontecem apenas na escola, como exemplificamos acima, mas também por meio das relações entre os sujeitos em outros espaços. Além disso, verifica-se, por meio da história das práticas da leitura, que o ato de ler não é estático, assim sendo, não acontece da mesma forma sempre. Isso porque os tempos mudam, as tecnologias para a produção de textos mudam e as necessidades sociais também. Deste modo, os leitores, como sujeitos integrantes da sociedade, afetam e são afetados por várias transformações que podem influenciar sua forma de ler. Algumas dessas mudanças estão relacionadas ao modo de circulação dos textos, aos espaços que os leitores ocupam para a leitura, aos assuntos e temas dos textos escolhidos e aos gêneros das leituras. Esses e outros elementos podem implicar em variações nos sentidos construídos e na atitude efetiva da leitura.

Deve-se lembrar que essas mudanças têm a faculdade de serem percebidas de maneira coletiva e individual. Coletiva, uma vez que a sociedade à qual pertence um leitor possui determinados protocolos que são utilizados e considerados válidos por um grande número de sujeitos, cristalizando-os e modificando-os, conforme as necessidades históricas. Individual, pois cada sujeito leitor, mesmo pertencendo a uma sociedade que o caracteriza e que determina algumas de suas ações, também tem o poder de escolher, por exemplo, a forma como lê seu texto e os sentidos que atribui a ele, independente do que está posto por uma comunidade. É possível perceber essas diferentes relações com a leitura por meio de alguns exemplos pesquisados, tais como os relatados por Darnton (1993) e Manguel (1997), nos quais se verifica que situações e períodos históricos distintos causam modos de circulação diferenciados e práticas particulares de leitura.

Sabe-se que, na França pré-revolucionária, segundo Darnton (1993), muitos livros foram queimados, mas quantidades incalculáveis circulavam na ilegalidade. Livros que as autoridades encarregadas de fiscalizar o setor livreiro classificavam como ilícitos. Entretanto, essa classificação entre lícito e ilícito, legal e ilegal não era precisa e, mesmo eles, não tinham condições de identificar a

qualidade das obras. Na verdade, o principal critério para essa categorização era o alinhamento ou não à autoridade do rei, da igreja ou da moralidade vigente. Contrariando valores impostos, eram justamente esses textos os mais procurados pela comunidade leitora desse período, ao ponto de os leitores arriscarem sua vida para conseguir um exemplar proibido.

Além dos leitores que estavam interessados em conhecer o conteúdo proibido desses livros, existia, por outro lado, a prática dos leitores que também queriam saber sobre os assuntos e temas desses objetos, mas com a intenção de proibi-los: eram os leitores fiscais. Tanto uns quanto outros realizavam práticas diferenciadas, já que seus objetivos eram também diferenciados.

Para conseguir os livros, existia uma logística particular entre livreiros e leitores. Os livreiros eram melhor informados que os fiscais e detinham mais informações sobre os livros proibidos que estivessem em circulação e que eles comercializavam. Os textos ilegais eram um produto perigoso, pois poderiam levar o comerciante à prisão ou a ser impedido de exercer a profissão, além de outras penalidades.

Para se proteger e enganar a fiscalização, os livreiros utilizavam um jargão para denominar as obras: “livros filosóficos”. Filosofia indicava perigo, mas o risco compensava, pois a procura por esses livros era intensa.

Os “livros filosóficos”, devido ao interesse e ao perigo de seu comércio, valiam mais do que outras obras legais ou ligeiramente ilegais; por isso, nas trocas, comuns entre as editoras do séc. XVIII, duas páginas desses livros podiam valer três de uma edição comum.

Outra estratégia especial que estas obras recebiam eram a dos catálogos diferenciados e clandestinos, que não podiam contar com informações comprometedoras e, por isso, eram escritos com códigos muito diferenciados. Os catálogos tinham duas funções: mostrar aos editores e atacadistas as obras passíveis de permuta e indicar aos varejistas os textos que poderiam adquirir por meio dos canais clandestinos que circulavam, segundo Darnton (1993), de forma secreta. Apesar de arriscado, os catálogos eram instrumentos essenciais na comercialização e os editores os enviavam pelo correio; além desse material, as editoras enviavam cartas a seus clientes leitores e esses, por sua vez, também faziam seus pedidos por cartas.

A cotação dos livros proibidos oscilava em consequência de vários fatores: novidade, notoriedade, papel especial, ilustrações, edições revistas e ampliadas, além, claro, das dificuldades enfrentadas para chegar até as mãos dos leitores, quanto mais difícil, mais caro o exemplar. Como Darnton (1993, p. 32) explica: “Em cada estágio da viagem, bem como em cada fase do processo de produzir, estocar, fixar preços e comercializar, os livros filosóficos claramente requeriam e recebiam tratamento especial”.

Os comerciantes que encomendavam essas obras também tinham suas preocupações para fazer os pedidos, às vezes, os títulos apareciam nas listas, incluídos no meio dos outros, ou estavam relacionados em uma folha à parte, que deveria ser destruída após o recebimento. Outro cuidado referia-se ao momento do transporte: os livreiros pediam para que fossem misturadas as páginas de livros comuns com as páginas de livros filosóficos. Além dessas, outras técnicas eram utilizadas para não serem descobertos.

Darnton (1993) explica que, provavelmente, a “filosofia” que circulava pela clandestinidade não era compatível com as ideias do Iluminismo. Os textos proibidos ou filosóficos, como eram denominados, apresentavam vários temas, desde liberdade até libertinagem.

Analisando o pedido de alguns clientes da editora STN, o autor percebeu que o perfil dos livreiros variava conforme as cidades onde estavam instalados, a posição social dos leitores que frequentavam suas livrarias, a capacidade de pedidos de cada um etc.; mas, apesar de algumas variedades, seus pedidos não eram muito diferentes, o que caracteriza uma possível uniformidade no gosto dos leitores. Pelas cartas e pedidos, o pesquisador observa que a maioria dos leitores estava interessada em textos polêmicos, era ávida pela literatura obscena, difamatória e perturbadora.

Os livreiros, independente de suas ideologias e convicções, forneciam aos leitores os livros que eles queriam ler, mesmo os proibidos, pois o objetivo maior era o lucro.

Darnton (1993, p. 97-98) finaliza seu texto explicando que:

Os livros proibidos podem ter minado o regime ao abalar as raízes de sua legitimidade, mas não fizeram isso com o objetivo de destruí-lo. A maior parte dessas obras constituía simplesmente uma resposta à demanda no setor ilegal do mercado literário – a demanda por uma

informação e também pela vida íntima, a fome de notícias e também do fruto proibido do pensamento abstrato. Ao colocar todos esses elementos fora da lei, o regime banuiu o comedimento com que eram abordados. Ao forçar a junção da filosofia com a pornografia, provocou os ataques irrestritos que sofreu. Assim, foi golpeado em todas as frentes, da metafísica à política.

Assim, a prática da leitura para a proibição provocou a prática da leitura para o proibido, ou seja, a partir do momento em que o regime de poder instaurado naquele período, por meio de seus fiscais, coibiu determinadas leituras, provocou, ao mesmo tempo, um grande interesse dos leitores por aquilo que era proibido. Os leitores interessavam-se, principalmente, por informações sobre discussões religiosas, políticas, escândalos que envolviam monarcas e aqueles que conviviam à sua volta. Pode-se compreender, com isso, que algumas práticas de leitura tornaram-se clandestinas devido ao encantamento por discussões e temas que antes passavam despercebidos pela maioria dos leitores, mas que foram colocados em evidência pela proibição.

Outro exemplo de prática de leitura datada é a que Manguel (1997) apresenta: a transição da leitura feita em voz alta para a leitura silenciosa, observada e registrada por meio de alguns relatos. Um deles, registrado por Santo Agostinho, é sobre a leitura do religioso e professor Santo Ambrósio, por volta do ano 383. Santo Agostinho, que conviveu com Santo Ambrósio em Milão, demonstrava estranhamento quando encontrava o companheiro de missão lendo em introspectivo silêncio: “Quando ele lia, seus olhos perscrutavam a página e seu coração buscava o sentindo, mas sua voz ficava em silêncio e sua língua quieta [...] quando chegávamos para visitá-lo nós o encontrávamos lendo em silêncio, pois jamais lia em voz alta” (MANGUEL, 1997 apud SANTO AGOSTINHO, 1959, p. 58).

Hoje, esta é uma atitude comum entre os leitores, mas, naquele momento da história, o natural seria ler em voz alta, pois os sons das letras eram admirados; além disso, como explica Manguel (1997), as pessoas acreditavam que as palavras tinham asas e podiam voar, diferentemente da palavra silenciosa que está escrita, parada, morta. Ler em voz alta era uma forma de socialização, permitia a decifração do código escrito com a comunidade ouvinte. Assim, quem não sabia ler, o que naquele período abarcava uma boa parte da população, podia ter contato com o universo escrito por meio da voz alheia que decifrava os escritos inacessíveis aos não letrados.

A prática da leitura em voz alta influenciava até a forma material dos escritos: as letras não eram separadas em unidades fonéticas, ou seja, não apresentavam segmentação das palavras, as frases eram contínuas e sem pontuação, o que, algumas vezes, levava a erros de interpretação.

A antiga escrita em rolos – que não separava palavras, não distinguia maiúsculas e minúsculas nem usava pontuação – servia aos objetivos de alguém acostumado a ler em voz alta, alguém que permitiria ao ouvido desembaralhar o que ao olho parecia uma linha contínua de signos. Tão importante era essa continuidade que os atenienses supostamente ergueram uma estátua em homenagem a um certo Filácio, que inventara uma cola para unir folhas de pergaminho ou papiro. Contudo, até mesmo o rolo contínuo, embora tornasse mais fácil a tarefa do leitor, não ajudava muito na separação dos agrupamentos de sentido (MANGUEL, 1997, p. 64).

A separação das palavras e a pontuação desenvolveram-se lentamente e com o objetivo de facilitar a leitura daqueles que tinham dificuldade em ler. Assim, a leitura silenciosa foi disseminada entre os leitores. Os leitores silenciosos, como denomina Manguel (1997), apresentavam, por meio dessa prática de leitura, uma relação mais individual com o texto, sem a interferência da leitura de outros indivíduos. Com isso, estabeleceram sentidos próprios para aquilo que liam. A leitura silenciosa passou a ser vista com cautela, pois não era mais possível o controle sobre as reflexões que os leitores produziam:

Alguns dogmatistas ficaram desconfiados da nova moda; em suas mentes, a leitura silenciosa abria espaço para sonhar acordado, para o perigo da preguiça – o pecado da ociosidade... Mas a leitura em silêncio trouxe com ela outro perigo que os padres cristãos não tinham previsto. Um livro que pode ser lido em particular e sobre o qual se pode refletir enquanto os olhos revelam o sentido das palavras não está mais sujeito às orientações ou esclarecimentos, à censura ou condenação imediatas de um ouvinte. A leitura silenciosa permite a comunicação sem testemunhas entre o livro e o leitor e o singular 'refrescamento da mente', na feliz expressão de Agostinho (MANGUEL, 1997, p. 68).

Analisando os dois exemplos pesquisados, um por Darnton (1993) e outro por Manguel (1997), percebe-se, no primeiro caso, um modo de circulação especial para livros considerados proibidos, além de um interesse ávido dos leitores por este tipo de leitura originado pela própria proibição; no segundo caso, uma efetiva mudança de comportamento de leitura que se caracterizou pela passagem da leitura

oral para a leitura silenciosa, transformando significativamente a relação do leitor com o texto, principalmente em relação aos sentidos construídos pelos sujeitos individualmente. Assim, situações históricas e culturais específicas geram modos diferentes de circulação dos livros e diferentes práticas de leitura entre os leitores.

Essas e outras transformações constituem objeto de estudo para que vários pesquisadores e grupos fortaleçam as discussões sobre as práticas de leituras. Ainda, como expõe Batista e Galvão (1999, p. 12), é importante observar e “[...] ver na leitura um interessante instrumento para compreender como diferentes grupos sociais representam diferentemente o mundo, compartilham significados e lutam para construir o sentido da realidade que mais lhe convém”.

Devido à existência de variadas disciplinas que se preocupam com o ato de ler e o estudam, com objetivos variados, é importante demarcar a expressão “práticas de leitura” e o campo de estudos que ela envolve, diferenciando o entendimento entre as ciências da cognição e as ciências sociais. Já que leitura é uma prática e depende, portanto, de questões contextuais, pode-se inquirir sobre o sentido da expressão “prática de leitura”.

O ato de ler, para a ciência da cognição, segundo Batista e Galvão (1999), é estudado enfatizando-se os processos mentais da leitura e de sua aquisição, bem como um conjunto de tecnologias abstratas e universais, desenvolvidas por um leitor ideal. Diferentemente das abordagens cognitivas, os estudos sociais compreendem essa expressão como um ato concreto, praticado por leitores empíricos e localizado na essência de processos responsáveis por sua diversidade e variação. Esse é um entendimento da tradição das Ciências Sociais como também das correntes mais atuais, só que essas se opõem à tradição em alguns aspectos referentes aos estudos sobre hábitos de leitura. Assim, levantam novos contornos para o entendimento da expressão “práticas de leitura” que se passa a apresentar.

Um deles é que o interesse pela leitura abarca várias disciplinas que interagem na linha das Ciências Sociais. Devido a isso, há uma consequente diversificação teórica e metodológica que pode ser percebida nos estudos sobre leitura e que dependem das disciplinas que se ocupam dela.

Outro delineamento ocorre pela ampliação de reflexões que vão além das relações com a história, a sociedade e a cultura, considerando, além disso, a apreciação de estudos e pesquisas variados sobre a leitura e que podem se integrar, investigando, por exemplo, fenômenos mais individuais de sujeitos e grupos.

Finalmente, essa nova forma de perceber o ato de leitura leva em consideração a possibilidade da diversificação de teorias e metodologias, compreendendo sob vários aspectos as práticas de leitura, atuando, assim, interdisciplinarmente.

Batista e Galvão (1999, p. 14) explicam a necessidade desses novos contornos diante do ato da leitura:

[...] o interesse atual das ciências sociais pela leitura reclama uma atenção ao ato de ler mesmo (e não apenas aos textos, gêneros e suportes em torno dos quais esse ato se realiza) e às significações plurais que, no contato com os textos, os leitores produzem; reclama também um exame da historicidade dos textos, das categorias que os classificam e das práticas discursivas e não-discursivas que envolvem o ato de sua leitura.

Reclamar atenção para o “ato de ler mesmo”, como expressam os autores, significa pesquisar como os sujeitos da leitura executam essa ação, refletir sobre ela e compreendê-la. Esse “como” pode estar relacionado a um entendimento de mundo que precede a leitura, ao conhecimento escolarizado do ato da leitura e do texto, às experiências conquistadas após a passagem pelo ambiente escolar e todos os demais contextos e objetivos diferentes que podem influenciar no modo como os sujeitos produzem sentidos para os textos. O leitor é entendido como sujeito de seu ato de ler e passível de produzir significações plurais para os textos lidos. Essas significações plurais podem ser resultado de mediações e discursos que circundam a leitura de um texto, como, por exemplo, a opinião de críticos, amigos, imprensa ou, ainda, a biografia do autor.

Os novos delineamentos das Ciências Sociais sobre os hábitos de leitura provocam avaliações que desmistificam algumas crenças sobre a leitura. Dessa forma, acreditar que o ato de ler é um fenômeno invariável e sempre igual a si mesmo, ou identificar a leitura com um *corpus* de textos dignos de serem lidos, com um conjunto de protocolos dignos de serem feitos, não pode ser mais aceito, pois isso seria aceitar que a leitura tem um valor único, igual para todos e que todos deveriam compartilhar dessa mesma prática. Caso ela não aconteça em determinados grupos ou comunidades, a conclusão possível é que a leitura encontra-se ausente ou ameaçada por outras formas de lazer.

Citando as ideias de Anne-Marie Chartier e Jean Hebrand (1999, p. 17) sobre os discursos que tratam da leitura, os estudiosos chegam à seguinte conclusão:

Ao que tudo indica é o seguinte mecanismo que parece estar na origem da tradição de estudos sociais sobre a leitura. Trata-se quase sempre [...], de pensar a 'leitura dos outros'. De um lado, a leitura dos ainda 'não-letrados', que, recentemente, 'deixaram de ser iletrados' – jovens, crianças, operários, camponeses, mulheres, negros, imigrantes. De outro lado, daqueles que, em razão de diferentes processos e mudanças sociais, estão no limiar da “verdadeira” cultura letrada, quer se afastando dela, como os países do terceiro mundo, as sociedades afetadas por graves crises ou expostas a novas tecnologias e entretenimento, de preservação e de transmissão do conhecimento e da informação ou, ainda, esse grupo de profissionais exposto a processos de desqualificação e proletarianização, como os professores.

Pensando assim, pode-se compreender que os estudos sobre o ato de ler precisam voltar-se para a maneira como o leitor entra em contato com os textos, como os seleciona para leitura e quais os sentidos construídos para os mesmos e não apenas classificar esses leitores como “letrados” e “não-letrados”, ou então julgar se o que estão lendo é de qualidade ou não. Nessa perspectiva, os estudos sobre letramento podem oferecer subsídios teóricos para compreender como a leitura tem sido pensada enquanto prática social.

Nesse sentido, a pesquisa em tela insere-se nos estudos de prática de leitura, ao procurar delinear a maneira como o sujeito leitor produz sua leitura, quais variáveis utilizadas por ele são determinantes para a construção da significação ou das significações do texto.

2.2 LETRAMENTO E LEITURA

Os estudos sobre letramento e letramento literário são essenciais para este trabalho, pois têm como objetivo a discussão sobre as práticas e formas de leitura realizadas pelos sujeitos em dois espaços: na escola e fora dela. O primeiro (escola) pode ser entendido como um ambiente que é, ou deveria ser, mediador entre conhecimentos necessários para o desenvolvimento de um leitor competente e

o leitor propriamente dito, visando torná-lo capaz de realizar, por meio de suas referências individuais e coletivas, interpretações e compreensões que o texto, seja ele literário ou não, pode suscitar. O segundo abarca todos os espaços, instituições ou agentes não-escolares que também são mediadores, mas que não postulam para si a obrigação com a aquisição e sistematização da leitura que a escola tem e, talvez, por isso, consiga, em alguns casos, mais êxito que a escola, mesmo com todas as suas propostas pedagógicas. A influência e o resultado desses dois espaços mediadores na formação do leitor comum escolarizado poderá orientar caminhos para compreender melhor como ele realiza suas leituras literárias.

O termo letramento surgiu no Brasil com a tradução da palavra em inglês *literacy* que foi, durante algum tempo, traduzida como alfabetização. Britto (2003) analisa o conceito de letramento e entende a necessidade de uma melhor fixação do conceito ou dos conceitos a ele afetos. Como ele mesmo discute, muitas vezes, palavras como alfabetismo, alfabetização, cultura escrita, entre outros, surgem em lugar de letramento e, apesar de serem próximos, não têm a mesma significação:

No entanto, é preciso reconhecer que, tal como tem sido utilizado, o termo letramento tem recoberto uma gama variada de conceitos que, apesar de fortemente correlacionados, supõem diferentes objetos. Parece necessário, portanto, uma melhor delimitação do conceito – ou dos conceitos que ele abarca – percebendo seus usos e especificidades (BRITO, 2003, p. 51).

Tendo contato, então, com a dificuldade em delimitar o termo e a diversidade dos estudos de letramento, toma-se a definição de Kleiman (2004) baseada nas ideias de Scribner e Cole (1981) relata que o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos.

Ao deslindar tal conceito, o conjunto de práticas sociais mencionado na fala de Kleiman é bem específico, pois se trata apenas daquelas ações que envolvem a escrita em atos sociais, como ler a legenda de um filme, ler e escrever mensagens eletrônicas em telefones ou computadores, escrever um bilhete etc. Além de serem práticas relacionadas à escrita, o conceito apresenta outra especialização do conjunto de práticas sociais que usam a escrita: trata-se de uma escrita usada enquanto sistema simbólico, ou seja, essa escrita significa coisas, ideias, fatos etc.; e também enquanto tecnologia, já que a escrita abarca diversas

técnicas de composição que variam de tempo em tempo (papiros, lápis, cadernos, teclados de computadores, telas de computadores, *kindles*, *e-book* etc.) no sentido de alfabetização, ou seja, codificação de uma língua. Outra característica dessa prática social que envolve a escrita é sua utilização em contextos e com objetivos específicos, pois significa que pode acontecer em variadas situações e com múltiplos fins em nossa sociedade.

O ato da leitura, como não podia deixar de ser, está incluso também neste conceito, pois toda escrita pressupõe uma leitura. Com essa abrangência do conceito de letramento, o sujeito letrado pode utilizar a escrita e a leitura para seguir instruções (receitas, bula de remédio, manuais de jogos); apoiar a memória (lista); comunicar-se (recado, bilhete, telegrama); divertir e emocionar-se (conto, fábula, lenda); informar (notícia); orientar-se no mundo (o mapa) e nas ruas (os sinais de trânsito). Alguns dos exemplos de empregos da escrita e da leitura possibilitam observar a escola não mais como o único lugar onde essas ações acontecem e, tampouco, o único que desenvolve as habilidades necessárias para tal ato. Existem outros momentos e espaços em que o sujeito pode adquirir e desenvolver práticas de uso da escrita que surgem conforme a necessidade de cada indivíduo ou de um grupo de pessoas.

Pensando assim, pesquisadores procuraram diferenciar, como explica Kleiman (1995), os estudos sobre o “impacto social da escrita” – letramento – dos estudos sobre a alfabetização, que possui maior preocupação com a aquisição do código. Os estudos sobre letramento tiveram vários focos, inicialmente, concentraram-se no desenvolvimento social que acompanhou a expansão do uso da escrita desde o século XVI; depois, passaram a descrever as condições de uso da escrita compreendida nas práticas sociais e culturais de um determinado grupo e relacionada a elas; além disso, estudaram e reconheceram as consequências que determinadas práticas de letramento tinham no desempenho de sujeitos de grupos específicos.

É importante, portanto, esclarecer as diferenças entre alfabetização e letramento, para analisar com mais atenção como o desenvolvimento dessas práticas pode influenciar a escrita e a leitura das pessoas:

[...] alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto das técnicas – para exercer a

arte e a ciência da escrita. Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento, que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com os outros, para interagir com o imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio a memória, para catarse...; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos de gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor... (SOARES, 2003, p. 91-92).

As práticas de uso da escrita realizadas na escola são as que subsidiam a formulação do conceito de letramento dominante na sociedade, entendido como um modelo de letramento parcial por vários pesquisadores. Tal modelo é denominado por Street (1984 apud KLEIMAN, 2004) como autônomo. No modelo autônomo, a escrita tem em si mesma suas respostas, enfatiza-se de forma determinante, o texto escrito, considerando-o uma estrutura independente do contexto de produção, de circulação e de seus próprios usuários, os leitores:

As características de ‘autonomia’ referem-se ao fato de que a escrita seria, nesse modelo, um produto completo em si mesmo, que não estaria preso ao contexto de sua produção para ser interpretado; o processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito, não dependendo das (nem refletindo, portanto) reformulações estratégicas que caracterizam a oralidade, pois, nela, em função do interlocutor, mudam-se rumos, improvisa-se, enfim, utilizam-se outros princípios que os regidos pela lógica, a racionalidade, ou consistência interna, que acabam influenciando a forma de mensagem (KLEIMAN, 1995, p. 22).

Segundo Kleiman (1995), devido a essa característica de autonomia da escrita, outras surgem como consequências: a correlação entre aquisição da escrita e desenvolvimento cognitivo, a dicotomização entre a oralidade e a escrita; além disso, a atribuição de “poderes” e qualidades intrínsecas à escrita, aos povos ou grupos que a possuem.

Uma dessas consequências é o fato de, comumente, as pessoas associarem a obtenção da escrita com o desenvolvimento cognitivo, diferenciando sujeitos letrados e não letrados. Acredita-se que aqueles que aprendem a escrever

adquirem uma capacidade maior de abstração e são capazes de solucionar problemas de classificação, categorização, raciocínio dedutivo lógico, entre outros, com mais desenvoltura do que aqueles que não tiveram desenvolvida a competência da escrita.

Mas essa tese não é sustentada por pesquisas realizadas por Scribner e Cole (1981), como cita Kleiman (1995), pois os sujeitos que não passaram por uma escolarização e, conseqüentemente, não dominavam a escrita conseguiram, com estratégias diferenciadas e complexas, realizar tarefas metalinguísticas que exigiam “atitude abstrata”, com tanta competência quanto aqueles que tinham a escrita. Assim, a conclusão a que os autores chegaram é que o tipo de “habilidade” desenvolvida depende da prática social em que o sujeito está inserido quando ele usa a escrita. Por exemplo, nos grupos que eles estudaram: uns adquiriam a escrita informalmente, em ambiente familiar, com o objetivo de tratar de assuntos familiares e comerciais; outros adquiriam a escrita inglesa, formal, com finalidades escolares, e outros, ainda, adquiriam a escrita árabe, também formal, mas com o intuito de ler os livros sagrados e registrar algumas informações.

Para Kleiman (1995), quando se associa a aquisição da escrita ao desenvolvimento cognitivo, podem surgir vários problemas:

O mais importante talvez seja o fato de que uma vez que os grupos não-letrados ou não escolarizados são comparados com grupos letrados ou escolarizados, estes últimos podem vir a ser norma, o esperado, o desejado, principalmente porque os pesquisadores são membros de culturas ocidentais letradas. Quando a comparação é realizada, estamos a um passo de concepções deficitárias de grupos minoritários (de LEMOS, 1983; ERICKSON, 1987; SOARES, 1986), concepções estas perigosas pois podem fornecer argumentos para produzir o preconceito, chegando até a criar duas espécies, cognitivas distintas: os que sabem ler e escrever e os que não sabem [...] (KLEIMAN, 1995, p. 27).

Outra consequência referente ao modelo de letramento autônomo é a dicotomização da oralidade e da escrita, ou seja, a oposição feita entre a escrita e a fala de forma a privilegiar a primeira em detrimento da segunda. A ênfase na produção do texto escrito em prejuízo ao desenvolvimento da oralidade acontece devido à crença de que a escrita é formal e planejada e, por isso, mais conveniente para ser trabalhada na escola, ao contrário da expressão oral que julgam ser informal e sem planejamento. Porém, segundo Kleiman (1995), essa é uma

afirmação bem relativa, principalmente se o foco não estiver nas diferenças, mas nas semelhanças entre as duas modalidades de comunicação:

Um olhar que veja a linguagem oral e a escrita não através das diferenças formais, mas através das semelhanças constitutivas, permite que pensemos a aquisição da escrita como um processo que dá continuidade ao desenvolvimento lingüístico da criança, substituindo o processo de ruptura, que subjaz e determina a práxis escolar (KLEIMAN, 1995, p. 30).

Como foi apresentado anteriormente, as ideias desenvolvidas sobre o modelo de letramento autônomo defendem que o sujeito letrado tem uma maior capacidade cognitiva de abstração, sendo essa uma qualidade intrínseca da escrita. Além dessa, outra característica significativa é o poder libertador que influencia o desenvolvimento de um indivíduo ou grupo tornando-o (os) mais consciente, complexo, objetivo, inovador e voltado para a vida psicológica interna. Inversamente a esses são os modos de pensamentos orais que estariam, como explica Kleiman (1995), determinados muito mais por questões de sobrevivência do grupo do que pela inovação.

Essa enfática valoração da escrita apresentada pelo modelo de letramento autônomo faz acreditar que, quanto mais sujeitos letrados em uma sociedade, maior será o desenvolvimento econômico, a igualdade social e a modernização, mas esta ainda não é informação comprovada historicamente. Além disso, outra consequência dessa valoração é a atribuição do fracasso em escrever ou ler um texto ao indivíduo, independente das questões sociais que influenciam essa prática.

