

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

**TATIANA DE ARAÚJO SEVERO**

**DOS CATÁLOGOS DE LITERATURA JUVENIL  
AO LEITOR EM CONTEXTO ESCOLAR.**

Um estudo de recepção de *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, por alunos de oitava série de uma escola pública paulista

**MARINGÁ, PARANÁ  
2009**

**TATIANA DE ARAÚJO SEVERO**

**DOS CATÁLOGOS DE LITERATURA JUVENIL  
AO LEITOR EM CONTEXTO ESCOLAR.**

Um estudo de recepção de *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, por alunos de oitava série de uma escola pública paulista

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

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Alice Áurea Penteadó  
Martha

**MARINGÁ, PARANÁ  
2009**

Severo, Tatiana de Araújo.  
S525d Dos catálogos de literatura juvenil ao leitor em contexto escolar. Um estudo de recepção de *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, por alunos de oitava série de uma escola pública paulista / Tatiana de Araújo Severo. – Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2009. 175 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá.  
Orientadora: Alice Áurea Penteadó Martha  
Banca: João Luís Cardoso Tápias Ceccantini, Vera Helena Gomes Wielewicki.  
Inclui bibliografia

1. Literatura Brasileira. 2. Literatura e Mercado. 3. Ensino de Literatura. 4. Recepção I. Autor. II. Universidade Estadual de Maringá. III. Título.

CDD(18.ed.) 370

*À minha mãe,  
Maria Gorety, que me ensina todos os dias.*

*Aos queridos amigos,  
José Candido da Silva (in memoriam) e Ricardo Pires de Paula,  
porque acreditaram antes de mim.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus.

À minha orientadora Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alice Áurea Penteado Martha, pelo carinho, dedicação e orientação firme e segura.

Aos membros da Banca Examinadora, a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Helena Gomes Wielewicki e o Prof. Dr. João Luís Cardoso Tápias Ceccantini, pelas valiosas contribuições prestadas ao enriquecimento desta dissertação.

Ao meu pai Josino, aos meus irmãos Fit, Lucas e cunhada Iarinha, pelo apoio incondicional.

À D. Elena, seu Roberto, que me acolheram como filha em Maringá.

Ao Luís Fernando, pelo ombro amigo e por alegrar meus dias.

Às “nannies” Zaia e Ângela, pelo amor e cuidado mais que especial.

Às irmãs do coração, Camila e Elaine, pela amizade desde o início.

Ao para sempre admirado Dom Sebastião.

Ao Sandro.

A todos os meus amigos que direta ou indiretamente me ajudaram.

Aos alunos que participaram da pesquisa.

Aos queridos colegas de trabalho da E. E. Dr. Marrey Júnior.

Leituras! Leituras!  
Como quem diz: Navios... Sair pelo mundo  
voando na capa vermelha de Júlio Verne.

Mas por que me deram para livro escolar  
a Cultura dos campos de Assis Brasil?  
O mundo é só fosfatos – lotes de 25 hectares  
- soja, fumo – alfafa – batata-doce – mandioca –  
pastos de cria – pastos de engorda.

Se algum dia eu for rei, baixarei um decreto  
Condenando este Assis a ler a sua obra.

Carlos Drummond de Andrade

## RESUMO

### **DOS CATÁLOGOS DE LITERATURA JUVENIL AO LEITOR EM CONTEXTO ESCOLAR.**

Um estudo de recepção de *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, por alunos de oitava série de uma escola pública paulista

Esta dissertação relata resultados de uma pesquisa que se propôs a descrever e analisar a recepção de *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, por alunos da fase final do Ciclo Básico II de aprendizagem de uma escola pública da rede estadual do Estado de São Paulo. Realizada no ano de 2007, na cidade de Presidente Prudente (SP), esta pesquisa buscou ocorrências da apreensão de leitura de um grupo específico de leitores, caracterizando-se, assim, como um estudo de caso, de caráter fenomenológico. As ações contemplaram fases exploratórias e descritivas. Todo o trabalho esteve fundamentado na teoria da Estética da Recepção e foi complementado pela Sociologia da Leitura, sob a premissa da relação dialógica que se institui entre literatura e leitor. O ponto de partida para a verificação da recepção do romance se concentra em sua indicação de leitura aos alunos desse nível de escolaridade (fase final do Ensino Fundamental) pelos catálogos de algumas editoras do país: Ática, Companhia Editora Nacional, Companhia das Letras, Moderna e Scipione. O objetivo da investigação consistia em verificar quais mecanismos poderiam interferir na recepção de um texto considerado canônico no sistema escolar brasileiro. Inicialmente, o trabalho procurou refletir a respeito de literatura, leitura e questões de mercado. Em um segundo momento, foi dividido nas seguintes etapas: análise dos catálogos de literatura juvenil das editoras; o exame do perfil socioeconômico e cultural dos alunos participantes da pesquisa; e o estudo da recepção da obra. Os resultados demonstraram que poucos alunos conseguiram realizar a leitura do romance e o fator preponderante para a construção desse índice reside em um quadro de má formação das competências leitoras dos alunos, que muito têm a ver com as práticas inadequadas (ou ausentes) de leitura promovidas pela escola, denotando a fragilidade do processo educacional.

**Palavras-chave:** Literatura e Mercado, Ensino de Literatura, Recepção.

## ABSTRACT

### **FROM CATALOGS OF JUVENILE LITERATURE TO THE READER IN THE SCHOOL CONTEXT.**

A study of reading reception of *Dom Casmurro*, Machado de Assis, from students in the eighth grade of a public school in the state of São Paulo

This dissertation reports results of a research that intended to describe and analyze the reception of *Dom Casmurro*, Machado de Assis, from students of the final stage of the “Ciclo Básico II” of learning from a public school in the state of São Paulo. The research was held in 2007 in the city of Presidente Prudente (SP). This research aimed for occurrences of reading apprehension of a specific group of readers, characterizing, therefore, a case study of phenomenological category. The actions covered descriptive and exploratory stages. All the study was based on the Aesthetics of reception theory and it was complemented by the Sociology of Reading, under the premise of the dialogical relation that is established between the reader and the book. The starting point for checking the reception of the novel focuses on the indication of this book to the students of a specific educational stage (end of elementary school) by publishing catalogs of some publishers in the country: Atica, Companhia Editora Nacional, Companhia das Letras, Moderna and Scipione. The objective of the research was to determine which mechanisms could interfere in the reception of a text considered canonical in the Brazilian school system. Initially, the study sought to reflect on literature, reading, and market aspects. After, it was divided into the following steps: analysis of publishing catalogs of juvenile literature, the examination of socioeconomic and cultural profile of students participating in the research, and study of the reception of the book. The results showed that few students succeeded in completing the reading of the novel and the main factor is the poor reading skills of students which is determined by improper practices (or absent) of reading promoted by the school, showing the fragility of the educational process.

**Keywords:** Literature and Market, Literature Teaching, Reception.



## SUMÁRIO

<b>I CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>10</b>
1.1 ESTUDOS MACHADIANOS QUE INVESTIGAM OU DEMONSTRAM ALGUMA RELAÇÃO COM O LEITOR .....	13
1.2 <i>CORPUS</i> ESPECÍFICO – <i>DOM CASMURRO</i> .....	21
1.3 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA .....	22
 <b>II LITERATURA, LEITURA E MERCADO .....</b>	<b>24</b>
2. 1 LITERATURA: CONCEPÇÃO E FUNÇÕES .....	24
2.1.1 <i>(In)definindo literatura</i> .....	24
2.1.2 <i>Literatura e escola</i> .....	30
2.2 TEORIAS DA LEITURA .....	44
2.2.1 <i>Leitura</i> .....	44
2.2.2 <i>Estética da recepção: a (re)descoberta do leitor</i> .....	47
2.2.3 <i>Sociologia da leitura</i> .....	53
2.3 LITERATURA E MERCADO .....	57
2.3.1 <i>Algumas considerações sobre o mercado editorial brasileiro</i> .....	61
 <b>III METODOLOGIA DA PESQUISA .....</b>	<b>65</b>
3.1 CONTEXTO DA PESQUISA .....	65
3.2 MÉTODO DE ABORDAGEM .....	66
3.3 COLETA DE DADOS - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	67
 <b>IV DOS CATÁLOGOS AO LEITOR .....</b>	<b>71</b>
4.1 OS CATÁLOGOS DE LITERATURA JUVENIL .....	71
4.1.1 <i>A formatação</i> .....	72
4. 1.2 <i>As mercadorias</i> .....	79
4. 1.3 <i>A oferta do texto canônico</i> .....	83
4.1.4 <i>Resenhas do romance</i> .....	87
4.1.5 <i>A circulação dos catálogos na escola estadual paulista</i> .....	89
4.1.6 <i>Enfim</i> .....	92
4.2 A OITAVA SÉRIE B: PERFIL SÓCIOECONÔMICO E CULTURAL .....	94
4.3 DOS LIVROS UTILIZADOS NA PESQUISA .....	120

4.3.1 <i>Origem dos livros</i> .....	120
4.3.2 <i>Descrição dos exemplares</i> .....	122
<b>4.4 A PALAVRA DO LEITOR</b> .....	<b>123</b>
4.4.1 <i>Primeira etapa do processo de recepção: a leitura primária</i> .....	123
4.4.2 <i>“Eu não fiz a leitura do livro”</i> .....	124
4.4.3 <i>“Eu li uma parte do livro”</i> .....	130
4.4.4 <i>Completaram a leitura da obra</i> .....	133
4.4.5 <i>Segunda etapa: a constituição coletiva do significado</i> .....	140
4.4.6 <i>E o que disseram do romance os alunos que não integralizaram a leitura?</i> .....	139
<b>V CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>152</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>157</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>162</b>
APÊNDICE 1 .....	163
APÊNDICE 2 .....	168
APÊNDICE 3 .....	170
APÊNDICE 4 .....	171

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Dissertações de mestrado .....	13
QUADRO 2 – Teses de doutorado .....	14
QUADRO 3 – Orientação teórica dos trabalhos .....	15
QUADRO 4 – Agrupamento de trabalhos por <i>corpus</i> .....	16
QUADRO 5 – Estrutura dos catálogos.....	73
QUADRO 6 – Estrutura dos catálogos (continuação).....	76
QUADRO 7 – Estrutura dos catálogos (continuação).....	77
QUADRO 8 – As mercadorias dos catálogos .....	80
QUADRO 9 – As mercadorias dos catálogos – total geral .....	81
QUADRO 10 – Títulos clássicos que os catálogos apresentam.....	85
QUADRO 11: Idade dos alunos .....	96
QUADRO 12: Sexo .....	96
QUADRO 13 – Não fizeram a leitura do livro.....	129

## LISTA DE GRÁFICOS

<i>GRÁFICO 1: Em que bairro você mora?</i> .....	97
<i>GRÁFICO 2: Onde você nasceu?</i> .....	98
<i>GRÁFICO 3 - Tipo de escola onde os alunos estudaram</i> .....	98
<i>GRÁFICO 4: Com quem você mora?</i> .....	99
<i>GRÁFICO 5: Quantos irmãos você tem?</i> .....	100
<i>GRÁFICO 6: Escolaridade dos pais</i> .....	100
<i>GRÁFICO 7: Quem lê com frequência em sua casa?</i> .....	101
<i>GRÁFICO 8: O que lê?</i> .....	102
<i>GRÁFICO 9: Em sua casa há</i> .....	103
<i>GRÁFICO 10: Objetos de leitura das residências dos alunos</i> .....	104
<i>GRÁFICO 11: O que você mais gostava de fazer na infância?</i> .....	105
<i>GRÁFICO 12: Quem lhe contava histórias na infância?</i> .....	106
<i>GRÁFICO 13: Histórias ouvidas na infância</i> .....	107
<i>GRÁFICO 14: Sentimentos que as histórias ouvidas causavam</i> .....	108
<i>GRÁFICO 15: Quantos livros você já leu até hoje?</i> .....	109
<i>GRÁFICO 16: Nomes dos livros que os alunos já leram</i> .....	110
<i>GRÁFICO 17: Motivação para ler</i> .....	111
<i>GRÁFICO 18: Formas de acesso aos livros</i> .....	111
<i>GRÁFICO 19: Gênero de leitura que você mais tem feito ultimamente</i> .....	112
<i>GRÁFICO 20: Você frequenta a biblioteca da escola?</i> .....	113
<i>GRÁFICO 21: Tipo de leitura você procura na biblioteca da escola</i> .....	113
<i>GRÁFICO 22: Leituras que gostaram e que não gostaram</i> .....	114
<i>GRÁFICO 23: Leituras que impressionaram positivamente</i> .....	115
<i>GRÁFICO 24: Leituras que impressionaram negativamente</i> .....	115
<i>GRÁFICO 25: Por que você fez essas leituras?</i> .....	116
<i>GRÁFICO 26: Que tipo de leitura você prefere fazer atualmente?</i> .....	117
<i>GRÁFICO 27: Você gosta de assistir a filmes?</i> .....	118
<i>GRÁFICO 28: Você vai ao cinema?</i> .....	118
<i>GRÁFICO 29: O que você faz no seu tempo livre?</i> .....	119
<i>GRÁFICO 30: Forma de acesso ao computador</i> .....	119
<i>GRÁFICO 31: Tipo de texto que preferem escrever</i> .....	120

<i>GRÁFICO 32: Origem dos livros utilizados na pesquisa .....</i>	<i>121</i>
<i>GRÁFICO 33: Edições e editoras .....</i>	<i>122</i>
<i>GRÁFICO 34: Descrição dos exemplares .....</i>	<i>123</i>

## I CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A idéia de investigar a recepção de *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, por alunos em fase final do Ciclo Básico II do Ensino Fundamental surgiu após a constatação de que o romance aparece indicado à leitura de jovens dessa fase escolar, em catálogos de literatura juvenil de várias editoras do país.

Pode-se dizer que três aspectos importantes justificam a proposição deste estudo. O primeiro é o fato de que ainda há muito a ser explorado em matéria de estudos recepcionais no Brasil. A esse respeito, Zilberman (1989)<sup>1</sup> observa que a tradição dos estudos literários brasileiros se mostra fecunda em abordagens que propõem a junção entre o literário e o social, entre texto e contexto, estética e história, entretanto não se pode afirmar o mesmo com relação a estudos recepcionais: “Vinte anos após Hans Robert Jauss ter exposto a conferência depois considerada o manifesto da estética da recepção, pode parecer tardia a tentativa de familiarizar o leitor brasileiro com essa vertente da teoria da literatura.” (ZILBERMAN, 1989, p. 5).

