

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

MÁRCIA JULIANE VALDIVIESO SANTA MARIA

MARINA COLASANTI: LONGE OU PERTO DO QUERER DO LEITOR?
UM ESTUDO DE CASO DA RECEPÇÃO DE *LONGE COMO O MEU QUERER* POR ALUNOS
DO ENSINO FUNDAMENTAL

MARINGÁ – PR
2006

MÁRCIA JULIANE VALDIVIESO SANTA MARIA

**MARINA COLASANTI: LONGE OU PERTO DO QUERER DO
LEITOR?**

Um estudo de caso da recepção de *Longe como o meu querer* por alunos do Ensino Fundamental

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

Orientadora: Prof^a Dr^a Rosa Maria Graciotto Silva.

**MARINGÁ, PR
2006**

*Ao André, bálsamo da minha vida.
À Josefa, minha mãe e companheira.*

AGRADECIMENTOS

Ao CNPQ, pela ajuda financeira durante os meses em que me dediquei a esta pesquisa.

Aos alunos e à Irmã Ana Maria do Colégio Passionista São José, pela participação e apoio.

Às professoras Alice Áurea Penteadó Martha e Clarice Zamonaro Cortez, pela enriquecedora contribuição a minha formação acadêmica.

Às professoras Vera Helena Gomes Wielewicki e Neuza Ceciliato de Carvalho, pelas sugestões durante a realização desta pesquisa.

À minha querida orientadora, professora Rosa Maria Graciotto Silva, cuja seriedade e serenidade tornaram a realização deste trabalho um grande prazer.

RESUMO

MARINA COLASANTI: LONGE OU PERTO DO QUERER DO LEITOR?

Um estudo de caso da recepção de *Longe como o meu querer* por alunos do Ensino Fundamental

Esta pesquisa propõe um estudo de caso a partir da recepção de *Longe como o meu querer* (1997), de Marina Colasanti, por um grupo de oito alunos do ensino fundamental de uma escola da rede privada na cidade de Jandaia do Sul, Paraná, refletindo sobre algumas possíveis variáveis que os levaram a apreciar ou a rejeitar a obra. Este trabalho justifica-se não só pela importância da literatura devido à potencialidade que ela tem de reforçar características humanas nas pessoas, mas também pelo destaque atribuído ao contexto histórico e social em que os indivíduos estão inseridos, acreditando que ele pode influenciar na formação do gosto individual e coletivo do público. O trabalho desenvolveu-se em duas etapas: a primeira, constando da leitura e estudo de pressupostos teóricos sobre literatura, leitura e leitor do texto literário, pautados especialmente na Estética da Recepção e Sociologia da Leitura e, ainda, quanto ao surgimento da literatura infantil e da sua manifestação em solo brasileiro; a segunda, apresenta comentários sobre a produção literária de Marina Colasanti, especialmente dos contos que compõem a obra *Longe como o meu querer*, bem como analisa sua recepção por alunos do ensino fundamental. A análise demonstrou que, sem a mediação de professor, houve baixo interesse deste público adolescente pela obra, o que não significa que a mesma não seja uma obra literária de qualidade, mas que não atendeu ao horizonte de expectativa de um determinado grupo de leitores iniciantes com hábitos de leitura peculiares. Entretanto, acreditamos que o simples contato e discussão de uma obra diferenciada da literatura de massa, a que estão habituados, certamente serviu para ampliar esse horizonte.

Palavras-chave: Literatura infanto-juvenil; Colasanti; *Longe como o meu querer*; Leitura; Recepção.

ABSTRACT

MARINA COLASANTI: FAR AWAY OR CLOSE OF THE DESIRE OF THE READER?

A study of a case of reception of *Longe como o meu querer* by students of secondary school.

This research proposes a case study of reception of *Longe como o meu querer* (1997), by Marina Colasanti, by a group of eight students from a private secondary school of the city of Jandaia do Sul, Paraná, reflecting about some possible variables that lead them to appreciate or rejecting the work. This research justifies itself not only for the importance of the literature due to the potentiality that it has of reinforcing human features in the people, but also by the stress on the historical and social context in which the individuals are inserted, believing that it can influence on the formation of the individual and collective taste of the public. The work was developed in two stages: the first, deals with reading and study of theoretical assumptions about literature, reading and reader of literary text, emphasizing mainly the Reader Response Criticism and the Sociology of Reading besides, the appearance of literature for children and its manifestation in Brazil; the second stage presents comments about the literary production of Marina Colasanti, especially the short stories that compose the book *Longe como o meu querer*, and analyses its reception by students of a secondary school. The analysis demonstrated that, without the mediation of the teacher, there was low interest of the adolescent public by the work, but it does not mean that it is not a literary work of quality, but that it did not meet the horizon of expectation of a determinate group of beginners with peculiar habits of reading. However, we believe that the simple contact and discussion of a work different from the mass literature they are used to, served the purpose of enlarging their horizons.

Key words: Literature for children and adolescents; Colasanti; *Longe como o meu querer*; Reading; Reception.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Conto e temas predominantes na obra	71
TABELA 2	O que você achou do livro? Por quê?	90
TABELA 3	Conto que mais gostou e por quê	92
TABELA 4	Conto que menos gostou e por quê	93
TABELA 5	Os contos de <i>Longe como o meu querer</i> são parecidos com os contos de fadas tradicionais? Em que aspectos são parecidos ou diferentes?.....	100

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	09
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
1.1 CONCEPÇÕES E FUNÇÕES DA LITERATURA.....	15
1.2 LEITURA E LEITOR DO TEXTO LITERÁRIO.....	21
1.3 ESTÉTICA DA RECEPÇÃO.....	28
1.4 SOCIOLOGIA DA LEITURA.....	34
1.5 LITERATURA INFANTIL E JUVENIL ATRAVÉS DOS TEMPOS.....	41
1.6 HISTÓRICO DA LITERATURA INFANTIL E JUVENIL BRASILEIRAS.....	44
2 METODOLOGIA	55
2.1 A NATUREZA DA PESQUISA.....	55
2.2 A SELEÇÃO DOS SUJEITOS.....	57
2.3 O CONTEXTO.....	58
2.4 OS INSTRUMENTOS.....	59
3 <i>LONGE COMO O MEU QUERER</i> E A RECEPÇÃO PELOS ALUNOS	62
3.1 MARINA COLASANTI E <i>LONGE COMO O MEU QUERER</i>	62
3.2 A RECEPÇÃO DA OBRA PELOS ALUNOS.....	74
3.2.1 Levantamento de dados antes da leitura: quem são os leitores?.....	74
3.2.2 Posicionamentos depois da leitura: a recepção dos alunos.....	89
3.2.3 Posicionamentos depois da discussão: mudança x permanência.....	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS	114
ANEXOS	118

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Tendo em vista a importância da literatura na vida de todas as pessoas, devido ao seu caráter humanizador no sentido de possibilitar ao homem uma compreensão mais profunda de si mesmo e do mundo, fica evidente a necessidade de pesquisas que investiguem a sua manifestação na sociedade.

A escola, espaço de formação do público leitor e de motivação ao consumo de livros, constitui-se como local que promove a leitura e o ensino da literatura. Entretanto, muitos dos trabalhos de pesquisadores publicados em livros e periódicos sobre leitura atestam que esta instituição encontra dificuldades para formar leitores de literatura. As razões são inúmeras e complexas, mas existe uma certa visão na área da educação que atribui ao professor, ou a sua má formação, grande parte da responsabilidade desse insucesso.

Com o intuito de promover o desenvolvimento profissional de professores, o Estado vem propondo medidas (como a elaboração dos parâmetros curriculares nacionais, programas de treinamento de professores à distância etc) que mantêm os docentes excluídos do repensar da escola, concebendo-os como meros executores de idéias e propostas concebidas por outros.

Até mesmo no meio universitário, a formação docente inicial promovida pelos cursos de licenciatura, muitas vezes, parte de currículos que separam a teoria da prática, a pesquisa educacional e o mundo da escola, preparando profissionais que estão sempre à espera de que algum teórico apresente uma solução que resolva as dificuldades pedagógicas.

Por outro lado, existem estudos e trabalhos na atualidade que defendem a participação daqueles que fazem o ensino acontecer nas escolas também no que se refere à elaboração e implantação de medidas educacionais, incentivando-os a assumirem uma postura de professores-pesquisadores. É nesta perspectiva que o presente trabalho se apresenta com a intenção de investigar uma situação real do espaço de atuação profissional da pesquisadora, ou melhor, da professora-pesquisadora, de modo a contribuir para a sua própria prática docente, na medida em que poderá conhecer os hábitos de leitura de seus alunos, as demais interações sociais e culturais desse grupo, e refletir de que maneira tais aspectos influenciam na formação do gosto individual e coletivo dos envolvidos.

Pensando em contribuir para a prática educativa envolvendo a literatura, esta pesquisa propõe um estudo sobre a recepção do livro *Longe como o meu querer*, de Marina Colasanti, por um grupo específico de alunos do ensino fundamental de uma escola da rede privada na cidade de Jandaia do Sul, Paraná, refletindo sobre algumas possíveis variáveis que os levariam a apreciar ou a rejeitar a obra. Trata-se, portanto, de um estudo de caso que revela particularidades de um grupo de oito leitores investigados.

O fato desses alunos estudarem numa escola particular, a de maior porte na cidade, também deve ser considerado, pois sabemos que a realidade apresentada nesse espaço privado, muitas vezes, não condiz com a situação da maioria das escolas que, por sua vez, são públicas. Acreditamos que pelo fato desses alunos da rede privada possuírem uma condição social privilegiada, o contato com material de leitura e bens culturais de prestígio na sociedade são mais recorrentes. Mas, ainda que a realidade apresentada nesse universo seja vivenciada pela minoria, ela existe e, portanto, não deve ser ignorada.

Sabemos que a maioria das pesquisas que visam à educação concentra seus estudos na investigação da rede pública de ensino e existem vários motivos que justificam tal

posicionamento, como o número superior de alunos em relação às escolas particulares, as verbas insuficientes para assistir aos educandos etc. Mas atrás dos muros altos e bem pintados das escolas particulares, também existem alunos e situações a serem investigadas. Podemos afirmar, ainda, que a contribuição imediata da pesquisa será revertida para a prática docente da professora/pesquisadora, que terá em suas mãos um amplo painel dos hábitos de leitura e preferências de seus alunos, informações que serão úteis para um trabalho mais efetivo com a literatura em ambiente escolar.

A obra apresentada para a apreciação dos alunos é o quarto volume de contos de fadas de Marina Colasanti, produção considerada pela crítica literária como infanto-juvenil pela semelhança existente entre esses contos e as narrativas feéricas tradicionais. *Longe como o meu querer* foi publicado em 1997 pela Editora Ática e premiado em 1996 pelo Fundalectura. Em 1998 foi classificado como altamente recomendável para jovens pela Fundação Nacional Infanto-Juvenil e, no mesmo ano, sua tradução recebeu o prêmio Meja del Año, concedido pelo Banco del Libro na Venezuela.

Entre as pesquisas que abordaram os contos de fadas de Colasanti, citamos as dissertações de mestrado de Muniz (1997)¹, *A linguagem dos contos de fadas na obra de Marina Colasanti*, que buscou caracterizar o estilo de Colasanti por meio dos recursos lingüísticos utilizados; Silva (1999), *Eros no imaginário de Marina Colasanti*, verificando o diálogo intertextual com as narrativas míticas; Silva (2001), *A ficção de Marina Colasanti e a releitura dos contos de fadas*, analisando o elemento maravilhoso e aspectos estilísticos e discursivos nesses contos; David

¹ Os nomes das instituições em que os trabalhos citados foram publicados encontram-se nas Referências Bibliográficas.

(2001), *A presença do mito na ficção de Marina Colasanti*, discutindo como se dá o resgate das narrativas orais, à luz da teoria do dialogismo de Bakhtin; Dias (2001), *A leitura dos contos simbólicos de Irene Lisboa e Marina Colasanti*, que apresenta um estudo comparado dos temas abordados nos contos das referidas escritoras, visando desvendar a literariedade como deflagradoras do prazer de ler.

Na mesma linha dessa última, temos a pesquisa de Castro (2005), *Marina Colasanti: os arquétipos e a interação leitor-texto*, que levanta os possíveis elementos presentes na escritura de Marina Colasanti que podem motivar um leitor iniciante no ato da leitura. Ainda podemos citar um livro organizado por Vera Maria Tietzmann Silva publicado em 2003, *E por falar em Marina... Estudos sobre Marina Colasanti*, constando de uma coletânea de artigos produzidos por alunos da graduação em Letras da Universidade Federal de Goiânia sobre a obra infanto-juvenil de Marina.

O que fica evidente nos trabalhos citados é a ênfase desses estudos no que se refere à poética de Marina Colasanti, existindo poucas pesquisas sobre a recepção de suas obras, como a desenvolvida por Castro (2005). Sendo assim é nosso objetivo analisar a recepção de uma das obras da autora (*Longe como o meu querer*) por alunos de 5ª à 8ª séries.

Como podemos observar, esta pesquisa extrapola àquelas situações restritas ao espaço escolar, para também investigar de que modo a vivência do indivíduo leitor para além desse universo, ou seja, no espaço social em que ele está inserido, pode influenciar nos seus modos de ler e nos seus hábitos de leitura. Ao considerar as demais interações sociais que são mantidas pelo educando, estamos pensando naquelas outras instâncias, além da escola, e demais variáveis que também interferem na formação do indivíduo leitor, acreditando que tais ponderações podem redimensionar a prática docente com o texto

literário em sala de aula; contribuindo no trabalho do professor-pesquisador de “formar leitores”.

Organizamos este trabalho em três capítulos que, por sua vez, se subdividem. O capítulo 1, **Fundamentação Teórica**, subdividido em seis tópicos, é dedicado à abordagem do referencial teórico que norteou esta pesquisa. Primeiramente, discutimos concepções e funções da literatura. Em seguida, tratamos de questões relativas à leitura, mais especificamente, no que se refere à leitura do texto literário, bem como de reflexões acerca do papel do leitor no processo de dar vida ao texto.

O tópico terceiro apresenta considerações sobre o quadro da crítica literária do século XX, detendo o enfoque na Estética da Recepção, teoria da literatura difundida na década de 1960, baseada nas pesquisas de Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser que pretendem valorizar o leitor do texto e os efeitos que determinada obra lhe causam. O tópico quarto atenta para os pressupostos da Sociologia da Leitura, teoria que apresenta afinidades com a Estética da Recepção pela ênfase dada ao leitor em seus estudos, e que também se preocupa com questões do livro e dos mediadores sociais que propiciam seu aparecimento, circulação e permanência entre os leitores. Já o quinto expõe questões sobre o contexto de formação da literatura infantil, reiterando o seu nascimento vinculado à pedagogia e como essa parceria tem funcionado ao longo do tempo e o tópico sexto apresenta um panorama histórico da literatura brasileira produzida para esse público até a contemporaneidade em que se insere Marina Colasanti.

No capítulo 2, **Metodologia**, encontram-se os procedimentos utilizados para a realização da investigação, enfocando a natureza da pesquisa, os sujeitos envolvidos, o contexto em que a investigação foi realizada e os instrumentos utilizados na coleta de

dados. Ainda neste capítulo são apresentados os critérios utilizados na seleção dos sujeitos envolvidos e também na coleta e análise dos dados levantados.

O capítulo 3, *Longe como o meu querer e a recepção dos alunos*, volta-se, no primeiro momento, para comentários sobre a produção literária de Marina Colasanti, mais especificamente, dos contos de fadas da autora que compõem a obra citada acima, refletindo sobre o modo peculiar de Marina construir esses contos. Em seguida, descrevemos e analisamos a recepção da obra pelos alunos; apresentamos o perfil socioeconômico cultural dos envolvidos e analisamos suas impressões escritas.

Após as análises, expomos nossas Considerações Finais, nas quais procuramos identificar se os objetivos propostos foram alcançados. Seguem-se, ainda, as **Referências** e os **Anexos**, este último item composto pelos três questionários utilizados.

1- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo serão apresentadas as concepções teóricas básicas que norteiam esta pesquisa. São questões referentes à literatura, à leitura e ao leitor do texto literário, à Estética da Recepção e à Sociologia da Leitura. Ainda são discutidos o surgimento da literatura infantil e o desenrolar histórico desse gênero no Brasil.

1.1 Concepções e funções da literatura

Existem muitos autores que se dedicaram ao trabalho de definir a literatura. Alguns afirmam que apesar da tentativa de teorizá-la, o que se percebe é que não existe uma definição que dê conta de explicá-la de maneira precisa, pois o que é considerado literatura “depende do ponto de vista, do significado que a palavra tem para cada um, da situação na qual se discute o que é literatura” (Lajolo, 2001, p.16)². Segundo Lajolo, um texto pode ser considerado literatura em uma época e deixar de ser em outra. Mas para garantir a legitimidade, existe a necessidade de que esse texto seja conhecido pelos leitores, através da divulgação feita pelos canais competentes responsáveis em medir o valor de uma obra.

Tal posicionamento corrobora o que Eagleton (1983)³ afirmou de que os juízos de valor sobre literatura variam no decorrer da história e também que os mesmos têm uma estreita relação com as ideologias sociais, pois não encontramos uma “essência” comum

² Esta obra, *Literatura: leitores & leitura*, reescreve *O que é literatura*, publicada pela Brasiliense em 1982.

³ Data da 1ª edição em português.

nas obras que são consideradas de grande valor literário. Após refutar várias definições que já foram dadas da literatura, Eagleton afirma que literatura será aquilo que o leitor considerar literatura em dado momento (uma vez que uma obra pode ser considerada filosófica em uma época e literária em outra, e também o conceito do público sobre o tipo de escrita considerada de valor pode variar), mas que esses juízos de valor “referem-se em última análise, não apenas ao gosto particular, mas aos pressupostos pelos quais certos grupos sociais exercem e mantêm o poder sobre outros” (EAGLETON, 1983, p.22).

No período clássico da história, Aristóteles (384-322 a.C.) também teorizou sobre a literatura. Para o filósofo, enquanto a literatura trata do mundo do possível, partindo de uma visão do que poderia ter acontecido, a história se encarrega de narrar o que realmente aconteceu. Mas esse “mundo possível” nasce ancorado na realidade, pois os elementos que servirão de matéria prima para o trabalho criador estão presentes no “mundo real”. Esses elementos serão representados na obra literária segundo uma percepção particular da vivência do artista.

Diante desses elementos, Candido concebe a arte ou a literatura como um trabalho de construção e recepção gratuita de um objeto que representa o real:

A arte e, portanto, a literatura, é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal, que propõe o tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam realidade natural ou social, e elementos organizacionais que são configurados e apreciados gratuitamente pelo escritor e pelo leitor, respectivamente (Candido, 1985, p.53)⁴.

⁴ 1ª edição: 1965.

É importante ressaltar que essa representação não se trata de mera cópia do real (*mímese*), mas de uma transfiguração dele, pois o autor, ao trazer a obra para a contemplação do leitor, apresenta elementos construídos dentro de uma perspectiva pessoal, sendo livre para ocultar ou ampliar possibilidades. Ao citar o leitor, Candido reconhece que o mesmo tem um papel ativo na recepção da arte e da literatura, construindo sentidos, apreciando ou não o objeto contemplado.

Candido (1985) considera literatura as manifestações poéticas de todos os povos, primitivos ou civilizados, sendo que não deveria existir maior prestígio da literatura produzida por uma cultura em detrimento da outra, pois o crítico acredita que, no processo de criação, a mentalidade do homem é basicamente a mesma e as diferenças estão apenas nos “estímulos condicionantes”. Porém, na nossa sociedade, percebemos que a literatura dos povos ditos civilizados é a que detêm maior prestígio social. Na opinião de Candido, isso demonstra que os critérios utilizados para avaliar as produções literárias dos povos são de cunho social e ideológico.

Candido (1989) apresenta três faces para a literatura: 1º) construção de objetos autônomos, que se refere à coerência gerada pela força da palavra organizada, levando o homem à capacidade de organizar seu próprio mundo; 2º) forma de expressão, pois expressa a visão de mundo de indivíduos e grupos; 3º) forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente. Essas três faces são melhor esclarecidas na medida em que observamos as funções da literatura, funções estas que são possíveis devido à natureza do texto literário. Portanto, natureza e função da literatura estão intimamente relacionadas.

No texto *A literatura e a formação do homem* (1972), Antonio Candido defende uma função humanizadora da literatura, ou seja, sua capacidade de confirmar traços

humanos no homem, como a reflexão, refinamento das emoções, aspectos envolvidos no relacionamento com o outro, entre outros.

O autor inicia sua discussão a partir da afirmação de que o termo função não estava muito em voga, e sim o conceito de estrutura. Não podemos esquecer que na época em que esse texto foi apresentado (primeiramente, em uma conferência e depois, em forma de artigo), a vertente teórica que se fazia mais evidente nos estudos literários no Brasil era o estruturalismo. Nesse sentido, Candido faz uma crítica a essa concepção teórica, que, segundo ele, pensava o texto somente enquanto estrutura, desconsiderando sua função enquanto síntese e projeção da experiência humana. Para os estruturalistas, esses focos de estudo deveriam ocorrer separadamente: ou estudava-se a forma (estrutura) ou o conteúdo e suas ligações com o contexto (história).

Candido afirma que é possível e necessário trabalhar as duas coisas para que se tenha uma visão mais completa do objeto literário. O autor defende uma visão que integre, num todo explicativo e coerente, a noção de estrutura e de função, propondo um estudo que contemple dois momentos: um de cunho estruturalista, mais analítico, que se atenha somente aos elementos formais da obra enquanto objeto de conhecimento; e outro momento crítico “que indaga sobre a validade da obra e sua função como síntese e projeção da experiência humana” (1972, p.804). Nesse segundo momento, conteúdo, contexto, leitor e autor devem ser considerados. Dessa forma, a integração dos dois momentos acima descritos levaria a um estudo que pensa a literatura como “força humanizadora, não como sistema de obras. Como algo que exprime o homem e depois atua na própria formação do homem.”(1972, p.806).

Dentro dessa função maior da literatura, a humanizadora, o autor apresenta outras três que estão a ela relacionadas: a psicológica, a formativa e a do conhecimento do mundo

e do ser. A primeira delas refere-se à necessidade de fantasia que é inerente a todo ser humano, seja ele primitivo ou civilizado, criança ou adulto, alfabetizado ou não. A literatura é uma das modalidades que corresponde de forma mais rica a essa necessidade, que pode ser atendida pelas formas mais elementares (piadas, adivinhas e trocadilhos) ou pelas formas mais complexas (lendas, mitos, contos, romances, poemas, e ainda, na contemporaneidade, as telenovelas, o cinema etc).

No que diz respeito à função formativa, Candido comenta o papel educativo que a literatura pode ter. Ao recriar a realidade, a literatura pode apresentá-la em seus bons e maus aspectos, portanto não se deve esperar que a literatura sirva como veículo de preceitos morais e de bons costumes. Diante disso, podemos afirmar que o efeito no leitor é imprevisível, pois um mesmo texto pode educar para o bem e para o mal, formar o caráter do indivíduo ou dar espaço para que seus impulsos anti-sociais se manifestem. Nas palavras de Candido “a literatura não corrompe nem edifica, portanto; mas trazendo livremente o que chamamos de bem e o que chamamos de mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (1972, p.806)

Isso se explica pelo fato de que a literatura é uma modalidade de expressão da fantasia humana e, se esta fantasia sempre contém algo da realidade em que o homem está inserido, essa transfiguração do real evidenciará níveis da complexidade humana. Será falsa se trazer apenas o belo e bom ou se trazer apenas o feio e o ruim da vida, mas será eficaz e verdadeira se problematizar situações que considerem esses dois pólos.

A terceira função da literatura citada pelo autor é a do conhecimento do mundo e do ser. Segundo Candido (1989), este conhecimento manifesta-se por vários níveis que o autor organiza através da forma, do sentimento que exprime e da posição ideológica que assume. Tal conhecimento “pode ser uma aquisição consciente de noções, emoções, sugestões,

inculcamentos, mas na maior parte se manifesta nas camadas do subconsciente e do inconsciente, incorporando-se em profundidade como enriquecimento difícil de avaliar” (1989,p.116).