Street (1984 apud KLEIMAN, 1995) apresenta, em contraponto ao modelo autônomo, um modelo alternativo de letramento denominado “ideológico”, caracterizado pelo fato de abarcar as demais práticas e por reconhecê-las como resultados de aspectos culturais do poder em uma sociedade. Além disso, Street (1984 apud KLEIMAN, 1995) entende que os significados e também os modos de constituição que a escrita assume, para determinada comunidade, podem ser verificados por meio do contexto e das instituições em que ela está inserida, diferentemente do modelo autônomo que entende a escrita como um conjunto de códigos e regras que produzem sempre o mesmo sentido.

Na proposição de Street, nota-se que o modelo ideológico de letramento abarca as práticas de leitura que acontecem fora da escola e que elas são, em certa

medida, mais naturais e espontâneas. O mesmo não acontece com a prática de letramento que acontece na escola, pois é realizada com fins pedagógicos e pouco se relaciona com o cotidiano de seus alunos.

É nesse espaço de escolarização que a maioria dos alunos tem contato com os vários tipos de textos escritos, principalmente o texto literário. Devido a fatores sociais e culturais, a escola é o lugar privilegiado para o contato e o desenvolvimento das práticas ou usos da escrita. Porém, pensando sob a perspectiva do letramento, que abrange um conjunto de práticas sociais que usam a escrita e, conseqüentemente, a leitura em contextos e com objetivos específicos, pode-se inferir que a leitura literária faz parte de um contexto que extrapola os limites da escola. Assim, o letramento literário presume um processo que pode ter início antes mesmo de se aprender a ler e a escrever, como, por exemplo, nas histórias lidas e inventadas, pelos pais ou familiares mais próximos; nos provérbios; nos ditos populares; nas adivinhas; nas parlendas; entre outros textos ficcionais da oralidade, que se aproximam e fazem parte do universo infantil por meio das vozes dos diversos grupos sociais dos quais as crianças participam.

Os dois modelos de letramento apresentados, autônomo e ideológico, permitem compreender que a leitura praticada na escola é fundamentalmente essencialista, ou seja, impede qualquer tipo de investigação de sentido, pois este já está pré-determinado pela intenção do autor do texto. Com isso, a interpretação do texto, principalmente do literário, fica comprometida.

A prática escolar da leitura e da escrita aliada ao modelo autônomo diverge da prática social ideológica, pois esta pressupõe ações plurais de letramento e, assim, formas de leitura diferenciadas. Isso faz supor que muitas dessas práticas de letramento ideológico ainda estão por ser descobertas.

2.3 LETRAMENTO LITERÁRIO

Entendendo, portanto, que o modelo autônomo de letramento e de letramento literário praticado na escola é o mais abrangente e valorizado, pode-se questionar, por exemplo, se os protocolos ensinados para a leitura de textos de ficção são, de fato, utilizados pelos leitores depois que passam por todas as etapas

do ensino, desde o ensino fundamental até o superior, ou se tais indivíduos desenvolverão outros caminhos e estratégias para realizar suas leituras, apreendidas no relacionamento com outros grupos de convívio que influenciam o modelo de letramento ideológico praticado pelos indivíduos quando em contato com a escrita ficcional.

Antes, porém, de pensar no processo de letramento literário, é necessário conhecer com qual objeto se está trabalhando, e a primeira questão que surge é “o que é literatura?”, muito discutida pelos pesquisadores da área, na tentativa de definir e determinar o que a literatura de fato abrange.

Alguns estudiosos, segundo Eagleton (1997), procuraram resposta diferenciando escrita de *fatos* e escrita de *ficção*, ou seja, tentaram constituir uma oposição entre verdade “histórica” e verdade “artística”, abordagem que não é suficiente para conceituar literatura, pois se sabe que certas obras, no decorrer da história, foram lidas como “fatos” por determinados leitores e como “ficção” por outros, assim como Eagleton (1997, p. 2) apresenta:

No inglês de fins do séc. XVI e princípios do séc. XVII, a palavra ‘novel’ foi usada, ao que parece, tanto para os acontecimentos reais quanto para os fictícios, sendo que até mesmo as notícias de jornal dificilmente poderiam ser consideradas fatuais. Os romances e as notícias não eram claramente fatuais, nem claramente fictícios, a distinção que fazemos entre essas categorias simplesmente não era aplicada.

Outra abordagem utilizada para definir literatura, citada tanto por Eagleton (1997) quanto por Compagnon (2001) é a dos Formalistas Russos que diferenciavam os textos literários das outras escritas pelo emprego da linguagem de forma peculiar e denominaram esse uso caracterizador da língua de *literariedade*, que pode ser compreendida como a *desfamiliarização* ou *estranhamento*; efeitos explicados por Compagnon (2001, p. 41) da seguinte maneira: “a literatura, ou a arte em geral, renova a sensibilidade lingüística dos leitores através de procedimentos que desarranjam as formas habituais e automáticas da sua percepção”.

Para os formalistas, a análise da obra literária deveria ser aplicada, preferencialmente, ao estudo da forma e não do conteúdo; verificar a relação da arte com a realidade social não fazia parte do trabalho do crítico. Esses são alguns elementos que norteiam a perspectiva formalista, para diferenciar a escrita literária

de outras escritas, mas Eagleton (1997) e Compagnon (2001) levantam considerações nessa abordagem:

Quem acredita que a 'literatura' possa ser definida por esses usos especiais da linguagem tem de enfrentar o fato de que há mais metáforas na linguagem usada habitualmente em Manchester do que na poesia de Marvell. Não há nenhum artifício 'literário' – metonímia, sinédoque, litote, quiasmo, etc. – que não seja usado intensivamente no discurso diário (EAGLETON, 1997, p. 7-8).

[...] como não existem elementos lingüísticos exclusivamente literários, a literariedade não pode distinguir um uso literário de um uso não literário da linguagem. [...] A literariedade (a desfamiliarização) não resulta da utilização de elementos lingüísticos próprios, mas de uma organização diferente (por exemplo, mais densa, mais coerente, mais complexa) dos mesmos materiais lingüísticos cotidianos. [...] Enfim, a literariedade não é questão de presença ou ausência, de tudo ou nada, mas de mais e de menos (mais tropos, por exemplo): é a dosagem que produz o interesse do leitor (COMPAGNON, 2001, p. 42-43).

Os dois estudiosos demonstram, assim, a dificuldade em definir o que é literatura, pois os conceitos apresentados, e aceitos por muitos, nem sempre são satisfatórios, uma vez que não conseguem reunir as obras por regras universais. Esse fato acontece porque, como eles acreditam, é o ato da leitura produzido por certos sujeitos, localizados em um determinado espaço e tempo, que permite um texto ser considerado literário ou não. Ou seja, “A definição de literatura fica dependendo da maneira pela qual alguém resolve ler, e não da natureza daquilo que é lido” (EAGLETON, 1997, p. 11).

Contudo, o que “alguém” resolve ler passa, inevitavelmente, pela avaliação e critérios de valores de uma sociedade, que classifica e escolhe quais obras possuem qualidade artística para serem consideradas literárias e dignas de leitura. Mas as preferências que determinam o literário e o não-literário são determinadas por alguns membros da sociedade, aqueles que conquistaram, de algum modo, o respeito por suas opiniões, por exemplo, os críticos literários, os pesquisadores, os professores, entre outros, e que, por isso, agregam a força da autoridade para os discursos que proferem sobre os textos.

Assim, segundo Eagleton (1997, p. 22):

Se não é possível ver a literatura como uma categoria 'objetiva', descritiva, também não é possível dizer que a literatura é apenas

aquilo que, caprichosamente, queremos chamar de literatura. Isso porque não há nada de caprichoso nesses tipos de juízos de valor: eles têm suas raízes em estruturas mais profundas de crenças, tão evidentes e inabaláveis quanto o edifício do *Empire State*. Portanto, o que descobrimos até agora não é apenas que a literatura não existe da mesma maneira que os insetos, e que os juízos de valor que a constituem são historicamente variáveis, mas que esses juízos têm, eles próprios, uma estreita relação com as ideologias sociais. Eles se referem, em última análise, não apenas ao gosto particular, mas aos pressupostos pelos quais certos grupos sociais exercem e mantêm o poder sobre os outros.

O poder exercido por alguns grupos sociais sobre as preferências e as escolhas dos leitores pode ser reconhecido, na contemporaneidade, pela indústria cultural que necessita do consumo de seus produtos, no caso específico dos livros, para adquirir o lucro e continuar no mercado. A consequência é imprimir todos os tipos de leituras, para todos os tipos de leitores, almejando o lucro certo e não a qualidade. Para isso, desenvolvem estratégias variadas para envolver o público-alvo: preços baixos, edições de bolso, exposição da imagem do escritor em palestras e meios de comunicação, coleções etc.

Para que a produção cultural pudesse desenvolver-se tão livremente como se desenvolveu teve de abolir-se a limitação normativa, ou seja, os preconceitos da moral e do gosto que se haviam estabelecido como uma espécie de cânon cultural, regionalismo cultural e privilégio social, não obstante o programa cultural continuar ainda a trabalhar na abolição dos limites da consciência, programa esse que pressupõe a utopia vaga de que tudo deve ser sempre e tanto possível facilmente acessível a todos (WELLERSHOFF, 1970, p. 46).

Essas ações mercadológicas, pós-industriais, que ocorrem no universo cultural influenciam de maneira fundamental o sujeito contemporâneo. Para compreender melhor tal fato, Wellershoff (1970) cita, em seu texto, a diferenciação que o sociólogo americano David Riesman faz entre o homem “orientado pelo exterior” (coleccionador de informações, consumidor) e o “orientado pelo interior” (ser indignado, argumentador), o primeiro é o resultado das transformações sociais que aconteceram, principalmente, do século XIX até a atualidade.

Tendo em vista o panorama no qual o conceito de literatura parece tão nebuloso e tão relativo ao modo como se articula o poder para produzir os sentidos de tal termo, seria, talvez, produtivo pensar o literário a partir de dois critérios: seu

aspecto de ficcionalidade e sua permanência pelo ato da recepção. Para Hansen (2005), o aspecto da ficcionalidade no texto literário está presente quando é possível lê-lo como sendo o resultado de um ato de fingir.

Por outras palavras, o texto de ficção não é reflexo de seu mundo, mas resultado de uma prática real que põe em cena metáforas dos discursos que constituem a realidade social dele. No entanto, como disse, as oposições real/irreal e verdadeiro/falso são quase sempre mantidas para classificar operacionalmente 'ficção' e distinguir semântica e pragmaticamente a leitura literária de outros regimes de leitura, como os textos pragmáticos, históricos, filosóficos e científicos (HANSEN, 2005, p. 19).

Quanto à permanência pelo ato da recepção, Escarpit (1969, p. 36) pressupõe uma relação de gratuidade e fruição, ou seja, de prazer na literatura.

É claro que não definimos a literatura por nenhum critério qualificativo. O nosso critério permanece o que nós chamaríamos a aptidão à gratuidade. É literatura toda a leitura não funcional, quer dizer, que satisfaça uma necessidade cultural não utilitária.

Conceituar literatura diferenciando-a entre a escrita de fatos e a escrita de ficção, ou, como os formalistas pregavam, que o texto literário era aquele que possuía uma linguagem diferenciada que provocava o estranhamento ou a desfamiliarização, produziu uma forma específica de ensinar como deveria ser a leitura de textos literários. Além desses conceitos, outros contribuem e orientam o significado do que é literatura e o modo como deve ser feita a leitura do texto literário.

Na perspectiva dos modelos de letramento, os protocolos ou o decoro particular dos textos literários: os códigos relativos aos gêneros literários, as convenções da escrita literária que são particulares de tempos e espaços específicos, entre outros, têm maior disseminação no ambiente escolar. Portanto, a leitura literária realizada na escola parece se alinhar ao modelo autônomo de letramento, que considera o texto como suficiente para a produção de sentidos. Mas, considerando letramento como as práticas sociais que utilizam a escrita, no caso específico, a escrita literária, enquanto sistema simbólico e tecnológico, em situações determinadas, para objetivos determinados, pode-se concluir que a escola não é o único espaço onde o letramento literário acontece. Assim, o modelo

ideológico de letramento literário, que não exclui as práticas encaminhadas pela escola, pois os protocolos precisam ser aprendidos para que haja possibilidades de compreensão do texto, abarca outras formas de ler o literário realizadas em contextos variados e com objetivos talvez bem diferentes daqueles estabelecidos pela escola.

3 LEITOR E LEITURA: PERCURSO TEÓRICO

O percurso teórico, deste estudo, objetiva apresentar o leitor por meio da perspectiva das teorias literárias, além disso, mostrar práticas de leitores empíricos registrados pela história. Ainda nesta parte da dissertação, exibem-se as relações entre o leitor comum e os elementos de mediação de leitura, como os editores, críticos e listas dos mais vendidos.

3.1 TEORIA LITERÁRIA E O PAPEL DO LEITOR

As transformações no pensamento e nas atitudes da sociedade fizeram surgir novas teorias literárias e, também, novos e variados tipos de leitores, que a própria teoria literária tenta organizar e compreender, pois, mesmo em teorias que consideraram o texto em sua imanência, existia ali um leitor, ainda que mais ideal do que real, para “ler” a escrita literária.

A caracterização do leitor diverge consideravelmente dependendo das teorias que o abarcam. Compagnon (2001), para tratar da problemática do leitor, levanta abordagens que ignoram completamente essa figura e outras que a valorizam acima de outros elementos da literatura. Faz isso para encontrar, como ele mesmo diz, uma terceira alternativa.

Uma das abordagens analisadas por Compagnon (2001) é a dos formalistas que entendiam que a figura do leitor não era objeto de discussões, pois a obra literária, autossuficiente, não necessitava de um sujeito para fazê-la acontecer, fazendo com que a figura do leitor se tornasse um aspecto tangencial nesta abordagem. Com isso, sugeriam que a prática de leitura fosse fechada e estável, ou seja, distanciada e independente dos elementos extratextuais, como produção e recepção. A análise das obras deveria acontecer como a dos pesquisadores das ciências biológicas que dissecam um animal ou planta com o intuito de compreender sua estrutura e funcionamento interno; assim, o poema seria levado para um laboratório e analisado em detalhes, esmiuçado em suas relações textuais e internas.

Segundo Compagnon (2001), I. A. Richards, um dos fundadores do *New Criticism*, acreditava que os problemas de leitura realizada por leitores empíricos poderiam encontrar solução pela educação, ou seja, se a escola oferecesse todos os instrumentos para conhecer a estrutura de uma obra literária, a leitura teria sucesso. Com isso, o problema estava com o leitor, que não dominava as técnicas de análise dos textos literários e, por isso, fracassava na leitura. O leitor empírico, portanto, não é considerado em tal abordagem, pois já que o texto continha todas as pistas e elementos para sua compreensão, a resposta da leitura estaria sempre na própria escrita e não no leitor, sobretudo, no leitor empírico. Quando os formalistas chegaram a conferir um lugar para o leitor em suas análises, como explica o autor, contentaram-se com um leitor abstrato ou perfeito, um leitor capaz de desenvolver todas as habilidades e trilhar todos os caminhos propostos para o leitor implícito nos textos. Conclui Compagnon (2001, p. 143):

Assim, a desconfiança em relação ao leitor é – ou foi durante muito tempo – uma atitude amplamente compartilhada nos estudos literários, caracterizando tanto o positivismo quanto o formalismo, tanto o *New Criticism* quanto o estruturalismo. O leitor empírico, a má compreensão, as falhas de leitura como ruídos e brumas, perturbam todas essas abordagens, que digam respeito ao autor ou ao texto. Daí a tentação, em todos esses métodos, de ignorar o leitor ou, quando reconhecem sua presença, como é o caso de Richards, a tentação de formular sua própria teoria como uma disciplina da leitura ou uma leitura ideal, visando a remediar as falhas dos leitores empíricos.

Nas análises que Compagnon faz das teorias literárias por ele analisadas, o leitor é compreendido como um ser ideal, por isso, sua insistência em contrapô-lo aos leitor empírico. Entretanto, não se pode esquecer que a figura do leitor é tema que ora tangencia tais teorias, ora se coloca como centro delas, caracterizando-se, portanto, enquanto categoria teórica. Desse modo, o que é preciso estabelecer é a imagem ou abordagem feita para ele em tais teorias. Evidentemente, o leitor pressuposto em cada uma das teorias da literatura pode coincidir menos ou mais com os leitores empíricos. De qualquer modo, sendo uma categoria de representação de tais teorias, é portanto, sempre um elemento teórico, com exceção das abordagens de leitura tais como o letramento, nas quais o objeto de estudo são as práticas de leitura, ou seja, as ações ou práticas reais efetuadas por indivíduos ou grupos.

Outras abordagens apresentadas por Compagnon (2001) são aquelas que revalorizaram a leitura e a posição do leitor e tiveram como preceito a tese de Proust na qual o leitor é livre, maior, independente e tem como objetivo principal em suas leituras compreender-se, claro, por meio dos textos. Nesse mesmo caminho, a Hermenêutica Fenomenológica também favoreceu o retorno do leitor ao sistema literário, integrando o sentido a uma consciência, realizada por um sujeito ativo. Dessa forma, surgiram outros estudos teóricos, como a Estética da Recepção - preocupada com a hermenêutica da resposta pública ao texto e que teve como um dos seus principais representantes Hans Robert Jauss; e a Teoria do Efeito - atenta à fenomenologia do ato individual de leitura, cujo expoente foi Wolfgang Iser.

Nesses estudos, entende-se que o leitor vai para o texto com suas próprias normas e valores que podem ser modificados pela experiência da leitura. Assim, o objeto literário é a própria interação do texto com o leitor. Compreendendo isso, o texto tem a função de *instruir*, como diz Compagnon (2001), e o leitor, de *construir*, promovendo essa constituição nas indeterminações e nos espaços vazios, ou seja, naquilo que não está explícito na escrita, mas implícito nas ideias.

Em suas pesquisas, Iser desenvolve o conceito de leitor implícito, caracterizando-o como aquele que possui aptidões necessárias para a obra desempenhar seu efeito. Aptidões apresentadas pelo texto e não fora dele, portanto, trata-se de uma construção e não pode ser comparável com o leitor real, pois, na verdade, cada um exerce uma função: o leitor implícito (estrutura textual) encaminha o leitor real (ato estruturado), e este, por sua vez, assume os caminhos abertos pelo leitor implícito, ou se nega e fecha o livro. O leitor real, para Iser, possui um *repertório*, constituído por normas sociais, históricas e culturais, imprescindível à sua leitura, mas o texto também possui um repertório de normas. Para que a leitura aconteça, é necessário um mínimo de cruzamento entre o repertório do leitor real e o do leitor implícito.

Compagnon (2001) reflete sobre os estudos de Iser, dizendo que seu leitor, no fundo, é ainda um leitor ideal e que sua teoria ignora a possibilidade de existência de outras práticas de leitura que não as realizadas para o romance realista do século XIX, com as quais ele trabalhou em suas pesquisas para constituir seu conceito de leitor:

O leitor de Iser é um espírito aberto, liberal, generoso, disposto a fazer o jogo do texto. No fundo, é ainda um leitor ideal: extremamente parecido com um crítico culto, familiarizado com os clássicos, mas curioso em relação aos modernos. A experiência descrita por Iser é essencialmente a de um leitor culto... uma outra restrição – essa teoria não sabe o que fazer das práticas de leitura que ignoram as imposições históricas que pesam sobre o sentido, que abordam, por exemplo, a literatura como um só conjunto sincrônico e monumental, à maneira dos clássicos (COMPAGNON, 2001, p. 154).

Quanto a Hans Robert Jauss, que está preocupado com a dimensão coletiva da leitura, a reflexão não é muito diferente:

[...] pode-se fazer-lhe a mesma crítica que se faz à teoria de Iser: ser conciliadora, equilibrada, demasiado abrangente, tendo como consequência, por um desvio, a religitimação de nossos velhos estudos sem modificá-los muito, contrariamente ao que pretendia (JAUSS, 2001, p. 156).

Mas os estudos sobre o leitor seguem novos caminhos e, depois de não ser objeto de discussões dos formalistas, mas ser levado à posição elementar nas pesquisas da Estética da Recepção, uma nova vertente surge com o crítico americano Stanley Fish que, “depois de ter substituído a autoridade do autor e a autoridade do texto pela autoridade do leitor, julgou necessário reduzir as três à autoridade das ‘comunidades interpretativas’” (COMPAGNON, 2001, p. 160). Comunidades que são similares ao *repertório* de Iser ou ao *horizonte de expectativas* de Jauss, isto é, o conjunto de normas sociais, históricas e culturais necessário à interpretação.

A conclusão apresentada por Compagnon indica que, depois de conhecer os estudos literários, que ora não discutiram o papel do leitor, ora o valorizaram acima de outros elementos, ou ainda tentam uma mediação entre a importância do autor, do texto e do leitor, o que fica é sempre a problematização envolvendo o jogo da liberdade e da imposição. A prática da leitura, na verdade, acontece no espaço existente entre a teoria e a prática, habitado pelo objeto – texto – e o sujeito empírico.

A experiência da leitura, como toda experiência humana, é fatalmente uma experiência dual, ambígua, dividida: entre compreender e amar, entre a filologia e a alegoria, entre a liberdade e a imposição, entre a atenção ao outro e a preocupação consigo mesmo. A situação mediana repugna aos verdadeiros teóricos da literatura (COMPAGNON, 2001, p. 164).

As ambiguidades existentes na experiência da leitura e citadas por Compagnon (2001) ocorrem dentro e fora do espaço escolar, mas é neste último que acontecem, provavelmente, os primeiros contatos formais com esse universo da leitura e da literatura, principalmente, em grupos sociais nos quais as necessidades básicas, como se alimentar, ainda são as mais urgentes.

Os conceitos aqui apresentados sobre os leitores e que surgem dos estudos literários influenciam sobremaneira o ensino da literatura nas escolas. Percebe-se isso, por exemplo, por meio das abordagens formalistas, que entendem o texto como autossuficiente, ou seja, a estrutura textual é autônoma para produzir os sentidos. Essas ideias são comuns e podem ser encontradas, ainda hoje, nos encaminhamentos realizados pelas escolas.

Neste espaço educacional, é muito valorizado o que o “texto diz” ou o que o “autor quis dizer”, sempre por meio dos protocolos de leitura do texto literário. Analisar todas as relações e mediações possíveis entre texto e leitor, relações estas também extratextuais, é tarefa muitas vezes deixada de lado ou nem executada, mas que deveria ter o seu momento na aprendizagem, pois é um universo que colabora na construção dos sentidos. Assim se constrói o modelo autônomo de letramento literário, influenciado pela crítica literária e no qual se valoriza o texto em detrimento de questões de produção, circulação e recepção dos textos, ou seja, de vários aspectos contextuais que circundam o ato de ler.

Percebe-se, com isso, a importância de o professor que trabalha com esse objeto conhecê-lo muito bem em seus conceitos, ações e contradições, pois é de fundamental importância para orientação de seus alunos e a promoção do interesse ou não pela literatura. Para tal fim, faz-se necessário conciliar, junto com a ciência literária, várias disciplinas, como sociologia, psicologia e pedagogia, cada qual atuando na sua função específica para organizar os processos de aprendizagem, abrangendo, assim, respectivamente, o estudo do objeto, da sociedade, do sujeito, dos fundamentos e objetivos da educação.

Segundo Bredella (1989), é preciso entender que entre a ciência da literatura, que investiga o objeto, e a didática da literatura, que tem por objetivo transmitir os conhecimentos dessa ciência a determinado grupo, devem existir pontos em comum que contribuam e levem o aluno a compreender a si próprio e a realidade ao seu redor. Desse modo, o ensino de literatura terá sucesso a partir da

união entre a ciência e a didática, ou seja, a teoria e a prática, fazendo com que o aprendiz sintam-se estimulado a pensar, refletir, agir e modificar suas experiências.

As obras literárias apresentam projectos de sentido capazes de aprofundar e alargar os horizontes de percepção e motivação daquele que compreende. Elas apresentam a realidade sob uma perspectiva que põe em relevo momentos não observados naquela e desafia a compreensão que o receptor tem de si próprio e do mundo (BREDELLA, 1989, p. 131).

Os projetos de sentido existentes nos textos literários são, na maior parte das vezes, desenvolvidos pelos leitores em salas de aula, por meio da mediação de professores que estão atrelados a uma determinada perspectiva teórica. Na recente história da educação literária, essa perspectiva teórica foi marcada pelo formalismo e estruturalismo, evoluindo, como Colomer (2001) explica, pela Teoria da Recepção e do Efeito, que considera os fatores externos do funcionamento social do fenômeno literário, além do papel fundamental do leitor na construção do sentido.

Na escola da atualidade, o desenvolvimento da aprendizagem para a construção de sentidos do texto literário tem ficado de lado em favor da utilização do texto como pretexto para o ensino de línguas. Colomer (2001) acredita que o texto literário tem mais capacidades do que apenas seu uso gramatical:

O texto literário tem, assim, a capacidade de reconfigurar a atividade humana e oferece instrumentos para entender porque, ao verbalizar, configura um espaço em que se constroem e negociam os valores e o sistema estético de uma cultura, tal como tem observado repetidamente autores de diversas procedências, desde a psicologia cognitiva, como Bruner, da teoria literária, como Bakhtin ou Ricoeur, ou do campo da didática, como Reuter ou Bronckart (COLOMER, 2001, p. 4)¹.

Antonio Candido é um dos teóricos que compreende a literatura na sua importância para a formação do indivíduo e demonstra sua crença na autoridade da figura do leitor, pois as palavras grafadas num papel em branco não teriam função alguma se não tivessem alguém para lê-lo e interferir em seus significados. Para ele, a possibilidade de aliar a experiência real do leitor com aquela vivenciada por meio

¹ El texto literario ostenta, así, a capacidad de reconfigurar la actividad humana y ofrece instrumentos para comprenderla ya que, al verbalizarla, configura un espacio en el que se construyen y negocian los valores y el sistema estético de una cultura, tal como han señalado repetidamente autores de diversas procedencias, desde la psicología cognitiva, como Bruner, a la teoría literaria, como Bakhtin o Ricoeur, o del campo de la didáctica, como Reuter o Bronckart (COLOMER, 2001, p. 4).

da leitura não é a única função da literatura, pois também existe a satisfação da realização de fantasia e a possibilidade de contribuição da literatura para a formação da personalidade.

O ensino de literatura tem, diante dessas afirmações sobre o leitor da teoria literária, um desafio importante. Conforme Colomer (2001), tal ensino deve reunir os tipos de saberes e competências que determinam as atividades de familiarização e compreensão dos textos, como é defendido pelo modelo autônomo de letramento; mas também deve responder à ligação entre recepção e produção literária, entre recepção do texto e elaboração do discurso sobre o texto, entre a interpretação e os conhecimentos que a tornam possível, entre a educação literária, ou entre os aspectos linguísticos e os culturais que configuram o fenômeno literário, idéias presentes no modelo ideológico de letramento.

Como já foi dito e demonstrado nesta seção, a teoria literária prevê a figura do leitor, mesmo que de forma pouco clara, em algumas abordagens, como é o caso dos formalistas. Importante destacar que, normalmente, o leitor compreendido pela teoria é um leitor ideal que, por sua vez, compõe a imagem de leitor esperado pelo sistema escolar.

3.2 PRÁTICAS DE LEITURA NA HISTÓRIA

Tão importante quanto compreender as teorias sobre o leitor, é conhecer as pesquisas que possibilitam distinguir as práticas de leitura de alguns grupos específicos ou, mesmo, individuais, pois são necessárias para constituir o quadro geral sobre o público leitor de ficção na contemporaneidade.