Pesquisas que colocam o leitor em pauta no ato da leitura são recentes não apenas no Brasil, mas também nos estudos literários de um modo geral. Em 1983<sup>2</sup>, Terry Eagleton já demonstrava isso. Em suas análises sobre a teoria da literatura, o autor, ao descrever uma periodização para a história da moderna teoria literária, constata que do romantismo ao século XIX houve uma busca pelo autor; posteriormente, com a Nova Crítica, estabeleceu-se uma preocupação exclusiva com o texto; por último, surgiu uma acentuada preocupação com o leitor: “o leitor sempre foi o menos privilegiado desse trio – estranhamente já que sem ele não haveria textos literários.” (EAGLETON, 1983, p. 80).

Refletir sobre o leitor, a experiência estética e as possibilidades de interpretação no ensino ou no meio (sociedade), de acordo com Zilberman (1986)<sup>3</sup>, possibilitaria alargar o alcance das investigações de um estudioso. Desse modo, acrescenta-se o segundo aspecto para a formulação desta pesquisa: a leitura realizada em contexto escolar.

---

<sup>1</sup> Primeira edição.

<sup>2</sup> Primeira edição.

<sup>3</sup> Primeira edição: 1982.

A parceria entre escola e leitura remonta às origens da instituição desde os tempos mais remotos, porém é o século XVIII que traz as mudanças mais significativas: a escola passa a se ocupar da infância, tornando-se o agente intermediário entre criança e cultura, sendo que o domínio da leitura configura-se como o emblema da expansão social.

Esse movimento ocasiona várias conseqüências: a democratização do saber, a cultura massificada, a explosão de uma literatura popular, entre outros aspectos: “Enfim, desdobra-se uma revolução cultural, (...) a ampliação do sistema escolar que propicia o aumento do público leitor” (ZILBERMAN, 1986, p. 12).

Se, em seus primeiros anos, a escola pôde ser considerada um elemento de transformação por desencadear um processo de democratização do saber, com o passar do tempo ela automatiza suas funções, tornando mecânica e estática sua tarefa de ensinar a ler.

A escola entra em crise e, conseqüentemente, a leitura. Em um de seus estudos, Zilberman (1986) esboça uma solução para a questão, ao propor a leitura do texto literário como uma “unidade que mimetiza os contatos palpáveis e concretos do ser humano com seu contorno físico, social e histórico” (ZILBERMAN, 1986, p. 19), em oposição às práticas de transformá-lo em um objeto fixado pela escrita, muito longe daquilo a que originalmente se destinava. Assim, ao elencar para objeto de estudo um grupo de leitores pertencente ao universo escolar, este trabalho, obviamente, não desconsiderou esses aspectos.

Nos catálogos de literatura juvenil em questão, figuram muitos títulos, em textos integrais, reconhecidos como “clássicos” da literatura brasileira, oferecidos a alunos em fase escolar do final do Ciclo II do Ensino Fundamental. É dessa observação que surge a idéia de verificar a recepção do texto canônico em contexto escolar. O passo seguinte foi selecionar, daquela listagem de obras, um representante.

Como os catálogos apresentavam outros títulos de Machado de Assis, bem como títulos diversos de outros autores, a eleição de *Dom Casmurro* aconteceu por dois motivos: seu autor é, segundo a crítica, o maior representante do cânone brasileiro, e o fato de a trama conter dois personagens adolescentes (ainda que retratados numa perspectiva de distanciamento temporal e delineados pela visão adulta do narrador).

Faltava definir o grupo de leitores. Como a pesquisa transcorreria na cidade de Presidente Prudente, optou-se por uma escola estadual, a E. E. DR. Marrey Júnior, que atende a um corpo discente, constituído, em grande parte, por alunos oriundos de zonas periféricas da cidade.

As condições que propiciaram a escolha dessa unidade escolar se concentram no fato de a escola ser o local de trabalho da pesquisadora (angústia particular), seu perfil (ser

mantida por recursos governamentais) e seu corpo de alunos. Essas duas últimas apresentam maior relevância, por aproximarem-na da maioria das escolas de um país, que ainda não promoveu uma distribuição de renda justa nem investiu suficientemente em programas de melhoria de estruturas básicas, tais como: educação, saúde, emprego, esporte, cultura.

Para a escolha do grupo de alunos que participaria da pesquisa, optou-se por uma classe considerada “padrão”, ou seja, composta, em mais de sua metade, por alunos que não apresentassem problemas mais graves quanto à aprendizagem e com desempenho que variasse do razoável ao bom nas disciplinas de um modo geral. Diante desses critérios, a coordenação da escola indicou a oitava série<sup>4</sup> B.

Tendo em vista as considerações acima expostas, o objetivo principal desta dissertação é observar a recepção, em contexto escolar, de *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, observando o perfil socioeconômico e cultural dos alunos participantes e relatar as ocorrências situadas no âmbito da recepção desses alunos quanto ao romance. Nesse sentido, a teoria de Hans Robert Jauss e o legado dos estudos da Sociologia da Leitura vão ao encontro dos objetivos pretendidos. Por sua vez, os pólos de produção, ou da análise e interpretação do texto não foram enfatizados, até porque, com relação a Machado de Assis e/ou suas obras, e no caso específico de *Dom Casmurro*, tudo parece ser sempre visto e revisto.

É o que se observa, por exemplo, nos resultados colhidos do meio acadêmico brasileiro, mediante consulta ao acervo eletrônico da CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, quando se buscou por estudos correlatos ao problema sob investigação neste trabalho. Naquele momento, pôde-se constatar que trabalhos referentes ao autor, no caso, Machado de Assis, são profícuos: 347 dissertações de mestrado e 134 teses de doutorado, totalizando 481 estudos catalogados.

Entretanto, até o momento, pesquisas que estudam a esfera do leitor existem em menor quantidade, totalizando 22 trabalhos, entre dissertações e teses. Em valores percentuais, representam 4,57% da produção acadêmica.

No tópico seguinte, os quadros 1 e 2 apresentam os 22 trabalhos referidos. São 18 dissertações de mestrado e 4 teses de doutorado que trazem o *corpus* em comum, ou seja, uma investigação centrada no pólo do leitor.

---

<sup>4</sup> Conforme a Lei Nº 11.274/2006, o Ensino Fundamental passa a ter a duração de nove anos; nesse caso, mudam-se as nomenclaturas e a oitava série recebe a designação “9º ano” do Ensino Fundamental. Como as escolas têm até o ano de 2010 para se adequar à lei, nas escolas estaduais de São Paulo a mudança ainda não ocorreu. Por essa razão, esta dissertação utiliza a antiga terminologia “oitava série”.



## 1.1 ESTUDOS MACHADIANOS QUE INVESTIGAM OU DEMONSTRAM ALGUMA RELAÇÃO COM O LEITOR

Dos trabalhos listados, nem todos refletem sobre o leitor à luz das teorias que o referenciam, como é o caso do presente estudo. Contudo, tais pesquisas foram consideradas para os fins desta coleta de dados, que objetiva apresentar a listagem dos estudos machadianos interessados na esfera do leitor, independentemente do referencial teórico ou da área do conhecimento ao qual pertençam.

Recapitulando, o critério estabelecido validou apenas o objetivo geral dos pesquisadores, que deveria ser a observação do leitor. Os quadros 1 e 2 apresentam os estudos:

**Quadro 1 – Dissertações de Mestrado**

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Instituição</b>	<b>Ano</b>
Nicea Helena de Almeida Nogueira	A fortuna crítica de “Memórias Póstumas de Brás Cubas” e “Tristram Shandy”	UNESP – São José do Rio Preto	1993
Adriana Armony	As metamorfoses do leitor: o leitor em Machado de Assis e Italo Calvino	UFRJ	1995
Eni de Paiva Celidônio	Machado de Assis: um leitor dele mesmo	UFMS	1996
Darisa Leonora de Matos Gravina	O leitor na obra de Machado de Assis	UFF	1998
Valdira Meira Cardoso de Souza	O papel do leitor no conto fantástico de Machado de Assis	UNESP - ASSIS	1998
Adriana Dusilek	O mais austero crítico de si mesmo: um olhar sobre a crítica de Machado de Assis	UNESP - ASSIS	2000
Adriana da Costa Teles	A fortuna e o infortúnio crítico de Memorial de Aires: um percurso de leitura	UNESP – São José do Rio Preto	2001
Débora Garcia Restom	Atravessando o espelho: a ficcionalização do leitor em Missa do Galo, Agosto e Um crime delicado	UERJ	2002
Jayme Eduardo Loureiro	O papel da crítica jornalística e da ficção na educação do leitor: Machado de Assis e a reforma do gosto literário	PUC - SP	2003
Cláudia Patrícia Athayde Bicca	A leitura de Machado de Assis na visão de críticos sul-rio-grandenses	PUC-RS	2004
Daniela Magalhães da Silveira	Contos de Machado de Assis: leituras e leitores do jornal do “Jornal das Famílias”	UNICAMP	2005
Francesca Barraco Torrico	“Presença italiana na obra de Machado de Assis e recepção do escritor brasileiro na Itália”	USP	2005
Luiza Angelica Fonseca Caldeira	Em torno do real: a escrita de Machado de Assis e o trabalho do leitor	UFMG	2006

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Instituição</b>	<b>Ano</b>
Márcia Schild Kieling	Quincas Borba, do folhetim para o livro: a imagem do leitor	PUC-RS	2006
Mariângela do Nascimento Sant'ana da Costa	Machado de Assis em Penápolis: percepção dos leitores sobre a leitura das obras do escritor	UFMS	2006
Renato César Casimiro Lopes	Frívolos ou graves: leitores e leituras na periferia do capitalismo	PUC - RJ	2006
Rodrigo de Avelar Breunig	Vosmecê assim fica cego: o personagem leitor nos contos de Machado de Assis	UFRS	2006
Geraldo da Aparecida Ferreira	Memórias Póstumas de Brás Cubas e Coração, Cabeça e Estômago – Machado de Assis e Camilo Castelo Branco: leitores e críticos do romantismo	USP	2007

### **Quadro 2 – Teses de Doutorado**

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Instituição</b>	<b>Ano</b>
Hélio de Seixas Guimarães	Os leitores de Machado de Assis. O romance machadiano e o público de literatura no século XIX	UNICAMP	2001
Marisa Martins Gama Khalil	Por uma arqueologia do leitor – perspectiva de estudo da constituição do leitor na narrativa literária	UNESP - Araraquara	2001
Verbena Maria Rocha Cordeiro	Itinerários de leitura: o processo recepcional de Memórias Póstumas de Brás Cubas	PUC - RS	2003
Henriqueta do Coutto Prado Valadares	Esaú e Jacó: olhares sobre a leitura	UFF	2004

Das linhas teóricas que fundamentam os estudos arrolados, segundo informam seus autores, aparecem a Literatura Comparada e a Estética da Recepção.

Do conjunto de pesquisas produzidas, destacadas no quadro 1, oito estão orientadas pelos pressupostos da Estética da Recepção, conforme indicaram seus autores. As demais estão ligadas à Literatura Comparada. Três trabalhos são de outras áreas do conhecimento, como história e comunicação.

Por não dispor dos dados integrais acerca dos trabalhos, em uma pequena parcela deles não foi possível identificar suas orientações teóricas.

**Quadro 3 – Orientação teórica dos trabalhos**

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Instituição</b>	<b>Orientação teórica/ Área do conhecimento</b>
Nicea Helena de Almeida Nogueira	A fortuna crítica de “Memórias Póstumas de Brás Cubas” e “Tristram Shandy”	UNESP – São José do Rio Preto	LITERATURA COMPARADA
Adriana Armony	As metamorfoses do leitor: o leitor em Machado de Assis e Italo Calvino	UFRJ	ESTÉTICA DA RECEPÇÃO
Eni de Paiva Celidônio	Machado de Assis: um leitor dele mesmo	UFSM	LITERATURA COMPARADA
Darisa Leonora de Matos Gravina	O leitor na obra de Machado de Assis	UFF	RESUMO NÃO INFORMA EXPLICITAMENTE
Valdira Meira Cardoso de Souza	O papel do leitor no conto fantástico de Machado de Assis	UNESP - ASSIS	ESTÉTICA DA RECEPÇÃO
Adriana Dusilek	O mais austero crítico de si mesmo: um olhar sobre a crítica de Machado de Assis	UNESP - ASSIS	LITERATURA COMPARADA
Adriana da Costa Teles	A fortuna e o infortúnio crítico de Memorial de Aires: um percurso de leitura	UNESP – São José do Rio Preto	RESUMO NÃO INFORMA EXPLICITAMENTE
Débora Garcia Restom	Atravessando o espelho: a ficcionalização do leitor em Missa do Galo, Agosto e Um crime delicado	UERJ	LITERATURA COMPARADA
Jayme Eduardo Loureiro	O papel da crítica jornalística e da ficção na educação do leitor: Machado de Assis e a reforma do gosto literário	PUC - SP	ÁREA DA COMUNICAÇÃO
Cláudia Patrícia Athayde Bicca	A leitura de Machado de Assis na visão de críticos sul-rio-grandenses	PUC-RS	ESTÉTICA DA RECEPÇÃO
Daniela Magalhães da Silveira	Contos de Machado de Assis: leituras e leitores do jornal do “Jornal das Famílias”	UNICAMP	ÁREA DE HISTÓRIA
Francesca Barraco Torrico	“Presença italiana na obra de Machado de Assis e recepção do escritor brasileiro na Itália”	USP	LITERATURA COMPARADA
Luiza Angelica Fonseca Caldeira	Em torno do real: a escrita de Machado de Assis e o trabalho do leitor	UFMG	RESUMO NÃO INFORMA EXPLICITAMENTE
Márcia Schild Kieling	Quincas Borba, do folhetim para o livro: a imagem do leitor	PUC-RS	ESTÉTICA DA RECEPÇÃO
Mariângela do Nascimento Sant’ana da Costa	Machado de Assis em Penápolis: percepção dos leitores sobre a leitura das obras do escritor	UFMS	ESTÉTICA DA RECEPÇÃO
Renato César Casimiro Lopes	Frívolos ou graves: leitores e leituras na periferia do capitalismo	PUC - RJ	ÁREA DA COMUNICAÇÃO
Rodrigo de Avelar Breunig	Vosmecê assim fica cego: o personagem leitor nos contos de Machado de Assis	UFRS	RESUMO NÃO INFORMA EXPLICITAMENTE
Geraldo da Aparecida Ferreira	Memórias Póstumas de Brás Cubas e Coração, Cabeça e Estômago – Machado de Assis e Camilo Castelo Branco: leitores e críticos do romantismo	USP	LITERATURA COMPARADA

**TESES**

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Instituição</b>	<b>Orientação teórica/ Área do conhecimento</b>
Hélio de Seixas Guimarães	Os leitores de Machado de Assis. O romance machadiano e o público de literatura no século XIX	UNICAMP	ESTÉTICA DA RECEPÇÃO
Marisa Martins Gama Khalil	Por uma arqueologia do leitor – perspectiva de estudo da constituição do leitor na narrativa literária	UNESP - ARARAQUARA	RESUMO NÃO INFORMA EXPLICITAMENTE
Verbena Maria Rocha Cordeiro	Itinerários de leitura: o processo recepcional de Memórias Póstumas de Brás Cubas	PUC - RS	ESTÉTICA DA RECEPÇÃO
Henriqueta do Coutto Prado Valadares	Esaú e Jacó: olhares sobre a leitura	UFF	LITERATURA COMPARADA

Apesar de contar apenas referências gerais dos trabalhos encontrados, foi possível agrupá-los pela semelhança com o *corpus* literário pesquisado.