Para construir o objeto literário, o autor tem a sua disposição elementos que se apresentam de maneira dispersa. Esses elementos serão organizados dentro da obra através da palavra, permitindo também ao leitor organizar sua própria mente e sentimentos. Assim, percebemos a força humanizadora da literatura, uma vez que permite ao leitor perceber o mundo a sua volta sob uma nova perspectiva e, ao reconstruí-lo, organizar sua experiência de vida passada e presente. Então, ao mesmo tempo em que satisfaz a necessidade inerente de fantasia do homem, a literatura coloca o leitor bem no centro das contradições de seu mundo. Entretanto, ao representar dada realidade social e humana, a literatura também pode assumir função alienadora, dependendo do tratamento que for dado pelo autor no modo de construção do objeto literário.

Essas três funções comentadas por Candido (psicológica, formativa e conhecimento do mundo e do ser) atuam de maneira simultânea e são responsáveis pela constituição do caráter humanizador da literatura, permitindo ao leitor alargar sua experiência de vida e visão de mundo ao vivenciar situações que a vida concreta talvez não lhe possibilitariam.

Por tudo que a literatura pode oferecer, Candido (1989) acredita que a mesma seja um direito do homem. E ainda, além de satisfazer a uma necessidade de ficção e fantasia que todos os povos possuem, ao recriar a realidade, a literatura também pode revelar situações em que os direitos do homem não estejam sendo atendidos.

Porém, para o crítico, o modo como a sociedade está organizada permite ampliar ou restringir o direito do homem de ter acesso à arte e à literatura erudita. Em uma sociedade estratificada como a brasileira, apenas uma minoria tem acesso à literatura erudita; aos

menos favorecidos resta apenas o folclore e elementos da literatura popular. O problema está no fato de que, além de provocar a falta de comunicação entre os dois tipos de arte, apenas o contato com a literatura popular não é suficiente para a humanização e garantia dos direitos do homem.

Sendo a escola uma das instituições responsáveis em mediar a leitura do texto literário, torna-se evidente seu papel de intervir na sociedade e desenvolver estratégias para que esse bem maior não seja privilégio de poucos. E, para realizar esse trabalho, essa instituição precisa compreender profundamente a natureza da literatura e o quanto ela pode contribuir para a emancipação do ser humano.

1.2 Leitura e leitor do texto literário

De modo abrangente, a concepção de leitura que fundamenta este trabalho é a de uma atividade de interação entre autor/texto/leitor, na qual o indivíduo apreende o mundo a sua volta e todas as formas de conhecimento nele produzidas, processo que vai se aprimorando na medida em que o aluno/leitor aumenta seu arcabouço de informações e vivências que possibilitarão maior inferência no momento da leitura.

Paulo Freire (1982) considera a leitura um meio de desvelar o mundo e suas relações, sendo o texto o material que concretiza esse movimento. Mas não lemos apenas textos, pois, segundo Martins (1986)⁵ⁱ, a leitura vai além do texto e começa antes do contato com este. Podemos ler uma situação, uma pintura, um gesto, um texto etc, desde

⁵ 1ª edição: 1982

que tenhamos a vivência necessária para atribuir sentido a essas circunstâncias. Neste caso, a voz de Paulo Freire vai a favor a da autora quando afirma que “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (1982, p.11).

Silva (1983), contribui para a discussão ao afirmar que a leitura, se for entendida como processo de crítica e reflexão, poderá servir como ferramenta de combate à alienação e ignorância, capaz de permitir ao homem inteirar-se mais plenamente nas mais variadas esferas da sociedade, podendo sentir, compreender e julgar a realidade em que está inserido.

No ato da leitura, o conhecimento prévio que o leitor traz possui papel de destaque. Foucambert (1994) afirma que, neste processo, apenas 20% de informações visuais vêm do texto e 80% provêm do leitor. Em seu livro *A Criança, o Professor e a Leitura*, publicado no Brasil em 1997, o autor declara:

A leitura, como qualquer comunicação, supõe que quem lida com a mensagem invista nela uma quantidade de informações bastante superior àquela que extrai (não confundir com aquelas que o autor já colocou, conscientemente ou não). [...] Um texto nunca existe sozinho, mas por referência, oposição ou contribuição a outros textos, com os quais ele abre um diálogo no mais das vezes implícito. Ele é lido, então, em dois níveis: do ponto de vista que tenta elaborar – a partir da experiência com que trabalha – e no universo em que esse ponto de vista se insere (FOUCAMBERT, 1997, p.106).

Assim sendo, a leitura não pode ser concebida como uma atividade passiva ou mecânica, que faz do leitor um mero decodificador de sinais gráficos, pois no ato da leitura temos um processo que transforma o leitor em produtor de sentidos do texto, não um

sentido que o autor pretendeu atribuir ou que está pronto para ser retirado do texto, mas um sentido que será construído conforme a experiência de vida e de leitura de cada leitor.

No que se refere aos níveis de leitura, Martins (1986) estabelece três níveis básicos, sendo estes interligados e ocorrendo de maneira quase simultânea: sensorial, emocional e racional. A autora enfatiza que os três níveis são importantes para a formação do leitor, pois “é próprio da condição humana inter-relacionar sensação, emoção e razão, tanto na tentativa de se expressar como na tentativa de buscar sentido, compreender a si próprio e o mundo” (MARTINS, 1986, p.77).

O primeiro nível está ligado a nossas leituras preliminares do que nos cerca, momento em que privilegiamos aquilo que agrada a nossos sentidos (paladar, tato, olfato etc). É o tipo de leitura que fazemos desde o nascimento, diante da necessidade de nos enquadrarmos num espaço em que estamos inseridos, segundo regras pré-estabelecidas. A leitura emocional ocorre quando deixamos de utilizar apenas os sentidos e lemos a partir de nossa história social e individual, num processo de identificação no qual emerge a empatia, quando nos imaginamos na mesma situação vivenciada por outro.

Se os primeiros níveis enfatizam, respectivamente, o sentimento e a vontade, o nível racional está mais relacionado ao intelectualismo, e o leitor assume uma postura em que não ocorre, pelo menos em nível consciente, envolvimento pessoal. Neste momento, o leitor assume uma postura mais crítica e reflexiva diante do objeto lido, procurando relacioná-lo a sua própria realidade social. A construção do sentido neste nível ocorre de maneira mais elaborada, pois serão considerados os indícios textuais na busca da intenção do autor ao construir o texto. O leitor se posiciona e faz julgamentos.

Assim, o último nível de leitura é o mais privilegiado pela maioria dos intelectuais, pois se acredita que os dois primeiros, principalmente o emocional, não permitem que uma

leitura mais crítica se concretize, tornando o leitor suscetível à manipulação de ideologias que talvez não compactuaria se tivesse o entendimento adequado.

Para que uma leitura mais questionadora aconteça, o leitor em potencial precisa estar disposto a ir aos textos e, com este fim, os elementos focalizados nos dois primeiros níveis de leitura poderão servir como um bom começo para fomentar o interesse dos alunos pelos livros, partindo de textos que os alunos possam se identificar, visando ao entretenimento que resulta de uma leitura prazerosa e, posteriormente, incentivar a leitura de fruição tal como definida por Barthes (1997)⁶ como aquela leitura capaz de pôr o leitor em movimento, não implicando em uma satisfação ligeira, mas ruptura e questionamento de conceitos pré-estabelecidos.

Porém, a escola utiliza estratégias equivocadas ao trabalhar a leitura do texto literário, evidenciadas, por exemplo, nos chamados exercícios de compreensão e interpretação em que o único objetivo apresentado ao aluno é o de responder questionários, repetindo literalmente o que o texto diz, ou realizando testes, ambos com a finalidade de verificar se o aluno assimilou de maneira satisfatória o sentido previamente atribuído ao texto, imposição que desconsidera a polissemia destes textos e não promove a reflexão.

Segundo Aguiar (1996, p.26), isso ocorre porque a preocupação da escola está em transmitir conhecimentos sobre leitura e não em ensinar a ler. Para a autora, a predisposição para a leitura é fundamental para a formação do leitor, e para isso é necessário estimular o gosto pela leitura, em suas palavras “o ato de ler só funciona quando parte do interesse do leitor”.

⁶ 1ª edição publicada no Brasil em 1977.

Quando nos propomos iniciar uma leitura, os nossos objetivos influenciam a maneira como lemos determinado texto. Geraldi (1997)⁷ aponta quatro possíveis posturas do leitor: ir à leitura para buscar informações, estudar o texto, usá-lo como pretexto ou apenas usufruir da sua gratuidade, sendo esta última muito coerente com a natureza do texto literário devido a sua linguagem nada utilitária.

Sendo assim, Graça Paulino (2001)⁸ afirma que o texto literário necessita de estratégias de leitura diferentes das utilizadas, por exemplo, no texto informativo. Neste último, podemos ir com objetivos tais como selecionar informações, relacioná-las a outras, diferentemente do texto literário que, além de exigir um trabalho com a razão e a emoção simultaneamente, trata de um conhecimento que não está “prontinho” nas informações presentes no texto e, portanto, exige de seu leitor uma leitura que implica habilidades e conhecimentos proporcionados por suas vivências, de língua e de textos específicos, repertório que vai sendo desestabilizado devido à pluralidade e ambigüidade dos textos dessa natureza, permitindo ao leitor preencher as lacunas presentes no texto com suas experiências.

Conforme Iser (1979), são estas lacunas/vazios que originam a comunicação no processo de leitura. Mas os vazios apregoados pelo autor distinguem-se dos pontos de indeterminação de Ingarden – cujos estudos foram desenvolvidos em 1930 – pois na visão deste último, as lacunas presentes nos textos necessitam de preenchimento, enquanto na visão de Iser, os vazios não têm necessidade de preenchimento, mas de combinação:

Apenas quando os esquemas do texto estão inter-relacionados é que o objeto imaginário começa a se formar. Esta operação, exigida do leitor, encontra nos vazios o instrumento decisivo. Eles indicam os segmentos do texto a

⁷ 1ª edição: 1991.

⁸ 1ª edição: 1999.

serem conectados. Representam pois as “articulações do texto”, pois funcionam como as “charneiras mentais” das perspectivas de representação e assim se mostram como condições para a ligação entre segmentos do texto. À medida que os vazios indicam uma relação potencial, liberam o espaço das posições denotadas pelo texto para os atos de projeção (*Vorstellungsakte*) do leitor. Assim, quando tal relação se realiza, os vazios “desaparecem” (ISER, 1979, p.106) [grifo do autor].

Na opinião de Iser (1979, p.109), os textos apresentam uma conectabilidade que não se restringe à formação textual. Quando os vazios rompem com as conexões entre os segmentos de um texto, a plena eclosão desse processo se dá na imaginação do leitor; assim, a falta de conexão do texto estimula o leitor a buscá-la, e com possibilidades variadas, tece representações e cumpre seu papel de co-autor dos textos. Para o autor, isso ocorre porque:

Como interrupção da coerência do texto, os vazios se transformam na atividade imaginativa do leitor. Alcançam dessa maneira o caráter de uma estrutura autoreguladora, à medida que convertem o que subtraem em impulso para a consciência imaginante do leitor: o ocultado transparece pelas representações (ISER, 1979, p.120).

O princípio da conexão de Iser, para os vazios, não invalida o princípio de preenchimento de Ingarden, mas o pressupõe, porque para fazer uma conexão, há necessariamente um processo de inserção, cujo elemento inserido funciona como conector. A conexão realizada tem validade se houver um comprometimento da inserção com a coerência textual, ou seja, a inserção precisa ser autorizada pelo próprio texto através de algum elemento textual.

Então, as lacunas são indeterminações textuais que geram uma falta de conexão no texto, cuja função, em relação ao leitor, é permitir sua entrada no texto para suprir esses

espaços em branco com as suas considerações, gerando maior conexão textual. Compagnon (2001, p.149), ao recuperar os conceitos de Ingarden e Iser aqui apresentados, afirma que essa incompletude é que caracteriza o texto literário; e embora a literatura exista nos livros, é somente a partir da leitura que ela se concretiza e se completa, o que torna o leitor co-autor dos textos. Mas o texto também atua sobre o leitor através das funções já mencionadas por Antonio Candido (1972), evidenciando a relação interacionista que ocorre no momento da leitura.

Pensando no trabalho do leitor de preencher essas lacunas, Zilberman comenta a contribuição que a leitura do texto literário proporciona ao leitor, na medida em que organiza seu caos interior e leva-o a refletir suas experiências de leitura e vivência:

O texto literário introduz um universo que, por mais distanciado do cotidiano, leva o leitor a refletir sobre sua rotina e a incorporar novas experiências. A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, na medida em que permite ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade, sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecimento, que absorve através da imaginação mas decifra por meio do intelecto (ZILBERMAN, 1990, p.19).

Diante da relevância destes textos ao proporcionarem a descoberta dos sentidos de maneira mais abrangente, percebe-se o quanto poderiam contribuir com o objetivo da escola de formar leitores críticos em relação a si mesmos e ao mundo. Entretanto, ao abordar um texto literário é necessário que o professor conheça sua natureza e função, privilegie em sua prática docente as habilidades que seus alunos precisam desenvolver para tornarem-se bons leitores destes textos, promova discussões democráticas em sala de aula de modo a não impor seu ponto de vista e, principalmente, pratique a leitura do texto literário, vivenciando o prazer e as descobertas que os mesmos podem proporcionar.

1.3 Estética da Recepção

A teoria literária, até o final do século XIX, era marcada por estudos que se baseavam em abordagens impressionistas e subjetivas da obra literária, em que os dados biográficos do autor eram altamente valorizados. A obra era vista como resultado da genialidade do trabalho de alguém “iluminado” e, nesse sentido, cabia ao crítico descobrir o que o autor quis dizer com ela.

Mas, no início do século XX, percebe-se uma postura de ruptura radical com essas tendências que vigoraram no século anterior. A proposta defendida foi a de uma abordagem imanente da literatura, ou seja, os métodos privilegiados de investigação deveriam centrar-se na estrutura e forma do texto literário, com a intenção de tornar a teoria literária uma área de estudo mais objetiva e atribuir-lhe um discurso científico, para equiparar-se ao das outras áreas das Ciências Humanas.

Na opinião de Eagleton (1983), o momento histórico em que vigorou esse posicionamento científico diante dos fatos reflete as incertezas da sociedade pós-guerra que buscava algo de “exato” diante do novo mundo que se mostrava. Neste contexto de perdas de referências, emergiu a Fenomenologia, uma das correntes filosóficas que ofereciam uma forma diferenciada de ver a realidade e o mundo. Em linhas gerais, esse método científico destacou-se através dos trabalhos desenvolvidos pelo alemão Edmund Husserl, nos quais era proposta uma nova discussão em torno da questão da separação do sujeito e do objeto, consciência e mundo, focalizando a maneira pela qual os objetos apresentam-se as nossas consciências. Na visão do estudioso alemão, todas as realidades são *puros fenômenos* apreendidos pela nossa mente de forma total e pura, em sua essência e imutabilidade.

No campo da teoria literária da época, tais considerações exerceram influência nos trabalhos realizados pelos Formalistas Russos (1915-1930), que em suas análises privilegiavam a essência do texto. Pura materialização da consciência do autor, o texto demonstrava a maneira que o artista concebia a realidade, mas apenas como indivíduo dotado de consciência empírica e transcendental, não como um ser social. Diante disso, estudava-se o texto na busca das estratégias verbais utilizadas para conferir-lhe a literariedade, característica que diferenciava a linguagem poética da linguagem cotidiana.

Para Chklovski (1917)⁹, um dos adeptos ao Formalismo, as estratégias utilizadas para compor a linguagem poética tinham a capacidade de desautomatizar a percepção dos indivíduos, na medida em que o texto poderia proporcionar o “estranhamento” por parte do leitor ao se deparar, dentro da estrutura da obra, com situações do seu cotidiano, mas de forma singularizada. O estranhamento teria maior eficácia, no processo de criação literária, quanto mais distanciado do padrão dominante estivessem os elementos oferecidos pelo artista à contemplação.

Tanto o conceito de texto literário como *puro fenômeno* a ser apreendido em sua essência defendido pela corrente filosófica fenomenológica, quanto o de estranhamento, formulado pela teoria do Formalismo Russo, pressupõem a presença de um leitor para a realização dessas atividades. Porém, no momento em que esses conceitos foram formulados, a ênfase estava na autonomia do texto literário, sendo este considerado uma entidade independente, livre das supostas determinantes da sociedade com o artista e deste com o texto.

Ainda dentro da corrente filosófica da fenomenologia, Martin Heidegger, discípulo

⁹ Publicado no Brasil em 1970.

de Husserl, inovou as propostas do mestre ao reconhecer a condição histórica do ser humano para o conhecimento das coisas, conceito que tinha como pano de fundo a hermenêutica, teoria que apregoava a existência do Ser como resultado das suas relações com o mundo. Mas para Eagleton (1983, p.70), Heidegger reservou um lugar ainda tímido ao leitor ao afirmar que o mesmo deveria se abrir passivamente ao texto literário, submetendo-se e deixando-se interrogar pelo texto.

Por outro lado, a hermenêutica recebeu nova direção através dos estudos desenvolvidos por Hans Georg Gadamer. Conforme Eagleton (1983), Gadamer ampliou o espaço do leitor ao afirmar que numa interpretação de uma obra do passado, existe a possibilidade de emergir um novo significado para o texto, dependendo da posição histórica do leitor e da sua capacidade de dialogar com o texto, através do cruzamento de horizontes de expectativa da obra com o do leitor no momento da leitura (concretização).

Assim vemos que, progressivamente, o leitor foi conquistando o seu papel como produtor de sentido dos textos, segundo a sua posição histórica e experiências anteriores, uma vez que a obra não “carrega” o sentido que o autor pretendeu lhe atribuir no momento da sua criação. O redimensionamento do papel do leitor na moderna teoria literária favoreceu o surgimento de teorias voltadas para o aspecto recepcional. Entre os vários autores que abordaram a literatura por esse enfoque, destacamos os estudos desenvolvidos pelos alemães Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser, integrantes da vertente teórica da Estética da Recepção.

O marco da entrada desses teóricos no contexto da teoria da recepção ocorreu através da chamada escola de Constança/Alemanha, respectivamente, com os textos *A história da literatura como provocação*, de Jauss, publicado em 1967; e *A estrutura*

apelativa do texto, de Iser, publicado em 1975. Precusores da mesma vertente teórica, os dois autores embrenharam-se por caminhos diferentes: Jauss desenvolveu a teoria recepcional, trabalhando com métodos histórico-sociológicos, e Iser, a teoria do efeito, operando com métodos teórico-textuais. Ainda assim, as duas posturas de estudo são consideradas complementares.

No que se refere a Jauss, seus estudos abriram novos caminhos para a teoria e historiografia literária, bem como para o ensino da literatura. Na opinião do autor, os métodos de estudos literários priorizados, até então, tornavam a literatura “mal-afamada” devido às abordagens equivocadas de muitos estudiosos do assunto que focavam seus trabalhos em questões estruturais da obra, como as condições históricas de seu nascimento, num processo que apresentava o passado de forma acabada, muitas vezes através da exposição de uma seqüência cronológica dos fatos literários, frente a um leitor passivo, numa atitude de contemplação histórica. Na visão do teórico, o enfoque dos estudos literários deveriam voltar-se para os aspectos da recepção da obra:

A qualidade e a categoria de uma obra literária não resultam nem das condições históricas ou biográficas de seu nascimento, nem tão somente de seu posicionamento no contexto sucessório do desenvolvimento de um gênero, mas sim dos critérios da recepção, do efeito produzido pela obra e de sua fama junto à posteridade (JAUSS, 1994, p.8).

Jauss reconhece que os critérios apregoados por ele são de difícil apreensão, mas se a postura do historiador for a de apenas apresentar um passado acabado, deixando ao crítico o papel de atribuir valor às obras, apegando-se ao cânone seguro das “obras-primas”, o historiador permanecerá fadado ao atraso em relação ao estágio mais recente do desenvolvimento da literatura.

Assim, o leitor ignorado por algumas vertentes teóricas e explorado pelo Formalismo na função apenas de distinguir a forma ou desvendar o procedimento do texto, passa a ser considerado pela Estética da Recepção como figura imprescindível do processo de leitura, inclusive como co-autor dos textos. Ao atribuir sentido aos textos, o leitor, enquanto indivíduo impregnado pelo seu meio sócio-histórico, realiza um trabalho de atualização textual durante a leitura. Este fato evidencia o caráter mutável da obra literária, na medida em que pode oferecer aspectos diferenciados aos leitores de diversas épocas, tornando o texto literário sempre mais rico e conferindo-lhe existência atual, como observa Zilberman:

A relação dialógica entre o leitor e o texto – esse é o fato primordial da história da literatura, e não o rol elaborado depois de concluídos os eventos artísticos de um período. A possibilidade de uma obra se atualizar como resultado da leitura é o sintoma de que está viva, porém, como as leituras diferem a cada época, a obra mostra-se mutável, contrária a sua fixação numa essência sempre igual e alheia ao tempo (ZILBERMAN, 1989, p.33).

Desse modo, podemos afirmar que a obra permanece viva enquanto puder se relacionar com o leitor e que a historicidade não decorre apenas pelo fato de uma obra ter sido produzida numa certa data, mas da circunstância de ainda ser lida e apreciada. Como afirma Aguiar (1996, p.27), “a medida de aceitação é o horizonte de expectativas, formado a partir da tradição do gênero, da forma e matéria das obras anteriores conhecidas e da oposição entre as linguagens poética e prática”. O horizonte de expectativas encontra-se na consciência individual como um saber construído socialmente, segundo o código de normas estéticas e ideológicas de uma época.

Por isso, o texto pode satisfazer o horizonte de expectativas do leitor ou provocar o estranhamento ou rompimento desse horizonte, em maior ou menor grau, levando-o a uma nova percepção da realidade. A distância entre as expectativas do leitor e a sua realização é denominada por Jauss de “distância estética” e ela determina o “caráter artístico de uma obra literária” (JAUSS, 1994, p.31). Porém, o horizonte de expectativas é de natureza mutável; então, uma obra que surpreendeu em dada época pela novidade, pode acomodar-se ao horizonte dos leitores posteriores. Nessa visão defendida por Jauss, as grandes obras serão aquelas que conseguirem provocar o leitor de todas as épocas, permitindo novas leituras em cada momento histórico.

Diante da possibilidade do leitor visualizar os aspectos de sua experiência cotidiana de modo diferenciado, a experiência estética pode desencadear o processo de emancipação do indivíduo e despertar novos desejos, pretensões e objetivos. Assim, delineia-se um cunho social e formador da literatura, na medida em que ela tem o potencial de veicular ou propor normas. Por outro lado, quando a obra apenas reproduz ou reforça os padrões de conduta vigentes, ela é classificada por Jauss como literatura “culinária”, de caráter meramente reprodutor e, por isso, de baixo valor estético.

A experiência estética com sentido emancipatório, segundo Jauss (1979)¹⁰, é composta por três atividades básicas consideradas autônomas e inter-relacionadas: a *poiesis*, a *aisthesis* e a *katharsis*, termos retirados da estética clássica. A *poiesis* compreende o prazer do leitor ao se sentir co-autor da criação literária; a *aisthesis* corresponde ao prazer estético proporcionado pela nova percepção da realidade externa e interna que advém do conhecimento adquirido; já a *katharsis* coincide com o prazer afetivo advindo da recepção

¹⁰ Texto incluído na coletânea organizada por Luiz Costa Lima, publicada em 1979, *A literatura e o leitor: textos de estética da recepção*, contendo ensaios de vários membros da escola de Constança.

de uma obra verbal, ocasionando tanto a liberação quanto a transformação das convicções do receptor, na medida em que mobiliza o leitor para a ação e novas formas de comportamento.

Para o teórico alemão, a experiência estética é, simultaneamente, prazer e conhecimento através de uma atividade de comunicação e interação entre texto e leitor que tende a ocasionar a identificação enquanto resposta do receptor. Desse modo, uma obra pode atuar sobre o seu público, oferecendo-lhe padrões de comportamento e também o emancipando.