Mesmo em tempos e espaços nos quais as teorias sobre o leitor ainda não faziam parte das pesquisas, já havia grande discussão sobre o espaço possível dele e o que poderia ser lido ou não. Durante o processo histórico da humanidade, não foram poucas as vezes que livros foram destruídos e proibidos de serem lidos, pois se acreditava no poder influenciador sobre o leitor. Isso significa que também confiavam que o leitor era um sujeito ativo, capaz de criar sentidos incontrolláveis, por meio dos textos e, portanto, perigosos para quem detinha o poder.

Exemplo disso foi a atitude de Carlos II, em 1660, na Inglaterra, citada por Manguel (1997). O monarca decretou que o Conselho para as Propriedades Rurais no Exterior deveria ensinar os nativos, servos e escravos das colônias britânicas a ler nos preceitos do cristianismo. Propósito que não foi bem aceito pelos donos de escravos britânicos e americanos, pois temiam uma “população negra alfabetizada” que poderia encontrar ideias revolucionárias e perigosas nos livros:

Aprender a ler, para os escravos, não era um passaporte imediato para a liberdade, mas uma maneira de ter acesso a um dos instrumentos poderosos de seus opressores: o livro. Os donos de escravos (tal como os ditadores, tiranos, monarcas absolutos e outros detentores ilícitos do poder) acreditavam firmemente no poder da palavra escrita. Sabiam, muito mais do que alguns leitores, que a leitura é uma força que requer umas poucas palavras iniciais para se tornar irresistível. Quem é capaz de ler uma frase é capaz de ler todas. Mais importante: esse leitor tem agora a possibilidade de refletir sobre a frase, de agir sobre ela, de lhe dar um significado (MANGUEL, 1997, p. 313-315).

A história da leitura está repleta de censores que acreditavam na influência maléfica das obras, como, por exemplo, o senhor Anthony Comstock que, em 1872, fundou, em Nova York, a Sociedade para a extinção do Vício, sendo o primeiro conselho de censura efetivo dos Estados Unidos. Sua intenção era eliminar aquilo que ele considerava “literatura imoral”, pois corrompia a mente dos jovens que, em sua opinião, deveriam se ocupar com temas espirituais mais elevados. Mas não foi apenas no ocidente que essa preocupação com a leitura aconteceu. Na China do século XV, por exemplo, de acordo com Manguel (1997), contos da dinastia Ming foram incluídos no *index* chinês (índice dos livros proibidos), para que não distraíssem os jovens dos estudos de Confúcio. A conclusão de Manguel (1997, p. 322-323):

Assim, nem todos os poderes do leitor são iluminadores. O mesmo ato que pode dar vida ao texto, extrair suas relações, multiplicar seus significados, espelhar nele o passado, o presente e as possibilidades do futuro pode também destruir ou tentar destruir a página viva. Todo leitor inventa leituras, o que não é a mesma coisa que mentir; mas todo leitor também pode mentir, declarando obstinadamente que o texto serve a uma doutrina, a uma lei arbitrária, a uma vantagem particular, aos direitos dos donos de escravos ou à autoridade de tiranos.

Os censores são figuras que, durante a história, representaram a imagem de sujeitos que proíbem ou dificultam o contato dos leitores com alguns textos ou, até mesmo, com os autores e toda sua obra. No caminho dos censores, Marcia Abreu (2005) desenvolveu uma pesquisa em que o objetivo não foi levantar os textos proibidos por eles, mas descrever a atividade desses leitores (censores) e tentar entender como liam e interpretavam os textos literários que chegavam a suas mãos. Ela trabalhou com os relatórios dos censores da Real Mesa Censória² e da Real Mesa da Comissão Geral sobre o Exame e Censura dos livros³ – Portugal, no período entre 1768 e 1794.

Esses leitores não procuravam a leitura que mais lhes agradasse por livre e espontânea vontade, mas liam o que era determinado pelo rei, para cumprir uma tarefa específica – relatar sua avaliação de uma determinada obra. O curioso é que, ao mesmo tempo em que liam, como diz Abreu (2005), as “leituras perigosas”, eram contaminados pelas mesmas. Eram leitores diferenciados, pois liam variados textos e em grande quantidade. Acreditavam na influência transformadora da leitura, principalmente em leitores, que achavam ser a maioria, de “espíritos fracos e superficiais”, pois confiavam em tudo.

Eles estavam preocupados com os efeitos que a leitura poderia suscitar nos leitores, muito antes de a teoria literária se preocupar com isso, mas talvez não percebessem o efeito que elas causavam neles. Alguns iniciavam suas leituras criando hipóteses e gerando expectativas que posteriormente eram confirmadas ou não, seus pressupostos iniciavam e desenvolviam-se, por exemplo, pelo título ou pelo conhecimento do autor, criando suposições sobre o conteúdo e as ideias que envolviam o texto. Além de serem leitores que decidiram o destino de livros e de seus leitores, “também se expuseram e apresentaram suas formas de ler e de se relacionar com o mundo letrado, deixando registradas suas competências e estratégias de leitura, assim como suas reações e conflitos diante dos livros que passaram por Portugal e seus domínios” (ABREU, 2005, p. 200).

² Real Mesa Censória: instituição de censura portuguesa, foi criada em abril de 1768, com os objetivos de examinar, aprovar e reprovar livros e papéis. Composta por um presidente e deputados. As atividades da Mesa acabaram em 1787.

³ Real Mesa da Comissão Geral sobre o Exame e Censura dos Livros: criada em 21 de junho de 1787 para substituir a Real Mesa Censória. Composta por um presidente eclesiástico e oito deputados. Encerrou suas atividades em 17 de dezembro de 1794.

Assim como os censores, outros grupos de leitores especiais foram discutidos em pesquisas: como o autor e o tradutor, casos, como já dissemos, específicos de leitores, pois possuem características e funções singulares.

Manguel (1997) traz o autor como leitor, localizado no primeiro século da era cristã, exemplificado na figura de Caio Plínio Cecílio Segundo. Nesse período, a leitura realizada por seus autores tornara-se um evento social, regido por normas e condutas para autores e ouvintes. Os ouvintes deveriam demonstrar reação crítica e ficar até o final da apresentação, e os autores necessitavam encontrar um local adequado para a leitura, encarar os ouvintes de uma cadeira colocada sobre um tablado usando uma toga nova e exibindo todos os seus anéis, além de suas habilidades oratórias, essenciais para o sucesso da leitura.

Para o leitor Plínio, a leitura em público tinha como objetivo o reconhecimento do leitor, o prazer de ouvir a própria voz e de representar e divulgar seus textos. Essas leituras ou representações suscitavam nos ouvintes a sensação de estar próximos do que “o autor quis dizer”, ou seja, sua intenção; mas, na própria leitura, o autor recria sua obra, dando mais ênfase a determinadas passagens do que a outras.

Ao ser lido por uma platéia, um texto não é determinado exclusivamente pela reação entre suas características intrínsecas e aquelas de seu público arbitrário, sempre diferente, uma vez que os membros desse público não têm mais a liberdade (como os leitores comuns teriam) de voltar, reler, retardar e dar ao texto sua própria entonação conotativa. Ao contrário, ele se torna dependente do autor-intérprete, que assume o papel de leitor dos leitores, a encarnação presuntiva de cada membro da platéia cativa da leitura, ensinando-lhes o modo de ler. As leituras de autores podem se tornar profundamente dogmáticas (MANGUEL, 1997, p. 283).

O exemplo que Manguel traz de leitor como tradutor refere-se às traduções que Rainer Maria Rilke fez para o alemão dos sonetos de Louise Lablé, poeta francesa do século XVI, fixando-se, principalmente, em uma palavra⁴ que Rilke traduziu do poema e o incomodou de tal maneira a ponto de levantar algumas questões sobre essa leitura tão particular: O que autorizou Rilke a me proporcionar essa leitura complexa e perturbadora de algo que poderia ter me passado despercebido? Até que ponto a leitura de um tradutor bem-dotado como Rilke afeta

⁴ A palavra do poema na versão original é, como explica Manguel, a comum *heureuse* que foi traduzida na memorável *seliglicher*.

nosso conhecimento do original? E o que acontece nesse caso com a confiança do leitor na autoridade do autor?

Essas são questões que pairam sobre a prática da tradução/leitura, mas a reflexão que pode ser feita baseia-se no fato de que o tradutor nada mais é do que um leitor, que faz suas escolhas determinadas por suas experiências sociais, culturais e históricas. Provavelmente, Rilke não leu apenas esse poema de Labl  para executar seu trabalho, mas várias outras obras da autora e de outros literatos, o que possivelmente o influenciou na escolha de um termo e não de outro, em sua tradução. Mesmo a capacidade e a autoridade do tradutor sendo reconhecida positivamente, como   o caso de Rilke, isso não o exime de suas traduções serem o reflexo dos significados que ele produz ao ler:

Rilke estava lendo pelo significado. Traduzir é o ato supremo de compreensão. Para ele o leitor que l  com o objetivo de traduzir empenha-se no ‘procedimento mais puro’ de perguntas e respostas pelo qual aquela noção mais esquiva, o significado literário,   recolhida. Recolhida, mas jamais tornada explícita, porque na alquimia particular desse tipo de leitura, o significado é transformado imediatamente em outro texto equivalente. E o significado do poeta progride de palavra em palavra, metamorfoseado de uma língua em outra (MANGUEL, 1997, p. 298).

Além desses leitores que possuem características tão peculiares, na maioria das vezes, a leitura ligada à profissão, como os casos já citados dos censores, autores e tradutores, identificam-se, ainda, aqueles que são considerados por alguns pesquisadores como “leitores comuns”. Para entender melhor quem pode ser esse “leitor comum” e como ele realiza sua prática de leitura, será utilizado um artigo de Darnton (1996) baseado em uma pesquisa empírica que realizou nos arquivos de uma distribuidora de livros francesa.

Trata-se da descrição e análise de um leitor que ele considera “comum” do século XVIII e que tem Rousseau como um mestre e modelo de vida a ser seguido, adotando todos os seus conselhos de como ler um texto literário. O pesquisador, no artigo, preocupa-se em esclarecer que este leitor está situado em um momento histórico de um universo mental que não existe mais e, por isso, a dificuldade em reconstruir certas relações apenas pelos arquivos encontrados. Mas, para atenuar essa distância histórica e delimitar os critérios que considerou para caracterizar o leitor como “comum”, apresenta traços socioculturais deste leitor, descreve o que ele

lê, como seu orientador de leitura - Rousseau - idealiza o leitor de suas obras e, finalmente, levanta algumas considerações de como esse leitor “real” / “comum” realiza a leitura.

O leitor comum de Robert Darnton é Jean Ranson, tinha vinte e sete anos no ano de 1774, quando iniciou sua correspondência com a STN⁵, habitou *La Rochelle*, era comerciante, rico, protestante e estudou em *Neuchâtel*, onde foi aluno de Ostervald que mais tarde fundou a STN.

Ranson, num período de onze anos, faz pedidos de livros com conteúdos diversos, o que pode caracterizar o que lia e com qual objetivo: religiosos foram doze títulos; de histórias – viagens – geografia, quatro títulos, o que indica que a literatura tida como “popular” era lida juntamente com a literatura das Luzes; belas-letras foram quatorze títulos, o protestantismo não excluía o interesse pela literatura contemporânea e seu autor favorito era Rousseau; medicina, dois títulos; livros infantis e pedagógicos dezoito títulos, a importância desses livros decorre do nascimento dos filhos e seu interesse pela educação deles; títulos variados (enciclopédia, cartas etc) foram nove títulos.

Em suas cartas, como Darnton explica, expressava a sua relação com os livros e a importância que dava a eles, além do interesse pelas ideias que traziam, também pelo objeto, por isso pedia que fossem tão belos quanto possível.

O conhecimento do modo como Ranson lia é possível graças às suas cartas à editora e à escolha do autor que resolveu seguir como se fosse seu tutor moral, assim, sua vida privada tornou-se rousseauista. Encomendava livros e queria notícias do autor, escrevia cartas contando sobre acontecimentos de sua vida pessoal, preocupava-se em ler edições isentas de erros (falsificações, supressões, alterações) e educou seus filhos à maneira de Rousseau. O “leitor comum real” tornou-se o “leitor ideal” de Rousseau, pois seguia todos os seus ensinamentos por meio da leitura:

Confesso, no fim das contas, que não vejo como caso único e desprovido de exemplaridade. Ele soube ler Rousseau como Rousseau queria ser lido. Fez-se o leitor visado nos textos e sua experiência prova que a estratégia de Rousseau foi eficaz. Ao tocar assim um obscuro provinciano através da escrita, Jean-Jacques demonstrou a sua capacidade de transformar a relação do leitor com o texto. E ao apropriar-se de seus textos, Ranson, foi testemunha da

⁵ STN – Sociedade Tipográfica de *Neuchâtel*.

força de uma nova literatura. O autor e o leitor viveram uma alteração na literatura que ia além da literatura e que marcou gerações de revolucionários e românticos (DARNTON, 1996, p. 166-167).

Depois desse exemplo de “leitor comum”, descrito por Darton, pode-se perceber, ainda, uma grande necessidade de conhecer mais as práticas de grupos de leitores ou de leituras individuais, para o enriquecimento das teorias e até para a realização de encaminhamentos dados à disciplina de literatura em instituições de ensino. A maior parte das leituras de ficção permanece anônima e desconhecida por uma simples razão: ela é individual.

Fazendo esse resgate sobre o lugar e o papel do leitor, sobre o foco da teoria literária, incluindo as várias abordagens de leitura e das pesquisas que resgatam alguns leitores típicos no processo histórico, pode-se chegar à conclusão de que, independentemente do que os teóricos dizem sobre a função do leitor, ele sempre existiu e sempre existirá, influenciando e sendo influenciado, transformando e sendo transformado por suas leituras.

Cada situação social, histórica e cultural diferenciada promove um leitor literário distinto com objetivos e expectativas também diversas sobre o texto literário, o que permite uma constante renovação das práticas de leitura.

Retomando a ideia de que o leitor não era considerado elemento importante do sistema literário e até entendido como intruso, pois o texto era considerado autossuficiente, passou-se por outra avaliação bem diferente que o posicionava como aquele que podia fazer o texto criar significados. Para Chartier (2002), ao mesmo tempo em que o leitor conquistava seu espaço no trabalho com o texto, uma crise de leitura se anunciava, segundo ele, por três motivos:

- o primeiro – a transformação das práticas de leitura, percebidas pela diminuição do número de leitores e compra de livros, aumentando, assim, o consumo de fotocópias e empréstimos em bibliotecas, transformando as estratégias das editoras;
- o segundo – a reivindicação dos direitos autorais para os autores, isso significa dizer que o acesso à cultura deve ter um preço, assim como outras práticas culturais;
- o terceiro – é o surgimento da civilização da tela, da imagem e da comunicação eletrônica, que decretou a morte do leitor e o desaparecimento da leitura.

Será então que, por esses três motivos, como questiona Chartier (2002), houve a morte ou a transfiguração do leitor? E a resposta é ele mesmo que sugere:

O novo suporte do escrito não significa o fim do livro ou a morte do leitor. O contrário, talvez. Porém, ele impõe uma redistribuição dos papéis na 'economia escrita', a concorrência (ou a complementaridade) entre diversos suportes dos discursos e uma nova relação, tanto física quanto intelectual e estética, com o mundo dos textos (CHARTIER, 2002, p. 117).

Com isso, a figura do leitor se modifica, pois os acontecimentos literários e extraliterários também se transformam, influenciando a prática de leitura, podendo torná-la até mais democrática e universal, como é o caso do texto eletrônico; mas dificilmente essas transformações significarão a morte do leitor e dos textos.

Os vários tipos de leitores e suas práticas de leitura expõem uma diversidade de atitudes, objetivos e funções diante do texto. Alguns leitores surgiram, ou seja, foram ensinados a ler para serem catequizados por meio da leitura. Outros liam para impedir e censurar as “leituras perigosas”, aquelas que afetavam a moral, os costumes ou os poderosos de determinada sociedade. Ainda foram identificados exemplos de leitores que, por meio de sua profissão, desenvolveram práticas de leitura marcadas no tempo, como os autores que liam, em voz alta, suas próprias obras, e os tradutores que utilizam suas experiências sociais, culturais e históricas para ler os textos e escolherem sentidos que eles imaginam serem a intenção original do autor. Tanto uns quanto outros, com métodos e objetivos diferentes, conduziam os sentidos do objeto lido.

Essas são algumas práticas de leitura que acontecem fora da escola (muitas ainda precisam ser pesquisadas e conhecidas) e são consideradas exemplos de modelo ideológico de letramento, pois estão determinadas pelo contexto social e por objetivos específicos que permitem conhecer e reconhecer a pluralidade e as diferenças de grupos de leitores. Além disso, rompem com a ideia de que existe um tempo para aprender e outro para utilizar a aprendizagem. Na realidade, essas ações podem acontecer ao mesmo tempo.

As práticas de leitura pautadas pelo modelo ideológico de letramento são consideradas mais naturais e mais próximas do leitor empírico, pois seus resultados partem das características culturais de uma sociedade. Com isso, pode-se observar que o contexto e as instituições de poder da sociedade, em que o sujeito está

inserido, contribuem e mediam os atos de leitura. Assim como se verá, na seção seguinte, a figura do crítico literário, que tem sua opinião veiculada em meios de comunicação de alta circulação.

3.3 O LEITOR E OS ELEMENTOS DE MEDIAÇÃO DA LEITURA

Compreende-se o crítico literário como um mediador e também como um leitor que, na composição do sistema literário, é um dos três pilares principais, junto com o escritor e a obra. Apesar de possuir uma função essencial nesse sistema, sua função ganhou maior visibilidade a partir do século XVIII, quando um novo estrato social se formava, a burguesia, que, como classe dominante, influenciava nos modos de produção e de circulação das obras literárias.

O leitor, no conceito dos formalistas e dos estruturalistas, era compreendido como um ser passivo, que construía sentido levando em consideração unicamente a estrutura do texto, ou seja, estava limitado à sua imanência. Mas as pesquisas em sociologia da leitura demonstram o contrário, que o leitor interfere tanto na circulação quanto na produção dos textos e, além disso, sua leitura possibilita novos significados ao texto, de acordo com o modo como são compreendidos e interpretados.

Antes mesmo de apresentar as principais ideias sobre a Estética da Recepção, que fornecerão embasamento para analisar a influência do crítico na recepção das obras contemporâneas, é necessário discorrer sobre esse elemento, enquanto mediador. Para isso, serão utilizados os estudos de Hauser (1977) e Escarpit (1969) sobre a Sociologia da Literatura, que trazem informações sobre os mediadores de leitura, em especial, o crítico literário.

Escarpit (1969) apresenta a noção de fato literário para explicar a constituição da literatura. Para que a literatura se estabeleça como produção de valor, necessita da existência de escritores, de livros e de leitores, ou melhor, de criadores, de obras e de um público que, de alguma forma, influenciam o conceito do que é literatura:

[...] a presença de indivíduos criadores põe problemas de interpretação psicológica, moral e filosófica; a mediação das obras põe problemas de estética, estilo, linguagem, técnica, finalmente a existência de uma colectividade-público põe problemas de ordem histórica, política, social e até mesmo económica. Por outras palavras, há – pelo menos – mil maneiras de explorar o facto literário (ESCARPIT, 1969, p. 10).

A exploração do facto literário, neste trabalho, acontece pelo viés da distribuição da obra literária, que se inicia no ato da publicação, ou seja, da exposição da obra, que será divulgada a várias pessoas, conhecidas ou não, em um projeto de natureza privada. Esse ato pode ser comunicado por vários veículos: o teatro, o cinema, o rádio, a televisão, a internet e não apenas o livro.

Para que a publicação e a distribuição aconteçam surge um importante personagem mediador, o editor, pois é por meio dele que determinados livros chegam até os livreiros, para serem distribuídos entre o público leitor.

Durante o processo histórico, percebe-se que, mesmo antes do editor, o próprio autor divulgava suas obras, pela leitura pública. Claro que isso significava apresentar o trabalho artístico para um número reduzido de interessados. Além dos autores, Escarpit (1969) revela que, desde a antiguidade, existiram “especialistas da difusão”, como os novelistas ambulantes, que podem ser comparados aos repentistas – transmissores do cordel; os escribas, que recopiavam os manuscritos para serem vendidos em livrarias; e, depois da invenção da imprensa, os primeiros editores, caracterizados como homens de negócios. Porém, devido ao crescimento da indústria do livro, os editores tiveram que passar essa função de vendas para outros especialistas, surge a figura do livreiro, negociante de livros. O editor, por sua vez, é responsável moral e financeiramente pelas edições publicadas, papel determinado pela legislação francesa do século XIX:

[...] é o empresário que, deixando ao impressor a função técnica e ao livreiro a função comercial, toma a iniciativa da edição, coordena a fabricação consoante as necessidades da venda, contacta com o autor e os diversos colaboradores e, de uma maneira geral, ordena os actos isolados de publicação dentro de uma política geral de empresa. Por outras palavras, a exploração capitalista vem substituir a exploração artesanal (ESCARPIT, 1969, p. 104).

O editor, enquanto mediador, segundo Escarpit (1969), tem a função resumida em três verbos:

- 1- Escolher: o que significa selecionar o que convém a determinado público;
- 2- Fabricar: compreende-se como uma continuação da seleção, pois, para escolher as características materiais do objeto livro, precisa conhecer o público que irá consumi-lo;
- 3- Distribuir: resume-se na venda em si, este é o momento que o editor tem para encontrar e atingir o público teorizado durante todo o processo. Para tal, necessita utilizar várias técnicas publicitárias: inscrever o livro numa lista bibliográfica, distribuir amostras de exemplares e materiais impressos de divulgação, entrevistar o autor na TV, incluir a obra, por meio de seleção, na lista do melhor livro do mês ou em prêmios literários, além de divulgar, em artigos de jornalistas ou de críticos literários, informações sobre a obra etc.

Escarpit (1969, p. 120) conclui sua explanação sobre a mediação e a influência do editor da seguinte maneira:

Vemos, portanto, que o editor não tem sobre o destino dos seus 'recém-nascidos' uma maior influência positiva do que o médico-parteiro, ao qual o comparámos. Mas, pelo contrário, é considerável a sua influência negativa, porque os seres que ele ajuda a vir ao mundo têm apenas uma liberdade fictícia, estritamente limitada ao circuito social para o qual foram concebidos.

Percebe-se, então, que a obra de arte, em especial a literária, normalmente, passa por muitas mãos, desde o produtor até o consumidor. Com isso, o público final (leitor) é influenciado por uma série de intermediários que, no decorrer do circuito literário, deixa suas marcas, caracterizando sua importância na decisão de cada leitor.

Segundo Hauser (1977), a influência dos mediadores apresenta várias nuances. Uma delas é a condição necessária para a liberação e circulação da obra entre o público; outra é a formatação da obra às regras do mercado e dos valores artísticos do momento, podendo modificar o significado original, o que o artista quis imprimir na sua criação.

A cultura democratizadora e a crítica aos valores tradicionais formam a chave para a liberação da escravidão da prática artística e lingüística inflexível e inexpressiva. Mas a chave não abre todas as portas, e muito menos sem pedir uma remuneração em troca por isso. À medida que os intermediários abrem o acesso às obras antes fechadas distanciam com frequência os iniciados do sentido original e principal das criações. O suposto significado das obras de um passado esquecido se compra geralmente ao preço de graves malentendidos. Em vez do conceito da verdadeira vontade artística, se obtém o reflexo muitas vezes fragmentado de uma conexão histórica irreconstruível em sua forma autêntica (HAUSER, 1977, p. 552)⁶.

A recepção do público ou do crítico, que nem sempre condiz com a intenção, subjetiva e objetiva do artista no ato criador, acontece, segundo Hauser (1977), porque a criação e a recepção fazem parte de fases diferentes de um desenvolvimento dialético. Ou seja, o envolvimento do autor e do leitor com a obra pressupõe vivências diferentes, que influenciam na compreensão de cada um. É importante entender que, pensando sociologicamente, “[...] uma obra não está absolutamente terminada quando sai da mão do artista, mas quando tem efetuada sua recepção” (HAUSER, 1977, p. 589)⁷.

No processo de recepção da obra literária, o crítico adquire fundamental importância, pois tem a tarefa mediadora entre o autor e o público, conforme Hauser (1977), com autoridade para aconselhar sobre o significado e a qualidade dos objetos com os quais interage.

As características importantes para que o crítico assuma seu papel de intérprete está no desenvolvimento de seus conhecimentos, erudição e utilização de métodos apropriados para análise. Além disso, é necessário o uso de complementos que não estão contidos nos textos, mas que corroboram para uma melhor compreensão da obra, pois, “nenhuma interpretação de uma obra de arte abrange

⁶ “La cultura democratizadora y la crítica a los valores tradicionales forman la clave para la liberación de la esclavitud de la práctica artística y lingüística anquilosante e inexpressiva. Mas la llave no abre todas las puertas, y muchas menos sin pedir una remuneración a cambio de ello. A medida que los intermediarios abren el acceso a las obras antes cerradas alejan con frecuencia a los iniciados del sentido original y principal de las creaciones. El supuesto significado de las obras de un pasado olvidado se compra generalmente al precio de graves malentendidos. En vez del concepto de la verdadera voluntad artística, se obtiene el reflejo muchas veces roto de un nexo histórico irreconstruible en su forma autêntica” (HAUSER, 1977, p. 552).

⁷ “[...] una obra no está en absoluto terminada tal cual sale de la mano del artista, sino cuando se ha efectuado su recepción” (HAUSER, 1977, p. 589).

um só significado possível e aceitável da figura; insinua apenas sugestões de possíveis significados” (HAUSER, 1977, p. 602)⁸.

Hauser (1977) apresenta dois gêneros de crítica de arte: a subjetiva e a objetiva. A primeira está associada à imprensa diária (jornais, revistas, TV etc.) e à sua subserviência a um sistema determinado é mais visível – a princípio, servem aos interesses dos proprietários das empresas. A segunda está ligada à academia e seus representantes e já não é tão claro a quem esses críticos estão atrelados.

A crítica subjetiva revela tanto o crítico como a obra criticada, tem a característica de ser expressionista, demonstrando sensações, e sua tarefa principal é a interpretação das obras discutidas, oferecendo qualidade pelo juízo valorativo.

A crítica objetiva ou normativa se guia por critérios objetivos, equilibrando relativismo e dogmatismo, caracterizando um processo dialético, que julga a obra de arte por uma perspectiva sociológica e psicológica determinada, assim, responde às necessidades da atualidade e preserva sua importância enquanto documento.

Na atualidade, percebe-se que, devido ao desenvolvimento da mídia e ao pouco interesse pela divulgação de estudos na área das ciências humanas, a crítica subjetiva amplia cada vez mais sua influência sobre o público leitor, colaborando de maneira determinante para a divulgação e a recepção de algumas obras.

Assim, o crítico, enquanto leitor, e sob a perspectiva dos estudos da Estética da Recepção – que se desenvolve pela preocupação com a hermenêutica da resposta pública ao texto – interage com o texto por meio do seu horizonte de expectativa ou, como conceituou Iser, de seu repertório, produzindo sentidos mediarão a recepção de outros leitores.

Como se nota, os mediadores, sobretudo os que atuam como críticos literários, são instâncias importantes no processo de circulação de textos. Ela é notada tanto nos circuitos mais canônicos quanto naqueles populares, para usar a nomenclatura proposta por Escarpit (1969).