Para esta seleção, foram considerados os seguintes critérios: estudos que trazem a recepção de críticos de literatura; estudos que tratam do leitor implícito (Iser) ou do leitor modelo (Eco); estudos que investigam Machado de Assis enquanto leitor de si próprio; os que examinam personagens leitores presentes nas narrativas machadianas e, por fim, estudos que investigam grupos de leitores de origem diversa, que aqui serão denominados “comuns”, por representarem os leitores não especializados em crítica literária.

O quadro 3, exposto a seguir, apresenta os números dessa divisão:

#### **Quadro 4 – Agrupamento de trabalhos por *corpus***

<b>Descrição do <i>corpus</i></b>	<b>Dissertações</b>	<b>Teses</b>	<b>Total</b>
a) Recepção crítica	5	3	8
b) Recepção do autor (Machado) de si próprio	3	-	3
c) Leitor como estrutura narrativa	5	1	6
d) Estudo de personagens leitores	4	-	4
e) Recepção de leitores comuns	1	-	1
TOTAL DE ESTUDOS			22

Adiante, segue o detalhamento referente à organização dos trabalhos dentro da subdivisão apresentada no quadro 4:

#### **a) Estudos voltados à recepção de um público leitor específico: os críticos**

Integram este grupo estudos voltados à recepção do público especializado em literatura (críticos). Entre as dissertações de mestrado, há os seguintes trabalhos:

- Adriana da Costa Teles, *A fortuna e o infortúnio crítico de Memorial de Aires: um percurso de leitura*, UNESP – São José do Rio Preto, 2001, que discute artigos e ensaios que lidam com *Memorial de Aires*, confrontando as múltiplas visões dos críticos desde o lançamento do romance até a atualidade.
- Cláudia Patrícia Athayde Bicca, *A leitura de Machado de Assis na visão de críticos sul-rio-grandenses*, PUC-RS, 2004, que analisa a recepção de parte da obra de Machado por críticos do Rio Grande do Sul, por meio de textos produzidos entre 1912 e 1976. Bicca utiliza a Estética da Recepção para orientar seu trabalho.
- Francesca Barraco Torrico, *Presença Italiana na obra de Machado de Assis e recepção do escritor brasileiro na Itália*, USP, 2005, que, em um primeiro momento, destaca a influência italiana na obra machadiana, e depois investiga sua recepção, através da fortuna crítica referente ao autor, presente nas universidades e bibliotecas italianas.
- Um trabalho da área da comunicação, de Jayme Eduardo Loureiro, *O papel da crítica jornalística e da ficção na educação do leitor: Machado de Assis e a reforma do gosto literário*, PUC-SP, 2003, cujo objetivo é descrever as funções desempenhadas pela crítica jornalística e pela ficção machadiana no processo de formação estética do leitor do século XIX.
- Nicea Helena de Almeida Nogueira, *A fortuna crítica de “Memórias Póstumas de Brás Cubas” e “Tristram Shandy”*, UNESP-SJR.Preto, 1993, que verifica como a crítica literária observou a intertextualidade entre o romance de Laurence Sterne e o de Machado no intervalo de 1881 a 1990.

Entre as teses de doutorado, há os seguintes estudos:

- Verbena Maria Rocha Cordeiro, *Itinerários de leitura: o processo recepcional de Memórias Póstumas de Brás Cubas*, PUC-RS, 2003, que, a partir do suporte teórico da Estética da Recepção, mapeia a fortuna crítica de MPBC<sup>5</sup>, desde sua publicação em 1881 até a contemporaneidade.

---

<sup>5</sup> *Memórias Póstumas de Brás Cubas*.

- Henriqueta do Coutto Prado Valadares, *Esau e Jacó: olhares sobre a leitura*, UFF, 2004, que organiza o inventário crítico de *Esau e Jacó*, procurando destacar as valorizações do leitor e sua recepção.
- Hélio de Seixas Guimarães, *Os leitores de Machado de Assis. O romance machadiano e o público de literatura no século XIX*, UNICAMP, 2001, que procura rastrear o leitor brasileiro do século XIX, interlocutor dos narradores machadianos. A pesquisa ainda traz uma reunião de textos publicados na imprensa brasileira à época da edição dos nove romances do autor, apresentando, assim, a recepção crítica daquele momento.

#### **b) Estudos voltados à recepção do autor (Machado) por si próprio**

Das pesquisas cujo *corpus* descreve a observação de Machado enquanto leitor de si próprio, destacam-se as seguintes dissertações de mestrado:

- Adriana Dusilek, *O mais austero crítico de si mesmo: um olhar sobre a crítica de Machado de Assis*, UNESP, 2000, que seleciona vinte e sete ensaios escritos entre 1856 e 1884, averiguando, dentre outros aspectos, se os critérios utilizados por Machado para avaliar uma obra literária condiziam com as qualidades que ele defendia em seu texto “O ideal do crítico”, de 1865.
- Eni de Paiva Celidônio, *Machado de Assis: um leitor dele mesmo*, UFSM, 1996, que procura estabelecer parâmetros para a leitura comparativa entre os discursos crítico e o literário do autor, considerando sua produção crítica e seus contos.
- Geraldo da Aparecida Ferreira, *Memórias Póstumas de Brás Cubas e Coração, Cabeça e Estômago – Machado de Assis e Camilo Castelo Branco: leitores e críticos do Romantismo*, USP, 2007, cujo objetivo central é verificar a postura dos dois autores enquanto leitores e enquanto críticos. Para tanto, Ferreira compara as duas obras em questão, bem como suas fortunas críticas.

### c) Estudos voltados ao delineamento do leitor como estrutura narrativa

Nesta categoria, encaixam-se cinco dissertações de mestrado e uma tese de doutorado.

O ponto em comum entre todos os estudos é a consideração do leitor enquanto estrutura narrativa, partindo dos pressupostos de Wolfgang Iser quanto à sua concepção de leitor implícito, e/ou de Umberto Eco em relação à sua concepção de leitor modelo.

No que diz respeito às dissertações de mestrado, têm-se as pesquisas abaixo elencadas:

- Adriana Armony, *As metamorfoses do leitor: o leitor em Machado de Assis e Italo Calvino*, UFRJ, 1995, que utiliza o leitor modelo de Eco para estudar o papel do leitor em *Memórias Póstumas de Brás Cubas* e em *Se um viajante numa noite de inverno*, de Italo Calvino.
- Márcia Schild Kieling, *Quincas Borba, do folhetim para o livro: a imagem do leitor*, PUC-RS, 2006, que compara as duas versões do romance, no que concerne ao tratamento do leitor textual.
- Valdira Meira Cardoso de Souza, *O papel do leitor no conto fantástico de Machado de Assis*, UNESP-Assis, 1998, que analisa a função do leitor, em conformidade com a perspectiva da estética da recepção, nos contos “A chinela turca” e “Uma excursão milagrosa”.
- Luiza Angelica Fonseca Caldeira, *Em torno do real: a escrita de Machado de Assis e o trabalho do leitor*, UFMG, 2006, que verifica as estratégias ficcionais que possibilitam a implicação do leitor no romance *Memórias Póstumas de Brás Cubas*.
- Darisa Leonora de Matos Gravina, *O leitor na obra de Machado de Assis*, UFF, 1998, que estuda a função do leitor-personagem em *Helena*, *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, *Quincas Borba* e *Dom Casmurro*.

A tese de doutorado é de Marisa Martins Gama Khalil, *Por uma arqueologia do leitor – perspectiva de estudo da constituição do leitor na narrativa literária*, UNESP – Araraquara, 2001, que busca atestar o leitor ficcionalizado como um elemento fundamental da narrativa, por meio da análise de vários textos e autores, dentre eles, Machado de Assis.

#### **d) Estudos voltados ao delineamento dos personagens leitores presentes na obra machadiana**

Identificam-se, nesta categoria, as seguintes dissertações:

- Daniela Magalhães da Silveira, *Contos de Machado de Assis: leituras e leitores do “Jornal das Famílias”*, da área de História, UNICAMP, 2005, que estuda uma revista feminina, “Jornal das Famílias”, para a qual Machado de Assis escrevia, chegando a ser considerado o literato que mais lhe dedicou contos. Por meio dos personagens leitores presentes nos contos destinados àquela publicação, a pesquisadora procura chegar a um possível perfil de seus leitores.
- Débora Garcia Restom, *Atravessando o espelho: a ficcionalização do leitor em Missa do Galo, Agosto e Um crime delicado*, UERJ, 2002, que observa os personagens leitores do conto de Machado e dos romances em questão, procurando revelar o papel de Machado como precursor de concepções em voga, como os conceitos de “obra aberta”, bem como de “leitor ativo”, por exemplo.
- Rodrigo de Avelar Breunig, *Vosmecê assim fica cego: o personagem leitor nos contos de Machado de Assis*, UFRS, 2006, que mapeia os personagens leitores dos 207 contos que Machado de Assis publicou, com o objetivo de demonstrar o quanto e como esses tipos humanos povoam as narrativas do autor.
- Renato Cesar Casimiro Lopes, *Frívolos ou graves: leitores e leituras na periferia do capitalismo*, PUC-RJ, 2006, área da Comunicação. O objetivo desse estudo é verificar quais iniciativas buscaram constituir, no Brasil, um público de leitores; assim, Lopes procurou, primeiramente, traçar o estereotipo de leitor que possivelmente os gestores tinham em mente. Suas buscas pelas representações de leitor foram depreendidas de textos de diversos tipos: de natureza política, jornalística e ficcional, e dentre eles, os romances de Machado de Assis, recaindo sua atenção, mais especificamente, na composição dos personagens leitores.



### e) Estudos voltados à recepção de leitores comuns

Neste grupo, enquadra-se apenas uma dissertação de mestrado, de Mariângela do Nascimento Sant’ana da Costa, *Machado de Assis em Penápolis: percepção dos leitores sobre a leitura das obras do escritor*, UFMS, 2006. Trata-se de uma pesquisa desenvolvida na cidade de Penápolis-SP, em que a pesquisadora, sob a fundamentação da Estética da Recepção, procura analisar a percepção de leitores designados por ela “formais” (ligados às instituições escolares) e “informais” (indivíduos que não frequentam escolas). Após uma pesquisa de campo, Costa procurou refletir sobre questões como as práticas metodológicas da sala de aula e a contribuição da biblioteca escolar para a formação do leitor. Esse trabalho, dentre todos, é o que mais se aproxima da pesquisa proposta por esta investigação. Nesse caso, procurou-se fazer a leitura da dissertação.

O trabalho de Mariângela aproxima-se deste quando verifica a recepção de obras de Machado junto a leitores ligados à instituição escolar, que a autora designa de “leitores formais” e se distancia ao focalizar os leitores “informais” e a questão das bibliotecas públicas e particulares da cidade de Penápolis.

## 1.2 CORPUS ESPECÍFICO – DOM CASMURRO

As produções da academia relativas a *Dom Casmurro* apresentam um resultado tão expressivo quanto a produção acadêmica dirigida ao autor, pois são 64 dissertações de mestrado e 18 teses de doutorado, totalizando 82 estudos catalogados (conforme o portal da CAPES).

Entretanto, após o exame dos dados, constatou-se que nenhum dos trabalhos dedicava pesquisas especificamente interessadas no leitor ou na recepção do romance.

Por essas razões, um estudo que privilegia o estatuto do leitor, em uma situação de contexto escolar, fundamentado nos pressupostos da Estética da Recepção, de Hans Robert Jauss, pode ajudar a fomentar o debate sobre questões, tais como: a leitura de textos literários na escola, a formação do leitor, a didática da literatura, as relações entre leitor e texto,

contribuindo, assim, com os estudos recepcionais, notadamente os relativos à obra de Machado de Assis.

### 1.3 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

De acordo com os objetivos traçados, este estudo segue uma proposta metodológica concentrada na junção entre teoria e prática. Assim, ele está subdividido em etapas que refletem essa concepção; logo, há seções teóricas e depois a conjugação com resultados da pesquisa empírica.

O capítulo 2 apresenta a fundamentação teórica. Nele são discutidas as diversas concepções da literatura, leitura, a literatura no contexto da escola, os jovens e a leitura do texto considerado canônico, a posição do leitor nos estudos literários, com destaque para a Estética da Recepção e a Sociologia da Leitura e, por fim, uma breve reflexão das relações entre literatura e mercado.

O capítulo 3 define o caráter da pesquisa, o seu contexto e expõe a metodologia, assim como as técnicas aplicadas na realização da pesquisa.

Com o capítulo 4, intitulado “Dos catálogos ao leitor”, inicia-se a fase exploratória, descritiva e analítica da pesquisa. É subdividido em quatro seções principais que apresentam a análise dos catálogos de literatura juvenil, o perfil socioeconômico e cultural dos alunos participantes da pesquisa, os livros utilizados e, finalmente, relata os resultados da recepção do romance. A primeira seção se detém na descrição e análise dos catálogos de literatura juvenil do ano de 2007<sup>6</sup> das editoras Ática, Scipione, Moderna, Companhia das Letras e Companhia Editora Nacional. Procura-se mostrar o que eles oferecem, como o fazem, e num segundo momento, busca-se evidenciar qual seu campo de atuação na escola estadual paulista. A segunda seção faz uma apresentação do perfil socioeconômico e cultural referente aos 37 alunos da oitava série B. É certo que as questões às quais o grupo foi submetido não permitiram seu delineamento exato, mas foi possível extrair algumas características e

---

<sup>6</sup> Como a pesquisa de campo se iniciaria em 2007, optou-se pelos catálogos em vigência naquele momento.

informações importantes para a pesquisa. A terceira seção descreve a origem e o aspecto material dos livros utilizados pelos alunos. Na quarta seção, são relatados os resultados das análises da recepção dos alunos. As ocorrências apresentadas foram observadas e explicadas do ponto de vista dos pressupostos teóricos da Estética da Recepção.