Diante do exposto, vemos que as idéias defendidas por Jauss contribuíram para que se repensasse tanto o caráter estético, quanto historiográfico da literatura. Além disso, ofereceram questões também pertinentes para o redimensionamento do conceito de literatura, pois se os sentidos dos textos são mutáveis quando lidos por públicos diversos no decorrer do tempo e do espaço, os juízos de valor atribuídos às obras consideradas literatura também podem mudar, cabendo ao leitor, enquanto entidade coletiva, estabelecer os parâmetros de cada época.

1.4 Sociologia da Leitura

Assim como a Estética da Recepção, a Sociologia da Leitura também apresenta como pólo privilegiado do sistema literário o leitor, posição que vem se consolidando desde o século XVIII, quando a predileção do público por determinadas obras fizeram surgir e consolidar novos gêneros artísticos. O desenvolvimento industrial advindo da revolução

industrial que alavancou o capitalismo favoreceu a valorização da leitura no âmbito da sociedade moderna; primeiro, pela escolarização que passou a ser obrigatória e aumentou o público alfabetizado; depois, pela maior circulação do livro e o *status* de mercadoria assumido por ele. Essas transformações também fizeram surgir mecanismos que facilitam ou dificultam a circulação de determinada obra/mercadoria, como as agências formadoras do gosto, que por sua vez estão relacionadas, principalmente, à escola e à crítica literária.

Questões como as citadas acima são de especial interesse da Sociologia da Leitura, teoria que dedica seus estudos às questões do livro e seus mediadores sociais que propiciam seu aparecimento e circulação entre os leitores (gráficas, livrarias, bibliotecas etc). Nas palavras de Aguiar, a Sociologia da Leitura:

preocupa-se com a descrição e a análise das questões exteriores da leitura, com os condicionamentos que determinam a permanência ou não de um livro no seio da sociedade, com os fatores intervenientes na valoração dos textos, com os modos de aproximação dos leitores aos livros, com os juízos que fazem, com as histórias individuais e coletivas de leitura (AGUIAR, 2001, p.241).

Além disso, também são consideradas as características específicas dos consumidores, como posição social, cultural, etária, sexual. Sendo assim, podemos afirmar que o objetivo principal dessa linha teórica é estudar o público enquanto elemento atuante no processo literário a partir de questionamentos como estes: qual o papel do leitor e da leitura na sociedade? Qual a importância da leitura para determinados grupos sociais? O que determinados grupos específicos lêem e por quê?

Entretanto, se por um lado o leitor é o elemento determinante para surgimento e consolidação de uma obra, por outro, mesmo pela sua condição de ser social, ele está sujeito à influência de mecanismos sociais que influenciam nessas escolhas. Candido (1985), após considerar a grande influência do público sobre o trabalho do artista, afirma que muito do que é considerado pelos leitores como reação espontânea de sua sensibilidade, na verdade, é conformidade automática aos padrões sociais, de uma massa que obedece a condicionamentos do seu meio e momento histórico.

A Sociologia da Leitura, um dos ramos da Sociologia do Saber, teve como marco inicial a publicação de *A sociologia do gosto literário*, de Lewin Shücking, em 1923, na Alemanha, que enfoca exatamente como os critérios e preferências do público atuam na produção, circulação e fama dos textos a partir do parecer das agências formadoras do gosto ligadas à escola e à crítica. Zilberman (2001) comenta sobre esta obra de Shücking e ressalta que a tradução do livro desse teórico em 1931, na Inglaterra, fecundou os estudos voltados ao conhecimento das preferências das classes populares naquele país.

Um dos motivos para o grande interesse dos pesquisadores ingleses por esse tipo de pesquisa ocorreu pelo considerável contingente de obras representativas da cultura de massa (como o best-seller e suas histórias de ação, amor ou suspense) que conquistaram o mercado da época e que estavam afastando o público leitor dos gêneros tradicionais. Num primeiro momento, os trabalhos desenvolvidos confirmavam a expansão do processo de letramento entre o segmento mais pobre da população inglesa e também a existência de novos grupos sociais. Mas a postura defendida por esses pesquisadores, como é o caso de Q. D. Leavis em *A ficção e o público leitor* (1931) e Richard Hoggard em *Os usos da alfabetização* (1957), era a de rebaixar as escolhas desse novo grupo social que, de posse

de novas formas de conhecimento, preferiam a literatura de massa, de pouca durabilidade e fácil absorção e, portanto, considerada de baixo valor cultural.

Conforme Zilberman (2001), o preconceito diante das leituras escolhidas pelas camadas populares continuou até a passagem dos anos cinquenta, quando um novo posicionamento dos estudos acadêmicos ingleses passou a ressaltar o aspecto revolucionário e inovador do processo, como é o caso do estudo de Richard Altick, em *O leitor comum inglês* (1957), em que os fatores que permitiram o acesso das camadas populares ao livro foram considerados positivos, inclusive, porque permitiram às classes operárias encontrar seu ponto de vista sobre o mundo inserido nas obras escritas.

Nessa perspectiva, Aguiar (1996) ressalta que toda leitura, inclusive os textos considerados marginais e subliterários por alguns segmentos sociais, pode ser objeto de estudo por definir um tipo de público; afinal, a Sociologia da Leitura não se atém ao valor literário dos textos, nem lhes atribui juízos de valor quanto à qualidade estética das obras, mas investiga o seu contexto de circulação e consumo.

Ao avaliar aspectos como circulação de obras e consumo de um público do passado, a Sociologia da Leitura realiza pesquisas de levantamento e cruzamento de dados e, muitas vezes, a metodologia empregada aponta para o material que ficou de fora da história da literatura, como é o caso do livro do norte americano Robert Darton, *Os best-sellers proibidos da França pré-revolucionária do século XVIII*, publicado no Brasil em 1998. A pesquisa do autor apresenta um levantamento das obras confiscadas e destruídas na França pré-revolucionária, segundo registros encontrados nos arquivos da Société Thipographique de Neuchâtel (SNT)¹¹, constando de mais de cinquenta mil cartas de

¹¹ Grande editora atacadista da época, localizada na fronteira da França com a Suíça.

livreiros e dezenas de livros contábeis. O autor também levantou dados em outras três fontes: registros de obras confiscadas na aduana parisiense, inventários de livrarias feitos durante batidas policiais e catálogos de *livres philosophiques* (jargão utilizado por editores e livreiros para nominar as obra “proibidas”) de outras editoras suíças.

A pesquisa de Darton demonstra que livros publicados na época da França pré-revolucionária que tiveram grande vendagem e circulação, mas foram confiscados, não constam na historiografia literária oficial contemporânea que trata daquele período, mostrando que, embora esta entidade tenha a intenção de abarcar o universo das publicações que circulam no mercado consumidor e avaliar o impacto dessas obras na sociedade, ela não dá conta dessa missão. Segundo Darton, as inúmeras obras confiscadas não puderam ser analisadas e classificadas pela história e crítica literárias, uma vez que elas não “existiam”. Porém, elas circulavam de modo significativo no mercado livreiro e se concretizavam nas mãos dos leitores, deixando marcas “invisíveis” na sociedade, marcas estas que a Sociologia da Leitura busca estudar.

Os estudos em Sociologia da Leitura, desde os seus primórdios, “voltam-se para pesquisas que analisam a formação do público leitor, levando em conta as preferências de leitura das diferentes camadas da população, bem como o consumo da literatura de massa”, justificando o papel de destaque atribuído ao leitor no processo literário (AGUIAR, 1996, p.24). Entretanto, Zilberman (2001) faz algumas considerações importantes para se pensar a questão de Sociologia da Leitura de forma mais ampla:

Uma ciência da leitura coloca o leitor na posição de protagonista; contudo, não pode excluir o objeto a que se dirige a atenção dele, o livro, mercadoria que dispõe de mecanismos próprios de distribuição e circulação. O livro confere materialidade à literatura, e seu consumo participa da lei de oferta e da

procura que movimenta a sociedade capitalista, gerando lucros, acionando indústrias e abarcando trabalhadores assalariados. Um deles detém um estatuto particular, o escritor, cuja situação social e econômica depende do grau de envolvimento e compromisso com o mercado (ZILBERMAN, 2001, p.80).

Por isso, uma discussão em torno do livro e da leitura também não se distancia de uma teoria da leitura, pois ao considerarmos que a obra literária é um sistema simbólico de comunicação inter-humana, pressupõe-se uma relação indissociável entre os três elementos do sistema literário (autor, obra, público); o público dá sentido e realidade à obra, além de possibilitar o reconhecimento do trabalho do autor; a obra é o elo entre o autor e o público e o autor é o responsável pela criação da obra, sendo intermediário entre a obra e o público.

Escarpit (1971)¹², destaca em suas pesquisas as questões de produção, identificando os elementos que interferem na atividade do escritor como homem de seu tempo com responsabilidade social definida. Em seus trabalhos, analisa também a distribuição das obras, avaliando o papel de cada instância social envolvida, bem como a questão do consumo, do sucesso ou fracasso de determinadas obras e a formação do leitor e determinados públicos sob o olhar da sociologia. Escarpit atribui essas tarefas à Sociologia da Literatura a que se alinha, em que se destacam os trabalhos dele e dos demais membros da Escola de Bordéus. Para Aguiar (1996), a Sociologia da Leitura funciona como um segmento da Sociologia da Literatura.

Ainda pensando no caminho que a obra percorre até chegar ao leitor, Hauser (1977) destaca o papel dos mediadores de leitura (biblioteca, família, escola, livraria, teatro, museus etc) como fundamental para a aproximação dialógica entre a produção artística e seu público. O autor acrescenta que esta mediação entre autor e público,

¹² *Lo literário e lo social*. A publicação francesa é de 1970.

produção e consumo, será mais importante quanto mais brusca for a ruptura da obra com as normas vigentes.

Para Hauser (1977), toda pessoa ou instituição que se interpõe entre a obra de arte e a vivência artística dos recebedores pode ser considerada um mediador (o professor, o bibliotecário, o crítico, o historiador etc). Podemos, afirmar, então, que a mediação está presente em todas as etapas da vida do leitor e que quanto maior for o contato do leitor com estas instâncias de interferência, maiores serão as chances do indivíduo se tornar leitor.

A partir do que foi exposto sobre Sociologia da Leitura, teoria que estuda as questões do livro e seus mediadores sociais; e o que vimos, anteriormente, sobre a Estética da Recepção, teoria que investiga as relações entre o texto e o leitor no cruzamento de horizontes de expectativas, pretendemos aliar as duas teorias para analisarmos a recepção do público leitor dessa pesquisa, acreditando que assim teremos um “retrato mais minucioso do leitor observado em sua atuação social e dinâmica individual, isto é, em suas ações extra e intratextuais” (AGUIAR, 1996, p.23), fato que demonstra a complementaridade das duas teorias que serão utilizadas na realização do trabalho proposto.

Como esta pesquisa trata da recepção de uma obra por um público de adolescentes, o tópico seguinte trata do contexto de surgimento da literatura para crianças e jovens e, o último tópico, do desenrolar desse tipo de produção no Brasil.

1.5 Literatura infantil e juvenil através dos tempos¹³

Ao se tratar de literatura infantil produzida para crianças, existe um questionamento sobre o que caracteriza uma obra literária como infantil. A resposta a essa questão é tão complexa quanto a própria definição de literatura vista anteriormente. Na opinião de Cecília Meireles (1984)¹⁴, a simples argumentação de que literatura infantil é aquela escrita para as crianças não é satisfatória. Para a autora, seria mais acertado classificá-la como aquela que a criança prefere, assim, “não haveria uma literatura infantil *a priori*, mas a *posteriori*” (p.20). Para comprovar seu ponto de vista, a autora afirma:

Os livros que hoje constituem a “biblioteca clássica” das crianças foram selecionados por elas. Muitos não traziam, inicialmente, esse destino; outros, que o traziam, foram postos de lado, esquecidos. Ainda outros, envelheceram: serviram ao leitor de uma época, não ao de todas as épocas. Faltava-lhes eternidade (MEIRELES, 1984, p.35).

A literatura destinada para um público especificamente infantil é um acontecimento recente na história da humanidade, tendo surgido entre os séculos XVII e XVIII na Europa. Não poderia ter sido anterior a isso, pois a idéia de criança, tida num período anterior a esse, em nada ou muito pouco se parecia com a que temos na modernidade.

Na Idade Média, por exemplo, os pequenos participavam de todos os eventos sociais (mortes, guerras, casamentos etc) sem que lhes fossem dispensados quaisquer cuidados especiais, pois não existia a concepção de infância como uma fase separada da

¹³ A pesar da superespecialização classificatória do termo, hoje em voga, que faz distinções entre “literatura infantil”, “literatura infanto-juvenil” e “literatura juvenil”, utilizo com frequência a expressão genérica “literatura infantil” também para designar os textos destinados para um público adolescente ou não adulto.

¹⁴ 1º edição 1951.

adulta e que, portanto, tinha necessidades e interesses próprios. Também não havia laços afetivamente significativos entre os membros da família e documentos históricos da época atestam a grande incidência de morte prematura das crianças.

Fato determinante para a alteração desse panorama medieval foi a conquista do poder econômico pela burguesia que, nessa condição, estava apta para impor seu modelo liberal de organização da sociedade. Emergiu, então, uma nova noção de família que não era mais centrada em amplas relações de parentesco, apregoados pela aristocracia como forma de manutenção do poder, mas “num núcleo unicelular, preocupado em manter sua privacidade (impedindo a intervenção de parentes em seus negócios internos) e estimular o afeto entre seus membros” (ZILBERMAN, 2003, p.15)¹⁵.

Assim, foi incentivada a união entre os membros da família e divisão de papéis: aos maridos cabia o sustento da família; às esposas, o cuidado e proteção do lar, sendo a criança grande beneficiária desse esforço conjunto. De posse de um novo *status* social, surge a noção de criança que vigora na modernidade: um indivíduo ainda em fase de formação e que precisa ser amparado e educado até atingir um amadurecimento satisfatório.

Para ajudar a família nessa tarefa (e, conseqüentemente, colaborar para a solidificação política e ideológica da burguesia), entra em cena outra instituição – a escola. “Como a família, a escola se qualifica como espaço de mediação entre a criança e a sociedade, o que mostra a complementaridade entre essas instituições e a neutralização do conflito possível entre elas” (LAJOLO & ZILBERMAN, 1991, p.17)¹⁶.

É nesse contexto que surge o livro infantil, como ferramenta de auxílio na tarefa da escola de preparar os infantes para adentrarem no mundo adulto, letrado e competitivo.

¹⁵ 1º edição 1981

¹⁶ 1º edição 1984

Segundo Aguiar (2001)¹⁷, esse é o pecado original da literatura infantil: ter nascido comprometida com a educação, em detrimento da arte, aspecto que contribuiu para a marginalidade da literatura infantil através dos tempos.

Também não podemos esquecer que o livro infantil, mesmo que direcionado à criança, é sempre fruto da intenção e invenção do adulto que o organiza segundo os critérios que este considera mais adequados à formação dos seus leitores e, na opinião de Aguiar (2001, p.243), “tal fato acarreta em prejuízo, do ponto de vista literário, porque o texto se torna diretivo e unilateral, mimetizando a postura autoritária, dominadora ou protetora dos mais velhos em relação aos jovens”.

Além disso, existe o caráter de mercadoria que o livro infantil assumiu desde sua origem. Os primeiros textos para crianças remetem à França do século XVII com as fábulas de La Fontaine e os contos de fadas de Perrault, mas a expansão desse gênero se deu através da Inglaterra, país que agrupava todas as condições econômicas para tanto – berço da Revolução Industrial, potência comercial e marítima no século XVIII. Com o advento da “infância”, esta se apresenta como alvo potencial de consumo, mas que ainda precisava ser iniciado nas letras.

Desse modo:

os laços entre a literatura e a escola começam desde este ponto: a habilitação da criança para o consumo de obras impressas. Isto aciona um circuito que coloca a literatura, de um lado, como intermediária entre a criança e a sociedade de consumo que se impõe aos poucos; e, de outro, como caudatária da ação da escola, a quem cabe promover e estimular como condição de viabilizar sua própria circulação (LAJOLO & ZILBERMAN, p.19, 1991).

¹⁷ 1º edição 1999.

Pelas circunstâncias de seu nascimento, a literatura infantil foi considerada, até pouco tempo, como gênero menor e motivo de desconfiança da crítica especializada. A própria expressão “infantil” ainda sugere, para muitos, algo de baixo valor estético. Entretanto, nas três últimas décadas, temos presenciado o *boom* da literatura infantil no Brasil, convertendo-se num dos segmentos de maior destaque para a indústria editorial, contando com autores consagrados internacionalmente nessa categoria, a inclusão da disciplina literatura infantil em vários cursos universitários e sendo alvo de muitos trabalhos acadêmicos.

1.6 Histórico da literatura infantil e juvenil brasileiras

Numa retrospectiva da literatura infantil e juvenil no Brasil, esta se apresentou como sistema regular de produção e consumo entre os séculos XIX e XX, momento de transição da Monarquia para a República. Para consolidar o novo regime político no país, buscou-se desencadear nos cidadãos sentimentos de nacionalismo. Diante disso, escola e literatura foram utilizadas como veículos de divulgação das novas idéias. Na economia, o cultivo do café alavancou a agricultura e movimentou o mercado interno, possibilitando condições para produção e consumo de produtos industrializados, o que, por sua vez, ocasionou a necessidade de difusão da escrita e da leitura, ampliando, assim, o quadro de consumidores aptos a adquirir objetos de leitura.

As leituras destinadas às crianças, nesse momento, eram quase que totalmente traduções européias, em sua maior parte produzida por autores portugueses, por isso, traziam uma linguagem muito distante do português utilizado no Brasil. E ainda, a maioria das traduções utilizadas nas escolas brasileiras não era adequada ao público infanto-juvenil,

recém iniciado nas letras. Leonardo Arroyo (1967), um dos primeiros estudiosos a fazer um levantamento da história literária infantil brasileira, declarou sobre esse período:

As observações em torno dos primórdios do aparecimento da literatura infantil no Brasil indicam que o gênero, do ponto de vista histórico, baseou-se na literatura de leitura escolar. Isto é, naqueles livros, numerosos, simplesmente destinados a fornecer leituras aos meninos nas escolas. Não se refere, nesse particular, às obras destinadas à infância para cá vindos de outros países através de traduções. [...] Daí tanto menino e tanta menina sofrer, desde tenra idade, mal saídos da perfeita articulação das vogais e consoantes, ao ter que ler, por exemplo, cantos inteiros de *Os Lusíadas*, ou decorá-los mesmo inteiros (ARROYO, 1967, p.120).

Ao perceberem o descompasso que existia entre as leituras escolares e o nível lingüístico e de interesse dos alunos, Carlos Jansen e Figueiredo Pimentel iniciaram as traduções brasileiras de obras consideradas clássicas da literatura infantil do mundo ocidental. O primeiro dedicando-se à tradução e adaptação de romances de aventura (*D. Quixote de la Mancha, Robinson Crusóe*) ; e o segundo, de contos de fadas de Perrault, Grimm e Andersen, obras que começaram a circular no Brasil entre os anos de 1882 a 1901. Os trabalhos realizados por esses dois escritores resultaram em traduções que eliminaram as inconveniências das traduções portuguesas para o leitor brasileiro. Nesse sentido, Jansen e Pimentel podem ser considerados os pioneiros da literatura infantil brasileira.

As traduções que circulavam no país foram sendo substituídas, progressivamente, por obras nacionais como um dos reflexos do movimento nacionalista vivido naquele momento, ainda que muitas obras continuassem a ser meras reproduções do modelo europeu. Para Arroyo (1967), o livro de João Vieira de Almeida intitulado *Pátria* (1899) é um exemplo típico desse fenômeno de imitação, pois apresenta a mesma trama do famoso

Cuore (1886), obra do escritor italiano Edmondo de Amicis. A diferença está apenas no cenário: em *Cuore*, os fatos ocorrem na Itália; enquanto em *Pátria*, no Brasil.

A produção nacional desse período estava a serviço dos dirigentes do país, através da escola, em promover uma mentalidade de apego à pátria, de idealização e manutenção da língua na norma culta e de incentivo a uma conduta moral exemplar para as crianças. Não foi ocasional que os primeiros escritores a produzirem literatura infantil no Brasil fossem pedagogos, políticos ou professores que escreviam tendo a aceitação imediata de suas obras pelo governo/escola. Entre os escritores dessa fase podemos citar, na prosa, Júlia Lopes de Almeida, Olavo Bilac e Tales de Andrade e, na poesia, novamente Olavo Bilac, Francisca Júlia e Zalina Rolim, todos produzindo entre 1886 e 1919.

Diferentemente do que circulou até esse momento, Monteiro Lobato publicou *A Menina do Narizinho Arrebitado* (1920), primeira de muitas obras desse autor destinadas ao público infantil e juvenil, mas que permanecem até os nossos dias agradando crianças, jovens e adultos. Suas histórias, que desde o início fixaram o grupo de personagens e o local onde os fatos aconteceriam, continuam atuais e não raro nos deparamos com os elementos da produção lobatiana no nosso cotidiano, seja através da televisão, brinquedos ou jogos de computador, ao ponto de até quem nunca leu uma obra do autor conhecer seus personagens e o local em que as histórias se passaram.

Considerado pela crítica como um marco para a literatura infanto-juvenil, Lobato além de escritor, também se dedicou à carreira de empresário, fundando editoras como a Brasiliense, entre outras e, assim, publicava os seus próprios livros. Para Filipouski (1983), a extensa produção do autor inovou no campo retórico e no ideológico. Ele rejeitou os cânones gramaticais que predominavam na literatura de seu tempo e investiu no coloquialismo e criatividade vocabular, resultando numa linguagem fluente e agradável que

contribuiu para a identificação do leitor da época. Embora sua produção também tivesse como um de seus alvos a adoção pelas escolas, Lobato não insistiu no caráter moralista tão comum à época, ao contrário, criticou a pedagogia tradicional e a inverossimilhança e pobreza dos enredos da literatura produzida para o público infanto-juvenil.

A obra de Lobato apresenta personagens crianças ativas, discutindo em pé de igualdade com os adultos temas de caráter político, histórico e social da modernidade através de uma perspectiva crítica e reflexiva. Assim, seus textos também continuavam a ensinar, mas sem “cacetear” a história. Além disso, o autor enriqueceu a sua obra inserindo elementos não só da cultura brasileira (Saci, Iara etc), mas também de outras culturas (a mitologia grega, por exemplo) e, ainda, elementos do mundo contemporâneo do cinema (Tom Mix) e das histórias em quadrinhos (Gato Félix). Por essas e outras, podemos considerar que foi com Monteiro Lobato que a literatura infantil brasileira, pela primeira vez, estava coerente com os movimentos literários da sua época, no caso, o modernismo.

Foi significativo o aumento do número de obras e editoras que surgiram entre 1920 e 1945, que se dedicaram exclusivamente à literatura infantil. Trilhando o caminho aberto por Lobato, outros escritores começaram a produzir nesse nicho de mercado tão promissor que era a literatura destinada para crianças e adolescentes. O governo continuava investindo no acesso da população à escola; a indústria cultural e de entretenimento começaram a apoiar as iniciativas governamentais para a democratização da leitura, ampliando, assim, o mercado consumidor de livros no Brasil. A seguinte declaração de Monteiro Lobato foi imortalizada e ainda hoje encontramos nas paredes das bibliotecas das escolas como um slogan “Um país se faz com homens e livros”, frase que ilustra bem o clima desse período.

A geração de escritores posteriores a Lobato contava com o mercado do livro infanto-juvenil já conquistado, então, para eles, restava apenas mantê-lo cativo.

Característica comum desses escritores era a grande quantidade de obras produzidas, o que colaborou para a profissionalização do gênero, mas, por outro lado, ocasionou um *déficit* na qualidade literária desses textos, devido ao uso exaustivo de receitas idênticas para compor o esquema dessas obras que vinham, quase sempre, em série.