O circuito canônico ou, como Escarpit (1969) denomina, o “circuito letrado” é constituído por pessoas que receberam uma formação intelectual e uma educação

⁸ “ninguna interpretación de una obra de arte cubre um solo significado posible y aceptable de la figura; cada una de ellas insinua tan solo tal cual de los significados posibles” (HAUSER, 1977, p. 602).

estética suficiente para enunciar um juízo literário pessoal, têm tempo para ler e compram livros. A princípio, esse grupo de letrados era formado pelos aristocratas e na atualidade, dele fazem parte também o conjunto dos trabalhadores intelectuais (membros do ensino e trabalhadores artísticos) que formam o “meio literário”. Nesse circuito letrado, um dos elementos de ligação da obra com o público, como já foi dito, é o crítico literário, que possui a função de ser conselheiro do público. Mas, para Escarpit (1969), sua influência é tanta quanto a dos outros elementos de ligação, a saber, o livreiro ou os conselheiros de leitura, como, por exemplo, parentes, amigos e colegas de trabalho.

Conforme Escarpit (1969), por oposição aos circuitos letrados, existem os circuitos populares formados por leitores com formação suficiente para terem um “gosto” literário intuitivo, mas que não têm um juízo de valores explícitos e lógicos e nem sempre têm condições de adquirir livros. A distribuição comercial da leitura para as massas acontece em estabelecimentos que não se dedicam exclusivamente à venda de livros, como supermercados, bancas de revistas e jornais etc., diferentemente dos circuitos letrados que têm a distribuição da literatura em locais especializados, as livrarias. Os circuitos populares contam, ainda, com a imprensa diária ou semanal para a divulgação dos livros, além disso, a adaptação das obras para o cinema, para as revistas em quadrinhos, entre outros meios, tem um papel importante na ligação dos textos com os leitores. Escarpit (1969, p. 127) conclui dizendo que os leitores dos circuitos populares:

Têm necessidades literárias da mesma importância, do mesmo tipo e da mesma qualidade das dos leitores do circuito letrado, mas essas necessidades são sempre satisfeitas do exterior. A verdade é que eles não têm nenhum meio de tornarem conhecidas as suas reacções aos responsáveis da produção literária, escritores ou editores. Enquanto a livraria é um lugar de troca, o estabelecimento de base dos circuitos populares é uma ‘venda’ de livros ou um simples ponto de venda (ESCARPIT, 1969, p. 127).

Em ambos os circuitos, a ação mediadora efetuada pelas práticas discursivas sobre os textos (artigos de revistas, artigos críticos, resenhas, e até mesmo, listas de mais vendidos) tem papel fundamental sobre o seu público. Assim, são instâncias importantes para o aspecto da recepção literária.

3.4 A CRÍTICA E O CAÇADOR DE PIPAS

Como este é um estudo que focaliza aspectos da recepção da narrativa *O caçador de pipas*, rastrearam-se três artigos que compõem práticas discursivas sobre esse texto e que representam a ação mediadora efetuada por jornais e revistas de ampla circulação. Trata-se portanto, de uma crítica que se estabelece, de acordo com Hauser (1977), como subjetiva, ou seja, caracterizada pelo juízo de valor.

A obra *O Caçador de pipas*, escrito por Khaled Hosseini, foi lançada nos Estados Unidos no ano de 2003, logo após a tragédia de 11 de setembro, e, no Brasil, em setembro de 2005. O livro figurou, durante muito tempo, tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil, no primeiro lugar das listas dos livros de ficção mais vendidos. Muitas revistas e jornais que possuem espaço para a crítica literária, de ficção ou não, veicularam artigos sobre a obra. Três artigos foram escolhidos para exemplificar o trabalho do crítico e sua influência na recepção dessa obra.

O primeiro, escrito por Beatriz Velloso, para a revista *Época*, em outubro de 2005, denomina-se “*Um drama afegão: A conturbada história do país é cenário para o Caçador de Pipas, romance de Khaled Hosseini*” (ANEXO A). O título do artigo chama a atenção para o viés sentimental da história, classificando-o como um drama. As primeiras informações são sobre o próprio autor do livro, como idade, profissão, nacionalidade, sentimentos dele na volta à cidade natal e um rápido resumo da história. Em seguida, informa sobre o fenômeno de vendas que foi nos Estados Unidos e no Brasil e passa a tratar sobre a trama do romance, falando do drama de seus personagens e julgando-a como “boa, bem conduzida e tocante” (VELLOSO, 2005). No final do artigo, aponta um problema na condução da história, dizendo que há um enaltecimento exagerado e benevolente dos Estados Unidos, concluindo que: “Ainda assim, o que o livro perde pela carência de idéias, compensa com a força da história” (VELLOSO, 2005). Junto ao texto escrito aparece em destaque a foto do autor, uma frase entre aspas sobre o momento da literatura no Afeganistão e, mais uma vez, destacam-se os dados pessoais, a trajetória e a vida profissional de Khaled Hosseini.

O segundo artigo, escrito por Adson Boaventura, para a revista eletrônica *Paradoxo*, em dezembro de 2005, denomina-se “*O caçador de pipas: uma amizade e um drama no Afeganistão*” (ANEXO B). No título, mais uma vez, o destaque para a perspectiva sentimental da história, trazendo palavras como amizade e drama. Os primeiros cinco parágrafos são uma apresentação da história, intermediada, em algumas passagens, por julgamentos do crítico. O último parágrafo traz dados sobre a opinião da crítica internacional, o sucesso de vendagem, a importância de conhecer e vencer preconceitos sobre a cultura afegã, além da ênfase aos temas como amizade e amor. A página do site apresenta, também, uma foto da capa do livro e do autor.

O terceiro artigo, escrito por Eduardo Simões, para o jornal *Folha Online*, em outubro de 2005, denomina-se “*Livro afegão que verte memórias está na lista dos mais vendidos*” (ANEXO C). O título enfatiza o sucesso do livro e o fato de a narrativa ter um caráter memorial. No primeiro parágrafo, destaca a localização da história, o Afeganistão, além de apresentar informações sobre o autor. Nos outros sete parágrafos, são apresentados os fatos mais importantes da história, comparados à vivência do próprio autor e, por isso, compreendido pelo crítico, em muitos momentos, como um texto autobiográfico. No último parágrafo, afirma que, devido ao valor que os críticos deram a ela, a obra chamou a atenção da indústria americana do cinema, tendo seu roteiro disputado por vários diretores.

Nos três artigos, os críticos destacam informações sobre o autor, o fenômeno de vendas, a ambientação da história no Afeganistão e fatos importantes da trama que pretendem chamar a atenção do leitor por meio da perspectiva sentimental e autobiográfica.

Observa-se, com isso, que o crítico da mídia de massa está mais preocupado com fatores externos ao texto, como, por exemplo, a vida do autor, do que com elementos que favorecem a produção de sentido para o público leitor.

Essa é a crítica subjetiva, denominada assim por Hauser (1977), que possui características expressionistas, demonstrando apenas as sensações e sentimentos, oferecendo um juízo de valores de um sistema que eles representam. Trata-se de crítica muito diferente da crítica objetiva, que deve ter critérios objetivos, equilibrando relativismo e dogmatismo, pois a tarefa do crítico, enquanto mediador da recepção de variados leitores, é aconselhar os receptores sobre os sentidos possíveis da leitura.

O crítico que escreve para o grande público pode apresentar, pelo seu trabalho, o leitor da atualidade, mais preocupado em ler o que está na moda do que com a qualidade do que está lendo.

Esse fato, segundo Wellershoff (1970), é o enfraquecimento da posição da crítica, fato diretamente relacionado à mudança nos valores dos sujeitos, na transformação de uma burguesia educada e argumentadora em uma massa consumidora, ou seja, “um colecionador de informações em lugar dum ser indignado [...]” (WELLERSHOFF, 1970, p. 46).

O crítico, assim como o público consumidor, sofre com a quantidade de títulos que são lançados continuamente no mercado, não restando muita opção senão escolher alguns e ignorar outros, utilizando, para isso, critérios valorativos representativos de um sistema de poder, ou seja, depende de quem critica, em que lugar critica e para quem critica. A consequência pode ser a de valorizar uma obra, por ela se destacar mais pela propaganda e agitação provocada por algum elemento extrínseco do que por sua qualidade interna. Segundo Wellershoff (1970, p. 46-47):

A causa disto reside na superficialidade da necessidade de orientação dos leitores de periódicos que, sobretudo quando lêem opiniões controversas, fixam mais facilmente os indícios secundários que as argumentações do crítico, argumentações freqüentemente difíceis e muitas vezes insuficientemente justificadas. Deseja-se de fato saber o que anda a dar o que falar. Quando, pela menção freqüente, um objeto se eleva acima da massa obscura e anônima, torna-se digno de atenção, transforma-se em ponto de orientação, convida a uma tomada de posição própria; porque o indivíduo se sente desorientado e extenuado no meio da gigantesca oferta conhecível, vive espiritualmente isolado num mundo profissional fechado e se alegra ao descobrir um conteúdo social comum em que pode participar e através do qual se pode reintegrar em conjuntos culturais mais amplos.

Ao lado do crítico, indivíduo que pronuncia sua opinião sobre o texto, validando-o ou não, deve-se lembrar também de outros mecanismos que atuam com força prescritiva sobre os textos, embora não sejam vistos como tais. É o caso das listas de mais vendidos veiculadas por jornais e revistas de grande circulação. Tais listas são apresentadas ao público, normalmente, na sessão “livros mais vendidos”, e as fontes da pesquisa para a classificação são livrarias de algumas cidades, principalmente capitais. Além da classificação por venda, alguns meios de comunicação classificam os livros em ficção, não ficção e autoajuda/esoterismo,

indicando a posição do livro na última semana e há quantas semanas consecutivas o livro aparece na lista.

A lista dos livros mais vendidos é um bom exemplo de legitimidade para um grupo social, já que existe uma grande quantidade de títulos a serem escolhidos e isso se torna uma tarefa difícil e até cansativa. O melhor, então, é escolher o texto a ser lido a partir de um critério bastante objetivo: o número de leitores que por ele se interessam. O difícil é saber se os livros que estão nas listas são realmente os mais procurados pelos leitores ou são mais vendidos porque estão nas listas, ou seja, o que mais influencia a venda dos livros nas livrarias é o fato de se apresentarem na classificação das revistas, jornais e internet ou é o interesse do leitor independente dessa exposição nas listas dos mais vendidos. Na atualidade, essas listas podem influenciar e mediar sobremaneira a escolha para a leitura de determinados livros, pois imprimem um selo de qualidade ao livro.

Portanto, o papel mediador do crítico e de elementos que atuam como avaliadores da qualidade de obras de ficção são de suma importância, pois são capazes de orientar o leitor na produção de sua leitura. O caso do crítico literário da mídia de massa ou da cultura popular, como propõe Escarpit (1969), exemplifica de forma contundente uma prática de leitura alinhada ao modelo de letramento ideológico, pois destaca essa instância de poder que é o crítico, enquanto mediador, e seu modo de determinar a leitura dos sujeitos em um espaço que não o da escola.

4 PESQUISA: PERCURSO METODOLÓGICO

O foco dessa seção é apresentar e justificar a perspectiva e o posicionamento que direcionou o encaminhamento do estudo sobre o leitor comum escolarizado e suas práticas de leitura. Deste modo, optou-se pelo tipo de pesquisa qualitativa de enfoque fenomenológico, pois se observa particularidades de sujeitos empíricos, selecionados por alguns critérios. Além dos leitores, foi necessária, também, a escolha de uma narrativa de ficção para apreender e compreender os hábitos e formas de leitura. A técnica mais apropriada para operacionalizar o tipo de pesquisa (qualitativa) e o método (fenomenológico) é o estudo de caso, para isso, coletaram-se dados por meio de questionários de múltipla escolha e aberto, além da história de leitura.

4.1 METODOLOGIA

Para Severino (2002) a caracterização da metodologia de uma pesquisa é fundamental, pois é a partir dela que se estabelecem o tipo de pesquisa, as técnicas de coletas de dados empregadas e as etapas que indicam o caminho a ser percorrido pelo pesquisador. Explica, ainda: “entende-se por métodos os procedimentos mais amplos de raciocínio, enquanto técnicas são procedimentos mais restritos que operacionalizam os métodos, mediante emprego de instrumentos adequados” (SEVERINO, 2002, p. 162). Isso significa dizer que a escolha do tipo de pesquisa, do método e das técnicas demonstram a perspectiva e o posicionamento que o pesquisador empregará no processo de conhecimento do objeto ou fenômeno que estuda.

Esclarecido isso, pode-se explicitar que o tipo de pesquisa escolhido para este trabalho foi o qualitativo, chamado também por alguns estudiosos de *investigação etnográfica*, devido à sua ligação com a tradição antropológica. Tal perspectiva “baseia suas conclusões nas descrições do real cultural que lhe interessa para tirar delas os significados que têm para as pessoas que pertencem a essa realidade” (TRIVIÑOS, 1987, p. 121). Diferentemente de uma abordagem

puramente quantitativa, que percebe os fenômenos nas suas relações de causa e efeito por meio de uma função matemática, como explica Severino (2007), e ignora aspectos relacionados à condição específica do sujeito, a abordagem qualitativa procura, por sua vez, levantar os significados de determinados fenômenos e descrevê-los conforme a observação realizada.

Além de ser do tipo qualitativa, esta pesquisa utilizou o enfoque fenomenológico, o que significa que se evidenciou a ideia de que o “comportamento humano”, frequentemente, tem mais significados do que os acontecimentos pelos quais ele se manifesta.

A perspectiva fenomenológica tem como conceito fundamental a noção de intencionalidade da consciência, que está direcionada a um objeto, e este, por sua vez, não existe sem um sujeito. Assim, a fenomenologia volta-se para a investigação do “mundo vivido” pelos sujeitos, ou seja, a forma como o indivíduo entende o mundo está relacionada à sua vivência, a suas práticas.

A investigação fenomenológica considera os indivíduos isoladamente de elementos pessoais e culturais, chegando ao nível dos fenômenos das essências, necessário para descrever as experiências tais como elas são, afastando, assim, a ideia de que atitudes são naturais e sempre existirão da mesma forma. Conforme Triviños (1987, 1987, p. 43) apresenta:

A fenomenologia é o *estudo das essências*: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas também a fenomenologia é uma filosofia que substitui as essências na *existência* e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra forma senão a partir de sua *'facticidade'*. É uma filosofia *transcendental* que coloca em *'suspensão'*, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas também uma filosofia na qual o *mundo está sempre 'aí'*, antes da reflexão, como uma presença, e cujo esforço está em reencontrar este contato ingênuo com o mundo para lhe dar enfim um status filosófico. É ambição de uma filosofia que pretende ser uma *'ciência exata'*, mas também uma exposição do espaço, do tempo do *'mundo vivido'*. É o ensaio de uma *descrição direta de nossa experiência tal como ela é [...]*.

De acordo com Triviños (1987), para desenvolver o método fenomenológico, é preciso seguir dois passos importantes, a saber, questionar o conhecimento e efetuar a redução fenomenológica.

A “questionabilidade do conhecimento” denota a suspensão, ou seja, a colocação entre parênteses das crenças e das teorias sobre o mundo natural. O

conhecimento absoluto é o das vivências e é inquestionável, pois o conhecimento intuitivo da vivência é imanente, enquanto o conhecimento das ciências naturais e da matemática é transcendente, isto é, transcende a própria consciência, está acima das ideias e dos conhecimentos comuns.

Na “redução fenomenológica”, o que importa é o objeto enquanto fenômeno da consciência, pois o conhecimento sobre esse objeto será circunscrito ao fenômeno da experiência e da consciência. Desconsiderando, assim, o mundo real para compreender como o conhecimento desse mundo acontece, a perspectiva de mundo que o indivíduo tem. Com isso, surge o problema da extrema subjetividade, como expõe Trivínos (1987, p. 46):

O que se tem desejado é transformar as formulações subjetivas em enunciados verdadeiros para todos os sujeitos. Este é o problema que se tem denominado intersubjetividade. Um dos caminhos propostos, de intersubjetividade, tem sido considerar que, quando falamos de um sujeito, não estamos pensando num sujeito empírico, mas como sujeito puro, transcendente, um sujeito geral. Outra via da intersubjetividade está representada no reconhecimento explícito de que não existem diferenças substanciais entre o subjetivo e o objetivo, que ambas são expressões de uma mesma realidade. De acordo com isto, o problema assim colocado perde seu caráter crítico e, ainda mais, deixa de ser uma preocupação importante.

O método fenomenológico permite compreender o que eu conheço, o que eu vivencio como uma experiência para todos, pois foi reduzida à sua “pureza íntima”, à sua “realidade absoluta”. Trivínos (1987), utilizando as ideias de Husserl⁹, explica: “o mundo que eu conheço é o mundo que pode ser conhecido por todos”.

A fenomenologia baseada na interpretação dos fenômenos, na intencionalidade da consciência e na experiência do sujeito colabora neste estudo para compreender a leitura construída, ou seja, a leitura vivida pelo leitor.

Essas foram ideias importantes para o desenvolvimento deste trabalho, já que, para descrever a prática de leitura de leitores denominados como “comuns escolarizados”, foi necessário escolher sujeitos com características pré-determinadas, a fim de observar suas reações diante de uma literatura de ficção e levantar os significados que estes dão à narrativa não-canônica.

⁹ Edmund Gustav Albrecht Husserl: filósofo alemão conhecido como fundador da fenomenologia.

Hansen (2005) expõe a necessidade de investigar-se e compreender o *como* ocorre a leitura, deixando claro que esse é um tipo de pesquisa que não generaliza a prática, mas levanta possibilidades para melhor compreensão do universo do leitor literário e também de leitores que não leem literariamente:

As leituras de um texto de ficção determinado são $n+1$, teoricamente ilimitadas, mas nem todas são válidas literariamente. Por isso, o exame de casos empíricos tem por objetivo não só quantificar *o quê se lê*, mas também determinar o *como* da leitura. A determinação é, contudo, sempre local, particular e finita, e os resultados obtidos com os exemplos individuais estudados não podem ser generalizados para todos os casos, principalmente quando se põe a ênfase no 'literário' da leitura e não nas classes sociológicas aplicadas para especificar as determinações materiais e os condicionamentos sociais dos leitores (HANSEN, 2005, p. 21).

É nessa perspectiva de investigação que Hansen (2005) propõe compreender o *como* da leitura, que se descreve como um número determinado de leitores, que não possuem uma expressiva representatividade quantitativa, mas cujas práticas de leitura possuem grande relevância qualitativa, realizam a leitura de textos de ficção.

Depois de esclarecido o tipo de pesquisa (qualitativa) e o método (fenomenológico), é necessário determinar as técnicas e instrumentos que, como já foi dito, operacionalizaram o método. Tendo em vista a pergunta de pesquisa: Como leitores comuns leem a narrativa de ficção não-canônica?, impôs-se a necessidade de trabalhar com um grupo de pessoas que fossem leitores correntes de textos de ficção.

Segundo Severino (2007), ao se trabalhar com um grupo específico de sujeitos, a pesquisa delinea-se enquanto estudo de caso. Além disso, Yin (2005, p. 19) explica que, geralmente,

[...] os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo 'como' e 'por que', quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real.

Triviños (1987) entende o estudo de caso como uma categoria de pesquisa cujo objeto ou fenômeno é uma unidade que se analisa profundamente. No

caso desta pesquisa, o objeto em foco são as leituras de um grupo particular de leitores.

O estudo de caso necessita de dados e evidências para serem descritos e analisados com confiabilidade, para isso, é importante utilizar várias fontes e técnicas. Neste, foram empregadas, além de várias fontes bibliográficas, a técnica de observação direta extensiva e a de história de vida que se entende como história de leitura. As fontes e dados foram observados, analisados e relacionados entre si.

As fontes ou referências bibliográficas foram utilizadas como embasamento para as discussões dos dados coletados pelas técnicas já citadas. Foram investigados temas como a leitura enquanto prática social, letramento, letramento literário, o papel do leitor presente nas teorias literárias, práticas de leitura na história, o leitor e os elementos de mediação.

A observação direta extensiva, segundo Marconi e Lakatos (2006, p. 98), é uma técnica que “[...] realiza-se por meio do questionário, do formulário, de medidas de opinião e atitudes e de técnicas mercadológicas”. Nesta investigação, foram utilizados três instrumentos básicos de pesquisa: 1) Questionário de múltipla escolha (APÊNDICE A); 2) Relato da história de leitura (APÊNDICE B); e 3) Questionário aberto – A leitura do *Caçador de Pipas* (APÊNDICE C).

O questionário de múltipla escolha (APÊNDICE A) teve como objetivo levantar informações sobre os sujeitos e alguns aspectos de suas leituras. Assim, foi possível construir um perfil dos leitores comuns escolarizados com os quais se trabalha. Para tanto, o questionário foi dividido em seis sessões e foram delineadas características socioeconômicas; preferências dos leitores quanto a suporte, a gênero e a escritores; frequência e intensidade de leitura, ou seja, quanto tempo se dedicam a suportes preferidos e livros em especial; motivação dos leitores para a leitura; como os leitores leem fisiologicamente os livros e quais os principais influenciadores de leitura. O questionário de múltipla escolha é composto por perguntas fechadas que, segundo Marconi e Lakatos (2006, p.103), “apresentam uma série de possíveis respostas, abrangendo várias facetas do mesmo assunto”. Este questionário, especificamente, baseou-se em questões da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, de 2008. A primeira edição dessa investigação aconteceu em 2001 e foi realizada pela Câmara Brasileira do Livro, com o objetivo de identificar o acesso à leitura de livros no Brasil e sua penetração nas diferentes camadas sociais. A segunda edição realizou-se em 2008 e foi promovida pelo Instituto Pró-Livro,

objetivou diagnosticar e medir o comportamento leitor da população, especialmente com relação aos livros, e levantar, junto aos entrevistados, suas opiniões relacionadas à leitura. Em tais pesquisas, foram focalizados leitores de várias idades e classes sociais e como estes interagem com os livros e a leitura.

Ainda como uma categoria do estudo de caso e técnica de coleta de dados, tem-se a “história de vida” que, nesta pesquisa, ocorreu com o levantamento da “história de leitura” dos sujeitos participantes (APÊNDICE B). Com a história de vida (leitura), pode-se levantar dados sobre a “experiência íntima” de alguém, importantes para o conhecimento do objeto, no caso específico, da prática de leitura. Assim, a história de vida:

Refere-se, portanto, a uma narrativa em torno de determinados fatos ou fenômenos, nos quais se evidenciam valores e padrões culturais. É uma técnica de coleta que pode complementar dados já levantados. Consiste em um modo de interpretar e reinterpretar os eventos, para melhor compreender as ações, os conceitos e os valores adotados por um grupo ou indivíduo em pauta (MARCONI; LAKATOS, 2006, p. 136).

Finalmente, o questionário aberto: A leitura do *Caçador de Pipas* (APÊNDICE C) permitiu aos informantes responderem livremente, usando linguagem própria e possibilitando a emissão de opiniões sobre o texto de ficção em questão. Dessa forma, foi possível compreender como os leitores comuns escolarizados, selecionados para este estudo, leem determinadas narrativas de ficção. Marconi e Lakatos (2006) acreditam que essa técnica possibilita investigações mais profundas e precisas.

A investigação teve como objetivo verificar o modo como os “leitores comuns escolarizados” leem textos de ficção não-canônica e se tal prática está alinhada ao modelo de letramento autônomo, constituído na escola, ou ao modelo de letramento ideológico, desenvolvido em outros espaços sociais que não a instituição escolar. Devido a isso, os questionamentos relevantes para essa pesquisa surgiram de estudos de letramento e do letramento literário que constituíram base para a discussão das informações e dos conteúdos levantados.

4.2 CRITÉRIOS ADOTADOS PARA SELEÇÃO DOS SUJEITOS E DO TEXTO DE FICÇÃO

Antes de informar quais foram os critérios adotados para a seleção dos sujeitos, é importante explicar o conceito de “leitor comum escolarizado” aceito para este estudo. Inicialmente, destaca-se que são poucos os estudos que se detêm na figura do leitor empírico, sendo os estudos de letramento aqueles nos quais onde mais aparecem leitores reais, já que há um crescente interesse pelos usos que são feitos da escrita. Nesta linha, situam-se os estudos de práticas de letramento, no Brasil, desenvolvidos principalmente por Batista e Galvão, que explicam tratar-se:

[...] de um conjunto de estudos que, por diferentes razões, com diferentes objetivos, e com base em diferentes quadros teóricos e disciplinares, encontra na leitura um instrumento por meio do qual podem ser exploradas dimensões reveladoras de temáticas e problemáticas particulares (BATISTA; GALVÃO, 1999, p. 20).

A reflexão, no caso específico desta dissertação, objetiva apreender e refletir os modos de ler que surgem nas relações entre os dois elementos básicos de todo o ato da leitura: os leitores e o texto impresso. O primeiro selecionado e denominado “leitor comum escolarizado” e o segundo elemento a narrativa de ficção *O caçador de pipas*, de Khaled Hosseini.

O leitor que interessa a este estudo, a saber, o leitor comum escolarizado, encontra nas reflexões de Virginia Woolf (2007) alguns aspectos explicativos importantes. Tal leitor para esta autora é compreendido como aquele que se diferencia do crítico e do professor. Assim, suas intenções com a leitura estão relacionadas mais ao prazer do que ao compartilhar conhecimento ou corrigir opiniões alheias. Ela completa sua descrição do leitor comum dizendo:

Acima de tudo, ele é guiado pelo instinto de criar para si mesmo, à margem de quaisquer outras miudezas que possa amear, alguma espécie de plenitude – o retrato de um homem, a descrição de uma época, uma teoria de arte de escrever. Enquanto lê, ele jamais pára a fim de remendar alguma construção imperfeita e precária que lhe daria a satisfação momentânea de se parecer suficientemente com alguma coisa real ao ponto de lhe despertar o afeto, o riso, a discussão (WOOLF, 2007, p. 11).

Assim, o leitor comum, para Woolf (2007), é um sujeito que produz uma leitura particular, pois a cria para si mesmo e isso promove uma das grandes dificuldades em determinar como leem, principalmente, textos de ficção, pois estes despertam leituras variadas e individuais. A prática desse leitor não é realizada com o objetivo pragmático de realizar uma crítica estética aos textos lidos, julgando seu valor. O leitor comum, segundo Woolf, caracteriza-se como aquele que lê pelo prazer de ler, possuindo poucas preocupações estéticas.

Outro trabalho que tece considerações sobre o leitor comum e que corrobora na delimitação e na compreensão da expressão leitor comum escolarizado é assinado por Robert Darnton e já foi apresentado na seção 3.2. O leitor comum que ele qualificou faz parte de um público provinciano próximo de viver a Revolução e apresentou, como parte do seu perfil, o fato de ter se apropriado do rousseauismo, ideia que direcionou sua leitura e seu modo de vida. O homem que caracteriza esse tipo de leitor, como explica Darnton (2001, p. 144), é “[...] desconhecido, que não tinha nada de extraordinário e que fala de suas leituras ao contar sua vida cotidiana”. Para visualizar seu perfil e leitura, alguns dados serão retomados sobre esse leitor comum. Ele chamava-se Ranson, era um jovem de vinte e sete anos, casado e com filhos, comerciante e protestante, tinha recursos financeiros e escolarização suficientes para interessar-se por diversas leituras. Incluía em seus pedidos constantes livros de vários temas, inclusive, literários. É possível perceber seu interesse pela aquisição de livros e pela leitura por meio das cartas que trocava com seu antigo professor, proprietário da STN, que, além de assuntos familiares tratavam de informações sobre literatura. Ranson lia e dava importância à leitura, interessava-se pelas ideias e pela beleza do livro também enquanto objeto. Esse leitor comum do século XVIII queria edições sem erros e notícias sobre seu autor favorito. O leitor comum, localizado por Darnton (2001), é um leitor real (empírico), localizado no tempo e no espaço, que permite viver seu cotidiano orientado e mediado por suas leituras.