No capítulo 7, encontra-se a conclusão.

## II LITERATURA, LEITURA E MERCADO

### 2. 1 LITERATURA: CONCEPÇÃO E FUNÇÕES

#### 2.1.1 (In)definindo literatura

Dos gregos antigos aos pensadores modernos, a busca de uma definição para a literatura tem rendido uma infinidade de concepções. Ao longo do tempo, as tentativas de conceituação da arte literária fracassaram em seus objetivos e produziram mais polêmicas que consensos. Desse modo, a literatura sempre oscilou entre isto ou aquilo, e essa carência de uma aceção definitiva caracteriza a primeira da série de contradições que envolvem a literatura.

As controvérsias são comprovadamente de tempos remotos. Na Antiguidade, o próprio Aristóteles, na *Poética*, não fecha a questão: “a arte que apenas recorre ao simples verbo, quer metrificado quer não, e, quando metrificado misturando metros entre si diversos ou servindo-se de uma só espécie de métrica – eis uma arte que, até hoje, permaneceu inonimada” (*Poética* 1447a).

Mais adiante, em seu texto, o pensador pontua um aspecto problemático: o que define a literariedade de um texto? Para ele, um tratado de medicina ou de física, quando escrito em versos, não relega ao seu autor o título de poeta: “nada há de comum entre Homero e Empédocles, a não ser a metrificação” (*Poética* 1447b), e assim, Aristóteles introduz as primeiras reflexões sobre o caráter literário de um texto.

Como se pode notar, contra-sensos em torno de um padrão de literariedade são velhos conhecidos dos estudos literários.

O substantivo *literatura* surge no início do século XIX: “passaram-se muitos séculos até a literatura adotar o nome que atualmente a identifica” (ZILBERMAN, 1990, p. 13); no entanto, a criação do novo vocábulo passa longe de solucionar a problemática. Essa configuração instável da literatura acaba por representar um grande desafio para a crítica e os estudos literários.

Ao longo do tempo, direta ou indiretamente a literatura vai sendo explicada através de modos variados, dependendo da focalização e dos muitos elementos que um especialista utiliza para chegar a um possível denominador comum: “os estudos literários falam da literatura das mais diferentes maneiras” (COMPAGNON, 2001, p. 29).

Após analisar a literatura dos povos primitivos, visando a compreender os aspectos da criação literária “civilizada”, Candido (2000)<sup>7</sup> procura examinar a função da literatura oral, apoiando sua investigação em três funções: total, social e ideológica. Após discutir as três funções, o autor apresenta uma concepção para a arte literária.

Segundo Candido (2000), a função total é aquela que prevê a elaboração de um conjunto de instrumentos expressivos adequados, ou seja, um sistema simbólico passível de transportar certa visão de mundo. Apesar de ser mais favorável à literatura escrita, ela se faz presente na literatura oral por meio dos mitos, quando estes são comuns a vários povos. A função social comporta o papel que uma obra desempenha ao estabelecer relações sociais. Para o autor, essa função prepondera na literatura dos grupos iletrados, diferentemente da literatura erudita da atualidade, mais voltada à leitura individualizada. Já a função ideológica se refere, de um modo geral, a um sistema definido de idéias, que pode partir das intenções do autor ou da percepção do leitor: “esta função é importante para o destino da obra e para a sua apreciação crítica, mas de modo algum é o âmago do seu significado, como costuma parecer à observação desprevenida” (CANDIDO, 2000, p. 42).

Para Candido (2000), a junção equilibrada das três funções permite a compreensão tanto da obra literária civilizada, como da primitiva: “se naquela os aspectos propriamente estéticos sobressaem de maneira a realçar a função total, nesta a função social avança para o primeiro plano” (CANDIDO, 2000, p. 42). Ao discorrer sobre concordâncias e diferenças entre a literatura dos povos primitivos e civilizados, o autor chega a uma concepção de literatura:

A arte, e portanto a literatura, é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam um elemento de vinculação à realidade natural ou social, e um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, e implicando uma atitude de gratuidade. [...] Isto ocorre em qualquer tipo de arte, primitiva ou civilizada. (CANDIDO, 2000, p. 47).

---

<sup>7</sup> A primeira edição é de 1965.

Em outro momento, Candido (1995)<sup>8</sup> estuda a literatura em suas funções e estabelece para ela uma atuação no subconsciente e no inconsciente, entendendo-a como um fator indispensável de humanização por desenvolver a compreensão da condição humana em sua relação com o meio: “Ela não *corrompe* nem *edifica*, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver” (CANDIDO, 1995, p. 244).

Essa função humanizadora confere à literatura o *status* de necessidade inerente a todos os seres humanos. Nesse sentido, a definição de literatura proposta por Candido (1995) é abrangente, universal, por abarcar as manifestações de todos os homens em todos os tempos:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (CANDIDO, 1995, p. 242).

É possível investigar o enigma do que seja a literatura do ponto de vista histórico e lingüístico. Esta é uma das propostas das análises de Compagnon (2001). O autor considera o entendimento da literatura compreendido em duas extensões: uma de sentido amplo e outra de sentido restrito. A primeira se traduz pela aceção clássica das “belas letras”, referente a tudo o que é impresso, ou melhor, a todas as publicações de todas as áreas e especialidades e não somente às obras de ficção.

A outra extensão, de sentido restrito, possui como princípio básico separar o literário do não literário. Teoricamente, o princípio é simples e lógico, mas sua aplicação é inversamente controversa, como bem apontara Aristóteles no século V, em sua *Poética*.

Para Compagnon (2001), a concepção de literatura no sentido restrito está condicionada aos padrões vigentes de uma época. Até o romantismo, por exemplo, a verdadeira arte poética, para a doutrina clássica, era o verso e um conjunto de obras-modelo “a serem imitadas de maneira fecunda” (COMPAGNON, 2001, p. 33). Desse modo, compunham o cânone clássico apenas algumas obras que se enquadrassem nesse perfil.

A ascensão do romance e da prosa, no século XIX, indica uma mudança radical para o sentido restrito. Conforme Compagnon (2001), a concepção de literatura torna-se inseparável dos propósitos românticos da relatividade histórica e de oposição à defesa da eternidade de

---

<sup>8</sup> Publicado primeiramente com o título “Direitos humanos e literatura”. In: FESTER, Antonio Carlos Ribeiro. **Direitos humanos e...** São Paulo: Brasiliense; Comissão Justiça e Paz/SP, 1989.

um cânone estético. O catálogo moderno é formado pelos escritores que melhor “encarnam o espírito de uma nação” (COMPAGNON, 2001, p. 33).

Das análises sobre o sentido restrito da literatura, resultam diversas críticas do autor. Em sua óptica, identificar a literatura através do valor literário não pode ser uma medida razoável, pois quando se faz a eleição de uma obra, de certa forma se retira o valor de outras: “Dizer que um texto é literário subentende que um outro não é” (COMPAGNON, 2001, p. 33). Assim, a literatura de que trata a forma restrita não engloba em seu cânone a literatura popular. Mesmo o cânone dos grandes escritores não é estável, pois conhece o entrar e sair de obras. Essa movimentação pode provocar rearranjos e até mesmo determinar novos padrões para a tradição literária.

Ainda no sentido restrito, Compagnon (2001) reflete sobre a atualidade e chega à conclusão de que houve um alargamento para o termo *literatura*, que passa a ter uma extensão vasta, mais liberal (como as belas-letras), abrangendo dos títulos clássicos às histórias em quadrinhos. Já os critérios utilizados para o julgamento de valor de uma obra são, conforme o autor, extraliterários porque se valem mais da ética, do social ou do ideológico do que do literário ou teórico. Nessa medida, Compagnon (2001, p. 34) não soluciona o caso e ainda provoca: “pode-se, entretanto, definir literariamente a literatura?”.

As considerações de Compagnon (2001) revelam que a tentativa de encontrar uma definição para a literatura pode se resumir no simples ato de seleção ou exclusão de textos sob a alegação da ausência ou não de literariedade. Todavia, segundo o autor, a questão da literariedade também reflete uma crise: o dilema referente ao fato de a literatura ser um conjunto de características imanentes ao texto, ou um posicionamento político ou social. Este segundo caso se aplica na maioria das vezes, sobretudo na atualidade.

A idéia de que a literariedade pode advir de um código lingüístico distinto que se desvia de um código comum é endossada pelos formalistas russos. Segundo Eagleton (1983), para esses estudiosos, o que distingue a linguagem literária de outros tipos de discurso é a sua forma peculiar de dizer:

Os formalistas, portanto, consideravam a linguagem literária como um conjunto de desvios da norma, uma espécie de violência lingüística: a literatura é uma forma ‘especial’ de linguagem, em contraste com a linguagem ‘comum’, que usamos habitualmente [...] (EAGLETON, 1993, p. 5-6).

Eagleton (1993) rebate, com certa dose de ironia, os argumentos dos formalistas, em razão da impossibilidade de existir uma linguagem homogênea, usada igualmente por todos

os segmentos sociais e que proporcione condições pelas quais outra possa desviar-se. A simples contraposição a certas normas lingüísticas não é suficiente para sancionar o que é literário: “a ‘estranheza’ de um texto não é garantia de que ele sempre foi, em toda parte, ‘estranho’” (EAGLETON, 1993, p. 6).

Nesse aspecto, Compagnon (2001) parece ser partidário de Eagleton (1983), pois segundo o autor, não existem elementos lingüísticos especificamente literários: “a literariedade não pode distinguir um uso literário de um uso não literário da linguagem” (COMPAGNON, 2001, p. 42).

A falha da teoria formalista consiste em não relativizar a ordem das coisas. Segundo Eagleton (1993), todos os tipos de escrita podem ser considerados “estranhos”, dependendo do modo como forem trabalhados. Logo, a definição de literatura não pode se concentrar na natureza do que é lido, mas no modo pelo qual alguém resolve ler e, por essa razão, a literatura não pode ser definida objetivamente:

Poderíamos dizer, portanto, que a literatura é um discurso ‘não-pragmático’; ao contrário dos manuais de biologia e recados deixados para o leiteiro, ela não tem nenhuma finalidade prática imediata, referindo-se apenas a um estado geral de coisas. (EAGLETON, 1993, p. 8).

Nesse ponto, as considerações de Abreu (2006)<sup>9</sup>, que divulga no Brasil as idéias de Eagleton (1993), exibem conformidade com as proposições apresentadas anteriormente. A autora afirma que a literariedade de um texto não é dada por meio de suas características internas, e sim pelo espaço que lhe é endossado pela crítica:

Uma obra fará parte do seletto grupo da *Literatura* quando for declarada literária por uma (ou de preferência, várias) dessas instâncias de legitimação. [...] a *literariedade* vem também de elementos externos ao texto, como nome do autor, mercado editorial, grupo cultural, critérios críticos em vigor. (ABREU, 2006, p. 40-41).

O estudo de Abreu (2006) demonstra a dificuldade de encontrar para a literatura uma concepção universal. A princípio, esse posicionamento pode parecer contrário ao de Candido (1995), que, como apontado anteriormente, descreve a literatura sob um caráter de universalidade. Entretanto, o universalismo combatido por Abreu (2006) é aquele dado por um grupo. Para a autora, a literatura é um fenômeno cultural e histórico, passível de receber

---

<sup>9</sup> Data da primeira edição.



variadas definições, conforme determinada época ou grupo social. Logo, sua visão é tão ecumênica quanto a tese de Candido (1995).

Assim, a proclamação de uma única verdade, indicando um padrão a ser seguido por parte de um prestigiado grupo de intelectuais, não é suficiente para solucionar o enigma da definição da literatura. Tais classificações são vagas e pouco aplicáveis, pois o próprio campo de atuação científica é outro: “um médico não precisa discutir o que é um fígado ou o que é um coração – pois eles têm existência física no mundo concreto. Nós temos que discutir o que é literatura (ABREU, 2006, p. 41)”.

Os diferentes olhares para a literatura, bem como os diversos modos de descrevê-la ou considerá-la se entrecruzam em alguns aspectos. Certamente, o que mais se repetiu no decorrer do tempo é aquele em que a literatura erudita aparece como conceito modelar, ou seja, o padrão para toda a literatura, situação que, infelizmente, gera a transferência do título de inferioridade às obras não-eruditas ou populares.

Ao que tudo indica, uma constante em todos os autores comentados pode ser o apelo a uma mudança de postura relativa à classificação do que seja literário. Talvez seja preciso pôr de lado o velho costume de hierarquizar textos sob uma única apreciação. Isso implica considerar que nem todas as obras compartilham dos mesmos critérios de avaliação, não esquecendo que, se a questão é literatura e/ou valor estético, a terra firme ainda não foi avistada.

Como atestam os argumentos citados, é necessário ressaltar o fato de que aquilo que se considera literatura hoje não é o que se considerava no século XVIII, ou o que Aristóteles vislumbrou na *Poética*. Estamos em meio à diversidade, em diferentes aspectos.

A capacidade de legislar instâncias reguladoras e legitimadoras, no caso da literatura, não é total, e como aponta Candido (1995), cada grupo social, cultural ou uma época têm um conceito sobre o que seja a literatura e seleciona a partir dele o que deve ser considerado como tal. A esse respeito, acrescente-se um coerente posicionamento de Abreu (2006):

Agora você já sabe que a definição de literatura não é algo objetivo e universal, mas sim algo cultural e histórico. [...] não há obras boas ou ruins em definitivo. O que há são escolhas – e o poder daqueles que as fazem. Literatura não é apenas uma questão de gosto: é uma questão política. (ABREU, 2006, p. 109 e 112).

Classificar algo como literatura constitui-se em uma tarefa custosa, que deve levar em conta toda uma gama de variáveis. Além disso, não se deve deixar de considerar que qualquer

sistema de classificação estará predestinado a apoiar-se em juízos de valor e, como se sabe, os julgamentos de valor estão fadados à transitoriedade.