Com exceção de alguns poucos escritores, como Graciliano Ramos e Viriato Correia que também se dedicaram a escrever para crianças, as conquistas da geração modernista no que se refere à linguagem e à temática foram deixadas de lado pela literatura infantil durante as décadas de 40 à 60, ao contrário do que aconteceu na literatura não-infantil que vivia o auge de sua existência representada no romance de 30, contando com nomes como o do próprio Graciliano Ramos e, posteriormente, com a geração de 45 de Clarice Lispector e Guimarães Rosa. Esse descompasso estético se justifica porque os textos destinados à infância e juventude desse momento eram fruto e motor da ideologia da classe dominante, por isso demonstraram obediência e utilidade para conseguir investimentos dessa classe.

Desse modo, a maioria dos textos transmitia a proposta política de aceleração do projeto de industrialização do país que o “escritor operário” ajudava a promover. Contrastando com a imagem moderna dos grandes centros urbanos que contavam com investimentos do governo, a real situação do espaço rural era de penúria e era exatamente ele o preferencialmente escolhido pelos autores para compor as suas narrativas. Entretanto, a representação desse espaço acontecia de forma idealizada, contribuindo para a permanência de seu verdadeiro estado.

As crianças continuaram a ser as protagonistas das histórias, mas a postura assumida por elas era de total dependência e submissão aos adultos a quem precisavam recorrer para solucionar problemas, o que demonstra a presença de certos valores nesses textos como o

culto à autoridade e ao passado. Os heróis, geralmente, habitavam o espaço urbano, mas viviam em perfeita harmonia com o campo, local a que se deslocavam para viver suas aventuras. No nível da linguagem, prevaleceu o uso da norma culta, enquanto a oralidade e falares regionais dos grupos mais humildes foram discriminados.

As características acima estão presentes nos textos de autores como Francisco Marins e Maria José Dupré, sendo esta última autora de grande sucesso na época e que continua presente no universo escolar da contemporaneidade, principalmente através da coleção *O cachorrinho Samba* (primeiro volume em 1940), *Éramos Seis* (1943) e *A ilha perdida* (1946).

Ainda em sintonia com o projeto de industrialização do país, desde o término da Segunda Guerra Mundial, aconteceu a abertura do mercado brasileiro para os produtos industriais dos Estados Unidos, entre eles, material literário, como revistas em quadrinhos (*O Pato Donald*, por exemplo), e demais mercadorias estrangeiras. A concorrência com esses produtos despertou no mercado nacional a necessidade de elevar o padrão de produção ao nível das nações desenvolvidas, mesmo que fosse pela simples imitação.

Assim, a partir das décadas de 60 e 70, o processo de modernização das formas de produção e circulação de obras destinadas ao público infantil e juvenil atingiu seu amadurecimento no Brasil. Aproveitando a obrigatoriedade da leitura de obras literárias nas escolas, as editoras aumentaram os artifícios para melhorar as vendas, como a regularidade de lançamentos, a inclusão de fichas de leitura, de roteiros para compreensão da leitura e outras várias sugestões para a realização de trabalhos didáticos nos próprios livros e, ainda, a visita dos escritores nas escolas, demonstrando o destino escolar da maioria dessas obras.

Inversamente proporcional a esse fato, nesse mesmo período, pesquisas nacionais atestaram a crise da leitura. O alto índice de analfabetismo não era o único fator a

desencadear o problema, mas a falta do hábito de leitura do texto literário também entre os considerados alfabetizados. Na tentativa de reverter esse quadro, o governo investiu na construção de escolas e na formação rápida de profissionais. Também teve o apoio da iniciativa privada na criação de instituições e programas de incentivo à leitura, como por exemplo, a Fundação do Livro Escolar (1966) e a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (1968) – FNLIJ –, esta última buscando congrega os profissionais do livro, pais e professores para combaterem a crise. Essa mesma fundação também se encarregou de promover pesquisas, cursos, seleção e divulgação de obras consideradas de melhor qualidade estética, tudo com o intuito de fomentar o hábito da leitura no país. Medidas como essas perduram até os nossos dias através de campanhas publicitárias, bem como de programas de incentivo à leitura como o *Literatura em Minha Casa* (2001) e, mais recentemente, a campanha veiculada pela rede Globo intitulada *Um Bom Exemplo* (2005), em que em um dos quadros os pais são incentivados a ler histórias para os filhos e também a serem exemplos de leitores.

Na década de 70, conforme Lajolo e Zilberman (1991), além das instituições citadas acima, também surgiu o Centro de Estudos de Literatura Infantil e Juvenil (1973) e a Academia Brasileira de Literatura Infantil e Juvenil (1979) e todas elas confirmam o novo *status* que a literatura infantil vem assumindo nas últimas décadas. Assim, autores já consagrados como Cecília Meireles, Clarice Lispector e Vinícius de Moraes resolveram também escrever nessa modalidade. Aumentou o prestígio do autor nacional (como podemos observar pelos prêmios nacionais e internacionais recebidos por alguns deles) e muitos puderam dedicar-se exclusivamente à literatura infantil e foi nessa mesma década que ocorreu o *boom* da literatura infantil no Brasil.

Segundo as autoras Lajolo e Zilberman (1991), podemos destacar como principais características da literatura infantil contemporânea a manutenção de velhas tendências convivendo com traços renovadores. Como aspectos desse primeiro grupo, existem marcas da herança lobatiana na permanência das produções em série em que personagens e cenários são repetidos ao longo de várias obras, como é o caso dos livros de João Carlos Marinho (*O gênio do crime*, 1969; *O caneco de prata*, 1971; *Sangue fresco*, 1982) e também “pela inversão a que submete os conteúdos mais típicos da literatura infantil” por meio de uma tendência contestadora ao retratar as crises e impasses do Brasil atual, porém agora focalizando o espaço urbano. Como exemplo, temos os escritores Henry Correia de Araújo (*O pivete*, 1977) e Lygia Bojunga Nunes (*A casa da madrinha*, 1978), tematizando a pobreza e demais injustiças sociais. A separação conjugal e as conseqüências para o universo da criança foram abordadas, entre outros, por Viviane de Assis Viana (*O dia de ver meu pai*, 1977).

Outros temas como a agressão ao meio ambiente, o preconceito racial, a marginalização dos velhos, a repressão social, o despertar da sexualidade e a morte também contribuíram para um rompimento com temas considerados impróprios e tabus para menores até o momento e, nesse sentido, nomes como Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Sérgio Caparelli e Lygia Bojunga Nunes devem ser mencionados. Na década de 70, também iniciou-se uma tentativa de retomada dos contos de fadas tradicionais no que se refere aos personagens e cenário. A novidade estava nos temas abordados, mais atuais, assim como o tratamento que lhes foram dispensados, aspecto que será abordado de forma mais detalhada no capítulo seguinte desse trabalho.

Para Bordini (1998), a tendência contestadora que predominou até o fim dos anos 70 na literatura infantil configurou-se devido às insatisfações populares ou humanistas com

a política do regime militar que teve como marco o golpe de 64. A partir da década de 80, os escritores estavam mais liberados ideologicamente e podiam escolher livremente o material para a ficção infanto-juvenil. Assim, somente na década de 80 que essa literatura é tida como produção cultural consolidada. Ainda segundo a autora, predominou nas obras dos anos 80 a verossimilhança sobre a veracidade, o emprego da fantasia com caráter metafórico e a criação de personagens infantis fortes, mesmo diante das dificuldades sociais quase intransponíveis.

Outro traço renovador da literatura infanto-juvenil que podemos citar é a atual ênfase dada aos aspectos gráficos em que, muitas vezes, esses elementos assumem autonomia em detrimento do texto escrito. Ziraldo é exemplo de escritor moderno que coloca o visual como ponto central de suas obras. A narrativa policial também é uma tendência atual que se propaga na literatura infanto-juvenil, tendo em Pedro Bandeira e João Carlos Marinho escritores representativos do gênero. A poesia infantil, relegada durante muito tempo, desenvolveu-se de forma considerável nos últimos anos, e nomes como Cecília Meireles e Vinícius de Moraes contribuíram para esse fim, incorporando à poesia para crianças as conquistas da poética modernista.

E por fim, o desgaste da representação fundada na realidade dos fatos originou narrativas fantásticas com toques de magia e surrealismo. Nesse último traço renovador da literatura contemporânea, Marina Colasanti insere-se como escritora de destaque, produzindo contos de natureza simbólica e de linguagem altamente poética, propondo um resgate das narrativas feéricas.

Essa proposta de trabalho com a literatura foi iniciada por Monteiro Lobato ao fazer uma releitura dos contos de fadas tradicionais, acrescentando toques de humor e criticidade. Segundo Filipouski (1983), Lobato chama a atenção quanto ao desgaste dos

velhos contos de fadas europeus através da fala de seus personagens, como podemos observar na obra *Reinações de Narizinho* (1931). No capítulo *Cara de coruja*, várias personagens dos contos de fadas europeus encontram-se no Sítio para uma festa. Nesta ocasião, o Pequeno Polegar foi apresentado como “chefe da conspiração dos heróis maravilhosos”, líder do movimento de fuga das personagens dos contos de fadas que queriam fugir dos “embolorados livros de Dona Carochinha”. Polegar, que já havia tentado várias fugas, preparava-se para a próxima, pois queria viver novas aventuras no Sítio de Dona Benta.

Fernanda Lopes de Almeida reitera essa tendência iniciada por Lobato ao publicar *A fada que tinha idéias* (1971). A boa aceitação por parte do público levou outros autores a também escreverem nessa modalidade textual, entre eles, Eliane Ganem, em 1975, com *A fada desencantada*; Ana Maria Machado, em 1978, com *História meio ao contrário* e Bartolomeu Campos Queirós, em 1979, com *Onde tem bruxa, tem fada*. Pedro Bandeira também seguiu a mesma tendência ao publicar, em 1986, *O fantástico mistério de Feiurinha*. Porém, os contos de Colasanti apresentam algumas diferenças dos produzidos pelos autores citados acima, pois para Zilberman:

[os livros destes primeiros] foram elaborados a partir do modelo tradicional do conto de fadas, com o intuito de, valendo-se de uma estrutura e personagens conhecidos, desmistificar modelos convencionais de comportamento e discutir temas políticos, candentes e atuais, num período em que estavam em conflito a repressão oriunda do sistema governamental e a aspiração à liberdade e libertação por parte dos membros da sociedade brasileira, representada, nos livros destinados à infância, por crianças principalmente. Marina Colasanti lida com o conto de fadas em outra direção: adota as personagens tradicionais [...] para extrair delas situações novas, que traduzem o mundo interior e os desejos profundos dos seres humanos (ZILBERMAN, 2005, p. 99-100).

Para Bordini (1998), como vimos anteriormente, a produção infanto-juvenil nas duas décadas que antecederam aos anos 80 foi marcada por uma tendência contestadora devido às insatisfações com a política de regime militar da época. Assim, podemos perceber que os autores que optaram pela retomada dos contos de fadas, nesse mesmo período, não fugiram à regra. Nesses contos, personagens e cenários continuaram a ser os mesmos das narrativas feéricas tradicionais, a novidade estava nos temas abordados, mais atuais e coerentes com o momento histórico-social de sua produção, assim como o tratamento que lhes foram dispensados.

Nesse sentido, na questão da temática, Marina Colasanti difere-se dos primeiros, porque nos seus contos de fadas preferiu abordar temas de natureza existencialista, temas que fazem parte do mundo interior e exterior do leitor de todas as idades e de todas as épocas, contribuindo para a atemporalidade e universalidade de sua obra.

Comentários sobre a autora e sua obra, especialmente *Longe como o meu querer*, são abordados no terceiro capítulo. No capítulo a seguir, delineamos a metodologia empregada na realização desta pesquisa.

2- METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos um panorama geral da metodologia utilizada no desenvolvimento desta investigação através da explanação da natureza da pesquisa. São considerados, ainda, os sujeitos envolvidos, o contexto em que a investigação foi realizada e os instrumentos utilizados na coleta de dados.

2.1 A natureza da pesquisa

Quanto à metodologia selecionada, optamos pela pesquisa interpretativa, sob o ponto de vista quanti-qualitativo, com o intento de alcançar uma coerência com o nosso objetivo de investigar a recepção de uma obra literária por um público específico de alunos adolescentes do ensino fundamental, atentando para os aspectos individuais, coletivos e sociais envolvidos nesse processo.

Na opinião de Erickson (1988, p. 289-290)¹⁸, a pesquisa interpretativa “centra-se em aspectos específicos do significado e da ação da vida social que se desenvolve em cenas concretas de interação face a face na sociedade que rodeia a cena da ação”. Conforme o

¹⁸ Todas as citações referentes a Erickson (1988) resultam de livre tradução realizada pela autora da dissertação, a partir da versão espanhola da obra que se encontra nas Referências: “se centra en los aspectos específicos del significado y la acción da la vida social que se desarrolla en escenas concretas de interacción cara a cara y en la sociedad que rodea a la escena de la acción”.

autor, este tipo de pesquisa desenvolve-se a partir da delimitação do contexto de pesquisa, registro cuidadoso – anotações ou recopilações – do que está sendo estudado, reflexão sobre os registros e elaboração de informes descritivos, um que contemple fragmentos narrativos e citações textuais provenientes dos registros coletados e outro que seja mais geral, em forma de diagrama, quadro sinóptico e/ou estatística descritiva (ERICKSON, 1986, p.119).

É evidente que mesmo utilizando essas medidas para atribuir maior objetividade e postura científica ao trabalho, a interpretação será sempre influenciada pelos valores pessoais do pesquisador, que por sua vez são construídos histórica e socialmente. Para Lüdke e André (1986), essa é uma característica de toda pesquisa, que sendo uma atividade humana e social, inevitavelmente, refletirá os princípios considerados importantes na sociedade e no momento histórico de sua produção.

Alguns aspectos quantitativos também podem ser observados neste trabalho, como, por exemplo, nas descrições e exposição de números estatísticos que apontam para determinadas conclusões e análises. Segundo Chizzotti (2000, p.70)¹⁹, as análises estatísticas ou sistêmicas, próprias das análises quantitativas, “pressupõem a interdependência das partes em relação ao todo, e visa construir um modelo ou um quadro amplo teórico aplicável à análise do sistema sócio-cultural a partir das semelhanças e diferenças entre tipos de sistemas diferentes”. Mas, acreditando que os números por eles mesmos não carregam postulados evidentes e inquestionáveis, principalmente quando se trata da área de ciências humanas, utilizamos, também, os pressupostos da pesquisa qualitativa.

¹⁹ 1º edição 1991.

Na visão de Monteiro (1991), o termo “qualitativa” refere-se a questões metodológicas que enfocam a compreensão e interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas. O autor concorda com Lüdke e André (1986) quanto aos procedimentos a serem adotados pelo pesquisador: escolher o local em que realizará o estudo, estabelecer os contatos necessários para iniciar o trabalho, focalizar os dados mais importantes e, por fim, explicar a realidade observada.

2.2 A seleção dos sujeitos

Como firmamos anteriormente, este trabalho trata da recepção de uma obra por um grupo de adolescentes do ensino fundamental (5^a à 8^a séries) de uma escola particular localizada na cidade de Jandaia do Sul, Paraná. Foram selecionados dois alunos de cada série, um do sexo masculino e outro do sexo feminino, totalizando 8 participantes. Ao equilibrar o número de meninos e meninas, pretendemos verificar a existência de possíveis semelhanças e/ou diferenças na recepção da obra por essas duas categorias. Todos os integrantes são ex-alunos²⁰ da pesquisadora, o que evidencia a existência de um contato mais próximo entre pesquisador e pesquisados, proximidade que foi levada em consideração no decorrer da coleta e análise dos dados levantados.

Foram selecionados, preferencialmente, para o trabalho, os educandos com hábitos de leitura mais freqüentes; aqueles alunos que visitam a biblioteca da escola, participam das aulas de literatura de forma mais significativa com comentários e dúvidas. Portanto, a

²⁰ Tornaram-se ex-alunos em função do afastamento da professora das atividades docentes para poder desenvolver esta pesquisa.

seleção dos sujeitos de pesquisa ocorreu tendo em vista o conhecimento da professora/pesquisadora dos alunos para os quais a leitura do texto literário não seria considerada uma tarefa tão “árdua”.

2.3 O contexto

A escola particular mencionada situa-se no município de Jandaia do Sul, Paraná. A cidade originou-se de Apucarana em 1943, mas tornou-se independente em 1951. A população é hoje de 20.000 habitantes e a cidade tem na agricultura a sua maior fonte de economia, onde se destacam a produção do café, milho, soja, feijão e arroz; produtos que são comercializados em sua maior parte na própria cidade, graças a existência de maquinário suficiente para o manejo do produto e boa rede de armazéns. Por isso, a produção é colocada no comércio local sem grandes dificuldades.

Na área de cultura e lazer, Jandaia do Sul não apresenta grandes opções: tem uma biblioteca municipal, duas vídeo-locadoras e um ginásio de esportes. Para o público adolescente, as opções convencionais são quase inexistentes; não há cinemas, teatros, parques ou shoppings.

Na área da educação, o município conta com cinco escolas particulares, sete escolas municipais (1ª à 4ª séries), seis estaduais (5ª à 8ª séries, apenas uma delas com ensino médio), uma escola de ensino especializado (APAE) e uma instituição privada de ensino superior com cinco cursos na área de humanas e quatorze cursos de pós-graduação.

A escola particular que os alunos investigados estudam é a de maior porte na cidade e a única com ensino médio. Estabelecida em Jandaia do Sul há mais de quarenta anos

pelas irmãs passionistas²¹, a instituição faz parte de uma rede que conta com mais outras quatro escolas no país, sendo três delas no Paraná. O colégio, atualmente, apresenta uma estrutura bem conservada de vinte salas de aula, biblioteca, brinquedoteca, quadra de esportes coberta, laboratório de informática, laboratório de ciências, piscina, pátio coberto, cozinha pedagógica, cantina, capela, parquinho, pomar e demais dependências administrativas. Além de educação infantil, ensino fundamental e médio, o colégio também oferece cursos extra-curriculares de dança e esportes variados.

2.4 Os instrumentos

Os instrumentos para a coleta de dados são parte importante no empenho de tornar a o trabalho científico e técnico. Com essa finalidade, escolhemos como instrumentos de pesquisa três questionários e um debate. As perguntas do questionário foram cuidadosamente planejadas para atender ao objetivo da pesquisa: verificar a recepção da obra *Longe como o meu querer* pelos alunos e os aspectos envolvidos nesse processo.

Sabendo que existem fatores externos à leitura que influenciam nos modos de ler das pessoas, os estudantes foram submetidos a um questionário (Anexo 1) antes de fazerem a leitura da obra selecionada, para que dados socioeconômico-culturais fossem levantados de modo que, no decorrer do trabalho, pudéssemos verificar em que medida os referidos dados estão relacionados com o posicionamento dos alunos sobre a obra.

Esse primeiro questionário foi aplicado no último dia de aula do primeiro semestre de 2005. A pesquisadora reuniu todos os alunos numa mesma sala e permaneceu com eles

²¹ Comunidade católica, com fins pedagógicos, fundada em 1815, na Itália. Atualmente, a rede passionista de educação está presente em 26 países.

enquanto respondiam aos questionários que foram devolvidos por eles no mesmo dia. No ato da entrega, os alunos receberam um exemplar da obra *Longe como o meu querer* para lerem no período das férias com duração de 2 semanas. Uma aluna já tinha a obra em casa, pois tinha comprado o livro no ano anterior na feira do livro que acontece anualmente na escola. É importante ressaltar que os educandos não receberam nenhuma orientação prévia sobre o livro, para que a leitura deles não fosse influenciada pelos comentários da pesquisadora.

O segundo questionário (anexo 2) foi aplicado duas semana após o retorno dos alunos, pois na primeira visita da pesquisadora ao colégio (os encontros eram sempre às sextas-feiras), dois alunos ainda não tinham retornado das férias. Esse foi o primeiro instrumento para verificar a recepção da obra pelos alunos. O questionário apresenta questões divididas em três campos: sensorial, emocional e aspectos formais. Os três campos buscaram dar espaço para os alunos expressarem suas primeiras impressões sobre o livro, numa abordagem preliminar dos níveis sensorial e emocional (MARTINS, 1986) da leitura; na seqüência, eles puderam comentar sobre a identificação com a obra no que se refere às personagens, temas, linguagem e, ainda, estabelecer relações quanto às semelhanças e/ou diferenças dos contos do livro com os contos de fadas tradicionais. Na medida em que os alunos posicionavam-se sobre esses pontos, esperava-se também que eles deixassem emergir a visão que eles têm da natureza e função do texto literário.

Quando todos terminaram de responder, a pesquisadora conduziu o debate a partir das mesmas perguntas desse segundo questionário (anexo 2), para que os alunos tivessem a oportunidade de comparar suas opiniões sobre a obra. A intervenção da pesquisadora ocorreu apenas nos momentos em que os alunos faziam perguntas sobre elementos não

compreendidos no texto ou quando os investigados teciam comentários que saíam dos objetivos das perguntas.

Em seguida, os educandos receberam um terceiro questionário (anexo 3) em que foram indagados sobre as opiniões apresentadas no debate, se houve mudança da opinião deles após ouvir a dos colegas e, ao final, se eles indicariam esse livro para alguém.

Assim, pudemos observar em que medida a intervenção dos mediadores, representados na figura dos colegas e do pesquisador, influenciou na recepção dos alunos naquele contexto.

Os dados que foram obtidos através das repostas dos alunos nos questionários serão apresentados e analisados no capítulo seguinte dessa pesquisa. Antes, convém ressaltar que os dados, conforme Lüdke e André (1986), não devem ser tratados como algo já existente e que está pronto para apenas ser coletado, mas como algo construído mediante a análise e interpretação dos registros a partir das observações realizadas pelo pesquisador.

Além disso, não se espera que outros pesquisadores cheguem, exatamente, às mesmas representações dos mesmos eventos, mas que exista uma certa coerência de que a forma de interpretar os dados apresentados neste trabalho é aceitável no contexto histórico em que ele se insere.

Sendo assim, através dessa pesquisa, cujos questionários são válidos e estão arquivados, os mesmos dados podem oportunizar outras pesquisas nas demais áreas das Ciências Humanas. Inclusive, outras interpretações podem ser discutidas, sugeridas e até mesmo aceitas. Com isso, acreditamos que os dados coletados não encerram a investigação científica, mas permitem sempre um recomeço, no sentido de que oferecem inúmeras possibilidades de abordagens e considerações que não poderão ser esgotadas apenas neste trabalho.

3 – LONGE COMO O MEU QUERER E A RECEPÇÃO DOS ALUNOS

No capítulo 3, abordamos a recepção da obra *Longe como o meu querer*, de Marina Colasanti. Primeiramente, tecemos alguns comentários sobre a produção literária da autora, mais especificamente da obra citada acima, refletindo sobre o modo peculiar de Marina construir os seus contos a partir da retomada dos contos de fadas tradicionais. Em seguida, descrevemos e analisamos a recepção de *Longe como o meu querer* por alunos do ensino fundamental, de 5ª à 8ª séries, de uma escola privada na cidade de Jandaia do Sul, Paraná, através de três questionários individuais e um debate aplicados durante os meses de julho, agosto e setembro do ano de 2005.

3.1 Marina Colasanti e *Longe como o meu querer*

Marina Colasanti é jornalista, artista plástica e uma escritora contemporânea que apresenta vasta produção, tanto jornalística quanto ficcional. Dentro desse segundo tipo de produção, escreve poesia, crônica, conto e novela, obras que, embora classificadas como infanto-juvenis, têm agradado leitores de todas as idades.

Os contos da autora inserem-se, segundo a crítica, na categoria de contos de fadas devido às semelhanças existentes com esses contos. Entretanto, na opinião de Benjamim (1993), os contos de fadas tradicionais fazem parte da criação coletiva e provêm da tradição oral. Por isso, não podemos desconsiderar que os contos de Marina são textos de autoria específica que apresentam elementos próprios do imaginário individual da escritora.