Ainda para caracterizar a compreensão de leitor comum escolarizado, tem-se a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, que não utiliza a expressão leitor comum, mas leitor corrente, porém é possível relacionar e aproximar o que se entende, nesse estudo, por leitor comum com leitor corrente. Na pesquisa mencionada, o leitor corrente caracteriza-se como um tipo empírico, formado por 14% da população com mais de 14 anos e 3 anos de escolaridade, conjunto

estimado em mais de 12 milhões de leitores, que liam um livro no dia da entrevista. O leitor corrente é pesquisado em seus hábitos e frequência de leitura, sua pertença social, seu nível de escolaridade, seu nível econômico, além de outros aspectos relevantes para a leitura: a posse de livros, os locais de leitura, principais influenciadores e outros dados.

Pensando sobre a caracterização do leitor comum de Virginia Woolf e de Robert Darton, compreende-se que estes leitores são denominados comuns não em relação à qualidade da leitura que produzem em suas interpretações e compreensões dos textos, mas no sentido de não terem o mesmo objetivo acadêmico ou profissional de professores e críticos literários. Nem os estudos citados e, nem esta dissertação tem a intenção de qualificar ou desqualificar a leitura de um grupo, avaliando uma melhor do que a outra. O objetivo é estudar a leitura de um grupo específico, pois acredita-se que existem práticas diversas de leitura dos textos ficcionais realizadas por leitores reais e que não se conhece. Decidiu-se, portanto, enquanto encaminhamento metodológico, denominar esse grupo particular de “leitores comuns escolarizados”.

Partindo, pois dos apontamentos anteriores, pode-se delinear algumas características do leitor comum escolarizado que interessam para esta pesquisa:

1. Lê constantemente textos e narrativas de ficção.
2. Não se configura como um leitor especializado, ou seja, não é um crítico literário e nem um profissional das letras.
3. Já passou por todas as etapas de escolarização, do ensino fundamental ao superior completo.

Como já foi dito, a intenção da pesquisa foi investigar o “como” leitores comuns leem especificamente um texto de ficção, a saber, *O caçador de pipas*, de K. Hosseini. Para isso, foi necessário selecionar um texto em comum para todos os sujeitos, ou seja, um texto que todos tivessem lido. Além disso, outra preocupação foi a de que os leitores tivessem escolhido tal leitura espontaneamente sem a indicação do pesquisador, pois, assim, a interação com o texto poderia fluir de maneira mais natural e as respostas aos questionários também.

A estratégia necessária para definir o texto de leitura foi pesquisar pelos livros mais vendidos, pois se entende que são os mais procurados e os mais lidos. A investigação concentrou-se no período de julho de 2006 até julho de 2007, na seção:

“Os livros mais vendidos” da revista *Vejaonline*. Como se trata de uma revista semanal, verificou-se o último número de cada mês, contando de 26/07/2006 até 25/07/2007. Assim, encontrou-se o livro “O caçador de pipas” de Khaled Hosseini figurando em primeiro lugar nas várias edições da revista.

A opção de utilizar um livro de ficção não-canônico para a descrição do modo de leitura, em lugar de textos literários consagrados pela crítica é extremamente relevante, pois se acredita que esse tipo de leitura, na atualidade, é o escolhido pelos “leitores-comuns escolarizados”. Outro motivo é o fato de que esses sujeitos poderão, no momento da leitura, se for uma obra ou autor extensamente trabalhado na escola, recuperar protocolos ensinados e que não são os habituais para suas leituras. E esse não é o interesse da pesquisa, pois um dos objetivos foi descrever os modos de leitura de forma mais natural possível, sem associá-los ao uso de estratégias escolares.

Após decidir pelo texto de ficção *O caçador de pipas*, houve a procura por leitores dele, nomeados e caracterizados nesta pesquisa como “leitores comuns escolarizados”. Tais leitores foram rastreados entre as pessoas conhecidas do pesquisador, que usou os critérios determinados pelo entendimento de “leitor comum escolarizado”.

A escolha desse público foi pensada porque se sabe que se conhece e se valoriza mais a leitura de especialistas em literatura, pois são vistos como pessoas que têm mais autonomia e autoridade para escolhas e análises dessa prática do que “leitores comuns escolarizados”, os quais são mais influenciados por diferentes mediadores (mercado, críticos, mídia etc). Mas o que interesse é pensar, portanto, que a maior parte das leituras literárias permanece anônima e desconhecida por uma simples razão: elas são individuais.

Temos algumas informações seguras sobre as leituras de alguns leitores autorizados, os críticos literários. Mas muito pouco, além delas, sobre outros leitores. Sabemos, como já disse, que é possível ler um texto de ficção interessando-se exclusivamente pelo imaginário figurado nele, sem a percepção da convenção simbólica e estética que o faz literário, como se a linguagem fosse um instrumento transparente atingindo coisas fora dela (HANSEN, 2005, p. 20).

A afirmação de Hansen sobre o pouco conhecimento que se tem da leitura de leitores não especializados como os críticos e os professores faz pensar na

relevância da investigação sobre a leitura. O crítico literário, enquanto especialista, difunde seus valores sobre as obras literárias e também seu modo de ler de diversas formas, em livros, revistas, palestras etc. Já os leitores comuns escolarizados, supõe-se, não leem com o interesse de opinar e difundir sua leitura, seus objetivos não são os de valorizar as convenções simbólicas e nem mesmo as estéticas. Por vezes, como explica Hansen (2005), a leitura é realizada com o interesse de captar o imaginário figurado, ou seja, a fantasia.

Pensando nesse leitor, a pergunta que se fez foi: Como leem? Que práticas de leitura produzem a partir do texto de ficção? Será que continuam utilizando as estratégias ensinadas pela escola? Ou criaram as próprias estratégias de leitura? Até onde a escola influenciou ou não a leitura do texto literário para esses indivíduos? Essas são questões que orientaram a pesquisa e que se pretende elucidar ou, ao menos, discutir na próxima seção.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nessa seção são apresentados os procedimentos para seleção dos leitores e do texto que serviu de apoio para o delineamento de como leitores comuns leem narrativa de ficção. Em seguida, os três instrumentos da coleta de dados: questionário de múltipla escolha, questionário aberto e a história de leitura foram expostos e discutidos.

5.1 PROCEDIMENTOS

A coleta de dados foi realizada a partir de questionário com perguntas de múltipla escolha (Instrumento 1 – APÊNDICE A), de relato com a história de leitura (Instrumento 2 – APÊNDICE B) e de outro questionário com perguntas abertas (Instrumento 3 – APÊNDICE C). O questionário de múltipla escolha está dividido em várias seções: *Dados Socioeconômicos*, *Preferências dos leitores*, *Frequência e Intensidade da leitura*, *Motivação dos leitores*, *Como os leitores leem* e *Principais Influenciadores*. Além deste instrumento, foi utilizada também a narrativa de história de leitura dos sujeitos identificados como leitores comuns escolarizados. Há também o questionário de perguntas abertas, no qual são apresentadas questões sobre a leitura do texto *O Caçador de Pipas*. Os dados foram analisados com base na literatura existente sobre os estudos das práticas de leitura, letramento e letramento literário.

Cada um desses três instrumentos objetivou levantar e descrever informações variadas que foram cruzadas entre si, para, então, ser possível compreender como leitores comuns escolarizados leem ficção.

No questionário de múltipla escolha (Instrumento 1 – APÊNDICE A), foram coletados dados socioeconômicos. A primeira etapa deste questionário permitiu o acesso às preferências dos leitores quanto ao suporte (materialidade ou meio tecnológico no qual um texto é veiculado) que mais costumam ler, gênero de leitura, escritores que mais admiram, livros mais importantes na história de vida de cada um e livro ou livros que liam no momento da pesquisa. Em seguida, foi feito o levantamento de informações sobre a frequência e intensidade da leitura envolvendo questões sobre a constância com que os leitores leem determinados suportes, o

tempo dedicado por semana à leitura de livros e a idade em que as leituras foram menos ou mais intensas. Os elementos que corroboram a motivação dos leitores para escolha e leitura de um livro também foram investigados. Outra etapa do questionário objetivou observar como os leitores costumam ler os livros, enfatizando a preferência de local, releitura, outro idioma etc. Por último, neste instrumento, observaram-se os principais influenciadores de leitura.

A história de leitura (Instrumento 2 – APÊNDICE B) interessa como complemento dos elementos apresentados pelo questionário de múltipla escolha. A partir desses instrumentos, foi possível apresentar e descrever quem são esses leitores comuns escolarizados e algumas características de leitura desses sujeitos.

Finalmente, o questionário aberto (Instrumento 3 – APÊNDICE C) é relacionado à leitura do livro *O caçador de pipas*. O objetivo é descrever como os leitores comuns escolarizados, selecionados neste estudo, leram um texto ficcional – *O Caçador de Pipas* - e quais os pontos em comum e as individualidades marcantes em cada leitor.

5.2 LEITURA DO QUESTIONÁRIO DE MÚLTIPLA ESCOLHA

Os sujeitos selecionados e caracterizados como leitores comuns escolarizados totalizaram oito indivíduos, quatro situaram-se na faixa etária entre 30 e 39 anos; um entre 20 e 29 anos; um entre 40 e 49 anos; um entre 50 e 59 anos e um com mais de 60 anos. Isso aponta para o fato de que os sujeitos da pesquisa caracterizam-se como leitores maduros, já que um dos critérios para a seleção dos leitores foi o fato de eles terem passado por todos os níveis de escolaridade, do ensino fundamental ao superior. A pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil de 2001* corrobora esses dados, pois apresenta que os apreciadores da leitura de livros aumentam proporcionalmente em relação à idade e à escolaridade.

Além disso, seis dos entrevistados são do sexo feminino e dois do sexo masculino, o que aponta um interesse maior pela leitura de ficção por parte das mulheres em relação aos homens.

A maioria (cinco) possui residência própria e acesso à internet em casa (sete). Compreende-se que esses leitores pertencem a um grupo social privilegiado economicamente e que tem interesse pelas novas tecnologias de informação e comunicação (TIC's). Ou seja, procuram novos conhecimentos e atualizam-se

constantemente em casa e no trabalho, pois seis têm acesso à internet também no trabalho e apenas um leitor não tem acesso a ela.

Um dos critérios de participação na pesquisa consistia, como já foi citado, em possuir graduação em nível superior, mas a maioria (seis) dos sujeitos apresentou também pós-graduação, cinco com especialização, um com doutorado e apenas dois não têm nenhuma especialização. Isso significa que possuem um alto grau de escolaridade, o que pode influenciar uma relação mais intensa e frequente com a leitura e os livros. Tal dado pode, portanto, influenciar, inclusive, o interesse e a valorização do ato de ler, contribuindo, até mesmo, para a construção de sentidos no texto. Ou seja, a amostra de sujeitos leitores escolarizados caracteriza-se como um grupo que possui um desenvolvimento escolar bastante privilegiado.

Outro fato interessante entre os dados socioeconômicos diz respeito à instituição de ensino que frequentaram no ensino básico e superior. Dos oito leitores, cinco cursaram o ensino básico em escola pública e o ensino superior em faculdade pública; os outros três cursaram o ensino básico em escola particular e o ensino superior em faculdade particular. Assim, observa-se que a maioria dos entrevistados passou pela escola pública e também por universidade pública. Apesar de o número de sujeitos não ter determinada representatividade quantitativa, com esses dados, pode-se inferir que a escola e a universidade pública e privada influenciam positivamente na leitura de seus alunos, patrocinando a sedimentação de hábitos de leitura.

Dentre os dados ocupacionais dos sujeitos, foram encontradas as seguintes profissões: publicitária, professora aposentada de ciências físicas e biológicas, engenheiro civil, engenheiro eletricitista, empresária, bióloga, relações públicas e médica. A variedade de profissões é um dado interessante para a pesquisa, uma vez que o perfil do leitor encontrado não se identifica com nenhuma área específica, o que poderia marcar ou particularizar os sujeitos sem tal característica. O único dado que os homogeneiza é o fato de terem concluído todas as etapas da escolaridade. Também se evidencia, por essas diferentes áreas de formação, que o leitor comum escolarizado independe de sua formação e se liga mais a práticas sociais presentes em todos os campos do saber.

Destes leitores, quatro moram em Maringá, dois, em Curitiba, um, em Arapongas e um, em Avaré, ou seja, a maioria do Estado do Paraná.

Em seu tempo livre, a maioria dos leitores de assistir televisão (sete). Com a mesma porcentagem, tem-se a opção ler; a segunda escolha foi se reunir com os amigos ou a família (seis); descansar / fazer compras / ir ao cinema ficaram com a terceira opção de lazer (cinco). A televisão é um meio de entretenimento que atinge

todas as camadas sociais e é muito valorizada, porém os entrevistados têm, na mesma proporção, a leitura como atividade a que se dedicam em seu tempo de lazer. Desse modo, corroboram-se os dados da pesquisa *Retratos de Leitura no Brasil* (2008) que evidencia que o perfil dos leitores que declararam gostar de ler em seu tempo livre e fazem isso com frequência possuem formação superior, são membros de classes sociais A e B, trabalham e estudam, são jovens de 18 a 24 anos e adultos de 30 a 39 anos.

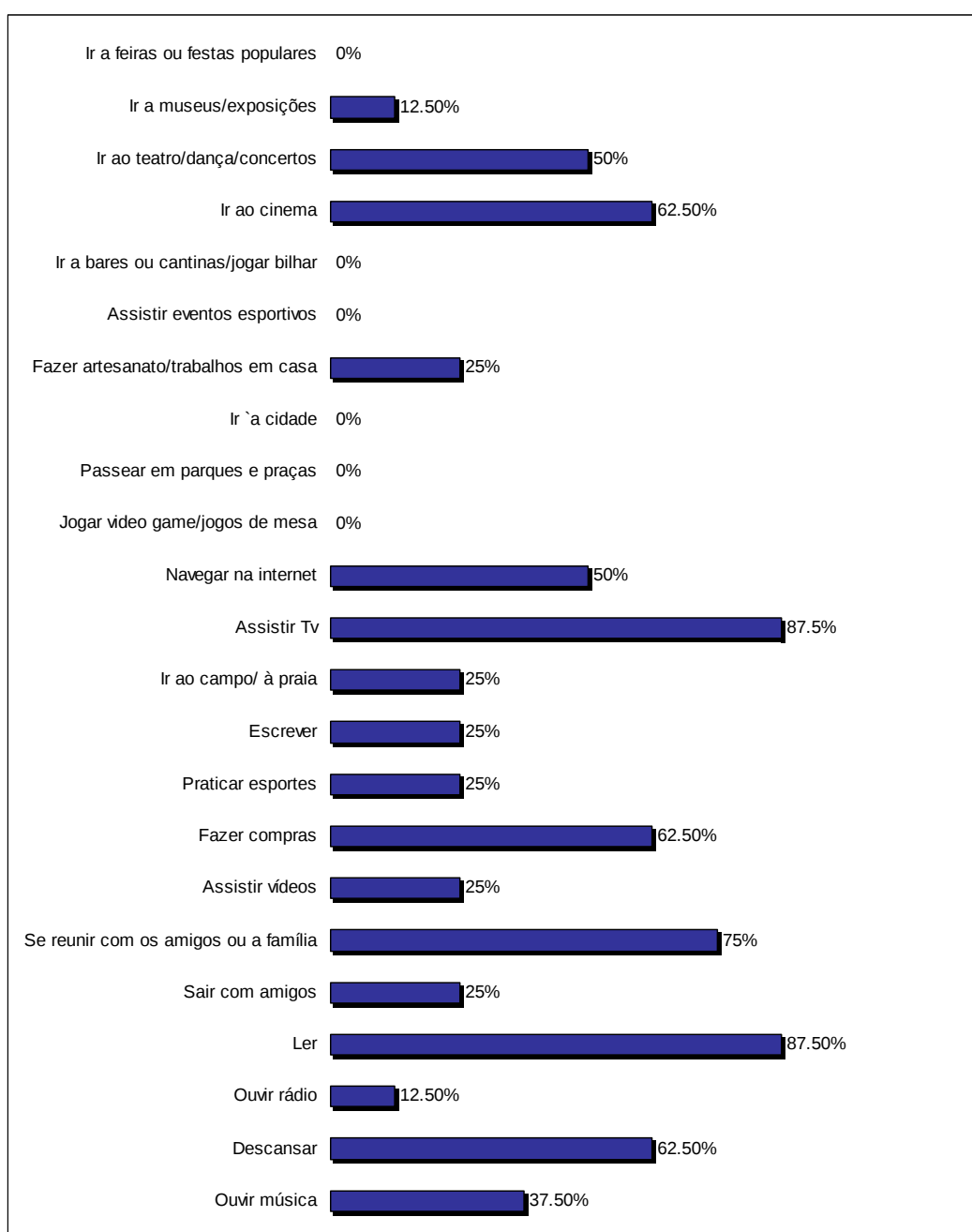


Gráfico 1 – O que os leitores gostam de fazer em seu tempo livre.

Na parte do questionário intitulada *Preferências dos Leitores*, o objetivo foi rastrear quais os tipos de suportes (materialidades ou meio tecnológicos, no qual um texto é veiculado), gênero, escritores e obras que o leitor já leu ou costuma ler. O suporte mais citado por todos os participantes da pesquisa como aquele que costumam ler com mais frequência foi a revista (oito). Em seguida, vêm livros (sete), jornais (cinco), textos na internet (quatro) e textos de trabalho (dois) como suportes habituais de leitura. Outros suportes, como revistas em quadrinhos, livros digitais e audiolivros, também apresentados no questionário, não foram citados por nenhum entrevistado. O que evidencia uma maior familiaridade destes leitores com suportes impressos e pouca familiaridade com meios digitais.

Todos os participantes citaram o romance como gênero que costumam ler, seguido da Bíblia (quatro), de livros religiosos / biografias (três) e de livros didáticos / História, política e ciências sociais / contos (dois). O leitor, por meio desses dados, apresenta uma procura por leituras com finalidades diferentes, em proporções bem próximas, sendo uma dessas finalidades o prazer ou evasão, e outra a finalidade pragmática relacionada ao trabalho, ou seja, com objetivos profissionais, tal como aponta o Gráfico 2.

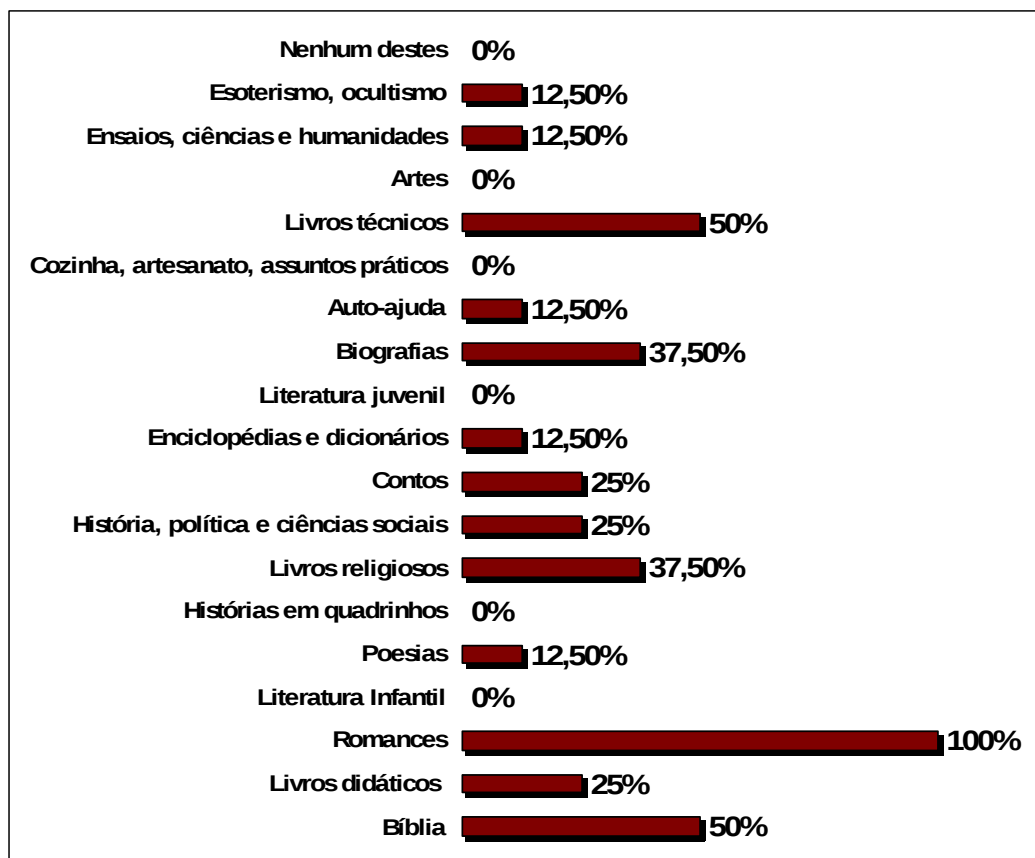


Gráfico 2 – Gêneros mais lidos pelos leitores.

Ainda sobre as preferências de leitura, os leitores foram indagados sobre o escritor brasileiro ou estrangeiro que mais admiravam, sobre os livros mais importantes de suas vidas, além do último livro que leram ou estavam lendo no momento da pesquisa. Para melhor visualização dos dados, foram feitos quadros nos quais constam os sujeitos (indicados por números e letras) e as suas preferências de leitura.

Nº	LEITOR	ESCRITOR BRASILEIRO OU ESTRANGEIRO QUE MAIS ADMIRAM
1	A	Rubem Alves
2	B	Khaled Hosseini, Noah Gordon, O. J. Aronin, Érico Veríssimo
3	C	Gabriel Garcia Marques
4	D	Não soube responder
5	E	Tem muitos, citou quem não gosta/admira (Paulo Coelho)
6	F	José Saramago
7	G	Não tem preferido, escolhe mais pelos temas que pelos autores
8	H	Gabriel Garcia Marques

Quadro 1 – Escritores brasileiros ou estrangeiros mais admirados pelos leitores.

Nº	LEITOR	LIVROS MAIS IMPORTANTES
1	A	Bíblia, <i>O pequeno Príncipe</i> , <i>A cabana</i>
2	B	Bíblia, livros religiosos que me ensinam, romances, passatempo
3	C	<i>Cem anos de solidão</i> , <i>Inteligência Emocional</i>
4	D	<i>As noites das grandes fogueiras</i> , <i>Made in Japan</i>
5	E	<i>O Pequeno Príncipe</i>
6	F	<i>Chapeuzinho Amarelo</i> , <i>O evangelho segundo Jesus Cristo</i> , <i>O dia do Coringa</i>
7	G	<i>Pollyana</i> , <i>O velho e o mar</i> , <i>Os segredos de uma encantadora de bebês</i>
8	H	Bíblia, <i>Médico de homens e de almas</i>

Quadro 2 – Livros mais importantes na vida dos leitores.

Nº	LEITOR	ÚLTIMO LIVRO QUE LEU OU ESTÁ LENDO	AUTOR
1	A	<i>Amor e respeito</i>	Emerson Eggerichs
2	B	<i>As memórias do livro</i>	Geraldine Brooks
3	C	<i>Casa grande e senzala</i>	Gilberto Freyre
4	D	<i>Assis Chateaubriand</i>	Não indicou autor
5	E	<i>As cinco linguagens do amor</i>	Gary Chapman
6	F	<i>O oitavo dia</i>	John Case
7	G	<i>A cabana</i>	William P. Young
8	H	<i>Sobre o Islã</i>	Ali Kamel

Quadro 3 – Último livro que o leitor leu ou está lendo.

Na galeria de escritores e autores que aparecem nestes quadros, poucos são os classificados como autores canônicos (apenas Rubem Alves, José Saramago e Gabriel Garcia Marques). Os outros citados são mais contemporâneos e nem sempre considerados, pela crítica, como autores de literatura. Mesmo entre os

autores canônicos, estes não se tratam daqueles privilegiados em ambiente escolar (com exceção de José Saramago que é autor estudado na escola, mas em cursos de Letras), instituição formadora de opiniões. Deste modo, apesar de esses leitores terem passado por todos os níveis de educação, ou seja, do ensino básico até o superior, eles não formularam um gosto literário alinhado aos textos recomendados pela escola ou pela academia. Portanto, a influência da escola e da academia na preferência e na formação do gosto literário desse grupo de leitores não é decisiva nas escolhas de títulos e autores de livros que eles realizam na vida adulta, o que significa existir outros grupos sociais ou mediadores responsáveis pela formação e pelo gosto dos leitores comuns escolarizados.

Outra etapa do questionário de múltipla escolha abarcou questões agrupadas e denominadas *Frequência e intensidade da leitura*, levantando informações sobre a frequência de leitura (diária, semanal e mensal) para cada suporte apresentado, suporte preferido, tempo que se dedica à leitura de livros e a idade que mais se dedicou à leitura. Assim, foi possível perceber que, no caso das revistas, há uma frequência semanal de leitura (sete); para os livros em geral e jornais, observa-se uma frequência diária de leitura (quatro); para gibis, a frequência apontada é de uma vez por mês (quatro); e os outros quatro leitores não responderam, o que pode significar que não leem nesses intervalos de frequência e por isso não quiseram assinalar nenhuma alternativa ou não entenderam o instrumento da pesquisa. Os textos na internet são lidos pelo menos uma vez por dia (seis) e textos de trabalhos também (cinco), representando, portanto, a leitura de maior frequência, muito embora, nem todos os sujeitos tenham internet em casa, o que poderia implicar em um aumento ainda maior desse percentual. Livros digitais e audiolivros foram pouco assinalados (cinco entrevistados não responderam) assim como textos de leitura, a frequência ficou registrada em uma vez por mês (dois e três).

Apesar de algumas quantidades serem muito significativas, na relação suporte e intervalo de frequência (como, por exemplo, as revistas que são lidas pelo menos uma vez por semana pela maioria dos leitores, ou os textos na internet que são lidos uma vez por dia por seis dos entrevistados) existe uma grande distribuição de escolhas de suportes e frequência de leitura, como se pode visualizar no Gráfico 3. Isso pode ocorrer devido a algumas variáveis: a alta ou baixa exigência de concentração para determinados suportes; o tempo de dedicação necessário para

alguns tipos de textos e a outras atividades do cotidiano; local adequado para leitura, entre outros. Portanto, cada elemento desses pode influenciar o leitor na escolha do suporte e no tempo dedicado a ele.

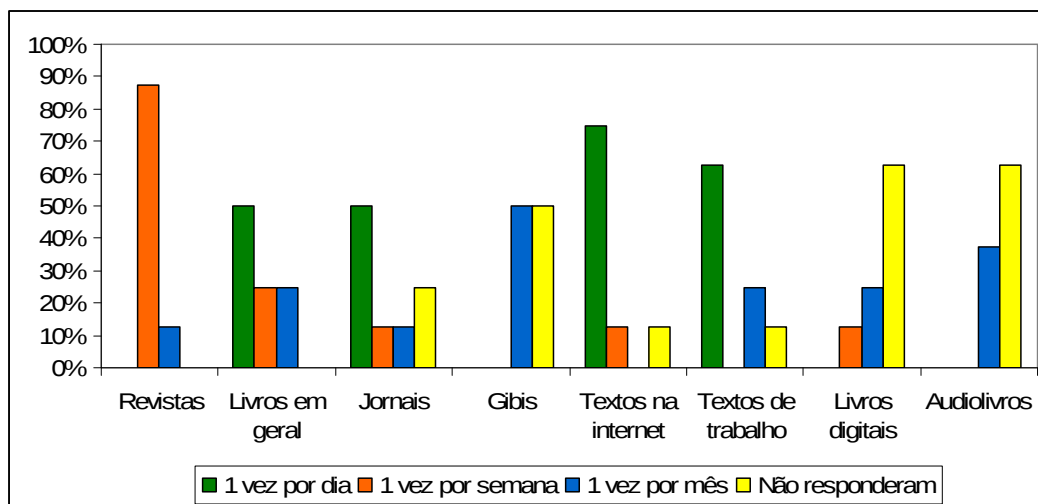


Gráfico 3 – Frequência da leitura por tipo de suporte.