Assim como não há um discurso lingüístico propriamente literário, como queriam os formalistas, por outro lado, não há julgamento ou interpretação crítica “puramente literária”: “se não é possível ver a literatura como uma categoria ‘objetiva’, descritiva, também não é possível dizer que a literatura é apenas aquilo que, caprichosamente, queremos chamar de literatura” (EAGLETON, 1993, p. 17).

As indefinições da literatura permeiam todos os seus segmentos como uma espécie de transmissão por herança genética. Sua conceituação é, e sempre foi, um problemático enigma nunca desfeito. Desse modo, a medida mais coerente, quando se quiser discutir questões de sua função didática, leitor, leitura, ou quaisquer outros de seus derivados ou categorias, sob qualquer enfoque, é não perder de vista a constante da indeterminação.

Em última análise, pode-se atestar, e ao menos aqui sem ressalva para dúvidas, que qualquer desdobramento da literatura, como, por exemplo, ensino, leitor, leitura, dentre outros, são passíveis de levantar intermináveis discussões. Isto porque todos provêm de uma base não totalmente caracterizável e ignorar o fato é estar sob pena de conduzir uma argumentação unilateral ou fundamentada no senso comum:

Qualquer definição de literatura é o fim da literatura e não o seu fim, no sentido de finalidade determinada em função dos dados literários indicados. O mais facto mais belo [sic] de uma definição de literatura é a sua eterna impossibilidade de poder a vir ser uma definição. (CEIA, 1999, p. 54).

A próxima seção versará, sobre a função formativa da literatura, procurando também recuperar um pouco de sua relação com a instituição escolar ao longo do tempo. Para tanto, serão tratados temas como a leitura de textos canônicos e a reflexão sobre as práticas tradicionais de leitura no ambiente escolar, bem como os avanços que as teorias preocupadas com o leitor podem trazer ao trabalho de leitura na escola.

### **2.1.2 Literatura e escola**

A função formativa da literatura não deve confundir-se com uma missão meramente pedagógica; ao contrário, ela representa um acesso ao interior, ao individual, a partir dos estímulos gerados por uma realidade ficcional, proporcionando condições para uma emancipação pessoal do indivíduo. Deve ser a resultante de um exercício de hermenêutica, com efeitos que aparecem ao final de um processo de recepção que considere as relações entre significação e o leitor, seja ele atual ou historicamente determinado.

Candido (1995) é um dos autores que trata das funções que a literatura encerra. Em um de seus estudos, demonstra, por exemplo, que, em sociedades de todas as épocas, a literatura foi utilizada como um poderoso instrumento de instrução e de educação. Para Candido (1995), isso se explica pelo fato de a literatura ser uma necessidade que precisa ser satisfeita: “assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado” (CANDIDO, 1995, p. 242).

Segundo o autor, em “Literatura e a formação do homem”, de 1972, a literatura é uma das modalidades mais ricas e eficazes de sistematizar a fantasia. Nessa proposição, ela integra imaginação e realidade, de forma que as criações poéticas ou ficcionais podem atuar de modo subconsciente ou inconsciente: “quero dizer que as camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar” (CANDIDO, 1972, p. 805). Assim, a literatura contribui para a formação da personalidade. Isso indica que ela abriga uma função formativa, todavia diferente daquela assumida pela escola:

[...] A literatura pode formar, mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa, - o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme o interesse dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. [...] a literatura como a vida, ensina na medida em que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta (CANDIDO, 1972, p. 805).

Para Zilberman (1990), a literatura encerra uma função que ela designa “educativa”. A autora afirma que basta observar o caso da *Iliada* e da *Odisséia*, obras que representavam para o povo grego algo semelhante ao que a *Bíblia* era para o povo hebreu, pois tratavam das origens da nação, explicavam, justificavam modelos políticos adotados, previam normas de comportamento. A autora considera que pode até não ser este o período em que se tenha iniciado a história do caráter educativo da literatura, mas, certamente, as bases ali foram lançadas.

Zilberman (1990) também compartilha da idéia de que o texto poético pode favorecer

a formação do indivíduo; logo, parece reiterar a concepção de que a literatura compreende um caráter formativo.

Como a literatura, a instituição escolar data da Idade Antiga. No entanto, a escola moderna herdou muito pouco de sua ancestral, que, na Antiguidade, caracterizava-se por um lugar onde a aprendizagem poderia ocorrer de modo facultativo. A literatura integrava seu currículo, mas era dissolvida entre outras disciplinas e tinha uma finalidade intelectual e ética. Esse quadro muda radicalmente tempos mais tarde, no século XVIII, com o advento da burguesia e a obrigatoriedade do ensino.

À época da Revolução Industrial, a sociedade europeia vivia um período de profundas transformações no campo político, social, econômico, cultural e ideológico. O movimento de industrialização gerou o fenômeno conhecido como êxodo rural. A partir de então, o homem do campo, atraído pela indústria e pelas oportunidades de emprego, começou a se deslocar para os centros urbanos.

O novo estilo de vida urbana e suas formas de renda levaram a sociedade a um processo de reestruturação que aconteceu de modo desigual em vários aspectos, estabelecendo fortes diferenças sociais. O resultado consiste na bipartição das classes sociais: de um lado, a burguesia; do outro, o proletariado.

A burguesia europeia, apoiada nos lucros obtidos através do comércio marítimo e da exploração das colônias americanas, também reavia poder político e assim financiava duas instituições para trabalhar a seu favor: a família e a escola. A família, de acordo com os ideais burgueses, passa a ter como base uma estrutura unicelular e privada, especialmente voltada aos laços afetivos que se estabelecem entre seus membros, o que explica certo clima de valorização dos filhos. Tal movimento é responsável pela cisão entre o mundo infantil e o adulto, levando a uma nova aceção para o conceito de criança, faixa etária não compreendida até então.

A escola, dispensável e facultativa até o século XVIII, converte-se em atividade essencial e obrigatória às crianças de todas as camadas sociais e passa a desempenhar o duplo papel de incorporar a criança à vida adulta e o de protegê-la das agressões do mundo exterior. Segundo Zilberman e Magalhães (1982),

[...] o êxito no processo de privatização da família – maior na camada burguesa, menor entre os operários – gerou uma lacuna, referente à socialização da criança. Se a configuração da família burguesa leva à valorização dos filhos e à diferenciação da infância enquanto faixa etária e estrato social, há concomitantemente, e por causa disto, um isolamento da criança, separando-a do mundo adulto e da realidade exterior. Nesta medida,

a escola adquirirá nova significação, ao tornar-se o traço de união entre os meninos e o mundo, restabelecendo a unidade perdida (ZILBERMAN e MAGALHÃES, 1982, p. 9).

Recebendo o patrocínio de uma burguesia emergente na incumbência de formar suas crianças, a escola se apropria da literatura. A partir de então, configura-se uma problemática relação em que a motivação educativa e pedagógica compromete o caráter estético das obras literárias. Ao discorrer a respeito do aparecimento da literatura infantil, Zilberman (2003) afirma que muito cedo ela serviu de mero instrumento da pedagogia:

[...] se decorre de uma situação histórica particular, vinculada à origem da família burguesa e da infância como “classe” especial, participa desta circunstância não apenas porque provê textos a esta nova faixa, mas porque colabora em sua dominação, ao aliar-se ao ensino e transformar-se em seu instrumento (ZILBERMAN, 2003, p. 44).

De fato, o ponto nevrálgico para a literatura, que agora passa a freqüentar a escola, reside em sua associação com os objetivos doutrinários da instituição, tornando, repetidas vezes, seu compromisso mais pedagógico do que literário. Ao discutir essa questão, Aguiar (2001) traz um posicionamento esclarecedor:

Até a Idade Média os pequenos exercitavam-se para a vida adulta participando de todas as atividades do grupo; aprendiam a viver vivendo, dentro de uma cultura predominantemente oral. Com o advento dos tempos modernos, surgiu a necessidade de investimento na educação infantil, de modo a preparar as novas gerações para a sociedade letrada e competitiva que se instalava. Dentre os materiais pedagógicos necessários para a empreitada estava o literário, que se converteu em livro de leitura de uso escolar.

Assim concebida, a obra teve desviada sua função estética e passou a servir a propósitos educacionais restritos (AGUIAR, 2001, p. 243).

Segundo Zilberman (1990), após a Revolução Francesa a literatura é introduzida como disciplina no currículo escolar. Agora sistematizada como disciplina, obviamente adquire outra função: a didática. Desde sua introdução como disciplina no currículo escolar, o ensino de literatura oscilou entre duas instâncias: fazer conhecer a norma lingüística e contar a história de um povo. Zilberman (1990) observa que, na formação do Estado burguês, a língua de uma nação (a princípio, a França) ansiava por ser homogênea e nacional; logo, foi conveniente unir a língua nacional à consagrada linguagem dos poetas. Zilberman (1990)

critica a ausência de fundamentação pedagógica dessas propostas: “estas convenções não têm fundamento pedagógico, e sim ideológico” (ZILBERMAN, 1990, p. 16). O resultado é a crise que hoje se estabelece no ensino de literatura.

Durante muito tempo, ler na escola se resumia a uma tarefa complementar que deveria servir a objetivos fortemente marcados, dentre eles, a preocupação lingüística, a formação moral e o acesso à cultura de raízes greco-latinas. Mas isso não garantiu que as obras literárias fossem lidas na sala de aula, tampouco que sua leitura estivesse apta ao interesse ou à capacidade dos alunos.

Na segunda metade do século XX, os avanços nas teorias lingüísticas e literárias promovem uma nova reflexão sobre o que deveria “ser” a literatura e, conseqüentemente, sobre o que seria “saber” literatura. As novas premissas teóricas resultaram em um redimensionamento das práticas de leitura no ambiente escolar, que necessitou rever o que se propunha a ensinar e quais seriam os melhores procedimentos para cumprir tal missão.

Nessa fase, as preocupações didáticas eram baseadas nos ideais formalistas e estruturalistas sob dois aspectos principais: o diferencial “literário” de um texto e a análise de sua construção. Porém, os avanços no campo teórico não culminaram em efetivas mudanças nas práticas de leitura escolar. Uma das conseqüências foi o entendimento de que, por meio do domínio das estruturas textuais, chegar-se-ia a um sentido do texto.

No terreno metodológico desse período, era muito comum que o saber enciclopédico prevalecesse sobre o desenvolvimento da competência literária. Os alunos deveriam recordar a biografia do autor, o estilo de época, o momento histórico, sem necessariamente aprofundar-se na leitura da obra. O resultado foi o agravamento da crise do ensino de literatura, que se estende até as gerações contemporâneas.

Seguramente um dos agentes que contribuiu (ou que contribui) para a instauração da crise no ensino de literatura pode estar contido em um não-entendimento do sentido da didática da disciplina e, conseqüentemente, em sua prática inadequada, ou melhor, o somatório de práticas inadequadas não têm conduzido o iniciante em estudos literários à reflexão e à problematização das idéias, tal qual um aprendiz de filosofia.

Mas o que perpetua nas práticas escolares é justamente, na maioria dos casos, o contrário. A escola não tem proporcionado o ensino da literatura como arte, e sim a normatização dos aspectos que a instituem e a disciplinam: “o que ensinamos, na verdade, é a *symphonia* das opiniões ou das hipóteses formuladas em face do fenômeno conhecido como literário” (CEIA, 1999, p. 55).

Os estudos de Bredella (1989) procuram captar o campo de atuação da didática da

literatura. Para o autor, a didática de qualquer disciplina deve reunir três fatores essenciais: o objeto (a disciplina em causa), o discente (aluno e a sociedade) e o objetivo (fundamentos da pedagogia). O sucesso de uma metodologia consiste, portanto, no modo pelo qual esses três fatores serão articulados. E a didática da literatura não escapa desse esquema: “o significado que a sociologia e a psicologia empírico-analíticas assumem na definição dos objetivos do ensino acaba por depender da forma coerente como são fundamentadas as propostas da didática da literatura” (BREDELLA, 1989, p. 16).

Entretanto, articular bem os três fatores entre si tem sido uma missão difícil para o ensino da literatura porque as indefinições estão por toda a parte: na concepção de literatura, na imagem do homem e nos objetivos da aprendizagem. Uma solução à questão seria a compreensão de que a didática não está reduzida a uma noção de tecnologia do ensino, como manda o figurino positivista. É preciso que a didática da literatura seja uma ciência prática, ou melhor, que retire da observação da práxis sua orientação de sentido. É preciso que “anule aquela divisão radical entre conhecer e agir, ser e dever ser” (BREDELLA, 1989, p. 22).

Assim, a didática da literatura não pode estar restrita apenas à análise da forma de abordar a literatura, como se fez durante muito tempo, mas deve ser uma teoria que se preocupa com a forma de se relacionar com ela: “Deverá, com isso, ter ficado bem claro que a didática da literatura não é um auxiliar externo de decisões na aula de literatura, mas que ela procura recuperar teoricamente o que acontece no estudo da literatura”. (BREDELLA, p. 148).

Com o advento das teorias da recepção e a assunção do leitor ao objeto de estudo central, novas luzes são lançadas aos conturbados objetivos da disciplina e às atuações docentes para o ensino de literatura. Há uma renovação no tratamento metodológico cuja idéia nuclear consistia em centrar a atenção nas necessidades dos alunos. O objetivo principal era buscar o desenvolvimento da competência interpretativa através da leitura, de maneira que se distanciava consideravelmente do enfoque meramente patrimonial e historicista que havia ditado as regras para a disciplina até então.

Delgado (2001) propõe que esse novo projeto educativo, desenvolvido a partir das teorias recepcionais da literatura, seja também designado de modo diferente: em vez de “ensino de literatura”, sugere a terminologia “educação literária”, expressão que a autora retira de um estudo de 1996, de Tersesa Colomer, intitulado “O ensino de literatura: temas e linhas de investigação”<sup>10</sup>. O excerto abaixo traz algumas palavras de Colomer (2007) sobre a

---

<sup>10</sup> No original: “La enseñanza de la literatura: temas y líneas de investigación e innovación”.

nova acepção:

[...] a educação literária serve para que as novas gerações incursionem no campo de debate permanente sobre a cultura, na confrontação de como foram construídas e interpretadas as idéias e os valores que a configuram [...] o objetivo da educação literária é, em primeiro lugar, o de contribuir para a formação da pessoa, uma formação que aparece ligada indissolavelmente à construção da sociabilidade e realizada através da confrontação com textos que explicitam a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem. (COLOMER, 2007, p. 29 e p. 31).