Em entrevista concedida à editora Ática em 1997, ao ser questionada sobre a procedência da inspiração que resultaria nesses textos, a autora afirma que seus contos vêm de muito longe e de muito perto:

Muito longe, porque tratam dos sentimentos mais antigos dos seres humanos: o amor, o medo da morte, o medo da vida [...], e muito perto porque o sentimento que permite alcançar essas lonjuras pode ser despertado por uma frase, uma atitude, por um gesto, uma imagem que me chegam hoje (...) Quando escrevo poesia ou conto de fadas – que são farinha do mesmo saco – , vou buscar a matéria prima no fundo, bem no fundo da alma (COLASANTI, 1997, p.127).

O primeiro volume de contos de fadas de Colasanti, *Uma Idéia toda azul*, foi publicado em 1979 e teve sucesso imediato, recebendo, inclusive, vários prêmios. Em 1982, *Doze reis e a moça no labirinto do vento*; em 1992, *Entre a espada e a rosa*; em 1997, *Longe como o meu querer* e, em 1999, a coletânea *Um espinho de marfim*. *Longe como o meu querer* é a obra que será utilizada nesta pesquisa com o intuito de investigar a recepção da mesma, bem como as instâncias que poderiam influenciar nesse processo, por alunos do ensino fundamental. Antes, porém, fazem-se necessários alguns comentários sobre a obra em questão.

Longe como o meu querer é uma coletânea de vinte e quatro contos, publicada pela editora Ática e que, atualmente, está na 3ª edição. Recebeu os prêmios Latino-americano Norma, do Fundalectura em 1996; Melhor do ano pelo Banco do livro, na Venezuela, e também foi considerado Altamente recomendável para jovens pela Fundação Nacional Infante-Juvenil, sendo esses dois últimos concedidos em 1998.

Pensando nos motivos da permanência dessas narrativas até os nossos dias e no destaque que a autora tem ocupado no cenário da literatura infante-juvenil brasileira, podemos fazer algumas considerações. Os contos de fadas estão entre as mais antigas

manifestações do folclore universal e praticamente todos os povos têm seus contos maravilhosos. Esses contos, originados e transmitidos, primeiramente, pela oralidade, correspondem a uma necessidade de contar histórias existentes em todos os tempos. Segundo Darton (1983), essas histórias também eram maneiras utilizadas pelos homens para enfrentar as forças desconhecidas da natureza e formular hipóteses sobre os mistérios do mundo exterior e do seu mundo interior, afinal, até mesmo as explicações consideradas organizadas e racionais para os aspectos da vida, geralmente, partem do plano da fantasia ou do sonho.

Segundo Zilberman (2003), podemos encontrar nesses contos uma seqüência narrativa e um elenco de personagens típicos que se repetem. O relato acontece quase sempre em três momentos básicos: a história inicia com uma situação de dano ou carência por parte do herói; em seguida, temos uma ação saneadora, representada por uma entidade mágica, que auxilia o herói na sua necessidade; ao final, podemos encontrar o sucesso da empreitada do herói que culmina num matrimônio.

Para Zilberman e Cadermatori Magalhães (1984)²², o elemento mágico nesses contos representa a única saída possível para a situação de opressão dos heróis. Essa afirmação pode ser melhor compreendida se lembrarmos que a origem dos contos de fadas está nos contos folclóricos produzidos e contados pela classe social oprimida da Europa feudal (uma vez que tais contos circulavam entre os mendigos, camponeses etc). Por isso, são comuns as histórias em que o herói vive numa situação de desespero pela ausência de perspectiva de melhora, e a não ser que ocorra a intervenção de algum elemento mágico, permanecerá na situação de penúria e exploração. Dessa forma, “as necessidades e

²² 1º edição: 1982.

temores dos ouvintes, gerados pela circunstância social, são personificados nos ajudantes mágicos, corporificações do desejo, e nos opositores, representantes dos temores que povoam a vida do subjugado” (1984, p.140).

O elemento maravilhoso, para Coelho (2000)²³, é a característica principal dos contos de fadas, sendo o responsável em conferir à narrativa uma verossimilhança interna. Conforme a autora, esse elemento encontra-se nas obras que apresentam situações que desafiam as leis da lógica e que “ocorrem fora do nosso espaço/tempo conhecido ou em local vago ou indeterminado na terra”.

Em *Longe como o meu querer*, assim como nos contos de fadas tradicionais, os fatos acontecem em um ambiente mágico que remete ao período medieval (castelos, aldeias), não ocorrendo, porém, uma indicação geográfica do lugar em que os fatos ocorrem, o que corrobora a afirmação de Coelho (2000) de que os contos se passam em tempo e lugar indeterminados. Atuam nas histórias: camponeses, pescadores, cavaleiros, piratas, peregrinos, ogros, reis, rainhas, príncipes, princesas em idade de casamento, também nos remetendo às narrativas feéricas.

Assim como nos contos de Charles Perrault e dos Irmãos Grimm, há personagens pertencentes ao mundo dos adultos e de jovens que se preparam para adentrar na maturidade, não havendo referências às crianças, fato que aproxima os contos de Marina com os da antigüidade, que também privilegiam adultos e jovens, relegando a presença das crianças a um ou outro conto.

²³ 1º edição 1981

Outro fator que acentua o resgate dos contos antigos é a presença de um narrador onisciente, com foco narrativo em terceira pessoa, cuja voz predomina em todos os contos, havendo pouco espaço para os diálogos. Entretanto, a fala desse narrador mostra-se peculiar, divergindo de seus antecessores. Estes davam ênfase ao fato narrado, às ações do protagonista, às interferências do elemento mágico, deixando a linguagem em segundo plano. Nos contos de Marina Colasanti, o narrador constrói o seu discurso valendo-se dos recursos da linguagem poética. O texto em prosa estrutura-se com frases curtas, ponteadas com rimas e ritmo próprios do discurso poético em versos. É o que observamos, por exemplo, em *Bela, das brancas mãos*:

Era bonita e jovem como um amanhecer. E os homens da aldeia, todos suspiravam por ela. Os solteiros a olhavam de frente, tentando apoderar-se do seu olhar. Os casados a olhavam de viés, escondendo o brilho dos olhos sobre as pálpebras abaixadas. Os velhos e os meninos a olhavam à noite em seus sonhos.

Ela, porém, não olhava ninguém. Cuidava do seu fazer com alegria, cantava, caminhava leve com pés descalços. Pouco conversava com as outras mulheres da aldeia.

Essas também a olhavam. Mas com olhos escuros. Viam a mocinha fazer-se mulher. Viam seus homens cada vez mais atraídos. E viam-se mais feias, porque o espelho era ela. (p.21)

À linguagem poética alia-se à estruturação dos contos que, fugindo ao esquema tradicional, apontado por Zilberman (2003), não se detém no clássico “Era uma vez” ou “Em um reino distante” para dar início às histórias. Rompendo com o horizonte de expectativas do leitor afeto aos clássicos contos de fadas, o narrador dá início à trama focalizando a personagem já nos meandros dos acontecimentos, como ocorre em *Um cantar de mar e vento*:

Desfraldava a vela com os mesmos gestos amplos com que outras abrem a toalha sobre a mesa ou o lençol na cama. Vela branca com uma branca lua bordada. E assim que escurecia fazia-se ao largo.

Não levava redes, não levava anzol no barco pequeno. Cestos somente, grandes. E em silêncio, escuro adentro, navegava até chegar onde o mar é fundo como a noite. (p.60)

A maioria dos contos apresenta, em seu início, personagens que, se ocasionam no leitor lembranças antigas, marcam, também, o traço inovador da linguagem poética de Marina. São personagens do povo que dividem espaço com as da realeza, como em *Pé ante pé*, em que um sapateiro real compartilha cenas com um general, soldados e a rainha:

Nariz pontudo, olhar agudo, gesto de veludo. Isso dito, está descrito o Sapateiro Real. Não do Rei, que aquele reino não possuía nenhum. Mas da Rainha, dona do cetro e da coroa. (p. 16)

Às vezes, as personagens não são nominadas, aguçando no leitor a curiosidade e a expectativa pelo o que virá:

Era um moço que não tinha nome. Nem nunca tinha tido. Um moço que, não tendo nome, também não tinha rosto. (*O moço que não tinha nome*, p.25).

Chegado o tempo, uma moça se fez mulher. Mulher não como as outras, porém, tão clara a sua pele! E por baixo dessa pele, vinda da própria carne, uma luminosidade que afluía em certos dias, e nos dias seguintes se intensificava, dia a dia, luz a luz, até alcançar o esplendor de tantas chamas frias, de tantas imóveis estrelas. (*Debaixo da pele, a lua*, p. 46)

Em outros momentos, a aproximação com contos antigos torna-se maior. Em *Nem de jasmim, nem de rosa*, a intertextualidade com os contos de Hans Christian Andersen se presentifica na descrição longa e pormenorizada do ambiente:

Que apetecível cozinha, aquela! O forno, grande como uma caverna, luzia em fogo dia e noite, e pães entravam e pães saíam, carregados pela longa espátula dos cozinheiros. Presuntos e salsichas pendiam do teto como

bandeirolas. Nos ganchos por cima das bancadas, lebres, patos e cachos de codorna esperavam sua vez de habitar as panelas. Tortas enfeitadas como catedrais luziam neve de açúcar. E pastelões de dois, de três e mais andares, rodeados de frutas e flores, abrigavam todas as delícias. (p.92)

Entretanto, em outros, a descrição do ambiente é sucinta, indicando o essencial para compor o cenário:

Uma estrada no campo, alguns arbustos, um certo sol de quina. E naquela estrada, dois cegos esmolentos esperando a improvável passagem de alguém caridoso, capaz de meter em suas mãos uma moeda. (*Eram três, e um precipício*, p.50).

A ruptura com o tradicional estende-se, também, aos finais inusitados da maioria dos contos. Quando lemos uma narrativa que remete aos contos de fadas, geralmente, encontramos histórias otimistas que, mesmo contando com algumas situações terrivelmente cruéis, levam a um final feliz. Os contos de *Longe como o meu querer* fogem à regra, como por exemplo, nos contos *Por um olhar* (p.40) e *Debaixo da pele, a lua* (p.46), em que os protagonistas morrem no final.

No primeiro conto, temos um príncipe que não gostava de companhia e para não se sentir muito só, mandou pintar, nas paredes do seu castelo, personagens nas mais variadas situações, até que se apaixonou por uma das moças pintadas na parede. Finalmente, ao conseguir se colocar diante dela, foi morto com um punhal pelo homem a quem ela dedicava sua atenção antes de notar o príncipe. No outro conto, uma mulher que tinha o clarão da lua debaixo da pele, após passar por muitos sofrimentos, como ser explorada e desprezada pelos homens, recebeu a visita de uma dama vestida de preto que veio buscá-la em um cavalo negro, fato que nos remete à presença da morte.

Em outros casos, a morte é apenas sugerida como em *Um cantar de mar e vento* (p.60), em que a jovem se atirou ao mar após visualizar, nas profundezas, o rapaz do quadro por quem estava fascinada; *No dorso da funda duna* (p.36), um homem que vagueava pelo deserto a procura de sua cidade e família que tinham sido encobertos pela areia, também tem o mesmo fim que eles. Outros contos, ainda, deixam o final em aberto, como, por exemplo, *Longe como o meu querer* (p.87), em que um nobre mandou cortar a cabeça do jovem camponês por quem a filha estava apaixonada e, em seguida, jogar a cabeça no rio. A jovem, inconformada com o fim que o pai dera ao rapaz, saiu em busca do mar, mas sem saber onde ficava, para tentar encontrar o seu amado que poderia estar em qualquer praia desse mundo. Ao final, o leitor não sabe se ela o encontrou ou se eles realmente viveram “felizes para sempre”, aspecto que contribui para a constituição de vazios no texto, como os definidos por Iser (1996), que sugerem qualidade estética à obra e permitem ao leitor relacionar-se de forma mais intensa na concretização da mesma ao ser “convidado” a preencher essa lacuna.

Nessa perspectiva, estabelece-se o processo de comunicação na atividade de leitura de uma obra de arte, através da relação dialógica entre o texto e o leitor. Este último poderá ativar sua imaginação e elaborar um desfecho coerente com a sua própria experiência de vida ou até mesmo aceitar um final em aberto. Entretanto, o leitor iniciante acostumado a estruturas fixas e estanques de narrativas, com começo, meio e fim bem delimitados, poderá sentir a ruptura e não apreciá-la, rejeitando a leitura.

Também temos os contos em que as personagens conseguem realizar seus desejos apenas no plano do sonho, como em *Um palácio, noite adentro* (p.13), e *Mas ele sabia sonhar* (p.83). No primeiro, um homem sem posses tinha o desejo de ter um castelo, mas apenas conseguiu fazê-lo em seus sonhos. No segundo, um ogro comedor de sonhos

impedia uma vila inteira de dormir pelo medo que os moradores tinham de que seus sonhos fossem roubados. Então, um jovem conseguiu tramar um plano para matá-lo dentro de seu sonho, e assim aconteceu.

Em *As janelas sobre o mundo* (p.110), temos um rei que mandou construir uma janela para cada dia do ano no seu castelo para poder ver coisas diferentes todos os dias. Logo no início, ele viu uma janela que gostou mais, pois através dela avistou uma jovem que chamou sua atenção. Nos dias que se seguiram, teve vontade de abrir a mesma janela para ver a moça novamente, mas as janelas eram tantas que o desejo de novidade falou mais alto. Passado um ano, chegou a hora de abrir aquela janela especial de novo, e ao abrir, constatou, com tristeza, que a moça não estava mais lá.

Também constam entre os vinte e quatro contos de *Longe como o meu querer*, contos de finais felizes e inclusive em dois deles, *Pé ante Pé* (p.16) e *Eram três, e um precipício* (p.50), existe a presença do humor. Ainda assim, o que predominam na coletânea são finais que fogem à regra dos contos dessa natureza. Por isso, através dessas histórias, podemos vislumbrar a vida em seus bons e maus aspectos, mas tudo amenizado pela presença do maravilhoso. Se os finais fossem sempre positivos ou sempre negativos, segundo a visão de Candido (1972), os mesmos não proporcionariam a contemplação da nossa existência em sua completude, “com seus altos e baixos”.

Fator interessante nos contos dessa obra é que não existe a presença de fadas ou mediadores que resolvem os problemas dos protagonistas; são as próprias personagens que agem por elas mesmas na busca de solução para seus conflitos. Para Zilberman e Cadermatori Magalhães (1982), substituir a passividade dos heróis das histórias tradicionais pela dinamicidade da busca e da descoberta é uma característica das obras

contemporâneas que propõem uma retomada dos contos de fadas, como um dos instrumentos utilizados para garantir o caráter emancipatório da literatura.

As personagens de Colasanti possuem um forte desejo de libertação, como por exemplo, em *Naquela cidade* (p.98), em que as mulheres, cansadas de verem seus maridos sempre fora, guerreando por conta de um rei que só vivia de assinar decretos de guerra, decidiram colocar gravetos floridos ao redor do castelo durante vários dias, atitude que foi considerada pelos servos do rei como uma homenagem. Até que uma noite, as mulheres atearam fogo nos gravetos, queimando o castelo e tudo que havia dentro dele. Essa evidente atitude de oposição ao jugo tirano de um líder poderá ser incorporado pelo leitor, e ainda que este não venha a se tornar um revolucionário ou lutar por grandes causas, provavelmente não será o mesmo depois dessa leitura.

Os temas de *Longe como o meu querer* são de natureza existencialista como a angústia em torno da idéia da morte, solidão e o desejo de aceitação, predominantemente. Os outros temas presentes estão relacionados a estes primeiros, como ciúme, inveja e ambição. A abordagem de temas existencialistas também é uma característica dos contos de fadas tradicionais, fato que pode seduzir o leitor por tratar de assuntos que atendem de maneira tão eficiente aos anseios da alma humana.

Observemos uma tabela que aponta o tema, predominante, de cada conto:

Tabela 1: Contos e temas predominantes na obra

A princesa mar a mar	casamento
Um palácio, noite adentro	sonho
Pé ante pé	vaidade

Bela, das brancas mãos	inveja
O moço que não tinha nome	amor
Como os campos	sabedoria
De ardente coração	ciúme
No dorso da funda duna	morte
Por um olhar	solidão
Debaixo da pele, a lua	exploração humana
Eram três, e um precipício	amizade
Sem asas, porém	liberdade
Um cantar de mar evento	inveja
Do tamanho de um irmão	diferenças
Na planície, os castelos	desavenças
Mas ele sabia sonhar	sonho
Longe como o meu querer	morte
Nem de jasmim, nem de rosa	insatisfação
Naquela cidade	oposição ao jugo tirano
Luz de lanterna, sopro de vento	saudade
Rio abaixo, rio acima	ambição
As janelas sobre o mundo	ambição
Grande delicadeza, perfumadas flores	morte
Com sua voz de mulher	feminismo

Pelo que foi exposto, a escritora trata de problemas do ser humano em geral, mas não podemos esquecer que esses temas são tratados segundo o ponto de vista feminino. A voz feminina fica muito clara, por exemplo, nos contos *Sem asas, porém* (p.57) e no conto que fecha o livro, *Com sua voz de mulher* (p.120). No primeiro deles, existe a proibição de que as mulheres comam carne de aves. Um dia, uma mulher transgrediu a lei e passou a ver coisas que antes não tinha observado, e ao notar direções diferentes, parou de olhar só o necessário. No outro conto, Deus decidiu descer à Terra para resolver o problema de uma vila entediada. Apareceu na forma de uma mulher e ninguém acreditou que ela era Deus. Para resolver o problema dos moradores, passou a contar histórias e quando estas começaram a ser recontadas por eles, a mulher foi embora. Nesses dois contos, existe o questionamento quanto à posição marginalizada da mulher na sociedade. As mulheres retratadas nesses contos assumem uma postura transgressora e crítica diante dessa realidade.

Na opinião de Candido (1972), todo texto literário tem o potencial de humanizar, uns mais e outros menos. Mas essa função será melhor atendida se o leitor puder encontrar no texto aspectos que façam parte de sua humanidade para, então, poder internalizar à sua experiência pessoal o que o autor lhe oferece como visão da realidade, alargando sua própria visão de mundo.

Nesse sentido, Marina Colasanti, através de *Longe como o meu querer*, oferece ao leitor várias possibilidades de humanização no mais alto grau ao tratar de temas pertinentes a todas as pessoas (morte, solidão etc), de um ponto de vista extremamente criativo e questionador, oferecendo uma leitura de prazer ao mesmo tempo em que possibilita o alargamento da experiência de vida do leitor. Vemos, ainda, que ao fazer a retomada dos contos de fadas, a autora inova ao tratar dos sentimentos e dificuldades do ser humano de

forma tão intensa e em toda a sua amplitude, em uma época em que não cabem mais apenas finais felizes...

3.2 A recepção da obra pelos alunos

Como vimos, a literatura infantil e juvenil define-se pelo público a que se destina mas, também, pela escolha de leitura desse público no decorrer da história. Sendo assim, a descrição e análise dos dados apresentados a seguir visam conhecer e refletir a recepção de *Longe como o meu querer* por um grupo de leitores adolescentes, a partir da situação concreta de leitura da obra e dos juízos históricos emitidos por esses leitores através de três questionários e um debate.

3.2.1 Levantamento de dados antes da leitura: quem são os leitores?

Segundo a fundamentação teórica apresentada neste trabalho, os elementos que compõem o contexto social no qual os leitores estão inseridos determinam, em grande parte, os modos desses indivíduos se relacionarem com a leitura. E como estamos tratando das experiências de um grupo específico de leitores, inserido em um tempo histórico determinado, convém retratar quem são esses leitores antes de trabalharmos a recepção da obra propriamente dita. Assim, no decorrer do trabalho, poderemos observar em que medida os elementos externos ao texto como, por exemplo, o meio em que os leitores vivem e as suas experiências pessoais, contribuíram no processo de dar vida à obra e dialogar com ela.

Esse primeiro questionário (anexo 1), que pode ser considerado de caráter socio-econômico cultural, demonstrou que todos os educandos estão nas séries correspondentes a idade na qual se encontram. Assim, temos alunos de idade entre onze e quatorze anos, revelando que o grupo pesquisado é composto apenas por adolescentes. Dos oito alunos, sete moram e são naturais de Jandaia do Sul, apenas um nasceu e continua residindo em Cambira, cidade localizada há sete quilômetros de Jandaia do Sul. Portanto, podemos considerar que existe uma certa homogeneidade nesse grupo por viverem praticamente na mesma cidade, no mesmo período histórico e por estudarem na mesma escola.

O fato de estarem numa escola particular, a de maior porte na cidade, também deve ser considerado, pois demonstra que todos estão inseridos na mesma classe social. Conforme os dados socio-econômicos apresentados no questionário, tratam-se de filhos da elite econômica da cidade composta por fazendeiros, profissionais liberais e comerciantes. Dos pais desses alunos, não obtivemos informação apenas de um, pois uma aluna não sabia sobre o pai já falecido. Mas dos sete pais restantes, seis cursaram ensino superior²⁴ e um cursou até o ensino médio; das mães, uma cursou pós-graduação (área médica), quatro ensino superior, duas ensino médio e uma ensino fundamental. Vemos, portanto, que os pais, de um modo geral, apresentam bom nível de escolaridade, se considerarmos a realidade brasileira em que o nível superior é cursado somente por uma minoria da população.

Sobre as questões relativas à cultura e ao lazer, cada aluno podia citar mais de um item. Foi observado que seis dos estudantes passam a maior parte de seu tempo livre no computador, lidando com jogos eletrônicos e conversando com outras pessoas pela internet.

²⁴ Foram mencionados, tanto para pais quanto para mães, os cursos: Letras, Ciências Contábeis, Medicina, Engenharia Civil, Geografia e Administração.

Em segundo lugar, apareceu a televisão que foi citada por três meninas; a leitura também obteve o mesmo índice de preferência, três alunos, mas desta vez, por duas meninas e um menino. Atividades relacionadas à música vieram em terceiro lugar e foram citadas por dois alunos, um menino e uma menina. Dado interessante foi que quatro alunos colocaram o computador como único item nessa questão, sendo três deles meninos, demonstrando que esta atividade é a principal das realizadas no tempo livre pelos investigados.

Esse encantamento contemporâneo pelo computador, característica que não é restrita apenas ao público adolescente, tem levado muitas pessoas a temerem o desaparecimento da leitura da literatura e do livro. Ao refletir sobre essa questão, Zilberman (2001) afirma que a preferência pelo computador em detrimento do livro não significa a morte anunciada deste último. Para a autora, a própria trajetória da história mostra que a inovação tecnológica, representada no surgimento do cinema, da televisão etc, não fez desaparecer o interesse pela leitura e nem substituiu o interesse de alguns grupos pelo teatro, por exemplo, como se temia no início do século XX. Assim, “a lógica do capitalismo, fundada na obsolescência programada, sugere que o livro não vai desaparecer, porque encontrará seu nicho no sistema” (ZILBERMAN, 2001, p. 118). Para a autora, a leitura poderá tornar-se um hábito ainda mais elitizado e talvez o livro, pela ameaça de desaparecimento, passe por um barateamento de custo, o que poderá ocasionar maior popularidade do mesmo.

Esta pergunta do questionário está relacionada com a próxima “O que você gostaria de fazer em seu tempo livre e não pode? Por quê?”, em que ir ao cinema foi a resposta recordista com a marca de cinco alunos, acompanhada da mesma justificativa de que não há cinemas na cidade em que moram; ir ao shopping, por uma menina (com a mesma justificativa do cinema); um menino afirmou que gostaria de viajar para várias partes do

mundo (sem justificativas) e uma menina que gostaria de ir, sozinha, para um lugar bem distante, mas não pode porque a mãe dela não permitiria.

Como vemos, além de menos da metade dos alunos terem apresentado a leitura como uma atividade realizada por eles nos momentos de lazer, nenhum deles a citou como atividade que gostaria de fazer no seu tempo livre e não pode. Mas, curiosamente, na questão que vem a seguir “Você gosta de ler? O quê?”, seis afirmaram que sim, um menino que mais ou menos e apenas um menino afirmou não gostar de ler por ser “uma atividade muito parada”. Então, se gostam de ler, por que nem sempre essa atividade é vista como prazerosa, ligada ao lazer, como revelaram as respostas da questão anterior? Um dos prováveis motivos pode estar ligado ao fato dos estudantes terem experiências com a literatura regidas pelo procedimento escolar que emprega metodologias para “cobrar” as leituras através de fichas de leitura, por exemplo, que, via de regra, afastam o leitor do prazer do texto; algo diferente do prazer suscitado por outras atividades fora do ambiente da escola.