Como aponta o Gráfico 4, os leitores selecionados para este estudo preferem ler livros (três) e revistas (três) na mesma proporção, dedicando-se à leitura de livros de uma a três horas por semana (cinco). Tal fato pode se dar em função de os livros se configurarem quase como uma ferramenta de trabalho, já que sua leitura é mais efetuada por interesses profissionais. As revistas podem indicar uma adesão maior do leitor ao suporte, com imagens e divisões em seções e normalmente de fácil leitura.

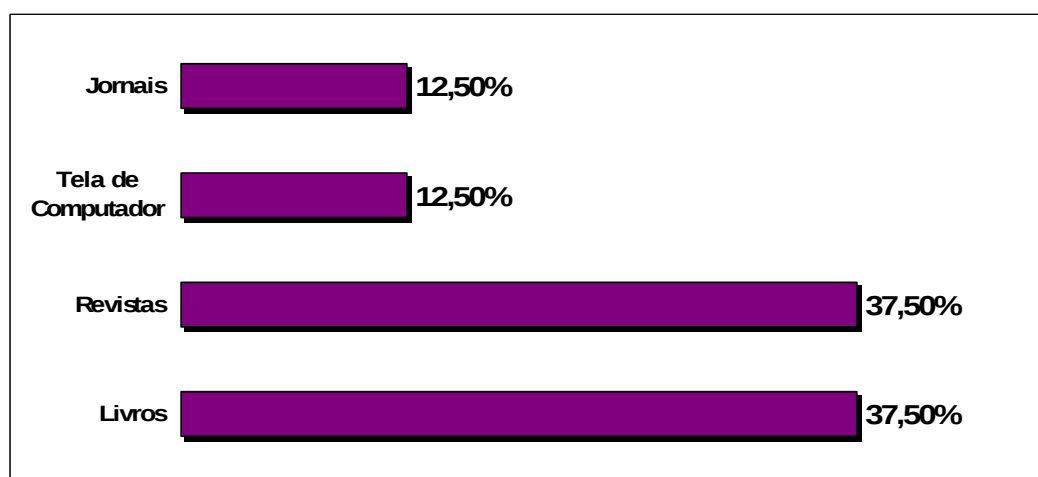


Gráfico 4 – Suporte preferido para leituras.

A idade em que os leitores leram mais em suas vidas é bem variada, as opções mais selecionadas foram as de 16 a 20 anos (dois), 26 a 30 anos (dois) e 31 a 40 anos (três) – Gráfico 5. Tal dado permite compreender que suas leituras se intensificaram na medida em que ocorria o amadurecimento dos leitores. Esses resultados podem estar relacionados com o fato de eles terem graduação e pós-graduação, ou seja, tiveram uma carga de leitura grande nessas fases de estudo, e muitos, além disso, realizam leituras como uma prática relacionada à atividade profissional.

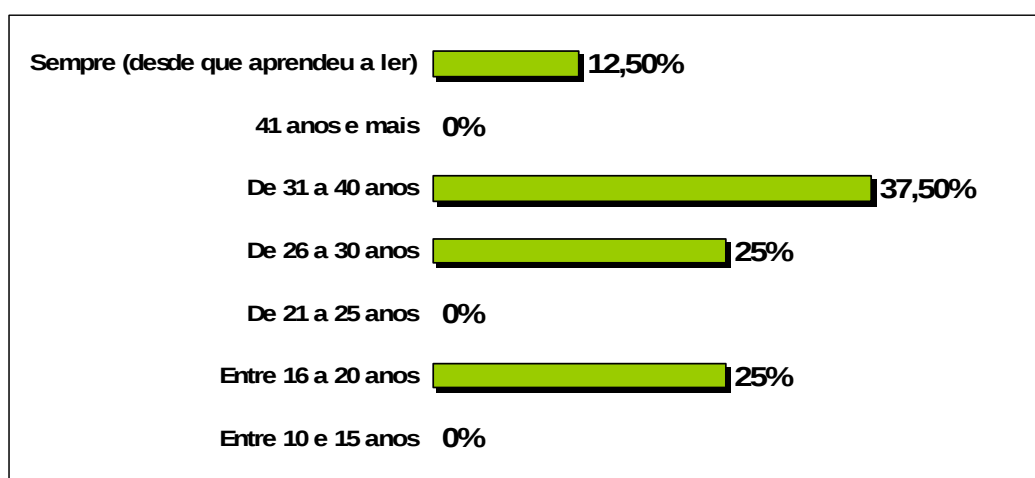


Gráfico 5 – Idade em que os leitores mais leram na vida.

Outro grupo de dados levantados pelo questionário de múltipla escolha foi denominado *Motivação dos leitores* e objetivou levantar o que move o leitor a se envolver com a leitura de um livro. Entre os leitores, foram identificados três fatores que mais motivam a leitura de um livro, o primeiro e mais citado foi pelo prazer/gosto ou necessidade espontânea, assinalado por todos os entrevistados (oito); o segundo refere-se à atualização cultural / conhecimentos gerais (sete); e o terceiro fator de motivação é a atualização profissional (três). Assim, a motivação surge, principalmente, pelo prazer e pela liberdade de iniciar uma leitura espontaneamente, diferentemente do que acontece na escola e na academia em que a leitura, normalmente, se configura como uma atividade escolar, ou uma exigência curricular. O Gráfico 6 ilustra o levantamento de dados sobre motivações de leitura dos sujeitos da pesquisa.

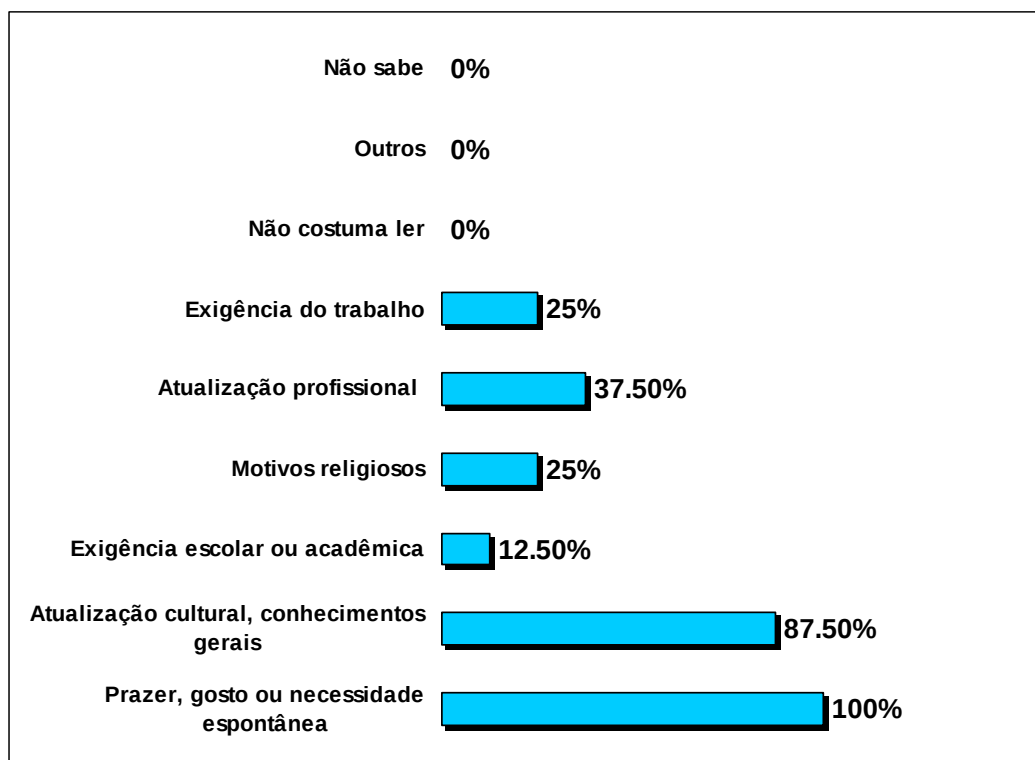


Gráfico 6 – Motivação dos leitores para ler um livro.

Na seleção de um livro, o que mais influencia a escolha de uma leitura é o seu tema, tal alternativa foi citada por todos os pesquisados. Após, figuram as dicas de outras pessoas, segundo seis dos sujeitos. Com a mesma quantidade, o autor e as críticas/resenhas (três). Os leitores são motivados a ler por prazer e por necessidade espontânea. Querem, na mesma proporção, escolher o tema ou os temas que mais lhes dão prazer e fruição.

Assim, as relações sociais têm importância determinante nas escolhas das leituras, ou seja, a indicação de pessoas que participam do grupo de convívio (amigos, parentes, colegas de trabalho etc) tem influência significativa nas opções de leitura realizadas pelos leitores. Crítica, resenhas e listas dos mais vendidos foram citadas neste estudo, seção 3.3, como elementos mediadores importantes e atuantes entre o leitor e o texto, pois seu discurso possui autoridade entre os leitores e por isso os influencia. Nesse sentido, os dados da pesquisa reafirmam o que já foi dito sobre esses elementos, como aponta o Gráfico 7:

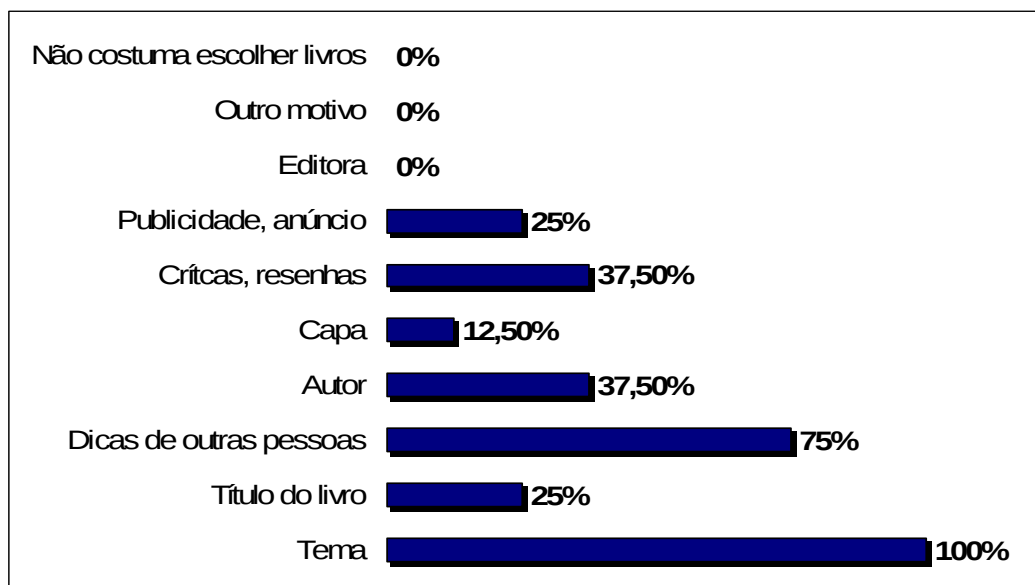


Gráfico 7 – Fatores que mais influenciam os leitores na escolha de um livro.

Outra seção do questionário de múltipla escolha abordava o *Como os leitores lêem*, abrangendo questões sobre a fisiologia da leitura. Entende-se a fisiologia da leitura segundo Goulemot (2001), que define o leitor, na relação com o texto, por meio de uma fisiologia, uma história e uma biblioteca. Para efeito deste estudo, as discussões focam apenas sobre o que ele denomina como fisiologia. Esse termo envolve a importância, como diz o autor, do que está *fora-do-texto*. Assim, a relevância em apresentar a existência, por parte do leitor, de uma posição do corpo (sentado, deitado, alongado etc), de uma atitude particular de gerações, além de dados técnicos (a vela, o abajur, a lâmpada etc) ou climáticos, ou seja, uma disposição individual para cada tipo de leitura (divertimento, religiosa, técnica etc.). “Diria um rito. Somos um corpo leitor que cansa e fica sonolento, que boceja, experimenta dores, formigamentos, sofre de câibras. Há mesmo uma instituição do corpo que lê” (GOULEMOT, 2001, p. 109).

Referente à fisiologia da leitura, os leitores comuns escolarizados selecionados para essa pesquisa costumam ler apenas trechos ou capítulos de livros ocasionalmente (quatro); o livro inteiro de uma só vez frequentemente e ocasionalmente na mesma proporção (quatro); o mesmo livro mais de uma vez nunca (cinco); partes do livro mais de uma vez ocasionalmente (quatro); pulando páginas nunca (oito); e mais de um livro ao mesmo tempo, também, nunca (cinco) – Gráfico 8.

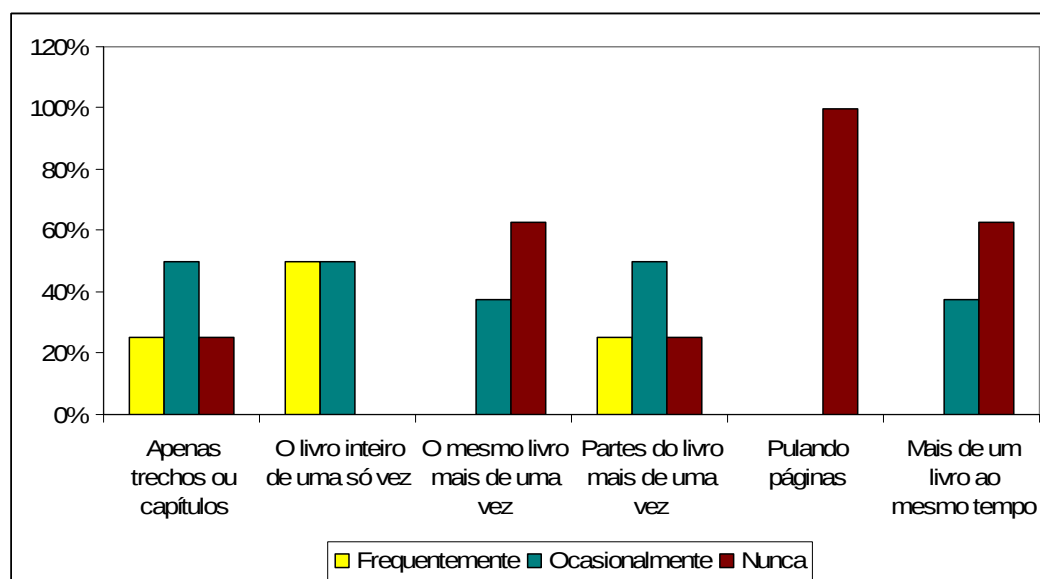


Gráfico 8 – Forma como os leitores costumam ler livros.

Apesar de alguns dados serem representativos por terem sido muitas vezes escolhidos, percebe-se uma variedade de respostas para o mesmo item. Com isso, compreende-se que o leitor deste estudo costuma ler livros de formas diferenciadas, provavelmente, isso dependa da finalidade da leitura, da disposição, do tempo disponível, entre outros fatores que envolvem o ato. Isto é, trata-se de leitores que, por terem certa intimidade com os diferentes textos, escolhem conscientemente a frequência de leitura, portanto têm a capacidade de monitorar essa atividade.

A leitura em lugares silenciosos foi citada por seis dos leitores, mas se as opções ouvindo música e com a TV ligada, forem unidas, tem-se uma soma de cinco leitores. Assim, não é possível afirmar que os lugares silenciosos são a preferência no momento da leitura. Esse é um dado que demonstra uma contrariedade em relação à fisiologia da leitura padrão que diz – a leitura deve ser realizada em lugares calmos, tranquilos e silenciosos, sem ruídos que atrapalhem a concentração e entendimento do texto, por parte daquele que lê. Os leitores deste estudo demonstram, com essas respostas, que são capazes de interagir com os textos em diferentes situações e ambientes.

A casa foi a opção citada por todos os leitores como escolha do lugar que costumam ler livros (oito); em seguida, consultórios, salão de beleza, barbearia (três). Em terceiro lugar, com a mesma quantidade de dois leitores, a alternativa no trabalho e na praia ou em clubes. Essa é uma questão para a qual aparecem

respostas bem variadas, apesar de, indiscutivelmente, o lar ser o local preferido para a realização de leituras; porém as outras escolhas não devem ser desconsideradas, pois indicam que, como são espaços de espera, tornam-se próprios para a leitura de livros, principalmente em tempos em que uma das condições para a não-leitura é a falta de tempo.

Quanto à releitura de livros, seis leitores informaram já terem retornado a leituras anteriores, esta é, portanto, uma prática entre leitores comuns e maduros. Quanto à leitura em línguas estrangeiras, seis dos entrevistados nunca leu livros em outras línguas, evidenciando que o leitor comum escolarizado desta pesquisa, embora tenha um nível de escolaridade elevado – muitos possuem pós-graduação – não é familiarizado com idiomas estrangeiros ao ponto de praticar leituras nesses idiomas, mesmo por razões profissionais, como se poderia supor, em razão de uma compatibilidade entre sua formação escolar e suas leituras. Os dados aqui analisados aparecem nos dois quadros abaixo.

Nº	LEITOR	LIVRO(S) QUE RELERAM
1	A	<i>A cabana, O Pequeno Príncipe</i>
2	B	Bíblia (Umas 16 ou 17 vezes. Coloco a leitura bíblica em primeiro lugar, no meu dia a dia)
3	C	Não indicou
4	D	<i>Made in Japan</i>
5	E	<i>As cinco linguagens do amor</i>
6	F	<i>O dia do Coringa / O nome da rosa/Anarquistas Graças a Deus / Dom Casmurro / Operação Cavalo de Tróia 1 / A insustentável leveza do ser.</i>
7	G	Nunca reli nenhum livro inteiro, apenas partes.
8	H	Bíblia

Quadro 4 – A releitura de livros entre os leitores.

Nº	LEITOR	JÁ LEU LIVROS EM OUTROS IDIOMAS?	QUAL OU QUAIS?
1	A	Sim (em inglês)	Não indicou
2	B	Não	-
3	C	Não	-
4	D	Não	-
5	E	Não	-
6	F	Sim	<i>Operação Cavalo de Tróia 4 e 5, Ramsés, o filho da luz (Christian Jacq)</i>
7	G	Não	-
8	H	Não	-

Quadro 5 – Leitura de livros em outros idiomas.

A última fase do questionário de múltipla escolha teve a intenção de identificar os principais influenciadores de leitura. Assim, para os leitores selecionados neste estudo, os maiores influenciadores de leitura foram os professores (quatro); a opção “outro parente” teve três citações; e “pai e mãe” apareceram com duas citações cada. Assim, nota-se, a partir do Gráfico 9, que o ambiente escolar, juntamente com o espaço familiar exercem influência marcante na relação dos leitores comuns escolarizados com a leitura. O professor ocupa, neste quadro, posição de destaque, com quatro indicações feitas pelos sujeitos, fato que reafirma seu papel enquanto formador não só de práticas que subsidiam a formação do leitor, como ele, por si, constitui-se enquanto um elemento influenciador da prática de leitura.

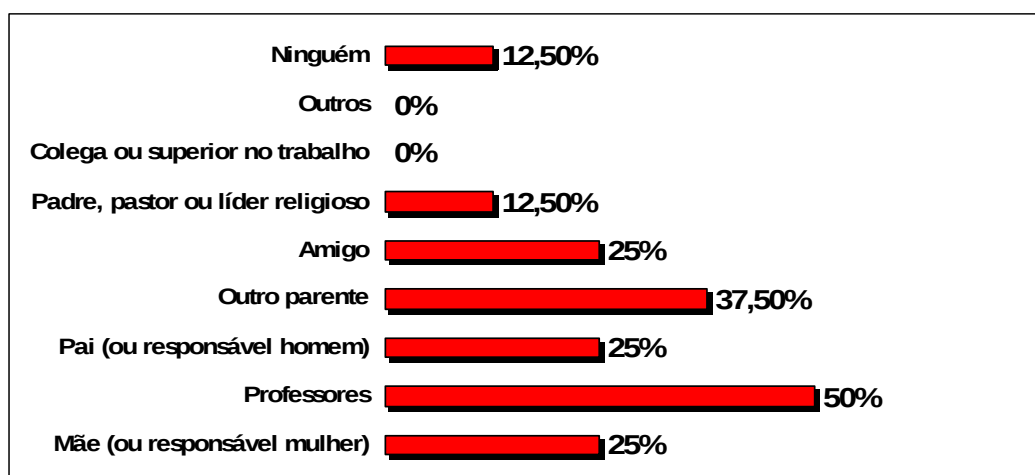


Gráfico 9 – Quem mais influenciou os leitores a ler.

Somando-se a esses dados e corroborando-os, temos, no Quadro 10, o levantamento da frequência com que os leitores comuns se defrontaram com exemplos práticos de leitura em sua vida. Percebe-se que cinco leitores viam sempre alguém lendo em sua casa, dois, de vez em quando. Tais dados evidenciam que o leitor comum escolarizado teve, em seu ambiente familiar, agentes influenciadores da prática de leitura que, levando em conta os dados estatísticos, era uma prática constante. Mais uma vez, o espaço familiar aparece como um local fundamental na construção do leitor comum escolarizado.

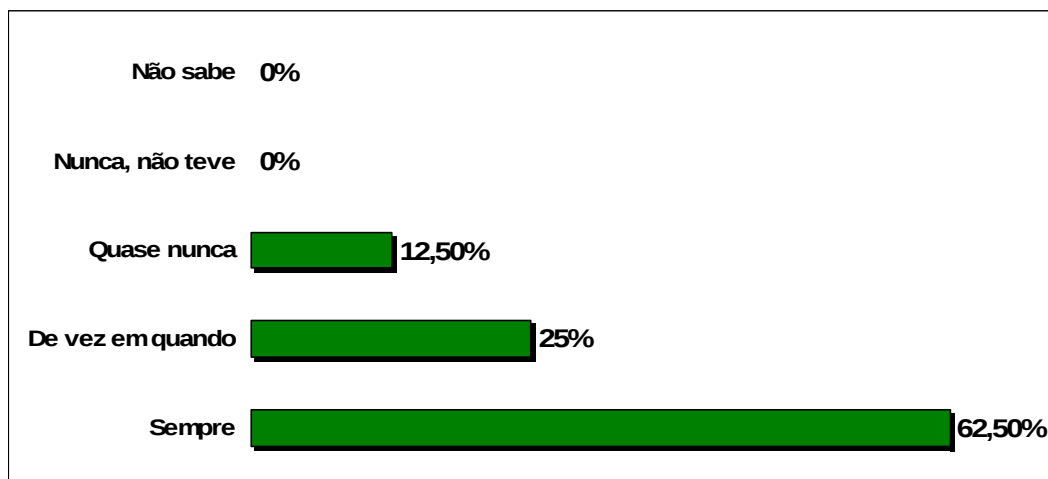


Gráfico 10 – Frequência com que os leitores viam alguém lendo em casa.

Finalmente, pode-se perceber com este instrumento (Questionário de múltipla escolha - APÊNDICE A) características gerais de leitura desse grupo de sujeitos, denominado leitores comuns escolarizados. Eles são leitores maduros, economicamente privilegiados, interessados em tecnologias de informação e comunicação. Têm alto grau de escolarização, realizado em instituições públicas. Deste modo, defini-se os leitores social e economicamente.

A leitura é uma atividade de entretenimento para os leitores, uma ação para ser realizada no tempo livre. Isso demonstra o interesse e o valor que esse grupo de leitores revela em relação a essa prática, pois, diante de outras alternativas essa apresentou-se, junto com a opção assistir TV, como a preferida. Além disso, leem semanalmente revistas e outros suportes, como livros, jornais e internet diariamente, mas os preferidos para a leitura são as revistas e os livros. Percebe-se que a leitura desses indivíduos se intensificou conforme amadureceram pessoal e profissionalmente e, isso, aconteceu, provavelmente, porque receberam estímulos desde a infância, com exemplos práticos de pessoas que viviam próximos a eles lendo: pais, parentes e professores, que se tornaram os principais influenciadores. Além disso, apreende-se que suas experiências de leitura foram se tornando mais recorrentes com o passar do tempo, fato que também está relacionado, a nosso ver, ao processo de desenvolvimento escolar.

Quanto à leitura de livros, especificamente, os leitores comuns escolarizados escolheram escritores e obras que não figuram entre os canônicos, aqueles estudados na escola. A motivação para leitura de um livro está relacionada

em primeiro lugar ao prazer, ao gosto e a necessidade espontânea, além dessa, outras justificativas surgiram: atualização cultural e profissional. A informação de que esse leitor gosta de ler motivado pelo prazer e por vontade própria pode explicar porque o romance foi o gênero escolhido como o mais lido pelos sujeitos da pesquisa, pois, normalmente, está relacionado à fruição e a distração.

Os leitores têm como principal critério de escolha de um livro o tema, possivelmente aquele que mais agrada ou aquele que está em maior evidência entre as pessoas da sua convivência e na mídia, pois esses são fortes influenciadores das escolhas de leitura.

O espaço mais apreciado para o ato da leitura foi a casa, mas outros espaços de convivência (salões de beleza, consultório médico, clubes) também foram citados, talvez, por isso, que esses leitores afirmaram realizar as leituras em ambientes silenciosos ou com sons, interagindo, assim, de forma diferenciada, conforme a necessidade e objetivo. Outro exemplo percebeu-se pela leitura de trechos ou capítulos, em alguns momentos; em outros, o livro inteiro de uma só vez; ou ainda, partes do livro mais de uma vez. Desse modo, possibilita-se a distinção do grupo “leitor comum escolarizado” de outros grupos. Essas informações serão complementadas por meio da história de leitura e será possível perceber traços comuns e individualizados entre os sujeitos.

5.3 COMPREENDENDO A HISTÓRIA DE LEITURA

O segundo instrumento de pesquisa foi denominado história de leitura, e a partir dele foram levantados dados sobre os relatos dos sujeitos escolhidos. A utilização desse instrumento de investigação fez-se necessária pela possibilidade de delinear, com maior precisão, o envolvimento que os sujeitos têm com a leitura na atualidade, enquanto resultado de fatos significativos durante sua vida de leitor, desde a infância até a vida adulta. Foi proposto, para os leitores, que escrevessem fatos que consideravam importantes sobre sua história de leitura (APÊNDICE B – Relato de história de leitura).

Para efeito de análise e visualização das informações, foram construídos dois quadros (o primeiro denominado *Infância / Adolescência* e o segundo

denominado *Adulto*). Neles estão registrados fatos e ideias relevantes de cada leitor sobre a sua história de leitura. Não se trata da fala literal dos sujeitos, mas de uma síntese delas.

LEITOR A
Lia os livros que a escola indicava.
Não tinha prazer com a leitura, pois era agitada e não se concentrava.
Na adolescência, passou a ler muita revista e, a partir daí, manteve o hábito.
Para o vestibular, lia os livros exigidos e alguns, só os resumos.
LEITOR B
Aprendeu a ler com seis anos, antes de entrar na escola.
Lia muitos livros volumosos a ponto de os professores ficarem surpresos.
O professor de português incentivava muito a sua leitura.
LEITOR C
Este leitor entendeu que era para descrever a sua história de leitura em relação ao livro <i>O Caçador de Pipas</i> e não apresentou os dados solicitados.
LEITOR D
Este leitor entendeu que era para descrever a sua história de leitura em relação ao livro <i>O Caçador de Pipas</i> e não apresentou os dados solicitados.
LEITOR E
Tem a lembrança de que o pai e a mãe sempre liam muito.
Sempre tinha, em casa, à disposição, gibis, revistas, livros.
Lembra de trocar experiências de leitura com os parentes (tios e primos).
LEITOR F
Lê muito, desde pequena.
Tinha o hábito de reescrever as histórias que lia.
Aos 12 anos, o interesse pela leitura cessou, devido a um zero que tirou, e ainda foi ridicularizada pela professora em um exercício de interpretação de texto.
O gosto pela leitura foi salvo quando outra professora deu de presente o livro <i>Anarquistas graças a Deus</i> .
LEITOR G
O primeiro contato com as histórias foi por meio de discos, que depois procurou ler.
O pai lia muito, mas não incentivava a leitura presenteando-o com livros.
Lia rótulos, bulas de remédios e tudo que aparecia pela frente.
Na pré-adolescência, morava perto de uma banca de revistas e, com a mesada, comprava revistas em quadrinhos.
No colégio, lia com prazer os livros da literatura nacional que eram obrigatórios.
LEITOR H
Tinha o privilégio de ter pais professores que incentivavam a leitura.
Traz boas recordações de professores de português e literatura.