Entretanto, a reestruturação dos propósitos do ensino de literatura alicerçada basicamente na formação do leitor, quando transferida para a escola, ainda não tem sido capaz de solucionar a crise da disciplina. As novas concepções da disciplina parecem claras, coerentes e afinadas aos objetivos, mas ainda não conseguem angariar mudanças nas práticas escolares. Confusões, junções entre objetivos e práticas de modelos nem sempre compatíveis ou a ingênua repetição de uma mesma rotina sob nova nomenclatura são alguns dos problemas que se podem pontuar.

Estudiosos apontam que o problema da literatura na escola se inicia quando o texto literário se escolariza. Mas há como evitar a “escolarização” da literatura quando esta acontece no universo escolar?

Em um raciocínio lógico e ausente de preconceitos, deve-se considerar que tudo o que a escola apóie, ou melhor, tudo o que seja veiculado pela instituição receberá, inevitavelmente, a marca de seu tratamento. O caso da literatura não é diferente: em situação escolar, será escolarizada. É este o pensamento de Soares (1999):

Não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes [...] esse processo que se chama escolarização, processo inevitável, porque é a essência mesma da escola, é o processo que a institui e que a constitui. Portanto não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar “saber escolar”, se escolarize, e não se pode atribuir, em tese, como dito anteriormente, conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola. (SOARES, 1999, p. 21).

Em um posicionamento semelhante, Ceia (1999) defende a idéia de que a literatura não está em crise com a pedagogia. Apesar de, em sua gênese, a literatura não se apresentar vinculada a objetivos pedagógicos e de a pedagogia ser uma ciência independente, o encontro



entre as duas disciplinas pode ser amistoso e a convivência pode vir a ser pacífica:

[...] a literatura não se fez para ser ensinada, mas de certeza que se pode ensinar sem com isso excluirmos a sua originalidade nem nos servirmos deste facto de relação para a separarmos da pedagogia. É a reflexão sobre a literatura que nos ensina. (CEIA, 1999, p. 58).

Desse modo, o que se deve discutir não é a escolarização do texto literário, e sim a escolarização inadequada da literatura. O conjunto de inadequações metodológicas praticado nas escolas é o principal agente causador da crise que se instaura na educação literária. E para que as propostas traçadas a partir das concepções legadas das teorias que validam a atuação do leitor na construção do significado do texto literário obtenham sucesso quando aplicadas a uma situação de formação de leitores, são necessárias mudanças imediatas em algumas práticas escolares.

Em primeiro lugar, a escola poderia desfazer-se de uma postura tradicionalista de validar aquilo que é próximo de uma “normalidade” determinada pela classe social vigente e mostrar-se aberta à diversidade cultural de sua clientela, respeitando e validando a individualidade e, a partir desse pressuposto, eleger suas finalidades e estratégias de trabalho quanto ao plano didático de literatura.

Não há meio de desenvolver a competência leitora dos alunos sem que estes leiam. A proposição pode soar óbvia demais; entretanto, ao longo do tempo, a efetiva leitura das obras, como já visto, era uma prática que passava despercebida. Por essa razão, a escola deve preocupar-se em oferecer ao educando um espaço de leitura individual, autônoma, continuada, silenciosa, onde o aluno tenha a oportunidade de aprender a ler em contato com o texto: “é imprescindível que o próprio texto ensine a ler [...] é imprescindível para que os alunos formem sua auto-imagem como leitores [...] se a escola não assegura um tempo mínimo de prática para todas essas funções, quem o fará?” (COLOMER, 2007, p. 125).

No Brasil, a missão da escola é ainda ampliada, pois a maior parte dos alunos têm pais com pouca escolaridade e baixo poder aquisitivo. Além disso, há um grande contingente de alunos com um histórico de desestrutura familiar.

Uma atitude muito comum por parte dos docentes é a de colocar a falta de incentivo da família para explicar o fato de os alunos não gostarem de ler; assim, acusam-na pelo insucesso da disciplina. Tal justificativa demonstra desconsideração ou o desconhecimento a respeito da realidade do país. É necessário observar que, nas famílias brasileiras, 58% dos pais têm o Ensino Fundamental incompleto e apenas 3% têm diploma universitário. Três quartos nunca

ou raramente lêem jornais e livros, e apenas 7% acessam a internet.<sup>11</sup>

Os professores não estão errados em aguardar que a família faça sua parte, afinal, a literatura está além dos muros escolares, mas o que esperar de pessoas com baixíssima formação acadêmica e restrito grau de informação?

A ausência de envolvimento da família pode não ser apenas o fruto do desinteresse ou do desamor, e sim da falta de conhecimento suficiente aliado ao pouco acesso a fontes de informação. Por essa razão, a escola brasileira não deve acusá-la ou esperar que ela forme leitores.

Nos idos de 1986, Aguiar e Cattani (1986), no capítulo intitulado “Leitura no 1º grau: a proposta dos currículos”, observaram que

[...] a experiência demonstra, portanto, que cabe à escola a formação e o desenvolvimento do hábito de leitura, e seu papel é tão mais amplo quanto mais restrito for o da família, condicionada a problemas sócio-econômicos (AGUIAR, 1986, p, 24).

Isto posto, ao professor brasileiro resta a resignação e a certeza de que sua missão é mais empreendedora do que poderia supor.

A valorização do “compartilhar livros” é outra prática importante para o processo de formação do leitor, pois essa atividade possibilita ao aluno confrontar sua experiência de leitura e produzir o seu entendimento. Também permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora.

Colomer (2007) acredita que as atividades coletivas de trocas de leitura são as que melhor atendem ao antigo objetivo escolar de “formar o gosto”, pois a comparação entre leituras individuais é um meio seguro de levar à percepção da diferença entre a recepção individual e a valorização social de uma obra.

Antes de iniciar o debate sobre o tema dos “clássicos” ou do “cânone literário” em suas relações com a escola, é interessante refletir sobre a origem das terminologias *cânone* e *clássico*, que possuem diferentes significados, embora seja aceitável que elas possam ser, em determinado momento, compreendidas como sinônimos de padrão, modelo e rigor, por exemplo.

A palavra “cânone” vem do grego *kánon*, que significa regra, modelo, norma. Na era cristã, a palavra foi apropriada pelo direito eclesiástico e se referia a um conjunto de preceitos

---

<sup>11</sup> IOSCHPE, Gustavo. De pais e professores. Veja, São Paulo, 5 de julho de 2008.

de fé e conduta. No catolicismo, adquiriu sentido de lista de santos reconhecidos pela autoridade papal. Perrone-Moisés (1998) fornece uma explicação esclarecedora:

A palavra *cânone* vem do grego *kánon*, através do latim *canon*, e significava “regra”. Com o passar do tempo, a palavra adquiriu o sentido específico de conjunto de textos autorizados, exatos, modelares. No que se refere à Bíblia, o cânone é o conjunto de textos considerados autênticos pelas autoridades religiosas [...] Por extensão, passou a significar o conjunto de autores literários reconhecidos como mestres da tradição (PERRONE-MOISÉS, 1998, p. 61).

De fato, o cânone importa o modelo teológico para a literatura no século XIX, época da ascensão dos nacionalismos, em que os grandes escritores ascenderam como heróis e passaram a simbolizar o espírito de suas nações:

Um cânone é, pois, nacional (como uma história da literatura), ele promove os clássicos nacionais ao nível dos gregos e dos latinos, compõe um firmamento diante do qual a questão da admiração individual não se coloca mais: seus monumentos formam um patrimônio, uma memória coletiva (COMPAGNON, 2001, p. 227).

Segundo Perrone-Moisés (1998), a primeira acepção de “cânone” no sentido de indicar “relação de escritores” ocorreu no século IV. Como se vê, a atitude de estabelecer uma lista de autores consagrados vem dos tempos mais remotos. Essas listagens são compostas segundo critérios de valor estabelecidos em cada época; assim, um cânone é uma classificação relativamente estável, e como afirma Compagnon (2001), “conhece entradas e saídas, mas elas não são tão numerosas assim, nem completamente imprevisíveis” (COMPAGNON, 2001, p. 254). Não pode ser fixo nem tampouco aleatório, e, em certo grau, move-se constantemente:

O cânone literário é função de uma decisão comunitária sobre aquilo que conta em literatura, *hic et nunc*, e essa decisão é uma *self-fulfilling prophecy*, como se diz em inglês: um enunciado cuja enunciação aumenta as suas chances de verdade, ou uma decisão cuja aplicação não pode senão confirmar a sua legitimidade, pois a de seu próprio critério. O cânone tem o tempo a seu favor [...] (COMPAGNON, 2001, p. 254).

São nesses aspectos apontados anteriormente que a acepção do termo “cânone” se aproxima de “clássico”, no sentido de obras-primas que perduram, continuam fora de seu contexto de origem, como exemplos modelares, capazes de resistir às mudanças de valor na passagem do tempo.

Voltando agora à discussão das origens do termo “clássico”, Perrone-Moisés (1998), explica que a utilização do vocábulo ocorreu, pela primeira vez, em Roma, no século II, na obra intitulada *Noctes Atticae*, de Aulo Gélcio, que trazia uma classificação dos cidadãos conforme sua fortuna. Portanto, desde sua origem, o termo latino *classicus* já assumia um caráter de seleção, constituindo-se em um epíteto de classe que identificava os cidadãos que possuíam certa renda e pagavam impostos em oposição aos *proletarii*. Como explica Antunes (1997), “o termo clássico vem do latim *classicus*, que indicava o cidadão pertencente à mais elevada das cinco classes de romanos” (ANTUNES, 1997, p. 4).

Os modos de conceber o que se adjetivava “clássico” dentro da perspectiva do modelar-consagrado sempre foram passíveis de modificações no decorrer do tempo. Assim, para os romanos, os clássicos eram os gregos. Na Idade Média e no Renascimento, as culturas greco-romanas constituíam o referencial.

Segundo Compagnon (2001), no século XVII, “clássico” qualificava o que merecia ser imitado, que servia de modelo, que possuía autoridade. Ao final do século XVII, adicionou-se ao conceito nova acepção: tudo o que deveria ser ensinado em sala de aula. Mas é no século XVIII que o termo passa a determinar obra literária da antiga Grécia e Roma, ou aquilo que pertencia à Antiguidade grega e latina.

No entanto, segundo Perrone-Moisés (1998), é na segunda metade do século XVIII que o juízo estético deixa de ser uma medida única e universal. A partir de então, os “clássicos” perdem a condição de modelos absolutos e eternos. Uma das idéias responsáveis pela mudança de paradigma do período é a teoria kantiana do julgar sem critérios (juízo reflexivo), ou seja, acreditar que não se julga a partir de critérios, mas que, no julgar, é que os critérios são criados.

Atualmente, uma das definições correntes comporta para o termo “clássico” as noções de superioridade de obra ou autor, envolvendo, assim, obras que se espelham nos modelos clássicos da Antiguidade, ou autor e obra que gozam de perenidade, ao serem lidos por diversas gerações. Conforme Compagnon, “[...] clássico é um membro de uma classe, o elo de uma tradição [...]” (COMPAGNON, 2001, p. 236).

Ao se perguntar sobre o que define um clássico, Calvino (1993) descreve alguns conceitos, tais como: é uma obra sempre relida, nunca lida; é um livro que nunca termina de dizer aquilo a que se propõe; é aquilo que persiste, mesmo diante da atualidade, dentre outros.

Já Coelho (2008)<sup>12</sup> explica que, assim como há um código genético (DNA) pelo qual a

---

<sup>12</sup> COELHO, Nelly Novaes. “Os clássicos estão de volta”. Revista Discutindo Literatura – especial: literatura infantil & juvenil. São Paulo, nº 3, p. 22-23, 2008.

natureza programa os seres humanos, deverá existir um “código genético” para a “alma da humanidade”. Nessa proposição, a autora define como “obra clássica” aquela que consegue resistir à passagem do tempo por carregar em seu tecido uma “verdade eterna”: “toda literatura autêntica resiste à passagem do tempo e acaba se transformando em ‘obra clássica’ (a que guarda uma verdade eterna)” (COELHO, 2008, p. 23).

Desde o nascimento da literatura infantil, no século XVIII, a escola tem sido a principal difusora de obras consideradas clássicas e, de fato, para a maioria dos jovens, sobretudo no Brasil, a leitura dos clássicos começa na escola.

A promoção de leitura desses livros, conduzida pela instituição, quase sempre foi um ponto nevrálgico, pois a metodologia aplicada quase sempre se resumiu a um processo de leitura restrito ao mero cumprimento de exigências dos exames vestibulares. Isso, por sua vez, condiciona os alunos a observar muito mais as qualidades externas à obra do que seu projeto artístico.

Então qual deveria ser a postura mais coerente por parte da escola, com relação à leitura de obras consideradas clássicas? A constatação a que se pôde chegar é somente uma: a instituição deve continuar com a atribuição de difundi-las, mas precisa voltar-se, sobretudo, para sua leitura.

Como a escola necessita promover atividades coletivas que privilegiem a troca de experiências de leitura, deve atentar para o fato de que tais exercícios também propiciam aos leitores um encontro com sua tradição cultural. Além disso, uma de suas competências é assegurar às novas gerações o direito e o acesso à herança literária da humanidade: “sem ela, as crianças se acham condenadas, como Peter Pan, a viver em um lugar de eterno presente, em que tudo se esquece de imediato. (COLOMER, 2007, p. 152).

Machado (2002) também é partidária da leitura de clássicos pelas crianças. Segundo a autora, cada um de nós tem o direito de conhecer as grandes obras literárias do patrimônio universal ou, pelo menos, saber que existem: “[...] ler literatura é uma forma de acesso a esse patrimônio” (MACHADO, 2002, p. 38). Pensando na relação da escola com a literatura, a autora estende sua idéia:

É claro que hoje em dia o ensino é diferente e o mundo é outro. Não se concebe que as crianças sejam postas a estudar latim e grego, ou a ler pesadas versões completas e originais de livros antigos – como já foi de praxe em várias famílias de algumas sociedades há um século – apenas não precisamos cair no extremo oposto. Ou seja, o de achar que qualquer leitura de clássico pelos jovens perdeu o sentido e, portanto, deve ser abandonada nestes tempos de primazia da imagem e domínio das diferentes telas sobre a

palavra impressa em geral [...] o que interessa mesmo a esses jovens leitores que se aproximam da grande tradição literária é ficar conhecendo as histórias empolgantes de que somos feitos. (MACHADO, 2002, p. 11-12).