Nas respostas desses seis que disseram gostar de ler, apareceram, pela ordem de preferência: suspense, romance policial, revistas *Veja*, *Época*, *Superinteressante*, romance romântico, jornal; e, cada um dos seguintes, foi citado apenas uma vez: revistas *Cláudia* e *Capricho*, aventura, terror e poesia. O contato com o texto literário foi confirmado na resposta da questão posterior em que todos afirmaram terem lido, ao menos, um livro de literatura neste ano e ao serem questionados sobre o nome do livro lido, seis alunos citaram obras que foram trabalhadas na disciplina de Literatura, sendo, portanto, leituras obrigatórias. Apenas dois alunos (uma menina da 7ª e um menino da 8ª) mencionaram obras que não estavam no programa da disciplina: *A Dama das Camélias*, de Alexandre

Dumas, lida por indicação da bibliotecária da escola, e *Droga de Americana*, de Pedro Bandeira, sem a indicação de outra pessoa.

Na questão seguinte, “Quais outros livros de literatura você se lembra de ter lido”, mais uma vez a predominância foi de obras trabalhadas nessa disciplina. Os alunos da 5ª série também citaram dois contos de fadas, *Branca de Neve* e *Os três porquinhos*, contos amplamente divulgados pela mídia. Ainda foram incluídas, por quatro alunos (um menino da 6ª série, uma menina da 7ª e os dois estudantes da 8ª), obras não contempladas na disciplina: *Código Da Vinci*, de Dan Brown; *Pântano de sangue*, de Pedro Bandeira; *Morte no campo de golfe*, de Agatha Christie; *A marca de uma lágrima*, de Pedro Bandeira; *O pequeno príncipe*, de Saint-Exupere; *Harry Potter e o cálice de fogo*, de J. H. Rowling e *O senhor dos anéis*, de J. R. R. Tolkien.

Se por um lado, o fato de quase todos os alunos citarem obras previstas na matéria de Literatura demonstrar que as mesmas foram realmente lidas, por outro, a menção exclusiva desses textos também aponta que a leitura do texto literário é uma prática que, para a maioria deles, está restrita ao ambiente escolar, uma vez que, como veremos mais adiante, esse não é um hábito cultivado no seio familiar de onde os estudantes provêm. Diante desses fatos também vemos que para a maioria dos pesquisados está na escola a possibilidade de entrar em contato com esses textos.

Dado o destaque para as obras trabalhadas na disciplina de Literatura, passaremos a algumas considerações sobre a matéria em questão. As aulas de Literatura acontecem uma vez por semana em uma aula de cinquenta minutos para cada turma e todos os alunos lêem o mesmo livro durante o bimestre. Em cada aula, os alunos trazem o seu exemplar do livro que já foi adquirido no início do ano, uma vez que os livros contemplados nessa matéria estão na lista de materiais escolares para serem comprados. Apesar de ser curta a duração

de cada aula, atividades são realizadas com a obra, sempre partindo de estratégias de instigação na tentativa de levar os alunos a terem interesse e curiosidade pelo texto a ponto de o lerem quando estiverem fora da escola. Mas a leitura do texto literário também é realizada em sala de aula com algumas pausas para discussões e eventuais posicionamentos dos alunos, versando por assuntos mais ou menos preparados previamente pelo professor. A tentativa desta pesquisadora, como professora, é não utilizar a literatura como suporte para ensinar conteúdos que não enfoquem as habilidades que os alunos precisam desenvolver para se tornarem bons leitores de literatura.

Ao serem questionados sobre as aulas de Literatura e os livros lidos nessa matéria, apenas um dos alunos, o menino da 7ª série, afirmou não gostar da matéria e nem dos livros; sete gostam da disciplina; quatro gostam dos livros; três (uma aluna da 7ª e os dois da 8ª) não gostam muito dos livros, pois “às vezes são meio chatos”, “deviam melhorar”, “às vezes não são adequados a nossa idade”.

Na pergunta “Qual livro você mais gostou? Por quê?”, três deles (dois alunos da 5ª e a aluna da 6ª) citaram obras trabalhadas na disciplina de literatura: *O senhor dos pesadelos*, de Elizabeth Maggio, pelos problemas que a menina enfrentava; *O fantástico mistério de Feiurinha*, de Pedro Bandeira, porque era o que leu por último; e *A macaca Sofia*, de Ganymédes José, porque tinha aventuras e era engraçado. O menino da 6ª afirmou ter gostado da obra *O senhor dos anéis*, de J. R. R. Tolkien, por existir batalhas de espadas e monstros na história, algo que ele aprecia. Já a menina da 7ª destacou *A marca de uma lágrima*, de Pedro Bandeira, porque “ficou presa nele”; a menina da 8ª, *Código Da Vinci*, de Dan Brown, porque foi um livro que ninguém a obrigou a ler e também o livro é muito bom e interessante; e, finalmente, o menino da 8ª citou *Pântano de sangue*, de Pedro Bandeira, pois é envolvente e prendeu sua atenção.

Os livros citados pelos alunos são obras amplamente divulgadas pelas editoras e pela mídia e uma delas, *O senhor dos anéis*, também foi adaptada para o cinema. *Código Da Vinci* apresenta temas polêmicos sobre a vida de Jesus Cristo e atualmente existem várias discussões em torno desse texto, que já é um campeão de vendas nas livrarias e permaneceu, durante o ano de 2005, no Brasil, entre os mais vendidos segundo as listas de revistas como a *Veja*, por exemplo.

Como podemos observar nas respostas dos pesquisados, existem fatores que podem contribuir para a apreciação de uma obra pelo grupo. Em primeiro lugar, destacamos o interesse por histórias em que elementos do universo maravilhoso estejam presentes (monstros, anéis encantados etc); histórias que os “prendam” pela emotividade, humor, aventura e também pelo mistério e suspense; e, ainda, que contem com temas polêmicos, aspecto que vai de encontro às características de um típico adolescente. Em segundo lugar, a importância de existir uma motivação pessoal para ir ao livro, que é muito diferente da condição de ir a um texto por imposição de um professor.

E ainda, a resposta dada na pergunta sobre o que eles levam em conta para escolher um livro para sua leitura, complementa essa questão. Foram mencionados: a quantidade de páginas (quatro alunos), a capa (três alunos), o autor (três alunos), o conteúdo (duas alunas), a indicação de alguém (duas alunas) e o estilo do livro (um aluno).

Quanto à pergunta sobre o livro que eles menos gostaram e por quê, foram citados pelos alunos da 5ª série *As aventuras de Buscapé*, de Giselda Laposta Nicoletis, pela menina, e *Os três porquinhos*, pelo menino; a justificativa dos dois para não terem gostado foi a mesma: as histórias eram muito infantis. Provavelmente, isso ocorre porque nessa fase de entrada na adolescência, muitas vezes, existe uma recusa por parte dos alunos de ainda serem vistos como crianças e até pressa em fazer a passagem para a fase adulta.

Curiosamente, os dois alunos da 6ª série, mesmo tendo elencado obras diferentes (*Crônicas*, coletânea da editora Ática, *A casa do some-some*, de Terceiras Huto), também apontaram motivos semelhantes: são textos “sem sentido”, “sem nexos”, demonstrando que a falta de compreensão de um texto, por talvez estar além da condição lingüística ou de conhecimento dos alunos, pode ocasionar a recusa de uma obra.

Ainda foram mencionados os livros *Beijo na boca*, de Ivan Jaf, pela aluna da 7ª, por considerá-lo “sem graça”; e *A Ilha perdida*, de Maria José Dupré, pelo aluno da 8ª, porque na opinião dele o livro “é muito melado e fica só naquele vai não vai das personagens”.

O aluno da 7ª e a aluna da 8ª citaram, respectivamente, as obras de José de Alencar: *Cinco minutos* e *Senhora*. As razões: são livros de linguagem muito culta sobre fatos antigos, e porque o autor “fica enrolando muito para dizer alguma coisa”; e, no caso de *Cinco minutos*, os acontecimentos não estão “de acordo com a realidade”. Não há como negar as dificuldades encontradas pelos alunos na leitura das obras consideradas clássicas pela crítica e pela escola; as razões apresentadas por esses estudantes são suficientes para uma justificativa. Entretanto, isso não significa que estes textos não devam ser lidos pelo público leitor adolescente, e sim que existe a necessidade de uma mediação adequada por um leitor maduro que permita aos leitores iniciantes uma aproximação maior com o texto e amenize a distância temporal da época da produção dessa obra e a recepção do público atual. Entretanto é preciso ressaltar que, ainda que a mediação seja adequada, não há garantia de que todos os leitores gostarão do texto, e sim que será mais provável que eles atinjam um maior nível de compreensão dessa leitura.

Muitas das características que os alunos afirmaram gostar de encontrar nos livros estão em consonância com as fases de leitura definidas por Richard Bamberger. Para

Bamberger (2004)²⁵, é necessário que a escola promova uma adequação da literatura para atender às diversas faixas de interesse pelas quais passa o ser humano em sua formação. A partir de pesquisas realizadas na Áustria, o professor delimitou os interesses dos leitores em cada faixa etária que ele denomina “fase de leitura”, sendo elas: *Idade dos livros de gravuras e dos versos infantis* (de 2 a 5 ou 6 anos); *Idade do conto de fadas* (de 5 a 8 ou 9 anos); *Idade das histórias ambientais ou da leitura fatual* (de 9 a 12 anos); *Idade da história de aventuras: realismo aventuroso ou a fase da leitura não-psicológica orientada para o sensacionalismo* (de 12 a 14 ou 15 anos); *Os anos de maturidade ou o desenvolvimento da esfera estético-literária da leitura* (de 14 a 17 anos).

Os alunos que receberam a obra de Colasanti, inserem-se, segundo a classificação do autor, na fase de leitura correspondente à *Idade da história de aventuras*. Essa é uma fase marcada pela tomada de consciência da própria personalidade e de afrouxamento de elos anteriores. Também predominam as demonstrações de agressividade e a formação de gangues. Para Bamberger, o interesse dos leitores pode ser despertado principalmente através do enredo, dos acontecimentos, do sensacionalismo e no caso das meninas, o interesse também pode ser por livros que contenham sentimentalismo barato e auto-adulação. Quanto aos interesses gerais dessa fase, se enquadram livros de aventuras, romances sensacionais, livros de viagens, histórias ordinárias e sentimentais.

Voltando ao questionário, cinco estudantes elegeram Pedro Bandeira como o autor preferido, por ele ser “criativo”, “saber fazer histórias para jovens, com romance, aventura

²⁵ O original alemão é de 1975. A partir das fases de leitura delimitadas pelo autor, outros trabalhos foram publicados no Brasil, como o desenvolvido por Vera Teixeira de Aguiar intitulado *Que livro indicar? Interesses do leitor jovem* (1979).

e humor” e “deixar o leitor entretido”. Ainda houve menção à Agatha Christie pelo aluno da 8ª, confirmando o gosto desse grupo pelas narrativas de suspense e do gênero policial. O curioso é que Pedro Bandeira não é muito lido na matéria de Literatura, mas apenas em duas séries (na 5ª, *O fantástico mistério de Feiurinha*, e na 7ª, *Pântano de Sangue*). Entre os fatores comentados pelos alunos, talvez esse também seja um dos motivos que levaram os estudantes a apreciarem o autor: a falta de imposição da escola. Claro que outros fatores ainda podem ser mencionados, tanto no nível do conteúdo e construção das narrativas, quanto nos modos de circulação dos textos e do autor na sociedade brasileira, pois conversando com alunos de outras escolas e até de outras cidades, percebemos que Pedro Bandeira tem a preferência de muitos dos leitores jovens.

Na questão que solicita para que os alunos assinalem o gênero literário mais apreciado por eles, o romance apareceu três vezes e a fábula obteve a mesma marca de pontos. Apareceram uma vez o teatro e a poesia. Um aluno não assinalou nenhum deles, pois afirmou gostar de livros de mistério e porque, provavelmente, não associou que estava referindo-se a romances (que não são apenas narrativas longas que falam de amor). E, finalmente, uma aluna assinalou todos os gêneros, porque, segundo ela, gosta de tudo, desde que seja “tocada” pelo texto. O fato de nenhum deles ter apontado o conto e os contos de fadas como algo de sua preferência poderá refletir na apreciação dos alunos sobre a obra que lhes será oferecida para leitura.

A vertente teórica da Sociologia da Leitura ressalta que o livro, enquanto mercadoria, precisa da adesão de consumidores, e nesse sentido, o gosto e a aceitação do público é determinante para o surgimento e sucesso comercial de uma obra. Mas para garantir a aceitação do público, existem mecanismos sociais que facilitam ou dificultam a circulação e consumo de determinada obra; como a escola, que escolhe os livros que serão

lidos pelos alunos (muitas vezes, seduzida pelos belos catálogos enviados pelas editoras), ou como as listas de mais vendidos encontradas em revistas e jornais, por exemplo. E o leitor, sendo um ser social, sofre a influência dessas e outras instâncias sociais.

Por isso que, para Candido (1985), muito do que é considerado pelos leitores como uma escolha pessoal ligada a sua própria sensibilidade pode ser conformidade automática de uma massa que obedece a condicionamentos sociais de seu meio e momento histórico, ainda mais em se tratando do público infantil ou juvenil, indivíduos mais suscetíveis à manipulação, devido às bases pouco sólidas de sua formação crítica e intelectual.

A pergunta seguinte é bastante significativa para a pesquisa “Você acha importante a leitura do texto literário? Por quê?”, pois através da resposta dos alunos podemos apreender o conceito que eles têm de literatura, bem como das funções desse tipo de texto. Apenas um aluno respondeu negativamente, entretanto, não podemos desconsiderar que tantas afirmativas podem ser em razão de “para quem” os alunos estavam respondendo: a professora de Literatura.

Vejamos a transcrição de todas as respostas: “sim, porque nos deixa por dentro das histórias”; “sim, porque nós aprendemos mais”; “sim, você aprende mais e tem mais criatividade”; “eu acho importante, porque ao mesmo tempo que você lê uma história, você aprende novas palavras”; “sim, porque nos deixam mais cultos, passamos a escrever, ler e entender melhor”; “sim, porque aumenta a imaginação, você viaja”; “sim, pois aumenta a imaginação, você relaxa”; “sim, porque melhora nossa capacidade intelectual”. E apenas um aluno, o da 7ª, respondeu “não, porque existem outros meios de conhecimento mais importantes”.

Para a grande maioria dos pesquisados, a literatura é vista como meio de aquisição de conhecimento escolar de língua ou como meio de tornar-se mais culto, uma vez que

aumenta a capacidade intelectual; apenas uma aluna comentou a possibilidade desse tipo de leitura “relaxar”, palavra que pode remeter a uma atividade de prazer. Entretanto, na concepção da maioria encontramos vestígio da noção pedagógica de literatura infantil do início do século XX, em que os textos literários eram utilizados pela escola com a intenção de transmitir conteúdos sobre ética e moral, ensinar noções de civismo e conteúdo de língua.

Como vimos na fundamentação teórica, o texto literário pode contribuir para a aquisição de conhecimento, mas não um conhecimento apenas de conteúdo escolar, de língua, de vocabulário ou que possa aumentar as habilidades de leitura e escrita. O conhecimento adquirido através da leitura literária está mais relacionado a potencialidade que ele tem de possibilitar ao leitor ver o mundo por perspectivas diferentes e também de vivenciar experiências que talvez a vida prática não lhe proporcionaria, ampliando, assim, seu conhecimento de mundo e sua experiência de vida.

Porém, esse processo não ocorre, necessariamente, através de uma “viagem” que tira o leitor do seu contexto, ao contrário, na maioria das vezes coloca o indivíduo bem no centro das contradições do seu meio, ao oferecer para a sua contemplação aspectos que podem não ter sido observados ou ponderados anteriormente; pois ainda que isso seja feito através de elementos simbólicos, o texto literário sempre guarda pontos de contato com a realidade.

Além disso, a visão que os alunos têm da literatura, possivelmente, está relacionada ao fato deles lerem literatura na escola, como disciplina que cobra as leituras através de participação dos alunos em sala e em provas. O curioso é que os textos literários, na sua origem, não foram criados para serem objetos de estudo, análise e dissecação; e sim, para acontecerem de forma individual e isolada, através de uma leitura iniciada pelo interesse

pessoal do leitor. Mas, ao serem utilizados pela escola, sofreram a inevitável “escolarização” que é própria desse espaço de ensino, como demonstra Magda Soares:

Não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes: o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de saberes escolares; que se corporificam e se formalizam em currículos, matérias e disciplinas, programas, metodologias, tudo isso exigido pela invenção, responsável pela criação da escola, de um *espaço* de ensino e de *um tempo* de aprendizagem (SOARES, 2001, p. 20)²⁶. [grifo da autora]

Por isso que, para a autora, no contexto escolar, a leitura do texto literário dificilmente será aquele ‘ler para ler’ que caracteriza a leitura por lazer feita fora dos muros escolares, que ocorre *quando* e *como* se quer fazer, porque num contexto específico organizado por procedimentos formalizados, a obra literária adquire o estatuto de objeto de estudo que prevê um compromisso entre aluno, livro, escola e algum tipo de comprovação de leitura.

Poderíamos deduzir, então, que o fato da literatura estar na escola mais afasta do que aproxima os alunos desse tipo de texto? Essa interrogação abre para uma discussão muito ampla na área dos estudos de literatura e formação do leitor. Contudo, segundo Soares (2001), a questão a ser debatida não é a validade da escolarização da literatura (mesmo porque a literatura cerceada na escola já demonstrou sua utilidade educativa/lucrativa há muito tempo para os grupos dominantes), mas a sua escolarização inadequada decorrente de uma didatização ou pedagogização irrefletida. Cabe ao profissional que conduzirá o trabalho com a literatura na escola ter consciência dessa problemática e traçar estratégias que amenizem esse descompasso entre literatura e escola,

²⁶ 1º edição 1999.

visando conduzir eficazmente os seus alunos às práticas de leitura literária ou, na pior das hipóteses, pelo menos não causar a repulsa dos alunos por esse tipo de texto.

Voltando ao questionário dos alunos, as seis últimas perguntas pretendem levantar outros mediadores de leitura existentes na vivência do grupo, pois conforme Hauser (1977, p.591), quanto maior for o contato do leitor com estas instâncias de interferência, maiores serão as chances do indivíduo tornar-se leitor. Nas questões sobre onde eles conseguem os livros que lêem, se freqüentam alguma biblioteca e qual (is), todos responderam que freqüentam a biblioteca da escola; quatro deles ainda mencionaram a biblioteca municipal e três acrescentaram que adquirem os livros em lojas do comércio.

Na pergunta se os pais ou responsáveis costumam ler e o quê, observamos três casos, quase a metade, em que os pais não lêem nada, quatro casos de pais que lêem revistas, jornais, livros de auto-ajuda e da área de sua profissão e apenas um caso em que a mãe do aluno da 6ª está lendo uma obra literária (*O alquimista*, de Paulo Coelho). A leitura da literatura não é praticada, portanto, pelos pais da maioria do grupo. Se os indivíduos aprendem a se comportar no mundo tendo os pais como modelos imediatos da sua constituição intelectual e cultural, torna-se problemático para a formação do leitor quando o indivíduo carece de modelos de leitores nas fases iniciais de sua vida.

Na questão seguinte, todos os alunos informaram que convivem ou já conviveram pelo menos com uma pessoa que gosta de ler literatura. Na ordem em que mais foram citados: professores (duas vezes), pais (duas), irmãos mais velhos (duas), irmã mais nova, avó e avô apareceram apenas uma vez cada. Dos oito pesquisados, apenas dois não costumam contar para outras pessoas as histórias que lêem; os outros seis contam para pais, avó, irmãos, amigos e professores.

Segundo Candido (1972), a necessidade de fantasia é uma característica inerente a todo ser humano e o texto literário é a modalidade que atende de forma mais eficiente a essa necessidade. Porém, isso não significa que todas as pessoas sejam naturalmente interessadas por livros de literatura. O que determina os nossos hábitos sociais tem relação com a cultura na qual estamos inseridos.

Ocorre que, no caso da população brasileira, passamos de uma tradição eminentemente oral para uma cultura de massa das telas (televisão, cinema, computador etc). Além disso, o alto índice de analfabetismo que vigorou até há poucas décadas marcava a impossibilidade da maioria da população lidar com textos escritos. E ainda nos nossos dias, mesmo com a democratização da escola e o crescente mercado do livro, o interesse pela leitura literária (se comparado com o interesse pelos meios de comunicação de massa, como a televisão e o computador) ainda é pequeno, inclusive nas camadas mais favorecidas economicamente, como é o caso do grupo investigado, e as causas são, portanto, históricas e complexas.

A última questão indaga sobre a existência de alguém que já tenha contado histórias para eles, quem é essa pessoa e quais histórias contava; seis alunos afirmaram que os pais contavam histórias para eles, todos mencionaram os contos de fadas mais conhecidos (*Branca de Neve, Bela Adormecida, Cinderela e Os três porquinhos*); um aluno, o da 8ª, apenas se lembrava da avó ter contado a história da família deles e um aluno não lembrava de alguém ter-lhe contado histórias. Vemos, então, que os contos de fadas fazem parte da vivência no contexto familiar da maioria dos alunos.

Esse primeiro questionário permitiu delinear o perfil dos leitores envolvidos na pesquisa e também apontou o modo específico desses indivíduos relacionarem-se com a leitura, inclusive do texto literário que é o foco desse trabalho. Ele foi aplicado no último

dia de aula do primeiro semestre de 2005. Ao entregá-lo respondido, os alunos receberam a obra *Longe como o meu querer* para lerem no período das férias escolares, com duração de duas semanas. É importante ressaltar que os mesmos não tiveram nenhuma orientação prévia sobre o livro, para que a leitura dos estudantes não fosse influenciada pelos comentários da pesquisadora. Os estudantes apenas sabiam que deveriam lê-la para apresentarem comentários sobre ela na volta das férias.

3.2.2 Posicionamentos depois da leitura: a recepção dos alunos

Esse segundo questionário (Anexo 2) foi o primeiro instrumento empregado para verificar a leitura e apreciação dos alunos. No primeiro campo, também chamado sensorial, os alunos foram indagados a respeito da existência de algum livro que tenha chamado a atenção deles por causa da aparência e qual o título. Apenas o aluno da 7ª colocou “não” como resposta, os demais que responderam afirmativamente mencionaram as obras: *O senhor dos pesadelos*, de Elizabeth Maggio; *O vampiro que descobriu o Brasil*, de Ivan Jaf; *Deltora Quest*, de Rodda Emily; *Viagem ao centro da terra*, de Júlio Verne e *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo. O menino da 8ª acrescentou que quando ele era criança, gostava de livros bonitos, e atualmente isso não acontecia mais.

Sobre a impressão inicial que tiveram de *Longe como o meu querer*, obtivemos os resultados: dois gostaram da capa, três não gostaram e três não opinaram sobre a capa; todos acharam o livro fino, com poucas páginas; as letras foram consideradas de bom tamanho; porém, mesmo sem serem questionados a respeito da ilustração, um aluno afirmou não ter gostado, por serem pequenas.

No segundo campo, as perguntas estavam mais direcionadas à leitura afetiva, para que o envolvimento emocional dos alunos com a obra pudesse ser caracterizado. A tabela 2 expõe as repostas dos estudantes sobre o que acharam do livro:

Tabela 2: O que você achou do livro? Por quê?

Mais ou menos	Eu não gostei da sua história
Gostei	Tem muitos contos em um só.
Muito chato	Alguns contos são sem sentido e outros são enjoativos de ler.
Mais ou menos	Tem muito conto chato, mas tem um conto legal.
Não gostei	São muitos contos, o que o torna cansativo.
Mais ou menos	Alguns contos são legais, outros nem tanto.
Não li tudo	Dos cinco que li, só não gostei de um.
Não me identifiquei com o livro	É um livro de fantasia e eu não gosto muito desse tipo de livro.