Quadro 6 – Infância / Adolescência.

Como já foi dito, o quadro acima registra as informações mais significativas da história de leitura dos leitores no período que abrange a infância e a adolescência. Nos relatos apresentados, é possível identificar que, para esses leitores, a família e a escola foram determinantes no incentivo ou não à leitura. Alguns comentam as boas experiências e estímulo à leitura que tiveram na escola, pela figura do professor, e em casa, por meio, principalmente, da relação com os pais. Quando as experiências e o estímulo não foram tão positivos, os personagens

citados também foram os professores e os pais. Além de pais e de professores terem um papel importante na história de leitura, um dado relevante nos relatos apresentados é que os sujeitos da pesquisa tinham contato direto com vários suportes de leitura, principalmente revistas e livros, oferecidos e indicados pelas escolas ou pelos pais. Essas duas variantes: a influência dos pais e a dos professores e a exposição menos ou mais farta a materiais de leitura, provavelmente, influenciaram o desejo pela leitura que esses sujeitos possuem na atualidade, ou seja, na fase adulta de suas vidas.

Os próprios sujeitos, ao trabalhar sua história de leitura, compreendem a família e a escola como agentes principais em relação ao ato de ler. Por isso, em suas narrativas, tais ambientes serem recorrentemente mencionados na fase da infância e da juventude.

LEITOR A
Quando não tinha mais que ler por obrigação, tomou gosto pela leitura.
Não se considera uma leitora voraz, ainda tem dificuldade de concentração.
Hoje lê com prazer e pensa que a leitura vai acrescentar algo dentro dela.
Acredita que a leitura pode trazer conhecimento técnico, amadurecimento pessoal ou simplesmente entretenimento.
LEITOR B
A leitura faz parte do seu ser. Ama ler.
LEITOR C
Este leitor entendeu que era para escrever a sua história de leitura em relação ao livro <i>O Caçador de Pipas</i> .
LEITOR D
Este leitor entendeu que era para escrever a sua história de leitura em relação ao livro <i>O Caçador de Pipas</i> .
LEITOR E
A leitura traz informações importantes que podem se transformar em conhecimento na sua profissão.
Acredita que a leitura é um meio de entretenimento poderoso, porque torna a pessoa mais leve, mais reflexiva, motiva, amplia horizontes, leva a sair da inércia, enriquece a linguagem, dá oportunidade de quebrar preconceitos e, acima de tudo, faz sonhar e ensina a sonhar.
LEITOR F
É receosa a respeito das suas interpretações.
Gostaria de ler mais e melhor.
Respondendo ao questionário, percebeu estar muito presa aos ícones da literatura internacional.
LEITOR G
Na faculdade, leu muitos livros legais na área da comunicação.
Hoje, lê por prazer e quando dá tempo, pois tem um filho pequeno, mas a leitura é um dos maiores prazeres.
LEITOR H
Não lê mais, porque é muito obsessiva, não gosta de interromper a leitura e isso não é compatível com seu cotidiano.
Lê muito livro técnico, pois dá aulas, mas gostaria de se dedicar mais à leitura de lazer.

Quadro 7 – Adulto.

O quadro acima apresenta informações sobre a leitura dos sujeitos na fase adulta. Nesse período da vida, esses leitores valorizam a leitura como uma prática importante em dois aspectos: o primeiro relacionado à leitura que proporciona prazer, pois não está mais atrelada aos encaminhamentos de leitura do ambiente escolar; e o segundo, a leitura informativa necessária para o desenvolvimento da sua profissão. Assim, pode-se inferir que esses leitores compreendem que existem textos para duas finalidades principais, uma delas diz respeito à fruição, ou seja, a leitura com o objetivo de distração e lazer, e a outra a fim de adquirir conhecimentos formais relacionados, principalmente, à profissão.

Além dos dados sobre os objetivos da leitura na fase adulta, o leitor F relata insegurança quanto à sua capacidade de interpretação para o ato em questão, provavelmente, resultado da má experiência que teve no período escolar com uma professora que o “ridicularizou”, palavras do próprio leitor, em um exercício de interpretação. A insegurança declarada por este leitor não está presente no discurso dos outros, assim, pode-se inferir que as experiências pelas quais passaram tiveram consequências mais positivas do que negativas, no que se refere às práticas de leitura. Portanto, a maior parte dos leitores comuns escolarizados deste estudo se consideram leitores seguros de suas leituras.

Utilizando das informações resgatadas pela história de leitura pode-se complementar que os leitores tiveram como principais influenciadores de leitura os professores e os pais, dado que reforça os resultados adquiridos no questionário de múltipla escolha. Além desses elementos, o fato de possuírem vasto material de leitura e terem próximo a eles pessoas com hábito de leitura colaborou para o desenvolvimento do gosto por essa prática. Na fase adulta a relação com a leitura é diferente daquela da infância e da juventude, pois era um compromisso, na maioria das vezes, pertencente à escola, agora eles leem espontaneamente, buscando prazer, informações de conhecimentos gerais e/ou específico a profissão. Apesar de serem leitores correntes, pois leem frequentemente vários tipos de textos, esses passaram por experiências boas e ruins, em relação à leitura, e isso provocou marcas de insegurança, quando o estímulo foi negativo; e segurança, quando o estímulo foi positivo. Portanto, a vivência e as práticas de leitura na infância e na juventude afetaram sobremaneira a atuação do leitor na vida adulta.

5.4 LEITURA DO QUESTIONÁRIO ABERTO

Nesta seção da pesquisa, foram levantados dados sobre a leitura específica do livro *O Caçador de Pipas*. Esse instrumento de coleta foi utilizado, pois proporciona um melhor entendimento de como o leitor interagiu com a leitura do texto. As respostas de cada leitor foram transcritas literalmente e reunidas em quadros referentes às perguntas realizadas, pois, assim, a visualização dos discursos é facilitada.

LEITOR	RESPOSTA
A	Uma amiga minha me indicou e emprestou o livro para mim.
B	Ouvi pessoas dizerem que o romance era ótimo. Então, minha filha emprestou e eu li.
C	Crítica favorável em revistas e disponibilidade do livro, emprestado.
D	Chamou a atenção no BIG a plaquinha dos 10 mais vendidos. Li a contra capa e gostei do que vi. O preço era bom. Resolvi comprar. Outra coisa: fui numa palestra bem legal onde o palestrante falou que para ser feliz tem que ler, no mínimo, dois romances por ano.
E	Meu irmão leu e recomendou.
F	A mídia, bem como a indicação positiva da minha mãe e uma aluna; além disso, como assisti ao filme e não gostei, resolvi ler o livro para mudar a minha impressão.
G	Foi indicação de um amigo.
H	A mídia, o ranking dos mais lidos.

Quadro 8 – O que ou quem influenciou a leitura desse livro?

As respostas dadas a essa pergunta demonstram que dois tipos de elementos ou mediadores influenciaram mais os leitores comuns escolarizados no momento da escolha do livro: pessoas próximas aos leitores (amigos, parentes, colegas de trabalho etc.) e a mídia (críticas de revista, lista dos mais vendidos etc). Na maioria dos discursos registrados, a opinião de um desses elementos reforçou a do outro, pois, quando um amigo, um parente ou um colega de trabalho, por exemplo, indicou e falou bem do livro e este, por sua vez, tinha uma boa crítica apresentada pela mídia, isso aguçou mais ainda a vontade de comprar ou emprestar o livro para leitura. Essa é uma informação que reforça a presença de alguns tipos de mediadores de leitura, como, por exemplo, das críticas e resenhas presentes na mídia, as quais são apresentadas e discutidas na seção 3.3 desta dissertação. Os textos críticos estão acessíveis, na atualidade, em revistas de grande circulação, além disso, sabe-se que a revista é um suporte utilizado

semanalmente pelos leitores sujeitos da pesquisa, (seção 5.2), e na qual, provavelmente, buscam informações para se atualizarem. Percebe-se que a influência na escolha de um livro literário pode acontecer pela proximidade das pessoas e pela atualidade das opiniões emitidas sobre os livros em periódicos de grande circulação.

LEITOR	RESPOSTA
A	Gostei.
B	Imensamente. Sinto prazer em ler histórias que envolvem pessoas, crianças, principalmente quando são emocionantes.
C	Bastante. Livro de leitura fácil, que mescla o ambiente (cultura, dificuldades) com histórias pessoais.
D	Gostei. Boa impressão com fonte e tamanho adequados a quem tem mais de 35 anos. Papel agradável.
E	Bastante.
F	Não. Achei a personagem fraca, embora tenha achado o livro bem escrito. Não gostei da história.
G	Adorei.
H	Sim.

Quadro 9 – Gostou da leitura do livro?

Alguns elementos da narrativa foram determinantes para os leitores terem gostado da leitura: os personagens infantis, a apresentação de uma cultura e de um ambiente diferente da ocidental e as histórias pessoais dos personagens. A materialidade do livro, assim como a facilidade dos tipos de impressão e da linguagem também foram citados como justificativa do gosto pelo livro em questão.

A única leitora que registrou não ter gostado do livro justificou sua resposta por não ter apreciado as atitudes de fraqueza de uma das personagens, mas achou o livro bem escrito, o que reforça a linguagem facilitadora citada também pelos outros leitores. Assim pode-se compreender que, para gostar e se interessar pela leitura, a estrutura do texto é um dos elementos observados por esses leitores comuns escolarizados (personagens, ambiente e linguagem); mas elementos extra textuais, também são valorizados, como a materialidade do livro (capa, tamanho das letras, qualidade do papel etc.). Veja que isso mostra ou aponta o livro como objeto de consumo e como prática cultural de socialização do leitor.

LEITOR	RESPOSTA
A	Gostei especialmente da forma como o autor insere a cultura daquele povo no livro. Aprendi muitas coisas, modo de vida, detalhes que não sabia daquele país.
B	O que me fez gostar: - O cenário em que a história se desenrola: o Afeganistão. - O personagem principal: o menino bonzinho, mas que sofre tanto! - As dificuldades sérias, incluindo guerras, dominação estrangeira...levando o país à destruição. - A maneira como o autor cativa o leitor, levando-o a apaixonar-se pela história.
C	Somente coisas positivas: amizade, arrependimento e outros sentimentos.
D	Já fazia alguns anos que eu não lia um romance. Texto detalhado dos lugares e costumes, porém sem ficar batendo sempre na mesma tecla. História empolgante fazendo com que a leitura se torne prazerosa.
E	Rico na narrativa; linguagem de fácil entendimento; uma cultura bem diferente da nossa; a forma como o escritor traçou paralelos entre os dois personagens: o bom e o mau; e gostei do final, porque o "mau" consegue retornar ao caminho do bem.
F	Talvez o fato de ter visto o filme antes de ler o livro influenciou o fato de não ter gostado do livro. Mas, como eu já disse anteriormente, eu achei a personagem principal fraca, como pessoa. Mas a história é bem escrita.
G	A forma como foi escrito, a história, a emoção que causou em mim.
H	Leitura fácil e absorvente.

Quadro 10 – O que fez gostar ou não do que leu?

A maioria dos leitores gostou do que leu por três motivos principais: a cultura afegã, os personagens, a linguagem. A cultura afegã chamou a atenção pela novidade, pois, como são leitores ocidentais, ficaram interessados em conhecer os valores, os costumes e os espaços de um país oriental, descritos pelo autor. Os personagens infantis e suas trajetórias de vida envolveram os leitores, suscitando emoções variadas. A linguagem utilizada é citada por vários leitores como cativante, prazerosa, de fácil entendimento, bem escrita e absorvente. Assim, pode-se inferir que esses leitores procuram, nas suas leituras, novidades, emoções e uma linguagem clara, sem termos rebuscados que dificultam o entendimento e a fluidez do que estão lendo. Esses são valores cultivados pelos leitores em relação a textos de ficção e são bem diferentes daqueles trabalhados na escola, em que a importância envolve a estética dos textos, a pertença a determinados estilos etc.

LEITOR	RESPOSTA
A	Observador. Acredito que a diferença de contexto e cenário da história com a minha vida não permitiu que eu me sentisse fazendo parte da história.
B	Eu, lendo o livro, me envolvi tanto que me senti parte daquela sociedade afegã. Parece que eu sofria junto com aquela gente pobre, maltratada, injustiçada. Parece que, de alguma maneira, gostaria de ajudar, de minorar...os sofrimentos dos afegãos.
C	Observador. Porque, apesar de bem narrada, eu não me identifiquei tanto com a história.
D	Passei a ser um observador. Como a história é bem narrada, é fácil de imaginar o local e as pessoas da onde acontecem os eventos.
E	Não exatamente fazendo parte, mas trouxe à tona sentimentos de dor, raiva, ternura...
F	Como observadora. Quase sempre, enquanto leio, me coloco como observadora, acredito que foi isso que aprendi quando meu gosto pela leitura foi desenvolvido.
G	Como observadora. Por que o livro foi escrito na primeira pessoa.
H	Não me coloquei na história, pois achei culturalmente muito diferente.

Quadro 11 – Enquanto lia o texto, percebeu-se como observador ou fazendo parte da história? Por quê?

Como observador, foi o modo pelo qual a maioria dos leitores se percebeu presente na leitura do livro, as justificativas para esse posicionamento foram: porque se sentiram distantes daquela cultura, não se identificaram com a história, concentraram-se em imaginar o que estava sendo narrado, e, também, pelo fato de a história ser narrada em primeira pessoa. Os leitores que se perceberam fazendo parte da história justificaram suas respostas explicando que se envolveram com os problemas daquela sociedade e até perceberam nelas sentimentos que eram suscitados na leitura.

LEITOR	RESPOSTA
A	Acredito que tanto a estrutura do texto quanto minhas experiências pessoais me ajudaram a construir as imagens. As descrições de cenários, cores, lugares...isso me ajudou.
B	Bem, penso que na própria construção do texto. O autor soube atrair, envolver, fazer a gente penetrar no drama e ...sentir os horrores da guerra que gera injustiça, inquietação sem limites.
C	Foram mais baseadas na construção (estrutura) do texto, em função da narrativa do autor ser bem detalhada.
D	Como a história se passa lá do outro lado do planeta, as imagens se formaram pela estrutura do texto.
E	Foi um pouco difícil construir imagens, já que a estória se passava no Afeganistão, cultura pouco conhecida por mim. Mas algumas delas foram baseadas em fotos, revistas que havia visto e lido.
F	A maioria das imagens que eu criei foi baseada em idéias que já tinha concebido enquanto via o filme. A maior parte das imagens por mim construídas foi baseada no texto.
G	Foram baseadas na estrutura do texto. As descrições precisas do autor.
H	Apenas na construção do texto. Análise descritiva dos locais e costumes.

Quadro 12 – As imagens que você criou durante a leitura estão baseadas na construção (estrutura) do texto ou em experiências pessoais? Quais estruturas te ajudaram a construir as imagens, ou quais experiências?

Os leitores afirmaram que as imagens construídas durante a leitura do livro foram baseadas na construção do texto, que a descrição detalhada dos lugares, das pessoas, dos costumes etc. colaborou para a criação das imagens. Alguns sujeitos também compreenderam que suas experiências pessoais também colaboraram para a formação das imagens. Um dos leitores, por exemplo, apresenta a sua construção de imagem baseada nas cenas do filme *O caçador de pipas*, pois assistiu antes de ler. Apesar de não utilizarem os mesmos termos que a escola e a academia costumam usar para nomear as estruturas de um texto, os leitores as utilizam nas suas leituras, além de levar para o texto suas experiências pessoais, que também corroboram para a construção das imagens.

O fato de aceitarem esta questão demonstra que a leitura de ficção envolve uma atividade mental básica que é a formação de imagens mentais baseadas nas informações oferecidas pelo texto. Também se observa que esses leitores interessam-se pelo movimento, pela ação do texto que, para serem bem compreendidos, devem ser apresentados em linguagem simples, com fartas descrições de ações, lugares e personagens.

LEITOR	RESPOSTA
A	Sim, sons de conversas, sons dos meninos brincando, dos conflitos de guerra.
B	Imaginei sons: de vozes, de gritaria, de soluços, de choro, de tiros. Que sofrimento!
C	Não me lembro.
D	Sons do ambiente, embora os personagens falassem o português. Isso também aconteceu nas festas, frio, viagens de fuga, sujeira ou limpeza.
E	Imaginava as músicas típicas do Afeganistão. Imaginei o silêncio da casa...e o silêncio da dor.
F	Sim, o autor faz, na minha opinião, uma descrição do ambiente que facilita bastante. Mas o fato de eu ter assistido ao filme primeiro talvez tenha sido mais decisivo.
G	Sim, as vozes das crianças, os sons das cenas dramáticas.
H	Não.

Quadro 13 – Enquanto leu a história, criou sons? Se criou, quais foram os tipos de sons que imaginou (sons do ambiente, vozes diferentes, música etc.)?

A maioria dos leitores conseguiu criar ou imaginar vários tipos de sons enquanto lia a história: sons de conversas, das crianças brincando, da guerra, das músicas, enfim, sons do ambiente. Esses sons são indicados pelo autor na sua narrativa, mas não determinados por ele, isso quem faz é o leitor, quando traz suas experiências e conhecimentos para a obra, criando esses sons na sua mente, algo além do que está registrado no texto.

LEITOR	RESPOSTA
A	Não.
B	Não, especificamente, não. Penso que sei controlar minhas emoções. Parece que ouço sons...mas algo me diz: "É história, somente história".
C	Sim, em determinadas partes do livro, a trama faz com que se crie uma expectativa (ansiedade).
D	Explicou que já havia respondido na questão anterior (Isso também aconteceu nas festas, frio, viagens de fuga, sujeira ou limpeza.)
E	Em alguns trechos da leitura me senti tensa.
F	Sim, principalmente na parte do estupro que, na minha opinião, é melhor no livro do que no filme. Algumas vezes, durante a leitura, eu percebia em mim sensações como a de alguém que se encontra num ambiente árido.
G	Sim, chorei, ri, fiquei tensa e ansiosa.
H	Sim, em momentos de maior sofrimento do pequeno protagonista, tive sudorese e taquicardia.

Quadro 14 – Você percebeu, no seu organismo, alguma reação física, como: sensações térmicas, estado de alerta (expectativa diante de um fato ou ação), odores específicos etc?

Na questão anterior, os leitores responderam que criaram ou imaginaram sons e, nessa pergunta, muitos deles registraram que sentiram em seus corpos sensações ou reações físicas (ansiedade, tensão, choro, riso, sudorese, taquicardia etc) provocadas pela leitura, resultado de alguns momentos de clímax da narrativa, que não são, necessariamente, os mesmos para cada leitor e pode não ter também a mesma intensidade. Prova disso é o fato de alguns leitores não terem percebido ou lembrando de sentir qualquer sensação ou reação.

LEITOR	RESPOSTA
A	O momento mais forte para mim foi quando o menino foi abusado sexualmente. Fiquei bastante triste e esperei que, até o final, isso se resolvesse de forma positiva (criei expectativa).
B	Sabe? Eu me apaixonei de tal modo pela história de <i>O caçador de pipas</i> que: - passei a investigar sobre o Afeganistão: ia ao atlas geográfico localizar o país...cheguei a orar pelo Afeganistão, pelos missionários que lá vivem! - comprei outros livros como: <i>Mulheres de Cabul</i> de Harriet Logan, <i>A cidade do sol</i> , <i>O livreiro de Cabul</i> , <i>Eu sou o livreiro de Cabul</i> etc.
C	Vergonha, arrependimentos.
D	Capacidade de se colocar no lugar de outra pessoa. Ter mais paciência com tudo, já que a vida é curta demais e a nossa vida pode mudar a qualquer momento.
E	Ternura, dor, compaixão, raiva, perdão.
F	A revolta com as atitudes da personagem principal é o sentimento que mais me recordo e talvez o que mais me tenha influenciado não gostar do livro e, menos ainda, do filme.
G	Tristeza, ternura, alegria, euforia, raiva.
H	Alegria, tristeza, indignação, revolta. É um livro que trabalha quase todo universo do sentimento humano.

Quadro 15 – Quais sensações (sentimentos) afloraram durante a leitura do livro?

Muitas foram as sensações e sentimentos positivos e negativos que os leitores apresentaram ao lerem o livro (tristeza, compaixão, vergonha, arrependimentos, revolta, alegria, indignação etc), o que demonstra o envolvimento emocional dos leitores com o enredo da história.

LEITOR	RESPOSTA
A	Sim. Parei para pensar no Brasil, em como nossa história se construiu, em como as pessoas são, como agem, e fiz um comparativo com as pessoas descritas no livro. Os costumes, os conflitos, as dificuldades.
B	Cada dia mais estou convencida de que a sociedade, o mundo clama por justiça, igualdade social! Que podemos fazer então? Não adianta contemplar a situação de braços cruzados! Mas...então? Penso que os educadores têm sim, uma grande responsabilidade. Que eles, no seu âmbito social procurem desenvolver nos educandos a honestidade, a verdade, a sinceridade, a justiça. Que os estudantes de hoje tenham responsabilidade, capacidade de discernimento entre o bem e o mal, o certo e o errado. Que eles sejam capazes de ser solidários, de pensar e agir com o coração. Que sejam sensíveis à miséria alheia, que se movam em direção ao próximo. Sobre tudo, que todos, educadores e educandos tenham Deus no coração e a Bíblia, ou melhor, as Sagradas escrituras, como regra de fé e prática. Somente assim, o nosso mundo terá Paz!!! Oremos pelo Afeganistão.

C	Sensação de não deixar pendências na vida: assuntos que se arrastam e nos prejudicam (inconscientemente).
D	A sensibilidade fica mais aflorada. Se a história é tensa, você fica tenso. Foi válido porque moramos no Brasil e é difícil acreditar que existem outros lugares piores que aqui, mas existem!
E	Pensei no valor da amizade, na possibilidade de mudar nossa caminhada, não importa quando, mas é necessário se tornar um ser humano melhor, nunca é tarde. Na lealdade com que devemos servir ao próximo, sem se importar quem seja o próximo (se ele é bom ou ruim)
F	Depois de passada a revolta inicial, procurei pensar a história mais como alguém pertencente a tal cultura e não como eu mesma, enquanto leitora. Talvez esta tenha sido a maior influência do livro para mim, enxergar o outro com os olhos do outro e não com os meus olhos.
G	O livro me fez refletir sobre a importância e a influência dos pais na vida dos filhos, além da importância de se ter integridade e valores bem definidos.
H	Apesar de trabalhar com várias sensações, pouca influência o livro teve na minha maneira de ser. Acredito que a tolerância tenha sido mais trabalhada.

Quadro 16 – Você percebeu, depois da leitura, alguma influência ou mudança na sua forma de pensar, acreditar, valorizar? Quais as influências ou mudanças a leitura dessa história lhe proporcionou?

Os leitores, em seus depoimentos, registraram reflexões sobre atitudes pessoais e atitudes coletivas, mas não assumiram exatamente mudanças na sua forma de pensar, acreditar e valorizar. Utilizaram de vários assuntos que o livro aborda para justificar as reflexões: cultura, justiça, igualdade social, resolver pendências pessoais, amizade, lealdade, relacionamento entre pais e filhos, tolerância etc. Assim, entende-se que a leitura de uma narrativa de ficção pode não transformar imediatamente as atitudes, valores e costumes de um sujeito, mas faz suscitar a reflexão.

Compreende-se, por meio desse instrumento, como o leitor comum escolarizado interagiu com a leitura do texto de ficção. Primeiramente, entende-se que a escolha do livro aconteceu por influência, principalmente, de pessoas próximas e da mídia (resenhas de revistas), isso reafirma as respostas fornecidas pelos próprios sujeitos pesquisados nos outros dois instrumentos.

O gosto por essa narrativa de ficção passou mais pela apreciação do desenrolar dos fatos, e menos pelos elementos de expressão, isto é, estéticos, tanto no plano da linguagem como no plano da estrutura.

O leitor comum escolarizado nessa leitura se posicionou como um observador que, afirmou perceber o distanciamento entre a ficção e a realidade, mas, em muitos momentos da leitura, se envolveu ao ponto de criar sons de ambiente e de conversas; possuir reações físicas: ansiedade, taquicardia, choro; envolver-se emocionalmente sentindo raiva, medo, pena em relação aos

personagens. Isso demonstrou um envolvimento significativo com a história narrada, ou como apresenta o senso comum, o leitor “viajou” por meio da leitura, como se vivesse aquelas ações enquanto lia.

Para esses leitores a criação das imagens do texto construiu-se por meio de uma farta descrição, com linguagem próxima da oralidade (clara e facilitadora da interpretação e da compreensão), além disso, as experiências pessoais também colaboraram. Esse leitor lê narrativas de ficção com a finalidade de se distrair e não de perceber e avaliar os elementos estéticos, valorizado pela escola e o meio acadêmico.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi realizar um estudo sobre como leitores comuns escolarizados leem narrativa de ficção, sendo possível assim, levantar algumas práticas de leitura específicas de leitores que foram influenciados por suas relações escolares e não-escolares. Porém, os resultados dessa pesquisa de forma alguma generalizam a prática, contudo iluminam alguns “caminhos” escolhidos pelos leitores no momento da leitura de ficção.

Como foi visto, a leitura deve ser compreendida enquanto prática social, realizada por sujeitos em constante transformação e que dependendo de situações históricas e culturais desenvolvem modos diferentes de produzir, circular e realizar esse ato. Deste modo, a leitura torna-se um importante instrumento de compreensão da sociedade em geral e de grupos específicos, pois, por meio dela é possível delimitar como percebem e representam o mundo. Acredita-se, também, que o ato de ler é um fenômeno variável e possui valores diferenciados, que pela ação dos leitores constrói sentidos plurais para os textos.

O estudo sobre letramento é necessário para refletir sobre as práticas de leitura porque entende a escrita e, conseqüentemente, a leitura enquanto um conjunto de práticas sociais que, por meio de um sistema simbólico e tecnológico é realizada em contextos e com objetivos específicos. Um desses contextos com finalidade particular é a escola e, outro são os grupos sociais, que se formam fora da escola, porém, também, utilizam a leitura enquanto prática.

A escola desenvolve um modelo de letramento autônomo que enfatiza o texto escrito como se esse possuísse em si mesmo as respostas, ou seja, o escrito é uma estrutura em que o sentido não depende do modo de produção, de circulação e nem dos leitores. Assim, a prática da leitura exercitada na escola dificulta a busca de sentidos, pois este já está limitado pela intenção do autor. Em contraponto, tem-se o modelo de letramento ideológico que abarca as demais práticas, que acontecem fora do ambiente escolar, e reconhece os aspectos extratextuais que envolvem o ato da leitura. Cada um desses modelos de letramento pressupõe uma prática de leitura, o autônomo é mais conhecido, pois é o ensinado na escola, o ideológico ainda necessita mais investigação, pois diz respeito as práticas sociais de leitura e pouco se conhece, porque são individuais.

Usando como referência os estudos sobre práticas de leitura e letramento, analisaram-se dados que proporcionaram a caracterização dos leitores comuns escolarizados e a compreensão de como eles realizam a leitura de narrativa de ficção. Quanto ao perfil dos leitores, percebe-se, resumidamente, que são socialmente e economicamente privilegiados, possuem alto grau de estudo e gostam de estar bem informados. Para entender como leem, foi necessário pesquisar como interagem com a leitura e, assim, distinguir algumas atitudes em relação ao ato de ler.