Quando examina a questão na escola, Calvino (1993) considera que a missão da instituição consiste em garantir a preparação do leitor: “a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos” (CALVINO, 1993, p. 13); contudo, na visão do autor, o problema se instaura quando essas leituras são realizadas apenas para cumprir uma obrigação: “os clássicos não são lidos por dever ou por respeito mas só por amor. Exceto na escola...” (CALVINO, 1993, p.12-13).

O autor esclarece que a escola obriga-se a fornecer ao leitor ferramentas que o tornem apto a fazer futuramente suas escolhas particulares, no sentido de eleger o próprio cânone: “a escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola”. (CALVINO, 1993, p. 13).

Quando se verifica a relação estabelecida entre crianças, jovens e a leitura de clássicos nota-se que alguns pesquisadores possuem visões diferenciadas. No caso de Calvino (1993), a leitura de clássicos feita na juventude pode ser pouco fecunda pela inexperiência do jovem leitor; já na idade madura, a leitura de um grande livro poderia traduzir-se em um prazer extraordinário: “na maturidade apreciam-se (deveriam ser apreciados) muitos detalhes, níveis e significados a mais” (CALVINO, 1993, p. 10). Sendo assim, o autor não descarta a possibilidade de que jovens possam ler obras dessa linhagem, mas acredita que essa leitura venha a ser muito mais formativa que frutiva.

Ao refletir sobre a temática, Machado (2002) traz uma opinião diferente. A autora acredita na permanência da memória infantil e que se deva garantir às crianças, logo cedo, o acesso a essa categoria de obras. A memória virgem e disponível da criança é um terreno fértil para que tais obras se instalem e se transformem em bagagem cultural e afetiva. Logo, ao considerar que a leitura de clássicos deva começar na infância, Machado (2002) explica que precisam ser observadas a idade e a maturidade do leitor e, por isso, não descarta o uso de adaptações:

[...] não é necessário que essa primeira leitura seja um mergulho nos textos originais. Talvez seja até desejável que não o seja, dependendo da idade e da maturidade do leitor. Mas creio que o que se deve propiciar é a oportunidade de um primeiro encontro (MACHADO, 2002, p. 12).

Os clássicos e a gama de possibilidades adaptativas que eles proporcionam, somadas à sua utilização na escola, são a matéria-prima perfeita a um mercado que vislumbra ampliar lucros. Disso resulta a grande quantidade de publicações dessa espécie, lançadas em número crescente a cada ano pelas editoras. O ponto negativo desse processo é o de desencadear o pensamento de que obras consideradas “clássicas” tenham de ser lidas a todo custo.

Por outro lado, não se pode desconsiderar o saldo positivo resultante da ampliação da circulação que uma obra já não tão lida possa atingir: “E, historicamente o fenômeno se repete: a cada adaptação bem realizada de um clássico (nas várias linguagens) é grande o número de leitores que se dirige aos textos originais” (CECCANTINI, 1997, p. 7). Em vista disso, o ideal é que os mediadores de leitura do ambiente escolar tenham discernimento para saber o que, quando e como irão prescrever suas indicações. É evidente que a leitura de boas adaptações, que tornem mais acessíveis as obras de referência, pode ser uma alternativa quando a leitura direta do texto integral estiver muito afastada das capacidades lingüísticas e culturais dos alunos.

Também é preciso usar várias estratégias. A esse respeito, Colomer (2007) sugere que se amplie na escola a leitura compartilhada, além de indicar outros procedimentos:

[...] algumas obras podem ser narradas ou lidas pelos professores, outras podem ser introduzidas fragmentariamente como uma simples prova, outras podem andar por aí em projetos de trabalho e, inclusive, em muitos casos, pode-se confiar em uma primeira apresentação através de versões audiovisuais (COLOMER, 2007, p. 157).

Retornando à pergunta inicial sobre o posicionamento da escola quanto à leitura de clássicos, a verdade é que não há uma só estratégia, uma vez que não há o certo. Como quase tudo em literatura, nada está decidido e, nessa questão, a responsabilidade e o poder estarão sempre, inevitavelmente e em última instância, nas mãos dos professores. O trecho a seguir é o que melhor sintetiza esse pensamento, como também dá a tonalidade adequada para o final da abordagem presente nesta seção:

Muitas estratégias pedagógicas de estímulo à leitura me parecem pelo menos tão falíveis como quaisquer estratégias de sedução orientadas no sentido de garantir uma hipotética «posse» ou «conquista» amorosa. Pelo contrário, talvez a melhor estratégia consista, como no amor, em não termos estratégia nenhuma, sem desistirmos nunca, todavia, de criar as condições mais propícias à eclosão dessa espécie de encontro amoroso único, inesquecível e viciante que corresponde à descoberta da literatura no momento mais decisivo ou inesperado das nossas vidas. E se nem assim conseguirmos evitar que o prazer degenera num suposto «dever» que deixamos por cumprir

talvez seja a forma de sermos fiéis a um outro dever mais errante e misterioso que nos reclama e nos transforma nas criaturas mais instáveis, problemáticas e contraditórias do mundo. É que, afinal, foi sempre dessa instabilidade que viveu a melhor literatura... (AMARAL, 1999, p. 93).

Uma vez que já se discorreu sobre as (in)definições de literatura e de suas relações com a escola, a leitura e o tratamento de duas teorias específicas – a Estética da Recepção e a Sociologia da Leitura – serão os assuntos dos próximos tópicos.

## 2.2 TEORIAS DA LEITURA

### 2.2.1 Leitura

Provavelmente, motivos comerciais (lembrar o número de cabeças de gado) determinaram a invenção da escrita. Tabuletas de argila foram os suportes dos quais se serviram os primeiros registros. Mas escrever não foi o único ato que nasceu no instante daquelas rudimentares incisões, pois outra criação aconteceu no mesmo momento: a leitura.

Ao compor as mensagens, criar signos no pedaço de argila, o escritor precisaria de alguém que os decifrasse, que reconhecesse seu significado, que lhes desse voz: um leitor.

De lá para cá, escrever e ler se tornaram habilidades reconhecidamente poderosas. Dessa forma, os suportes da escrita, desde suas primeiras representações, vieram a ser sinônimo de autoridade intelectual. A associação entre livros e seus leitores tornou-se, desde então, diversa daquela que se estabelece entre quaisquer outros objetos e seus usuários, como ferramentas, móveis e roupas.

Desde que surgiram, os livros infligem aos leitores um simbolismo que ultrapassa ao de meros objetos, pois sua simples posse pode implicar posição social e riqueza intelectual.

Mas entre leitores e livros há muito mais do que uma relação de decodificação ou poder, existe uma relação de troca, no sentido de cumplicidade, de afeto ou, até mesmo, de cobiça. Segundo Manguel (2001), o ato de ler determina uma relação íntima, física, na qual trabalham todos os sentidos:



[...] os olhos colhendo as palavras na página, os ouvidos ecoando os sons que estão sendo lidos, o nariz inalando o cheiro familiar de papel, cola, tinta, papelão ou couro, o tato acariciando a página áspera ou suave, a encadernação macia ou dura, às vezes até mesmo o paladar, quando os dedos do leitor são umedecidos na língua (MANGUEL, 2001, p. 277).

À época dos antigos eclesiásticos, expõe Sartre (2004)<sup>13</sup>, a leitura era a técnica de um grupo restrito que a usava com fins profissionais. No dizer do autor, sua prática não era frutiva ou um exercício do espírito: “os outros homens não aspiravam a possuir essas técnicas profissionais, assim como hoje não aspiramos a adquirir as técnicas do marceneiro ou do documentalista” (SARTRE, 2004, p. 67).

Hoje a situação é inversa: considerada um direito do homem, a leitura garante a comunicação e o acesso à informação; assim, mesmo um inculto trabalhador do campo potencialmente pode se tornar um leitor.

Mas o valor atribuído à leitura nesta ou naquela época não é, necessariamente, o ponto específico que se quer mostrar, e sim a incontestável relação de troca entre leitor e escritura no ato de ler, que acontece da mesma maneira quando do surgimento da leitura, nas antigas comunidades sumérias.

Diferentes análises e modos de conceber a leitura ajudam a descrever esse importante aspecto. Basta notar os pontos em comum nas abordagens que alguns autores fazem quando refletem sobre a causa. Sartre (2004), por exemplo, afirma que ler é um exercício de prever e esperar, enquanto Eco (1994) considera a leitura como um jogo em que se deve aceitar o acordo ficcional. Jouve (2002) acredita na leitura como atividade complexa que envolve vários processos, do físico ao simbólico, e para Larrosa (2006), a leitura é uma relação de troca entre leitor e texto.

Sartre (2004) compreende que a arte de escrever é um excelente modo de demonstrar uma manifestação dialética, e a leitura, como ato concreto, torna essa relação possível. É por meio de sua intermediação que se produz o objeto literário. Para Sartre (2004), isso explica o fato de um autor não poder ler seus escritos, pois ficaria impedido de estabelecer diálogo. O trecho a seguir traz um pouco das considerações do autor sobre o ato da leitura:

Ler implica prever esperar. Prever o fim da frase, a frase seguinte, a outra página; esperar que elas confirmem ou infirmem essas previsões; a leitura se compõe de uma quantidade de hipóteses, de sonhos seguidos de despertar, de esperanças e decepções; os leitores estão sempre adiante da frase que lêem, num futuro apenas provável, que em parte se desmorona e em parte se consolida à medida que a leitura progride, um futuro que recua de uma

---

<sup>13</sup> A primeira edição é de 1948.

página a outra e forma o horizonte móvel do objeto literário. (SARTRE, 2004, p. 35-6).

No caso de Eco (1994), a leitura exerce a mesma função de um brinquedo infantil. Para o autor, ler ficção é jogar um jogo: “o leitor precisa aceitar tacitamente um acordo ficcional [...] Quando entramos no bosque da ficção, temos de aceitar, por exemplo, que lobo fala” (ECO, 1994, p. 81-3). Nesse caso, a leitura tem uma função “consoladora” e, segundo o autor, isso explica por que a humanidade, desde a antiguidade, contou e não deixará de contar histórias de ficção: “é nelas que procuramos uma fórmula para dar sentido a nossa existência” (ECO, 1994, p. 145).

Ao indagar-se a respeito do que é a leitura, Vincent Jouve (2002) a define como uma atividade envolta de complexidade, entendida na pluralidade, uma vez que se desenvolve em muitas direções. O autor busca nos estudos de Gilles Thérien, “*Pour une sémiotique de la lecture*”, fundamentos para chegar à sua essência e a descreve através de cinco processos: neurofisiológico, cognitivo, afetivo, argumentativo e simbólico.

Segundo Jouve (2002), a leitura, por ser um ato concreto e observável, é um processo neurofisiológico por carecer da visão, bem como de funções cerebrais para efetuar-se. Uma vez que implica esforços de abstração, é um processo cognitivo. Por suscitar emoções e assim influir na afetividade, a leitura pode também ser entendida como um processo afetivo. Como a intenção de convencer está presente de certo modo em toda narrativa e como proclamar uma ou outra tese como norma é impossível, dentro do que se considera o texto (aberto, indeterminado), a leitura pode ser um processo argumentativo. Por fim, já que a leitura age nos modelos do imaginário coletivo, pois o sentido que se tira instala-se no contexto cultural de onde cada leitor evolui, a leitura pode ser um processo simbólico.

Observe-se agora o pensamento de outro autor, Larrosa (2006), que acrescenta algumas considerações heideggerianas a respeito da experiência de leitura e do comportamento do leitor diante da obra. Larrosa (2006) recupera a relação, sugerida por Heidegger, dos vocábulos *legein* (grego) e *leger* (latim) em seus sentidos primitivos – “pôr abaixo e pôr adiante que se reúne assim mesmo e recolhe outras coisas” – para explicar o ato da leitura. O autor compara a leitura a um processo em que o leitor, após reportar-se ao texto, capta os signos, junta-os e compõe um significado: “é como se a leitura fosse a que dá os ‘olhos dadivosos’ ao leitor, isso é, uma relação com o ‘existente’ em que o existente está aí [...] oferecido ao olhar [...] O livro é aquilo que ensinou o leitor a ler o mundo poeticamente” (LARROSA, 2006, p. 110).

Esses diferentes pontos de vista sobre a leitura assinalam uma característica comum: a relação hermenêutica que é estabelecida entre leitor e texto no ato da leitura; logo, fica muito difícil e pouco lógico desconsiderar a atuação do leitor na experiência literária.

### **2.2.2 Estética da recepção: a (re)descoberta do leitor**

Ignorado ou colocado no centro das atenções, os estudos literários concedem ao leitor espaços antagônicos. As análises de Compagnon (2001), por exemplo, indicam que as teorias mais relacionadas à corrente positivista, como o Estruturalismo, o Historicismo e o Formalismo, concordaram (ou concordam) durante muito tempo em eliminar a atuação do leitor, mas o *New Criticism* é o movimento que decreta sua exclusão clara e expressa.

De modo geral, essas teorias compreendem a obra como uma unidade auto-suficiente e a leitura como uma atividade fechada – *close reading*, objetiva, descritiva, cujo único compromisso é chegar à interpretação fiel do texto sem reivindicar identificações por parte de ninguém: “eles recomendavam a dissecação do poema em laboratório para dele retirar as virtuosidades de sentido” (COMPAGNON, 2001, p. 141). O âmbito do leitor é circunscrito à função do texto, diante do qual ele precisa se curvar. Ceder espaço à sua atividade implicaria quebrar o equilíbrio do discurso positivista; logo, banir o leitor era inevitável.

A concessão de maior liberdade ao leitor, conforme Compagnon (2001), parece ter começado com Proust. Em defesa de uma leitura que se realiza através da empatia, projeção e identificação, conseqüentemente por um leitor mais independente, preocupado em compreender-se pelo texto e não o contrário, Proust, certamente, contradiz a teimosia positivista.

De acordo com Compagnon (2001), a partir do pioneirismo de Proust e das idéias da Fenomenologia e da Hermenêutica, seguem teorias como o *Reader Response Theory* e a Estética da Recepção. Interessando-se pela maneira como uma obra pode afetar o leitor, essas teorias sagram seu retorno ao centro dos estudos literários.

A ascensão do leitor traz um redimensionamento ao texto, já que se abandona a postura de identificá-lo como o “fornecedor” da verdade incontestável. Para as novas teorias, a obra assume a posição oposta, concebida como uma estrutura potencialmente carregada de

“indeterminações” e dependente da interpretação do leitor para que se cumpra. Esse novo posicionamento do leitor e a nova dimensão que a leitura adquire é a matéria-prima da Estética da Recepção. Dentre os representantes dos estudos de recepção, os nomes exponenciais são Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser.