Fonte: repostas apresentadas no questionário (anexo 2).

Nesse primeiro momento, vemos que a obra não foi bem recebida pelo grupo, e os fatores mais apresentados para a insatisfação foram que os contos eram “chatos”, “cansativos” e “enjoativos de ler”. Uma aluna mencionou que a presença de muitos contos (são vinte e quatro no total) é o que torna o livro cansativo. A afirmação de que alguns contos são sem sentido demonstra que a interação desse aluno com o livro ficou prejudicada, pois ele não conseguiu atribuir significação à obra, o que pode ter causado o desinteresse pela leitura.

Como vimos na descrição da obra anteriormente, temos em *Longe como o meu querer* enredos que trabalham, predominantemente, ações e conflitos internos. A preferência de um leitor iniciante (como é o caso dos participantes, segundo o que foi observado no questionário anterior) costuma ser por narrativas que apresentem um emaranhado de ações externas, que contenham aventura, suspense e emoção. A presença do simbólico nos contos de Marina e a linguagem poética também podem ter prejudicado a compreensão. Nesse sentido, podemos entender o porquê dos investigados não terem apreciado os contos dessa obra: ela não atendeu a expectativa de histórias a que eles estão familiarizados.

Conforme Aguiar (1996), a medida de aceitação de uma obra é o horizonte de expectativas que se encontra na consciência individual como um saber construído socialmente, segundo o código de normas estéticas e ideológicas de uma época. Sendo assim, o texto pode atender ao horizonte de expectativas do leitor ou provocar o estranhamento ou rompimento desse horizonte, em menor ou maior grau, propiciando uma nova percepção da realidade.

A distância estética, ou seja, a distância entre as expectativas do leitor e a apresentada na obra, pode determinar o caráter artístico e, segundo Jauss (1994), as grandes obras serão aquelas que conseguirem provocar o leitor de todas épocas. Por outro lado, se o rompimento das expectativas do leitor em relação ao texto for demasiadamente brusco, o cruzamento de horizontes da obra com o dele poderá ficar prejudicado, ao ponto do leitor rejeitar a obra se não puder encontrar nela pontos de referência ou identificação.

Em menor escala, foi o que aconteceu na recepção desse grupo. Vejamos as respostas da próxima questão na tabela 3:

Tabela 3: Conto que mais gostou e por quê

<i>A princesa mar a mar</i>	Conta das filhas do rei, que ele ficava triste quando sua filha ficava.
<i>Mas ele sabia sonhar</i>	Só li esse.
<i>Eram três e um precipício</i>	Eles não tinham noção de nada, confiavam em Qualquer pessoa, tudo era uma questão de sorte.
<i>Eram três e um precipício</i>	É o mais comédia, os outros são muito parados.
<i>Na planície, os castelos</i>	Dá uma lição de vida e é muito belo.
<i>Um cantar de mar e vento</i>	Achei o conteúdo interessante.
<i>A princesa mar a mar</i>	Não justificou.
<i>Eram três e um precipício</i>	É uma história criativa e bem humorada.

Fonte: respostas apresentadas no questionário (anexo 2).

Confirmando a preferência desse público por histórias de ação, citaram como os contos que mais gostaram aqueles que contam com essa característica e os dois mais citados são uns dos poucos do livro que apresentam final feliz. O mais citado, *Eram três e um precipício*, foi escolhido por três alunos. Esse é um dos contos atípicos do livro: apresenta enredo com várias ações envolvendo as personagens (“os outros são muito parados”), humor (“é o mais comédia”, “é bem humorada”) e a punição do malvado e a recompensa dos bons. O segundo conto preferido, *A princesa mar a mar*, foi escolhido por dois estudantes. Trata-se do conto que inicia a obra e também faz parte dos poucos contos

com as mesmas características referentes ao *Eram três e um precipício*: enredo com predominância de ações externas, final feliz etc.

Por outro lado, como contos que menos gostaram, encontramos:

Tabela 4: Conto que menos gostou e por quê

<i>Um palácio, noite adentro</i>	Não gostei do que ele transmitiu.
Não sei	Não li os outros.
<i>As janelas sobre o mundo</i>	O rei ficava olhando as janelas como se fossem quadros.
<i>Naquela cidade</i>	Muito parado e chato.
<i>Nem de jasmim, nem de Rosa</i>	Não tem graça, é muito chato.
<i>Pé ante pé</i>	O conteúdo é muito desligado da realidade.
<i>Como os campos</i>	Não justificou.
<i>Longe como o meu querer</i>	É muita enrolação.

Fonte: respostas apresentadas no questionário (anexo 2).

Desta vez, não houve coincidência dos contos mencionados, mas houve nas justificativas das escolhas: “muito parado”, “muita enrolação”, “muito chato”; confirmando a preferência desse público por histórias que contam com as características citadas anteriormente. A menção de “muito desligado da realidade” mostra que não foi possível para o investigado fazer a ponte entre ficção e realidade (como vimos, por mais absurda que pareça, a literatura sempre guarda pontos de contato com a realidade). Em *Pé ante pé*, através do elemento mágico, a autora leva à reflexão de fatos observáveis no cotidiano,

tanto na antigüidade, quanto na contemporaneidade. Isso podemos observar na passividade servil dos soldados em atender aos comandos equivocados do general, situação fácil de ser encontrada entre liderança e liderados em outros contextos sociais.

Ainda podemos ressaltar a dificuldade dos alunos em abstrair o significado do simbólico nessas narrativas. Segundo Paul Ricoeur (1976), interpretar os símbolos numa narrativa não é tarefa fácil, já que eles possuem uma estrutura de duplo sentido: um, de ordem lingüística, que podemos apreender e explicar; e outro, de ordem não lingüística, oculto. A falta de clareza de um símbolo se deve ao fato de ele estar radicado em áreas da nossa experiência que podem ser investigadas de diferentes formas, através da Sociologia, da Psicologia, da Antropologia etc. Além das várias interpretações que podem ser dadas ao símbolo pelas diferentes áreas, também existe a necessidade de que o leitor possua em seu conhecimento prévio elementos que o permitam fazer as associações necessárias. Para um leitor iniciante, como é o caso dos investigados nessa pesquisa, torna-se uma tarefa ainda mais difícil decifrar os símbolos utilizados pela autora, exatamente pela falta desse material prévio para investir na leitura.

Quanto ao final das histórias, alguns foram considerados ruins e outros legais. Dentre os considerados ruins, metade dos alunos citaram o mesmo conto *Pé ante pé*, por considerarem o final muito fora da realidade (o sapateiro da história vai para a prisão, mas consegue fugir voando pela janela ao segurar os sapatos com as mãos). Outra razão dada para não terem gostado dos finais das histórias é porque alguns deles davam a impressão que as personagens tinham morrido. Os finais felizes de *Mas ele sabia sonhar* e *Eram três e um precipício* foram considerados “legais”. Possivelmente, a aprovação dos alunos para esses dois desfechos seja porque nas histórias encontraram o maniqueísmo próprio dos contos de fadas tradicionais a que estão familiarizados, em que ao final, o bem é

recompensado e alcança seus objetivos, enquanto o mal é punido severamente, tendo a morte como castigo.

Na próxima questão, eles foram indagados se as situações que apareceram no livro se parecem em alguma coisa com a vida real e cinco responderam que não, por considerarem que se trata de contos com situações que não existem na vida real. Isso reitera que a maioria dos alunos não fez a ligação entre a obra e a vida prática.

Os outros três que responderam afirmativamente deram como justificativas: “alguns fatos parecem que aconteceram mesmo”; “as histórias são fantásticas, mas trazem lições de vida”; “apesar de fugir da realidade, falam dos sentimentos das pessoas” etc.

Com a intenção de verificar o sentido que os alunos construíram da obra, perguntamos sobre o que falam os contos de *Longe como meu querer*, ao que os estudantes responderam: vida, morte, alegria, tristeza, solidão, desavença e coisas sem sentido, as dificuldades que encontramos na vida e algumas maneiras de relacioná-las; fatos irrealis, sentimentos das pessoas, princesas e contos da antigüidade.

Também incluímos perguntas para levantar a possível identificação dos leitores com as personagens dos contos e três dos alunos responderam que não acharam nenhuma personagem parecida com eles. Os outros cinco responderam afirmativamente como segue: “pareço o velho do deserto, persisto até conseguir o que quero”; “a mulher pescadora, também não desistiria de ir pescar por causa de acidentes”; “a princesa de *Longe como o meu querer*, nós duas temos muitas esperanças”; “o príncipe que gostava de ficar sozinho, às vezes não gosto de ver ninguém”; “o pai da princesa de *Longe como o meu querer*, faço tudo pelas pessoas que gosto”. Curiosamente, ainda que cinco alunos tenham respondido, na questão anterior, que as histórias do livro não se parecem com a vida real, a mesma marca de cinco estudantes encontraram semelhanças entre eles e alguma personagem.

Isso mostra que a maioria dos alunos se colocou nas histórias; mas não, necessariamente, encontrou semelhanças entre o universo das narrativas e o mundo e as pessoas que os cercam. Na questão que indaga se eles acharam algum personagem parecido com alguém que conheciam, cinco afirmaram que não e uma das justificativas dos estudantes foi a seguinte: “não gosto de comparar personagens com vida real”. Apenas três apontaram semelhanças das personagens com pessoas conhecidas (aluna da 7ª e alunos da 8ª, respectivamente): “pessoas bondosas e outras que só o são quando é do interesse delas”; “mãe, em *Com sua voz de mulher*”; “o ladrão de *Eram três e um precipício*, ele aproveitava qualquer oportunidade que via pela frente”.

A personagem que mais gostaram, na ordem de preferência, e os motivos apresentados: a princesa mais nova de *A princesa mar a mar* (duas alunas), “porque era temperamental”, “porque identifiquei-me com ela”; o ogro (dois alunos), “porque era grande e comia o sonho das pessoas”, “era diferente dos outros ogros”; “a mulher de *Debaixo da pele, a lua*, porque ela era linda” (uma aluna); “o sargento, de *Pé ante pé*, era ele quem dava as ordens e ele também era engraçado” (um aluno); “a moça de *Longe como o meu querer*, ela era esperançosa” (uma aluna); “a mulher de *Um cantar de mar e vento*, porque ela era bondosa” (um aluno).

A personagem que menos gostaram e as justificativas: “o rei, pai das princesas em *A princesa mar a mar*”; “a mulher que tinha a lua debaixo da pele”; “os três cegos, porque eram ingênuos”; “a princesa da história *A princesa mar a mar*, pois ela era besta e chata”; “a dama da história *De ardente coração*, ela era chata”; “o sapateiro do conto *Pé ante pé*”; “o príncipe do conto *Por um olhar*, porque ele se isolava, não vivia, preferia viver se escondendo por trás de pinturas” (inclusive, esta foi a escolha da aluna que afirmou ter se

identificado com ele exatamente nessa questão); “a mulher de *Longe como o meu querer*, porque ela era muito jaguara”²⁷.

Na questão sobre qual personagem os alunos escolheriam como amigo, foram mencionados: Deus (duas alunas), do conto *Com sua voz de mulher*, “pois ele veio para distrair as pessoas”; os cegos (dois alunos), “porque eles não viam o mal nas pessoas, eram humildes e inocentes”; a princesa mais nova do conto *A princesa mar a mar*, “porque eu gostei dela”; o sargento de *Pé ante pé*, “porque ele era engraçado”; o jovem de *Mas ele sabia sonhar*, “ele era muito corajoso”.

A seguir, tivemos as questões que versaram sobre as ilustrações, indagando, primeiramente, a respeito da importância das ilustrações nos livros. Apenas dois alunos (menina da 7^a e o menino da 8^a) escreveram que elas não são importantes num livro e as justificativas foram as seguintes: preferência por imaginar as cenas; um texto é feito por histórias e não por desenhos, por isso elas são inúteis. Os que responderam afirmativamente justificaram, no geral, que as ilustrações dão uma idéia do que acontece no livro e ajudam a entender melhor as histórias e as personagens. A aluna da 6^a acrescentou que as ilustrações permitem ao leitor imaginar a mesma coisa que o escritor pensou quando escreveu o livro.

Dos oito participantes, três afirmaram que as ilustrações de *Longe como o meu querer* estavam boas e, portanto, não gostariam que fossem diferentes; um aluno achou que seria melhor que não houvesse ilustrações e três afirmaram que gostariam que as ilustrações do livro fossem diferentes e justificaram dizendo que deveria ter mais figuras e menos texto; que elas poderiam ser mais coloridas para chamar a atenção; ficariam melhor

²⁷ Segundo o vocabulário peculiar desse grupo, “jaguara” significa moça ingênua, “caipira”.

se fossem maiores. Vemos que as sugestões dos alunos para que as ilustrações fossem melhores são características encontradas nos livros para crianças menores, que, no caso, ainda são referência e alvo de apreço desses três alunos (aluna da 6ª e os dois alunos da 7ª).

As ilustrações de *Longe como o meu querer* são feitas pela própria autora, assim como em seus outros livros. Nesta obra, as ilustrações são em preto e branco e pequenas, na sua maioria, mas todos os contos têm pelo menos uma no início da história. Conforme Martins (1986), não lemos apenas palavras; entre outras coisas, lemos também as imagens que certamente contribuem para a constituição do significado que atribuímos aos textos em que elas estão inseridas. Geralmente, quando os livros são escritos por uma pessoa e ilustrados por outra, esta última representação configura-se como uma leitura que alguém (no caso, o ilustrador) já fez da obra. Então, no caso dos textos de Marina, é significativo que as ilustrações sejam criação da própria autora dos textos.

Segundo Zilberman (2003), os livros destinados à infância, e podemos incluir o mesmo para os jovens, costumam apresentar características de adaptação nos níveis do assunto, forma, estilo e meio com o intuito de proporcionar maior atração desses leitores pela obra. No que se refere aos recursos visuais como as ilustrações, temos elementos que correspondem ao nível denominado meio e, nesse aspecto, devem predominar, no livro infantil, ilustrações e tipos gráficos graúdos, aspecto não condizente com as ilustrações de *Longe como o meu querer*, mais próximo, porém, do leitor jovem.

Sobre a linguagem utilizada no livro, a metade dos participantes (aluna da 6ª, alunos da 7ª, aluno da 8ª) consideraram-na culta, com o emprego de algumas palavras difíceis. Uma dessas alunas mencionou a falta de vírgulas em alguns contos quando havia enumeração e um outro que a linguagem parecia formal e informal ao mesmo tempo. Para a outra metade, a linguagem era boa, sem emprego de palavras difíceis. No entanto, até

mesmo estes últimos não conseguiram apreender a poeticidade da linguagem, geradora de ambigüidades.

Voltando aos níveis de adaptação citados por Zilberman (2003), a linguagem na literatura para os jovens costuma apresentar estilo próprio, com vocabulário e formulação sintática que não devem ultrapassar o domínio cognitivo do leitor. No caso da literatura infantil, a autora ressalta as predileções apresentadas pelas crianças, tais como frases relativamente curtas e demais estruturas próprias da linguagem oral em detrimento da linguagem escrita formal. Este nível apresenta relação com o da forma, em que os enredos lineares, assim como personagens que propiciem identificação por parte dos pequenos, são mais recorrentes nessa literatura. E, ainda, cabe ao autor evitar trechos muito longos e inserir mecanismos de suspense através da intensificação da ação e da aventura. Nesse sentido, embora Colasanti tenha preferência por frases curtas, o seu discurso narrativo torna-se peculiar, apresentando ruptura com relação à linguagem convencional das narrativas feéricas, o que a aproxima de leitores mais amadurecidos intelectualmente.

A última questão do questionário interrogou sobre as semelhanças e diferenças dos contos de *Longe como o meu querer* com os contos de fadas tradicionais. Como firmado anteriormente, esta obra reitera uma tendência contemporânea de retomada das narrativas feéricas. Nos contos de Marina, encontramos várias semelhanças com esses contos, como personagens reis, rainhas, camponeses, entre outros, vivendo em uma época que nos remete ao período medieval. Também existem semelhanças nos temas que são de caráter existencialista. Entretanto, a novidade dos textos da autora está na abordagem desses temas, na linguagem poética, nos desfechos e, algumas vezes, no comportamento das personagens, aspectos que podem incitar o estranhamento de um leitor iniciante.

Observemos, nas repostas dos alunos incluídas na tabela 5, se foi possível, para eles, perceberem as características que se repetem e que se diferem entre os contos da obra e os contos de fadas que eles conhecem:

Tabela 5: Os contos de *Longe como o meu querer* são parecidos com os contos de fadas tradicionais? Em que aspectos são parecidos ou diferentes?

Não	Não justificou.
Não	Não justificou.
Não	Geralmente os contos de fadas terminam em “eles viveram felizes para sempre”, e esses não terminaram assim. Mas assim é melhor, podemos imaginar o final que quisermos.

Sim	São iguais a <i>Longe como o meu querer</i> .
Não	São parecidos com relação ao abrangente uso da fantasia, porém nesses contos os personagens também têm defeitos, ao contrário dos contos de fadas. E terminam sem deixar claro o final, ao contrário dos contos de fadas.
Sim	São parecidos no ponto de existirem fatos extraordinários nos dois, mas são diferentes porque nos contos de fadas tradicionais as personagens principais sempre terminam bem.
Sim	São parecidos, mas a diferença é que os contos de fadas tradicionais terminam sempre com o final feliz, já os contos do livro tiveram finais abertos. É parecido também pela existência de fantasia.
Sim	São parecidos no aspecto fantasia, mas diferentes pois a maioria dos contos do livro não tiveram final feliz.

Fonte: respostas apresentadas no questionário (anexo 2).

Para a metade dos alunos, os contos do livro são parecidos com os contos de fadas tradicionais por causa do fator “fantasia” e “fatos extraordinários” presentes nesses textos, mas apesar de confirmarem as semelhanças, os três alunos que justificaram disseram que também existem diferenças devido ao final nem sempre feliz das histórias da obra, diferentemente dos contos de fadas tradicionais. Dos quatro que responderam não, apenas dois justificaram que não encontraram finais felizes, as personagens têm defeitos e os finais não são claros como acontece nos contos feéricos tradicionais, como os apontados

por eles no primeiro questionário: Branca de Neve, Cinderela, A bela adormecida e os Três porquinhos.

Assim que os estudantes devolveram o questionário respondido, conduzimos um debate a partir das mesmas perguntas desse questionário da segunda etapa. Os alunos compararam as suas respostas nesse momento e esclarecemos algumas dúvidas que surgiram quanto ao enredo dos contos. Quando chegou a vez de mencionarem o conto que mais gostaram, alguns ficaram curiosos por não lembrarem ou por não terem lido o conto escolhido pelo colega.

Nessa oportunidade, possibilitamos que alguns dos participantes contassem as suas histórias preferidas do livro, momento de bastante interesse pelo grupo. Então, os estudantes que contaram as histórias puderam aproximar o texto dos demais que não tinham lido ou não se lembravam de determinado conto, mostrando que o papel do mediador pode influenciar no relacionamento dos indivíduos com os textos, na medida em que o interesse da maioria aumentou quando os investigados tiveram a oportunidade de trocar informações e impressões sobre a obra.

3.2.3 Posicionamentos depois da discussão: mudança x permanência

Através deste terceiro questionário (anexo 3) pretendemos levantar se a opinião inicial dos alunos foi modificada depois deles terem trocado opiniões com os outros colegas e também para refletirmos a validade dessa troca de idéias para a construção de sentido para o texto. A primeira questão buscou saber o que eles acharam da nossa conversa (debate), ao que todos responderam terem gostado, porque, segundo eles, “ajudou a entender melhor o livro”; “a professora em vez de já dar a resposta, deixou os alunos refletirem”; “a professora me influenciou para buscar saber mais sobre o livro”; “achei

interessante”; “a minha idéia ficou mais elaborada”; “eu tinha uma opinião do livro e com a conversa mudei”; “mostrou coisas que eu não tinha percebido sobre o livro”.

Vemos, pelas respostas dos alunos, que este momento de troca após a leitura de uma obra pode ser muito válido não apenas em ambiente escolar, mas também na família ou em grupos de leitura, pois os indivíduos, no geral, interessam-se em expor e saber o ponto de vista do outro sobre determinados assuntos, e gostam de verificar se a opinião que tiveram coincide com a da maioria. Em se tratando do texto literário, a sua natureza plurissignificativa tem a capacidade de gerar posicionamentos variados dos leitores, cada um podendo visualizar aspectos diferenciados do outro, fator que enriquece a leitura.

A segunda pergunta está associada à primeira e, inclusive, acabou sendo respondida anteriormente, pois indaga se a conversa com os colegas ajudou a entender melhor as histórias ou atrapalhou; foram, novamente, unânimes em dizer que ajudou. Para os alunos, a conversa fez entender melhor as histórias, quem não tinha lido mencionou que passou a conhecer mais o livro; foi interessante ouvir os colegas, “pois eles contaram contos legais”.

Ao serem indagados se existe a possibilidade das pessoas terem opiniões diferentes sobre o mesmo livro e se isso é bom ou ruim, todos responderam que sim e, no geral, que isso é bom. A aluna da 7^a fez um comentário interessante, ela afirmou que as opiniões mudam de acordo com a idade, demonstrando a visão de que as pessoas mudam também em relação a elas mesmas com o passar do tempo. Sabemos que o mesmo livro lido em épocas diferentes pelo mesmo leitor também pode gerar diferentes posicionamentos. Por outro lado, a aluna da 6^a disse que as pessoas pensam diferente, e ao termos a opinião de todos, podemos saber se realmente estamos certos. Parece que, para essa educanda, o que determina se “estamos certos” sobre nossas opiniões é a incidência de pessoas que pensam

do mesmo modo que nós. Quanto mais pessoas apoiarem nosso ponto de vista, mais credibilidade tal posicionamento terá.

Na pergunta sobre quem está com a razão quando as opiniões são diferentes, sete alunos responderam que não podemos dizer com certeza quem está com a razão, apenas que são opiniões diferentes. Porém, o aluno da 7ª disse que quando isso ocorre, para ele, a opinião dele é a certa. Diante dessas conclusões, convém ressaltar que o texto literário permite o surgimento de posicionamentos variados, mas isso não significa que ele abra para “todas” as possibilidades de leitura, pois o texto também apresenta marcas que devem ser consideradas no momento de sua concretização junto aos leitores.

Na questão seguinte foi-lhes perguntado se eles mudaram de idéia sobre algum assunto, personagem ou situação depois da conversa com os colegas e o quê exatamente, ao que cinco responderam não e três responderam sim. A permanência, nesse aspecto, foi mais incisiva. Entretanto, apenas dois alunos disseram que não indicariam esse livro para outra pessoa, pois acharam o livro “muito cansativo e chato”, “meio sem graça e muito fantasia”. Esta foi a opinião da menina da 7ª e do menino da 8ª, respectivamente que, segundo os dados levantados antes da leitura, são os que apresentaram hábitos mais frequentes de leitura entre o grupo pesquisado. Os outros cinco disseram que indicariam esse livro, o que mostra que o trabalho de mediação dos colegas leitores e da professora pode ter influenciado. Destacamos o comentário do menino da 7ª que, “no geral”, afirmou ter gostado do livro. Esse destaque lhe é atribuído porque ele foi o único dos investigados que mencionou, no questionário anterior à leitura da obra, que não gostava de ler, porque considera esta atividade muito parada.

Para finalizar, consideremos a resposta do menino da 6ª ao mencionar que indicaria esse livro para avó dele ler, pois ela gosta desse tipo de história. Talvez esse comentário

explique porque esses alunos não gostaram muito da leitura da obra ou, ainda, porque quatro deles nem ao menos chegaram ao fim dela: essa é uma leitura para “minha avó”, ou seja, para adultos.

Como disse o aluno, “esta é uma leitura para minha avó” e, portanto, ela pode ser interessante para outro tipo de público, no qual ele ainda não está inserido. Assim, a não aceitação da obra por parte dos alunos não quer dizer que ela não seja uma obra literária de valor, apenas indica que ela não atendeu às expectativas de um determinado grupo de leitores.