Existem vários modos que marcam a prática de leitura dos sujeitos, uma delas é compreender o livro enquanto objeto de consumo, que circula e está exposto em espaços como supermercados, livrarias, bancas de jornal, quiosques entre outros, sempre a mão em lugares de grande circulação e acompanhado de estratégias de marketing. As qualidades estéticas, nessa realidade, nem sempre são prioridade para a indústria cultural e tampouco para os leitores. O que mais chama a atenção dos leitores é a qualidade material do livro (tipo de papel, encadernação, tamanho de letra etc.), o que a crítica está dizendo sobre ele, se está na lista dos mais vendidos etc.

Outra atitude que marca a prática de leitura, dos leitores selecionados, é a escolha dos livros pelo tema, que ficou evidente no questionário de múltipla escolha e foi reforçado no questionário aberto, pois muitos leitores responderam que um dos motivos da atração ou da curiosidade pelo livro, *O Caçador de Pipas*, foi o tema. Com este grupo de leitores foi recorrente mais uma prática relacionada ao ato da leitura, a saber, levar em consideração a opinião de mediadores como amigos e parentes e da mídia representada por resenhas, críticas, listas dos mais vendidos, entre outros. Portanto, o leitor comum escolarizado procura leituras de ficção de interesse coletivo, que proporcionam prazer e emoção e de linguagem que facilite o entendimento. Estes são alguns exemplos de como o leitor comum escolarizado se relaciona com a leitura de textos de ficção.

Além disso, neste estudo, foi possível perceber que a maioria dos sujeitos iniciou seu processo de letramento no espaço familiar, observando pais e parentes lendo e também conversando sobre as leituras, o que pode ter despertado o gosto por essa prática desde a infância. Além disso, os leitores pesquisados relataram estímulos positivos no espaço escolar, devido a isso continuaram possuindo o hábito da leitura.

Apesar de a escola não ter deixado “marcas” negativas nesses leitores, percebe-se que os protocolos ou decoreto da leitura literária não foram acionados no momento da leitura da narrativa de ficção. Foi possível observar tal fato pela ausência no discurso dos leitores dos códigos e convenções literárias. Assim, os protocolos que orientam o modo como eles leem textos de ficção concentram-se no desenrolar da ação, nas emoções suscitadas pelas ações dos personagens, nas fartas descrições, na linguagem oralizada de fácil entendimento, no tema da moda, ou seja, são formas de ler apreendidas, provavelmente, no contato social.

Portanto, o leitor comum escolarizado possui uma prática de leitura mais alinhada ao letramento ideológico, pois se aciona muitos mecanismos ensinados na escola (a própria alfabetização, por exemplo), porém, não se deixa levar por ela e acaba por desenvolver outras práticas que não se fazem presentes no espaço escolar.

De tudo isso, fica a necessidade de a instituição escolar conhecer ou reconhecer as práticas de leitura que acontecem fora do seu espaço, para então organizar e encaminhar ações em que a teoria literária e a didática formem leitores literários, que possuam o conhecimento necessário para interpretar e compreender textos de ficção de natureza diversa, presentes em suportes que a cada dia se multiplicam mais e mais.

REFERÊNCIAS

ABREU, Marcia; SCHAPOCHNIK, Nelson (Org.). *Cultura letrada no Brasil*. Objetos e práticas. S. Paulo: Fapesp; Campinas (SP): ALB: Mercado de Letras, 2005.

AGUIAR, Flavio. As questões da crítica literária. In: MARTINS, Maria Helena (Org.). *Outras leituras*: literatura, televisão, jornalismo de arte e cultura, linguagens integrantes. São Paulo: Senac, 2000.

BOAVENTURA, Adson. Uma amizade e um drama no Afeganistão. *Revista Paradoxo*. dez. 2005. Disponível em: <<http://www.revistaparadoxo.com/materia.php?ido=2852>>. Acesso em: 15 maio 2008.

BREDELLA, Lothar. *Introdução à didáctica da literatura*. Tradução de Maria Assunção Pinto Correia et al. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1989.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil*: reflexões a partir do INAF. São Paulo: Global, 2003. p. 47-63.

CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO. *Retratos da leitura*. São Paulo, 2001.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 24, p. 803-809, set. 1972.

CHARTIER, Roger. Morte ou transfiguração do leitor? In: _____. *Os desafios da escrita*. Tradução de Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Ed. da UNESP, 2002. p. 101 – 123.

COLOMER, Teresa. La enseñanza de la literatura como construcción de sentido. *Lectura y vida*. *Revista Latinoamericana de Lectura*, Barcelona, ano 22, n. 4, dic. 2001. Disponível em: <<http://www.lecturayvida.org.ar/pdf/colomer.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2007.

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

DARNTON, Robert. A leitura rousseauista e um leitor “comum” no século XVIII. In: BOURDIEU, Pierre et al. *Práticas de leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento. 1ª reimpressão. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. p.143 – 175.

DARNTON, Robert. *Os best-sellers proibidos da França pré-revolucionária*. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura*. Tradução de Waltensir Dutra. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ESCARPIT, Robert. *Sociologia da leitura*. Tradução de Anabela Monteiro e Carlos A. Nunes. Lisboa: Arcádia, 1969.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Práticas de leitura, impressos, letramentos: uma introdução. In: GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Org.). *Leitura: práticas, impressos, letramentos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 11-45.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: BOURDIEU, Pierre et al. *Práticas de leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p. 107-116.

HANSEN, João Adolfo. Reorientações no campo da leitura literária. In: ABREU, Márcia; SCHAPOCHNIK, Nelson (Org.). *Cultura letrada no Brasil: objetos e práticas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2005. p. 13-44.

HAUSER, Arnold. Sociología del público. In: _____. *Sociología del arte*. Tradução de Vicente Romano Villalba: Labor, 1977. p. 549-686.

HOSSEINI, Khaled. *O caçador de pipas*. Tradução de Maria Helena Rouanet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da leitura no Brasil*. São Paulo, 2008.

KLEIMAN, Angela Bustos. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela Bustos. (Org.). *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. Tradução de Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SIMÕES, Eduardo. Livro afegão que verte memórias está na lista dos mais vendidos. *Folha Online*, São Paulo, out. 2005. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/ilustrada/ult90u53916.html>>. Acesso em: 15 maio 2008.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003. p. 89-113.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VELLOSO, Beatriz. Um drama afegão: a conturbada história do país é cenário para o Caçador de Pipas, romance de Khaled Hosseini. *Época*, 10 de outubro, 2005.

WELLERSHOFF, Dieter. Literatura, mercado e indústria cultural. *Humboldt*, Hamburgo, v. 22, p. 44-48, 1970.

WOOLF, Virginia. O leitor comum. Tradução de Luciana Viégas. Rio de Janeiro: Graphia, 2007.

YIN, Robert. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3. ed. Tradução de Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário de múltipla escolha

UEM – Universidade Estadual de Maringá
Curso: Mestrado em Letras – Estudos Literários
Aluna: Marcela Dias Pinto

ATENÇÃO: No espaço para as respostas e no verso desta folha, você pode escrever livremente.

DADOS SOCIOECONÔMICOS

Nome completo: _____

Assinale a faixa etária em que você se encontra.

☐ 20 – 29 anos ☐ 30 – 39 anos ☐ 40 – 49 anos ☐ 50 – 59 anos ☐
mais de 60

Sexo: ☐ feminino ☐ masculino

Endereço residencial (Av., Rua, N°): _____

_____ Bairro: _____

CEP: _____ Cidade: _____

Residência própria: ☐ sim ☐ não

Fone residencial: ☐ _____ Fone comercial: _____

Acesso à Internet: ☐ casa ☐ trabalho ☐ não tem Internet

Graduação em nível superior

Curso: _____ Ano de conclusão: _____

Instituição: _____

Pós-graduação

Curso: _____

☐ Especialização ☐ Mestrado ☐ Doutorado

Profissão: _____

_____, ____/____/2009.

PREFERÊNCIAS DOS LEITORES

1- Onde passou a maior parte da vida escolar?

Ensino básico:

- ☐ Escola pública
- ☐ Escola particular
- ☐ Outra

Ensino superior:

- ☐ Faculdade Pública
- ☐ Faculdade Privada
- ☐ Outra

2- O que gosta de fazer em seu tempo livre? (É possível escolher mais de uma opção)

- ☐ Assistir televisão
- ☐ Ouvir música
- ☐ Descansar
- ☐ Ouvir rádio
- ☐ Ler
- ☐ Sair com os amigos
- ☐ Reunir-se com os amigos ou a família
- ☐ Assistir vídeos
- ☐ Fazer compras
- ☐ Praticar esportes
- ☐ Escrever
- ☐ Passear em parques e praças
- ☐ Ir ao campo / à praia
- ☐ Navegar na internet
- ☐ Ir à cidade
- ☐ Assistir eventos esportivos
- ☐ Ir a bares ou cantinas / jogar bilhar
- ☐ Fazer artesanato / trabalhos da casa
- ☐ Ir a feiras ou festas populares
- ☐ Jogar videogame / jogos de mesa
- ☐ Ir ao cinema
- ☐ Ir ao teatro / dança / concertos
- ☐ Ir a museus/ exposições
- ☐ Nenhuma destas. Qual ou quais? _____

3- O que você costuma ler?

- () revistas
- () livros
- () jornais
- () histórias em quadrinhos
- () textos na internet
- () textos de trabalho
- () livros digitais (e-book ou livro eletrônico)
- () audiolivros (formato em CD)

4- Qual gênero costuma ler? (É possível escolher mais de uma opção)

- () Bíblia
- () Livros didáticos
- () Romances
- () Literatura infantil
- () Poesia
- () Histórias em quadrinhos
- () Livros religiosos
- () História, política e ciências sociais
- () Contos
- () Enciclopédias e dicionários
- () Literatura juvenil
- () Biografias
- () Autoajuda
- () Cozinha/ artesanato / assuntos práticos
- () Livros técnicos
- () Artes
- () Ensaaios / ciências e humanidades
- () Esoterismo / ocultismo
- () Nenhum destes
- () Outros (qual ou quais?) _____

5- Qual escritor brasileiro ou estrangeiro você mais admira?

6- Quais os livros mais importantes na sua vida?

7- Qual o último livro que você leu ou está lendo? (Citar o título e o autor)

FREQUÊNCIA E INTENSIDADE DA LEITURA

8- Com que frequência você lê:

Revistas

() 1 vez por dia () 1 vez por semana () 1 vez por mês

Livros em geral

() 1 vez por dia () 1 vez por semana () 1 vez por mês

Jornais

() 1 vez por dia () 1 vez por semana () 1 vez por mês

Gibis

() 1 vez por dia () 1 vez por semana () 1 vez por mês

Textos na internet

() 1 vez por dia () 1 vez por semana () 1 vez por mês

Textos de trabalho

() 1 vez por dia () 1 vez por semana () 1 vez por mês

Livros digitais (e-books)

() 1 vez por dia () 1 vez por semana () 1 vez por mês

Audiolivros

() 1 vez por dia () 1 vez por semana () 1 vez por mês

9- Qual o suporte (materialidade ou meio tecnológico no qual um texto é veiculado. Ex: livros, revistas, jornais, tela de computador, CDs, DVDs etc.) preferido para suas leituras?

10- Quanto tempo se dedica à leitura de livros?

() Mais de 10 horas por semana

() De 4 a 10 horas por semana

() De 1 a 3 horas por semana

() Menos de 1 hora por semana

11- Idade em que você mais leu?

- () Entre 10 e 15 anos
- () Entre 16 e 20 anos
- () De 21 a 25 anos
- () De 26 a 30 anos
- () De 31 a 40 anos
- () 41 anos e mais

MOTIVAÇÃO DOS LEITORES**12- O que motiva você a ler um livro? (Assinalar até três opções)**

- () Prazer, gosto ou necessidade espontânea
- () Atualização cultural / Conhecimentos gerais
- () Exigência escolar ou acadêmica
- () Motivos religiosos
- () Atualização profissional
- () Exigência do trabalho
- () Não costuma ler
- () Outros. (Qual ou quais?)_____
- () Não sabe

13- Qual fator mais influencia na escolha de um livro? (Assinalar até quatro opções)

- () Tema
- () Título do livro
- () Dicas de outras pessoas
- () Autor
- () Capa

- () Críticas / resenhas
- () Publicidade / Anúncio
- () Editora
- () Outro motivo. (Qual ou quais?)-
-

- () Não costuma escolher livros

COMO OS LEITORES LEEM

14- Como costuma ler livros?

Apenas trechos ou capítulos

- () frequentemente () ocasionalmente () nunca

O livro inteiro de uma só vez

- () frequentemente () ocasionalmente () nunca

O mesmo livro mais de uma vez

- () frequentemente () ocasionalmente () nunca

Partes do livro mais de uma vez

- () frequentemente () ocasionalmente () nunca

Pulando páginas

- () frequentemente () ocasionalmente () nunca

Mais de um livro ao mesmo tempo

- () frequentemente () ocasionalmente () nunca

15- Como costuma ler livros?

- () Em lugares silenciosos
- () Ouvindo música
- () Com a TV ligada
- () Em locais públicos
- () Outros: _____

16- Onde costuma ler livros? (É possível escolher mais de uma opção)

- () Em casa
- () Na sala de aula
- () Na biblioteca
- () No trabalho
- () Na casa de amigos ou parentes
- () No meio de transporte (ônibus, metrô, avião etc.)
- () Em parques e praças
- () Em consultórios, salão de beleza ou barbearia
- () Em *Cyber Café* ou *Lan House*
- () Na praia ou em clubes
- () Nenhum destes (qual ou quais?) _____

17- Qual livro ou quais livros já releu?

18- Já leu livros em outro idioma? Qual ou quais?

PRINCIPAIS INFLUENCIADORES**19- Quem mais influenciou a sua leitura?** (Assinalar até duas opções)

- () Mãe (ou responsável mulher)
- () Professores
- () Pai (ou responsável homem)
- () Outro parente

- ☐ Amigo
- ☐ Padre, pastor ou líder religioso
- ☐ Colega ou superior no trabalho
- ☐ Outros (quem?) _____
- ☐ Ninguém

20- Com que frequência você via alguém lendo em sua casa?

- ☐ Sempre
- ☐ De vez em quando
- ☐ Quase nunca
- ☐ Nunca/Não teve
- ☐ Não sabe

21- Com que frequência foi presenteado com livros e revistas na infância?

- ☐ Sempre
- ☐ Algumas vezes
- ☐ Não foi presenteado com livros ou revistas

APÊNDICE B – Relato da história de leitura

Escreva no espaço abaixo fatos que você considera importantes sobre sua **história de leitura**.

[illegible]

APÊNDICE C – Questionário aberto**A LEITURA DO CAÇADOR DE PIPAS**

1- Você já leu *O Caçador de Pipas*?

2- O que ou quem influenciou a leitura desse livro?

3- Gostou da leitura do livro?

4- O que fez gostar ou não do que leu?

5- Enquanto lia o livro, percebeu-se como observador ou fazendo parte da história? Por quê?

6- As imagens que você criou durante a leitura estão baseadas na construção (estrutura) do texto ou em experiências pessoais? Quais estruturas te ajudaram a construir as imagens ou quais experiências?

7- Enquanto leu a história, criou sons? Se criou, quais foram os tipos de sons que imaginou (sons do ambiente, vozes diferentes, música etc)?

8- Você percebeu, no seu organismo, alguma reação física, como: sensações térmicas, estado de alerta (expectativa diante de um fato ou ação), odores específicos etc?

9- Quais sensações (sentimentos) afloraram durante a leitura do livro?

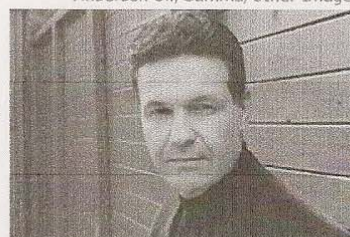
10- Você percebeu, depois da leitura, alguma influência ou mudança na sua forma de pensar, acreditar, valorizar? Quais influências ou mudanças a leitura dessa história lhe proporcionou?

ANEXOS

ANEXO A – Artigo da Revista *Época*
Um drama afegão
Edição 386 - Out/05

Khaled Hosseini nasceu em 1965 em Cabul, Afeganistão, mas vive nos Estados Unidos desde 1980. Médico de profissão, aproveitava as horas vagas para escrever. Foi nesses intervalos que surgiu *O Caçador de Pipas*, romance sobre a trajetória de um garoto afegão ao longo da turbulenta história do país: a queda da monarquia nos anos 70, a invasão pelos soviéticos, o fim do comunismo e a ascensão do regime Taleban. Hosseini escreveu em sua casa na Califórnia, a milhares de quilômetros de Cabul, cidade que não visitava desde que sua família havia imigrado. Só voltou ao Afeganistão quando o livro estava impresso, prestes a chegar às lojas. 'Infelizmente, o que vi por lá era pior do que aquilo que imaginei e narrei', diz o escritor, em entrevista a *ÉPOCA*. 'A destruição do país é impressionante, muito triste.'

Andersen Ulf/Gamma/Other Images



O AUTOR Khaled Hosseini passou 27 anos sem visitar seu país de origem

O Caçador de Pipas foi um fenômeno nos Estados Unidos. Lançado em 2003, está até hoje na lista dos mais vendidos do jornal *The New York Times*. Recém-editado no Brasil, já chegou ao segundo lugar do ranking de *ÉPOCA*. Apesar de o autor e de o pano de fundo serem afegãos, o romance é, acima de tudo, uma história universal de amadurecimento. Amir, garoto de uma família respeitada de Cabul, conduz a narrativa. Seu melhor amigo é Hassan, filho do empregado da casa, um menino da etnia hazara - considerada inferior no Afeganistão. Os dois crescem juntos até que um episódio os separa: Amir vê Hassan ser violado por um garoto rico do bairro, e não faz nada para ajudá-lo. A culpa vai acompanhá-lo até a vida adulta, quando ele foge para os EUA com o pai.

A literatura também foi atingida no Afeganistão. Quase não há editoras ou gráficas em funcionamento. Mas há gente escrevendo coisas muito boas

KHALED HOSSEINI**■ Dados pessoais**

Aos 40 anos, é casado e tem dois filhos

■ Trajetória

Nasceu em Cabul. Aos 11 anos foi para Paris com a família. Voltou ao Afeganistão, mas em 1980 imigrou para os EUA

■ Vida profissional

É clínico geral em um hospital em San José, na Califórnia, onde mora

A estréia de Khaled Hosseini tem vários méritos. A trama é boa, bem conduzida, tocante. As descrições da cultura, das tradições e da vida no Afeganistão são extremamente interessantes - carregam o leitor para o cotidiano de um país que, apesar de estar sempre no noticiário, é um mistério para a maioria. 'Quase não existem romances passados no Afeganistão', diz o autor. 'Por isso fiquei feliz com o sucesso.'

Mas há um problema: em várias passagens Hosseini parece ter uma visão demasiado benevolente dos Estados Unidos. Ao imaginar como seria a vida do personagem Hassan caso ele também tivesse imigrado, o protagonista Amir diz que o amigo estaria vivendo num 'país onde ninguém se importa com o fato de ele ser um hazara'. Difícil acreditar que um afegão será

visto com tamanha tolerância pelos americanos, antes ou depois do 11 de setembro. Mas essa discussão não existe em *O Caçador de Pipas*. Ainda assim, o que o livro perde pela carência de idéias, compensa com a força da história.

ANEXO B – Artigo da Revista *Paradoxo*

revistaparadoxo

Livraria Cultura
Mais de 2 Milhões Títulos para Você
Encontrar o Livro que Procura!

Anúncios Google

Faça o seu login

Google Friend Connect

participe!

[cinema](#) | [comportamento](#) | [geral](#) | [literatura](#) | [moda](#) | [música](#) | [tv](#) | [viagem](#) | [blog do editor](#) | [colunas](#) | [expediente](#)

O Caçador de Pipas

Uma amizade e um drama no Afeganistão

por Adson Boaventura
[13/12/2005]

últimas

[Bastidores de uma política que mata](#)

[Rede social inteligente?](#)

[O preço de uma utopia](#)

[Contos cômicos](#)

[Um oitentação balzaquiano](#)

[Histórias musicais](#)

[O deus das pequenas coisas](#)

[O desbravador?](#)

[Diário de um abastecido](#)

[Vita brevis in mundo canis](#)

[arquivo](#)

Uma amizade frágil entre dois jovens afegãos, repleta de altos e baixos, é como o movimento das pipas no ar. Uma amizade que se torna tão dramática quanto o Afeganistão, palco da história que se inicia na década de 70, durante a monarquia daquele país, passa pela invasão soviética nos anos seguintes e termina no terror do regime Talibã.

Amir é um jovem privilegiado: pertence à etnia dominante do país (pashtu), frequenta a escola, mora em uma bela casa e seu pai é um rico homem de negócios e figura conhecida de Cabul. É órfão de mãe e um jovem relativamente frágil. Hassan é o oposto, talvez até um outro eu de Amir. A única semelhança com o amigo é a ausência da presença materna em sua vida. É analfabeto e, assim como o seu pai, é serviçal na casa de Amir. Faz parte da minoria haxara, etnia menos abastada, geralmente discriminada e odiada no Afeganistão. Hassan é corajoso, companheiro e protetor do solitário Amir, que luta pela atenção do pai. Há um laço de amizade não apenas entre os garotos, mas também entre seus pais. O pai de Amir trata todos como sendo da mesma família.

Hassan é eternamente fiel ao amigo, sentimento que em alguns momentos faz despertar revolta em Amir. Dentre várias brincadeiras e idas ao cinema com direito à coca-cola quente, o maior passatempo dos dois é a leitura. Amir fascina Hassan ao ler contos populares para o amigo analfabeto. A ingenuidade de Hassan e o seu analfabetismo irritam Amir, às vezes. Um dia, Amir descobre uma forma de caçoar o amigo. Decide deixar de ler uma história e começa a inventar um novo final para a mesma, com as palavras que viessem de sua mente. Hassan não nota a diferença, como havia previsto Amir, e aprova a história inventada pelo amigo. Isso definiria a vida de Amir.

As pipas são o passatempo de inverno predileto dos jovens. Anualmente, um campeonato de pipas agita Cabul. Amir sonha em ganhar o campeonato para provar seu valor ao pai. Antes da competição, Amir parece desistir. Porém, mais uma vez, Hassan está ao seu lado e o ajuda a vencer o medo. Após a competição, acontece algo que muda a vida de Amir. Hassan é brutalmente violentado por três jovens. Amir presencia tudo, mas nada faz para ajudar o amigo. Decide não contar aquilo para ninguém. Mesmo após migrar com o pai para os Estados Unidos, durante a invasão soviética, o fantasma daquele dia ainda o atormenta. Amir se torna

escritor, vive um feliz casamento, mas não consegue esquecer sua falha com Hassan. Um dia, ele recebe um telefonema de um amigo que morava no Paquistão e finalmente tem a chance de reparar o erro do passado. Amir volta a sua terra natal e enfrenta uma realidade cruel.

Aclamado pela crítica internacional, *O Caçador de Pipas* já vendeu mais de dois milhões de exemplares só nos Estados Unidos. Em tempos onde o nome Afeganistão é freqüentemente associado ao terrorismo e a figuras como Osama bin Laden, o livro de Khaled Hosseini talvez nos ajude a vencer preconceitos. *O caçador de Pipas* nos mostra que mesmo no terror ainda há espaço para o humano, a amizade e o amor. Além da história em si, o livro nos brinda com uma cultura totalmente desconhecida para o mundo ocidental e mostra que não há fronteiras para o drama humano.

O caçador de pipas

.....
por Khaled Hosseini

Editora Nova Fronteira

368 páginas

\$ 21,10 - Clique [aqui](#) e compre pelo Submarino

ANEXO C – Artigo do jornal *Folha Online*

FOLHAONLINE

03/10/2005 - 09h00

Livro afegão que verte memórias está na lista dos mais vendidos**EDUARDO SIMÕES**
da Folha de S. Paulo

Já houve, quem diria, um Afeganistão que não era sinônimo de terror. Ao menos não daquele que corresponde à imagem comum, colada na retina ocidental pós-11 de Setembro. Esse país, anterior à invasão soviética e à ditadura do Taleban, mas marcado pelo caos social, é cenário e ponto de partida para a história de amizade e reparação do passado de "O Caçador de Pipas" (ed. Nova Fronteira), primeiro livro de Khaled Hosseini, 40, exilado afegão que vive há 25 anos nos Estados Unidos.

Nele, Hosseini recorre às lembranças de sua infância para descrever uma Cabul onde era permitido ler tanto o poeta persa Omar Khayyam quanto clássicos, de Julio Verne a Victor Hugo, ou assistir a westerns, como "Sete Homens e um Destino", e empinar pipas, brincadeira depois banida pelos talebans.

A descrição desta Cabul, assumidamente idílica, é feita na voz de Amir, personagem de fortes tintas autobiográficas: como Hosseini, filho de um ex-diplomata, Amir vem de uma família afegã rica, obrigada a se exilar nos Estados Unidos, nos anos 80, onde ele se torna um escritor de sucesso. Sim, Hosseini também é autor de sucesso: seu livro de estréia já vendeu mais de 2 milhões de exemplares somente nos EUA.

Em parte pessoal também é a conflituosa história de amizade e culpa que percorre o livro, entre Amir e Hassan, um garoto hazara [etnia de origem mongol, discriminada pela maioria afegã], filho de um empregado de seu pai.

"Também fui amigo de alguém que trabalhava na casa de meu pai, um homem hazara, Hossein Khan, que tinha seus 30 anos quando eu era garoto, e que me levava ao cinema, ao parque etc. Era analfabeto e fui eu quem o ensinou o farsi [idioma falado no Afeganistão]", recorda Hosseini, em entrevista à **Folha**.

"Somente mais velho entendi que aquele havia sido meu primeiro confronto com as diferenças daquela sociedade. Uma lição de como a religião, a história e a sociedade podem conspirar para criar abismos entre pessoas vivendo sob um mesmo teto. Esta relação serviu em parte de inspiração para o livro."

A linha histórica de "O Caçador de Pipas" é tortuosa. Ela atravessa a queda da monarquia e o início da república afegã, em 1973, a invasão soviética de 1978, até chegar em 2001, quando Amir, já adulto, tenta pagar uma dívida do passado. No Afeganistão, já sob o regime Taleban, Amir quer ajudar o filho de Hassan, com quem tinha uma relação ambígua. Era amigo, mas não deixava de vê-lo como mero empregado, até mesmo quando viu, sem intervir, Hassan ser violentado por garotos que participavam de um dos tradicionais campeonatos de

pipas.

"Ele volta para reparar um erro do passado, resgatar uma criança que nunca conheceu e salvar a si mesmo", diz o autor.

Incensado pela crítica, "O Caçador de Pipas" não tardou a chamar a atenção de Hollywood e atrair o primeiro time da indústria americana. Os direitos de adaptação foram comprados pela DreamWorks. A direção hesitou nas mãos de Sam Mendes ("Beleza Americana"), mas deve ficar com Marc Forster ("Em Busca da Terra do Nunca").

O roteiro está sendo finalizado por David Benioff, roteirista de "A Última Noite" (de Spike Lee), "Tróia", "Stay" (novo filme de Forster) e "Wolverine".

"Implorei aos produtores para escrever o roteiro", diz Benioff, em entrevista à Folha. "As imagens são intensamente cinematográficas. O campeonato de pipas, por exemplo, ficará espetacular na tela. As cores e o esplendor de Cabul nos anos 70 vai contrastar dramaticamente com as roupas pardas impostas pelos talebans. O desafio agora será não fazer um filme de seis horas. Há muitas cenas maravilhosas."