Provavelmente a apreciação dos alunos pela obra teria sido diferente se eles tivessem contado com a mediação do professor durante todo o processo, não em um trabalho de dar “o sentido” ao texto que os alunos, sozinhos, não encontrariam; mas numa postura de instigá-los a descobrir e a entender as pistas existentes nos textos que os ajudariam a compreender e a interagir mais com a obra. Conforme Hauser (1977), o trabalho de mediação é ainda mais importante quanto mais brusca for a ruptura da obra com as normas vigentes, no caso, do grupo pesquisado.

Tal fato é comprovado nesta pesquisa, uma vez que a apreciação dos alunos sobre os contos antes da intervenção do professor foi diferente da que demonstraram após a mediação. A pesquisa desenvolvida por Castro (2005), que também abordou contos de Colasanti, confirma que os contos da autora podem ser bem recebidos pelo público adolescente, desde que exista o trabalho adequado de mediação. Em seu trabalho, ele propôs analisar os elementos presentes nesses contos que possam motivar esse tipo de leitor. Segundo o autor, a escolha pelos textos de Colasanti para a investigação ocorreu devido ao grande interesse por esses contos demonstrado pelos jovens alunos durante o período em que ele atuou no estágio de prática de ensino.

Ainda não podemos desconsiderar que o gosto do público também é formado pelo contexto social-cultural em que ele se encontra. Através dos questionários, vimos que o contato com uma literatura mais existencialista, de conflitos internos, não consta nos hábitos de leitura desse grupo que, na sua maioria, “prefere” literatura de massa. Assim, parece natural que a reação inicial dos alunos não tenha sido favorável diante de uma obra diferenciada daquilo a que estão habituados.

Além do mais, a presença de finais nem sempre felizes ou ainda incertos causaram incômodo e desaprovação dos leitores, pela ruptura com os tradicionais contos de fadas divulgados na sociedade com o consagrado “viveram felizes para sempre”. Mas o contato com uma obra de ruptura pode ser fator positivo na formação do leitor, pois conforme Aguiar e Bordini (1988) esse tipo de leitura:

[...] instaura o diálogo e o conseqüente questionamento das propostas inovadoras da obra lida, alargando-se o horizonte cultural do leitor [...] o ato de ler é, portanto, duplamente gratificante. No contato com o conhecido, fornece a comodidade da acomodação, a possibilidade do sujeito encontrar-se no texto. Na experiência com o desconhecido, surge a descoberta de modos alternativos de ser e de viver. A tensão entre esses dois pólos patrocina a forma mais agradável e efetiva de leitura (AGUIAR & BORDINI, 1988, p.26).

Sendo assim é sempre válido proporcionar aos alunos o contato com textos diferentes do que estão “automatizados” a ler, desde que o nível de dificuldade não esteja muito além do estágio de desenvolvimento em que eles se encontram ou que exista um trabalho de aproximação, através do mediador, que seja capaz de amenizar tais dificuldades para que o leitor consiga se encontrar no texto; e, dessa forma, ter uma leitura gratificante que resulte no alargamento de suas experiências de vida e de leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como propósito investigar a recepção da obra *Longe como o meu querer*, de Marina Colasanti, por alunos de 5ª à 8ª séries do ensino fundamental de uma escola privada de Jandaia do Sul. No primeiro capítulo, que compõe a base teórica utilizada para a análise, apresentamos uma discussão em torno da complexidade em definir literatura, atividade de comunicação inter-humana que, como tal, tem o potencial de evidenciar/reforçar traços humanos dos indivíduos. Também abordamos a atividade de leitura enquanto processo dinâmico de interação entre autor/texto/leitor, em que o leitor participa como co-autor dos textos ao dar-lhe vida e sentido; sentido este que não está “colado” ao texto, pronto para ser retirado, mas que é construído mediante as experiências de vida e de leitura do seu receptor.

Além disso, apresentamos as duas correntes teóricas da literatura, Estética da Recepção e Sociologia da Leitura, que dão maior suporte para pensarmos a leitura da literatura e as condicionantes externas que também influenciam na produção e recepção dos textos; as duas vertentes situando o leitor como pólo privilegiado do sistema literário. E, por fim, discutimos o contexto do surgimento da literatura para crianças e jovens, e delineamos o panorama histórico da literatura brasileira produzida para esse público até a contemporaneidade em que se insere Marina Colasanti.

No segundo capítulo, expomos a metodologia empregada na realização desta pesquisa e, no terceiro, apresentamos comentários sobre a produção literária de Marina Colasanti, especialmente dos contos que compõem a obra *Longe como o meu querer*, para, ao final, analisarmos a recepção da obra pelos alunos.

Utilizamos três questionários para refletir sobre a recepção dos alunos. No primeiro questionário, que era de caráter socio-econômico cultural, constatamos que os alunos envolvidos na pesquisa estão inseridos na classe social que compõe a elite econômica da cidade, filhos de pais graduados e pós-graduados predominantemente. No que se refere à cultura e lazer, observamos que seis dos estudantes passam a maior parte do seu tempo livre no computador, sendo que quatro deles colocaram o computador como único item de entretenimento. A leitura foi mencionada por três alunos, com a mesma marca da televisão.

Desses que afirmaram gostar de ler, mencionaram, principalmente: suspense, romance policial, romance romântico, revistas e jornais. Todos afirmaram terem lido pelo menos um livro de literatura neste ano, e seis deles citaram obras que foram trabalhadas na disciplina. Sobre outras obras já lidas, a predominância continuou sendo por aquelas previstas para a disciplina de Literatura. O que fica evidente nesse grupo investigado é que a leitura literária, para a maioria, está restrita ao espaço escolar (afinal, são leituras obrigatórias), e que o trabalho realizado dentro da instituição não tem sido suficiente para formar um leitor que tenha hábitos de leitura literária fora desse ambiente.

Entre as preferências literárias do grupo, foram mencionadas histórias em que elementos do universo maravilhoso estejam presentes (monstros, anéis encantados etc), que contenham emotividade, humor, aventura e suspense. Ainda fizeram menção a livros amplamente divulgados pela mídia, mostrando o quanto são influenciados pelos mecanismos sociais que interferem na circulação das obras na sociedade, e outros que preferiram ler apenas por não terem sido “obrigados” por outra pessoa.

Ao serem indagados se acham importante a leitura do texto literário, sete responderam que sim, mas nas suas justificativas demonstraram uma concepção de natureza e função da literatura apenas como meio de aquisição de conhecimento escolar ou

de tornar-se mais culto, vestígio da noção pedagógica de literatura do início do século XX, em que os textos literários eram utilizados pela escola com o objetivo de transmitir conteúdos de língua, ensinar noções de civismo, ética e moral.

De fato o texto literário pode contribuir para a aquisição de conhecimento, mas não se trata de um conhecimento de conteúdo escolar, e sim de um conhecimento de mundo e do ser, na medida em que o leitor tem a oportunidade de visualizar determinadas situações por uma nova perspectiva e entrar em contato com visões diferenciadas, alargando, assim, sua própria experiência de vida.

Além disso, a noção de literatura que os alunos apresentaram pode estar relacionada ao fato deles terem literatura na escola, como disciplina que cobra as leituras através da participação dos alunos em sala e em provas, diferente daquela leitura isolada e descompromissada que poderia ocorrer fora dos muros escolares. Por isso, cabe ao professor, enquanto mediador do texto literário, traçar estratégias que amenizem essa problemática e conduzir eficazmente os seus alunos às práticas de leitura literária, visto o grande benefício que elas podem trazer para a formação humana e social dos indivíduos.

As últimas perguntas levantaram informações sobre outros mediadores de leitura, fora do ambiente escolar, que estão presentes na vivência do grupo. Tivemos três casos de pais que não lêem nada e apenas um caso em que a mãe de um aluno estava lendo uma obra literária.

O primeiro questionário demonstrou que os investigados fazem parte de uma classe social economicamente privilegiada, tendo pais graduados e até pós-graduados. Assim, podemos ser levados a pensar que a condição social desses alunos garante-lhes o acesso aos livros literários. Entretanto, vimos que para a maioria (seis alunos) a leitura do texto literário fica restrita ao espaço escolar, não sendo uma das práticas vivenciadas por eles ou

pelos seus familiares nos momentos de lazer. Por isso, a escola acaba sendo, para muitos, o único local de contato com o texto literário.

Entretanto, o fato dos alunos terem literatura na escola também não garante que eles desenvolvam o interesse por esse tipo de texto pois, além disso depender de uma questão de gosto pessoal, também existem outros fatores que podem aproximar ou afastar o aluno dos livros. Entre eles, podemos citar a indicação do professor de obras de pouca qualidade artística, que não apresentam aspectos internos compatíveis aos interesses e ao desenvolvimento cognitivo do aluno.

Interessante ressaltar que se a leitura do livro literário de qualidade for mal orientada, a distância entre o leitor em formação e a literatura pode aumentar. O inverso também pode acontecer pois, conforme Lajolo (1982), até mesmo com um texto ruim se pode fazer um bom trabalho em sala de aula, dependendo da mediação proporcionada pelo professor que, necessariamente, precisa ser um bom leitor para contribuir significativamente na formação de leitores de literatura.

O segundo questionário trata da recepção dos alunos no que se refere à obra. Ao serem indagados sobre o que acharam do livro, apenas um menino afirmou ter gostado, três mais ou menos, um achou o livro muito chato, um não leu tudo e outro que não se identificou. Desde o início da pesquisa, os estudantes foram incentivados a serem sinceros e nesse ponto do trabalho podemos ver que o fato deles estarem sendo investigados pela professora foi superado e eles puderam expressar sua real opinião.

Vemos que a obra, nesse primeiro momento, não foi bem recebida pelos alunos que apresentaram como razões que os contos eram “chatos, cansativos e enjoativos de ler”. Uma aluna mencionou que a presença de muitos contos (são vinte e quatro no total) é o que torna o livro cansativo, outro que os contos são sem sentido, o que demonstra que não

foi possível para ele atribuir significação à obra. Isso pode ser explicado pelo fato dessa obra não apresentar as características dos textos literários a que os alunos estão habituados com ação, aventura, suspense e emoção. Os contos de *Longe como o meu querer* estão repletos de conflitos internos, do elemento simbólico e ainda apresentam finais nada convencionais, ou até mesmo tristes. Esses elementos podem ter prejudicado a compreensão e a identificação dos alunos com a obra, causando a rejeição da mesma pelo grupo.

Sobre o conto que mais gostaram, foram citados contos que são exceção no livro, aqueles que contam justamente com finais felizes, várias ações envolvendo as personagens, seqüência cronológica, a punição do malvado e a recompensa dos bons. Assim, os preferidos foram *Eram três e um precipício* e *A princesa mar a mar*. Se houve coincidência na escolha dos alunos pelos contos que mais gostaram, o mesmo não ocorreu com o que menos gostaram. Nessa ocasião, a coincidência esteve apenas nas justificativas para não terem gostado: “muito parado, chato, sem graça, muita enrolação” e ainda “desligado da realidade”, aspectos nada condizentes com a velocidade a que esse público está habituado a ver nos desenhos, internet, filmes ou jogos eletrônicos do seu cotidiano.

Nos contos de *Longe como o meu querer*, a linguagem utilizada por Marina é altamente poética. A repetição de sons, a presença de metáforas e símbolos podem seduzir o leitor pela melodia, pela novidade e estranhamento. Porém, esses mesmos fatores podem se constituir em uma barreira, dificultando a interação do leitor com o texto. No caso de um leitor iniciante, como é o dos investigados nessa pesquisa, torna-se uma tarefa difícil apreender, sozinhos, a polissemia resultante da linguagem estruturada poeticamente pela autora.

A crítica literária classifica a obra *Longe como o meu querer* e os demais contos de fadas dessa autora como literatura infanto-juvenil pela semelhança existente entre eles. Entretanto, se pensarmos nas características que os textos juvenis costumam apresentar e nos interesses de um leitor iniciante (aventura, ação, enredo e vocabulário compatível ao nível lingüístico e intelectual desse público etc) vemos que o leitor em perspectiva para *Longe como o meu querer* precisa ser um leitor maduro que seja capaz de interagir com a obra, na medida em que poderá desvendar o simbólico e não tropeçar na linguagem poética empregada pela autora.

Porém, o interesse demonstrado pelo grupo, durante o debate, enquanto ouviam nossos comentários ou trocavam opiniões e ouviam as histórias contadas pelos colegas, demonstra que o trabalho do mediador pode influenciar no relacionamento dos indivíduos com os textos. Inclusive, no questionário respondido depois do debate, todos afirmaram terem gostado da conversa com a professora e com os colegas porque puderam entender melhor o livro e observar aspectos que não tinham sido notados por eles anteriormente, e houve até quem mencionou ter sido motivado a saber mais sobre a obra.

É muito provável que se a leitura da obra tivesse sido encaminhada através de atividades de pré-leitura que instigassem os alunos para irem ao texto, bem como por estratégias no decorrer dela, esse trabalho poderia ter contribuído para um melhor entendimento da obra e até mesmo que ela fosse mais apreciada pelo grupo. Mas esta abordagem não se constituiu como foco desta pesquisa, o objetivo era analisar a recepção dos alunos sem a interferência do professor, se a obra em questão atenderia ao horizonte de expectativas dos jovens leitores ou não.

O fato dos alunos terem demonstrado baixo interesse pela obra não significa que ela seja uma obra de pouco valor literário, mas que não apresentou os elementos compatíveis

aos interesses e à maturidade cognitiva dos jovens leitores dessa pesquisa. Isso também não significa que uma obra diferenciada daquilo a que os leitores estão familiarizados, como é o caso de *Longe como o meu querer*, não deva ser oferecida para a leitura desse público, ao contrário, se o professor puder oferecer os meios necessários para esse fim, através de estratégias metodológicas adequadas, o trabalho poderá ser realizado a contento a ponto dos alunos, ao final, sentirem-se satisfeitos e até mesmo apreciarem uma obra de leitura mais desafiadora.

Através de pesquisas como esta, o professor tem a oportunidade de conhecer o perfil, preferências e hábitos de leitura de seus alunos, informações que serão muito úteis no momento de conduzir o trabalho com a literatura na escola, inclusive na escolha das obras que poderão servir como ponto de partida para a leitura e estudo dos alunos e, progressivamente, chegar às leituras mais complexas.

Ao proporcionar ao aluno o contato com as mais diversas produções artísticas, principalmente aquelas que tragam a novidade e tenham grande potencial de humanizar, o professor ajudará o educando a desenvolver maior autonomia e senso crítico mais aguçado em relação aos textos que lê, ao mesmo tempo em que fornecerá uma instrumentalização imprescindível à emancipação do indivíduo para conhecer a si mesmo e ao outro.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. T. de. **Que livro indicar? Interesses do leitor jovem.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1979.

_____. **O Leitor competente à luz da teoria da literatura.** Revista T B, Rio de Janeiro, 124: 23/34, jan-mar, 1996.

_____. Leitura literária e escola. In: EVANGELISTA, A. (org.) **Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 235- 255.

_____. ; BORDINI, M. da G. **Literatura: a formação do leitor. Alternativas metodológicas.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

ARROYO, L. **Literatura infantil brasileira.** São Paulo: Melhoramentos, 1967.

BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito da leitura.** 7 ed. São Paulo: Ática, 2004.

BARTHES, R. **O prazer do texto.** São Paulo: Perspectiva, 1997.

BORDINI, M. da G. A literatura infantil nos anos 80. In: SERRA, E. D' A. (org). **30 anos de literatura infantil para crianças e jovens: algumas leituras.** Campinas: Mercado de Letras, 1998.

CANDIDO, A. **Literatura e sociedade.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965.

_____. A literatura e a formação do homem. In: **Ciência e Cultura.** São Paulo, vol. 4, set 1972, p. 803-809.

_____. **Direitos humanos e literatura.** Comissão de Justiça e Paz. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CASTRO, M. G. de. **Marina Colasanti: os arquétipos e a interação leitor-texto.** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista, campus de São José do Rio Preto, 2005.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CHKLOVSKI, V. A arte como procedimento. In: Toledo, D. **Teoria da literatura: formalistas russos.** Porto Alegre: Globo, 1971, p. 39-55.

COELHO, N. N. **Literatura infantil: teoria, análise, didática.** 7 ed. São Paulo: Moderna, 2000.

COLASANTI, M. **Longe como o meu querer**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1997.

COMPAGNON, A. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Trad. C. Santiago. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

DARTON, R. **Os best-sellers da França pré-revolucionária**. Trad. de H. Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. **O grande massacre dos gatos**. Rio de Janeiro: Graal, 1986, p.21-101.

DAVID, M. L. **A presença do mito na ficção de Marina Colasanti**. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, 2001.

DIAS, I. V. N. **A leitura dos contos simbólicos de Irene Lisboa e Marina Colasanti**. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, 2001.

EAGLETON, T. **Teoria da literatura – uma introdução**. Trad. W. Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

ESCARPIT, R. El literario y el social. In: **Hacia una sociologia del hecho literário**. Madrid: Edicusa, 1974, p.13-43.

ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigacion sobre la enseñanza. In: WITTRUCK, M. C. **La investigacion de la enñanza, II: métodos qualitativos y de observación**. Barcelona: Paidos, 1988, p. 192-301.

FILIPOUSKI, A. M. Monteiro Lobato e a literatura infantil brasileira contemporânea. In: Zilberman, R. (org). **Atualidade de Monteiro Lobato: uma revisão crítica**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983, p.102-105.

FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Trad. de B. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. **A criança, o professor e a leitura**. Trad. de M. Cohen e C. Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1982

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HAUSER, A. **Sociologia del arte**. Vol. 4. Barcelona: Labor, 1997, p. 549-687.

ISER, W. A interação do texto com o leitor. In: Jauss, H. R.; et al. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Coordenação e tradução de L. Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 83-132.

_____. **O ato da leitura – uma teoria do efeito estético.** Vol. 1. Trad. de J. Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996.

_____. **O ato da leitura – uma teoria do efeito estético.** Vol. 2. Trad. de J. Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996.

JAUSS, H. R. O prazer estético e as experiências fundamentais da *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis*. In: Jauss H. R. et al. **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção.** Coordenação e tradução de L. Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 63-82.

_____. **A história da literária como provocação à teoria literária.** Trad. de S. Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: AGUIAR, V. T. (org.) **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor.** 2 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

_____. **Literatura: leitores e leitura.** São Paulo: Moderna, 2001.

_____.; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira – história e histórias.** 5 ed. São Paulo: Ática, 1991.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação. Abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986

MARTINS, M. H. **O que é leitura.** 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MATOS, M. L. In: ROCHETA, M. I.; NEVES, M. B. (org.) **Ensino de literatura – reflexões e propostas contra a corrente.** Lisboa: Cosmos, 1999.

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

MONTEIRO, R. C. **A pesquisa qualitativa como opção metodológica.** Pró-posições, nº 5, p. 27-34, ago. 1991.

MUNIZ, V. C. **A linguagem dos contos de fadas na obra de Marina Colasanti.** Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1997.

PAULINO, G. Sobre *Lecture et savior*, de Anne-Marie Chartie. In: EVANGELISTA, A. (org.). **Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p.71-76.

RICOER, P. **Teoria da interpretação: o discurso e o excesso de significação.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

SILVA, A. M. da. **A ficção de Marina Colasanti e a releitura dos contos de fadas.** Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, 2001.

SILVA, E. T. **Leitura & realidade brasileira**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983. (Série Novas Perspectivas 5).

SILVA, S. D. da. **Eros no imaginário de Marina Colasanti**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás, 1999.

SILVA, V. M. T. **E por falar em Marina... Estudos sobre Marina Colasanti**. Goiânia: Cãnone, 2003.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. (org.) **Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 17-48.

ZILBERMAN, R; CADERMATORI MAGALHÃES, L. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação**. 2 ed. São Paulo: Ática, 1984.

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

_____ ; SILVA, E. T. **Literatura e pedagogia**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

_____ **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: Editora SENAC – SP, 2001.

_____ **A literatura infantil na escola**. 11 ed. São Paulo: Global Editora, 2003.

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

ANEXOS

Anexo 1 - Questionário para levantamento de dados dos alunos antes da leitura

Identificação

Nome: _____

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

Cidade: _____ Série em que estuda: _____

Nível de escolaridade de seus pais ou responsáveis

Pai/responsável

() não freqüentou a escola

() Ensino Fundamental

() Ensino Médio

() Ensino Superior Nome do curso: _____

() Pós-Graduação Área: _____

Profissão: _____

Mãe/responsável

() não freqüentou a escola

() Ensino Fundamental

() Ensino Médio

() Ensino Superior Nome do curso: _____

() Pós-Graduação Área: _____

Profissão: _____

Cultura e Lazer

O que você faz em seu tempo livre?

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

Você gosta de ler? O quê?

Você leu algum livro de literatura neste ano? Qual? Alguém indicou? Quem?

Quais outros livros de literatura você se lembra de ter lido?

Qual você mais gostou? Por quê?

Qual você menos gostou? Por quê?

Você tem algum autor predileto? Qual? O que você gosta nesse autor?

Você prefere ler:

() romance () conto () poesia () crônica () fábula () conto de fada () teatro

Justifique a sua preferência: _____

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

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

O que você acha das suas aulas de literatura e dos livros que são lidos nessa matéria?

Onde você consegue os livros que lê?

Você frequenta alguma biblioteca? Qual (is)?

Seus pais ou responsáveis costumam ler? O que eles mais lêem?

Você convive ou já conviveu com alguém que gosta de ler literatura? Quem ?

Você costuma contar para alguém as histórias que lê? Para quem?

Alguém conta ou já contou histórias para você? Quem? Quais histórias?

Anexo 2 - Questionário para depois da leitura

Impressões sensoriais

Algum livro já chamou sua atenção pelo jeito que ele era, por ser gostoso de pegar ou por ser bonito? Qual era o nome desse livro?

Pegando o livro *Longe como o meu querer* na mão, olhando para ele sem ler, o que você achou do formato dele? Da capa, do tamanho das letras e da grossura?

Impressões subjetivas (leitura afetiva)

Identificação com o livro em geral:

a) O que você achou do livro? Por quê?

b) Qual dos contos você mais gostou? Por quê?

c) Qual dos contos você menos gostou? Por quê?

d) O que você achou dos finais das histórias? Qual final você mais gostou e qual menos gostou? Por quê?

e) Você acha que as situações que aconteceram no livro se parecem em alguma coisa com a vida real? Comente.

f) De uma forma geral, os contos de *Longe como o meu querer* falam sobre o quê?

Identificação com as personagens em geral:

a) Você achou alguma personagem parecida com você? Qual? Em que vocês são parecidos?

b) Alguma personagem lembrou pessoas que você conhece? Comente.

c) De qual ou quais personagens você mais gostou? Por quê?

d) De qual ou quais personagens você menos gostou? Por quê?

e) Se você pudesse ter uma personagem do livro como amigo, qual seria? Por quê?

Aspectos formais

a) Na sua opinião, as ilustrações são importantes num livro? Por quê?

b) As ilustrações ajudaram você a entender melhor as histórias e as personagens? Em quê?

c) Você gostaria que as ilustrações desse livro fossem diferentes? De que modo?

d) O que você achou da linguagem utilizada no livro? Tinha palavras difíceis?

e) Os contos de *Longe como o meu querer* são parecidos com os contos de fadas tradicionais que você conhece? Em que aspectos são parecidos ou diferentes?

Anexo 3 - Questionário para depois da discussão

a) O que você achou da nossa conversa?

b) A conversa com os colegas ajudou você a compreender melhor as histórias e as personagens ou atrapalhou? Comente.

c) Você acha que é possível as pessoas terem opiniões diferentes sobre o mesmo livro? Por quê? Isso é bom ou ruim?

d) Quem está com a razão quando as opiniões são diferentes? Por quê?

e) Você mudou de idéia sobre algum assunto, personagem ou situação do livro depois da conversa com os colegas? O quê? Por quê?

f) Você indicaria esse livro para alguém ler? Por quê?