A teoria da Estética da Recepção pode ser compreendida em duas vertentes: uma ligada à fenomenologia, ao leitor individual, liderada por Iser; e outra interessada na dimensão coletiva da leitura, fundada e representada por Jauss.

Em suas teses lançadas em 1967, Hans Robert Jauss revoluciona as concepções vigentes nos estudos literários. O autor propõe um novo entendimento da história da literatura e, conseqüentemente, da teoria literária, a partir de uma base fundamental: o leitor.

Até a (re)descoberta do leitor por Jauss, no século XX, a postura mais comum consistia na valorização da obra de arte a partir do campo de atuação da estética da produção, ou seja, do eixo das obras e de seus autores. O *status* de autonomia da arte era, portanto, medido pela qualidade estética da obra, que, por sua vez, desconsiderava o pólo da recepção: “o descaso do leitor se fazia em nome da importância estética da obra” (LIMA, 2002, p. 16).<sup>14</sup>

Em seus ensaios, Jauss (2002)<sup>15</sup> procura definir uma nova concepção para a experiência estética, que não pode mais limitar-se à compreensão e interpretação do significado de uma obra, e menos ainda à reconstrução da intenção de seu autor, e sim realizar-se na sintonia com seu efeito estético, ou seja, na “compreensão fruidora e na fruição compreensiva” (JAUSS, 2002, p. 69). Em outras palavras, deve realizar-se no prazer gerado pelo conhecimento e vice-versa. Logo, o autor valida o prazer gerado pela experiência estética, contrariando o postulado de algumas teorias vigentes.

Ao investigar as manifestações da práxis estética na história da arte, Jauss (2002) indica que os resultados confeririam importância decisiva para a teoria contemporânea, uma vez que a teoria estética e a hermenêutica literária estiveram pouco inclinadas a essa questão ao longo do tempo.

Jauss (2002) destaca, na Antiguidade, a *Poética* de Aristóteles e, na Idade Moderna, a *Crítica da faculdade de julgar* de Kant, como as obras que cuidam da arte do ponto de vista receptivo. Entretanto, tais obras, segundo o autor, são grandes exceções.

Ao longo do tempo, a percepção da arte sob seu aspecto receptivo cedeu espaço (se é que obteve) à recusa dos efeitos da arte e à estética hegeliana, que “definia o belo como o

---

<sup>14</sup> Primeira edição em 1979.

<sup>15</sup> O texto é de 1977.

aparecimento sensível da idéia” (JAUSS, 2002, p.68). Isso abriu o caminho para as teorias histórico-filosóficas da arte que surgiram no século XIX.

Para Jauss (2002), desde então, a estética se resumia à mera apresentação da arte e de sua história como uma “história das obras e de seus autores” (JAUSS, 2002, p. 68), razão pela qual sua função vital concentrava-se apenas em seu aspecto de produção e raramente, ou “quase nunca”, em seu caráter receptivo.

Do historicismo até agora, a investigação científica da arte tem-nos incansavelmente instruído sobre a tradição das obras e de suas interpretações sobre sua gênese objetiva e subjetiva, de modo que hoje se pode reconstruir, com mais facilidade, o lugar de uma obra de arte em seu tempo, sua originalidade em contraste com as fontes e os antecessores, mesmo até a sua função ideológica, de que a experiência daqueles que, na atividade produtiva, receptiva e comunicativa, desenvolveram *in actu* a práxis histórica e social, da qual as histórias da literatura e da arte sempre nos transmitem o produto já objetivado. (JAUSS, 2002, p. 68).

Para o autor, a explicação está na predominância do legado platônico da primazia da verdade (da arte) sobre sua experiência. Então Jauss (2002) propõe que a práxis estética da arte deva ser reconsiderada: “por isso a pergunta pela práxis estética, de importância decisiva em toda arte manifestada como atividade produtora, receptiva e comunicativa, permanece, em grande parte, não esclarecida e precisa ser hoje recolocada” (JAUSS, 2002, p. 67).

Para o especialista em literatura, Jauss esclarece que uma interpretação que ignorasse essa experiência estética primeira teria grande risco de incorrer em equívocos, pois “seria própria da presunção do filólogo que cultivasse o engano de supor que o texto fora feito não para o leitor, mas sim, especialmente, para ser interpretado” (JAUSS, 2002, p. 69).

Jauss (2002) acredita que a natureza transgressora e comunicativa da arte é alcançada pela via da fruição estética. Assim, o autor introduz três atividades simultâneas e complementares: *Poiesis*, *Aisthesis* e *Katharsis*, para explicar a concretização do prazer estético.

A *poiesis* é entendida como o prazer realizado “ante a obra que nós mesmos realizamos” (JAUSS, 2002, p. 100). Aqui Jauss (2002) oferece nova interpretação para as proposições de Adorno, ao concluir que o experimentalismo das criações do século XX propõe uma participação crescente do leitor no seu processo de criação. Nessa atividade, o processo de criação artística em si, ou melhor, a conversão do material exterior em sua própria arte é o que pode gerar fruição.

A *aisthesis* seria o prazer estético ante a percepção do imitado. Jauss (2002) procura concordar com as acepções vigentes para *aisthesis*, sobretudo de Aristóteles, para quem o prazer estético é gerado pelo reconhecimento diante do imitado. Assim, a atividade justifica a finalidade de renovação da percepção da arte contemporânea. Nas palavras do autor, a definição seria “o conhecimento sensível, em face da primazia do conhecimento conceitual”. (JAUSS, 2002, p. 101).

Jauss (2002) empresta conceitos do sofista Górgias e de Aristóteles para a *katharsis*, definindo-a como a ação decorrente do prazer, fruto do processo de comunicação entre obra e receptor: “aquele prazer dos afetos provocados pelo discurso ou pela poesia, capaz de conduzir o ouvinte e o espectador tanto à transformação de suas convicções quanto à liberação de sua psique” (JAUSS, 2002, p. 101).

A visão de uma experiência estética genuína, elevada ao nível da reflexão pela privação do prazer e de uma arte ascética foi, para muitos, o pensamento válido durante muito tempo. No entanto, ao procurar reabilitar a experiência estética, Jauss (2002) tenta desconstruir o discurso dos adversários do prazer estético, principalmente o de Adorno, que rejeita a função comunicativa da arte por acreditar que ela seja sintoma de sua massificação (estética da negatividade).

Portanto, o desprestígio do prazer estético, para Jauss (2002), determinaria a rejeição da arte por inteiro. Esse posicionamento parece implícito nas teorias que se recusam a validar a experiência do leitor.

Jauss (1994) faz críticas à escola marxista e formalista por não considerarem o leitor. Na primeira, o leitor só é lembrado quando o objetivo é seu reconhecimento na estratificação social; já a segunda o limita à simples função de um texto. Para Jauss (1994), o leitor é o destinatário primordial que a obra deve buscar.

Segundo Jauss (1994), a obra literária deve ser vista como um fato experimentado e não como um objeto autônomo e atemporal. Isso significa que ela só consegue resistir ao tempo a partir do momento em que seu efeito é estendido às novas gerações.

É preciso refletir sobre o modo pelo qual as obras foram lidas, transmitidas e julgadas, ou melhor, é através da recepção que se pode demarcar a trajetória de uma obra para efetivamente chegar ao delineamento da história da literatura: “a historicidade da literatura não repousa numa conexão de ‘fatos literários’ estabelecida *post festum*, mas no experimentar dinâmico da obra literária por seus leitores” (JAUSS, 1994, p. 24).

O leitor na concepção de Jauss (1994) é o responsável pela produção do conhecimento tanto histórico quanto estético, o que se explica pela relação dialógica que se institui entre

literatura e leitor. Essa relação, segundo o autor, traz implicações estéticas, conforme as quais o leitor pode estabelecer juízos estéticos por comparação com outros textos lidos. Isso pode ocorrer mesmo em uma situação de leitura primária e implicações históricas, que possibilitam o enriquecimento e a continuidade da compreensão dos primeiros leitores, garantindo, assim, a vivacidade da obra através das gerações.

Assim como em toda experiência real, também na experiência literária que dá a conhecer pela primeira vez uma obra até então desconhecida há um “saber prévio”, ele próprio um momento dessa experiência, com base no qual o novo de que tomamos conhecimento faz-se experienciável, ou seja, legível, por assim dizer, num contexto experiencial (JAUSS, 1994, p. 28).

Quanto ao processo de leitura, Jauss (1994) prescreve que o leitor, visando a alcançar o sentido do texto, recorrerá ao seu conhecimento prévio. Esse saber prévio do leitor é denominado por Jauss (1994) “horizonte de expectativas”. O estudioso empresta a noção de seu mestre Hans Georg Gadamer<sup>16</sup> e a amplia.

O horizonte de expectativas pode ser definido como uma espécie de sistema histórico e literário de referências, que, segundo Jauss (1994), são “objetivamente formuláveis”. Em outras palavras, o horizonte de expectativas representa um conjunto de crenças, princípios assimilados, idéias aprendidas, que tanto pode ser trazido pelo leitor, quanto ser evocado pela obra. Compagnon (2001) o relaciona à noção de “repertório”<sup>17</sup> de Iser (1996).

Dessa forma, qualquer situação interpretativa fatalmente estará acompanhada de um ponto de vista formado a partir dos princípios já assimilados, de um conhecimento de mundo que, de certo modo, limitará a liberdade total do ato interpretativo. O leitor, ao deparar-se com o texto literário, entra com seu horizonte de expectativas, ou seja, sua memória literária, suas aquisições culturais, sua experiência de vida. Esse horizonte, sempre, atua com o horizonte do texto e assim concretiza o ato da interpretação.

Da outra vertente da Estética da Recepção, em certo grau mais relacionada à fenomenologia, Wolfgang Iser é o representante maior. De Iser (1996), descrevem-se, em linhas gerais, algumas de suas considerações. Uma delas diz respeito ao fato de o objeto literário não ser o texto objetivo nem a experiência subjetiva do leitor, mas a “virtualidade”,

<sup>16</sup> Hans-Georg Gadamer foi professor de Jauss e Iser na Universidade de Heidelberg. Gadamer designa ‘compreensão’ (*Verstehen*) a fusão do nosso horizonte individual com o horizonte do outro (texto ou pessoa individualizada). Esse processo é conhecido como  *fusão de horizontes*, ou seja, a fusão do horizonte do presente (do intérprete) com o horizonte do passado (inscrito no texto).

<sup>17</sup> Na terminologia de Iser, ‘repertório’ significa o conjunto de experiências da vida social, cultural, comunitária que podem estar no texto ou fora dele (trazidos pelo leitor).

ou seja, o produto da fusão entre esses dois pólos no ato da leitura: “A obra literária se realiza então na convergência do texto com o leitor; a obra tem forçosamente um caráter virtual, pois não pode ser reduzida nem à realidade do texto, nem às disposições caracterizadoras do leitor” (ISER, 1996, p. 50).

O sentido é um efeito experimentado pelo leitor e não um objeto definido: “o sentido do texto é apenas imaginável, pois ele não é dado explicitamente” (ISER, 1996, p. 75); assim, o objeto estético não é dado, mas construído pelo leitor. Para Iser (1996), o texto necessita de uma consciência receptora para se concretizar, de modo que seu caráter de virtualidade se atualiza apenas no sujeito.

Os sujeitos receptores exercem papéis frente ao texto literário, que deve, por sua vez, estar apto a proporcionar condições para essa atuação: “os textos contêm elementos de indefinição. Essa indeterminação não é um defeito, mas constitui as condições elementares de comunicação do texto que possibilitam que o leitor participe na produção da intenção textual” (ISER, 1996, p. 57).

Portanto, o texto necessita disponibilizar “vazios”, ou melhor, indeterminações pelas quais o leitor possa atuar: “As estruturas básicas da indeterminação no texto são duas: os lugares vazios e as negações. Eles são essenciais para a comunicação porque põem em movimento e até certo ponto regulam a interação entre texto e leitor” (ISER, 1996, vol. 2, p. 126).

O leitor de Iser (1996) pode ser identificado através de suas atuações principais: como “estrutura do texto” e “estrutura do ato”. Na estrutura do ato, o leitor é real, ou seja, o sujeito da recepção. Como uma estrutura do texto, o leitor é uma construção textual, disponibilizada à apreensão do receptor. Observe-se o pensamento de Iser (1996), ao referir-se ao leitor implícito:

[...] o leitor implícito não tem existência real; pois ele materializa o conjunto das preorientações que um texto ficcional oferece, como condições de recepção, a seus leitores possíveis. Em consequência, o leitor implícito não se funda em um substrato empírico, mas sim na estrutura do texto. [...] A concepção do leitor implícito designa então uma estrutura do texto que antecipa a presença do receptor (ISER, 1996, p. 73).

Muito próximo de Wolfgang Iser, Umberto Eco (1994), em suas análises, faz uma distinção de dois tipos de leitor: empírico e modelo. O leitor empírico é o sujeito, o leitor real, aquele que abre o livro e o folheia: “o leitor empírico é você, eu, todos nós quando lemos um



texto” (ECO, 1994, p.14). O leitor empírico pode ler de várias formas, não havendo regras ou limites que determinem como deve ser sua leitura e, através dele, o texto irá se realizar.

O leitor-modelo é aquele idealizado pelo autor no momento da composição textual, equivalente ao leitor implícito de Iser (1996). Sua ação é orientada pelo autor e prevista pelo texto: “o leitor-modelo que propus depois é, ao contrário, um conjunto de instruções textuais, apresentadas pela manifestação linear do texto precisamente como um conjunto de frases ou de outros sinais” (ECO, 1994, p. 22).

### **2.2.3 Sociologia da leitura**

As primeiras teorias de leitura de que se tem registro datam da Antiguidade. Surgiram com os gregos e partiam da alfabetização para o texto literário. E como já se expôs, durante boa parte do século XX, a teoria da literatura privilegiava primordialmente o texto, como, por exemplo, o *New Criticism* na América do Norte e do Estruturalismo na Europa.

Com o tempo, a economia capitalista impôs a necessidade de escolarizar a população, surgindo, nesse período, a alfabetização em massa, fator responsável por mudanças na teoria da literatura, que deixa de lado o âmbito exclusivamente literário, principalmente em países mais pobres.

A valorização do texto pelas gerações anteriores não impediu o leitor de atingir visibilidade. Um exemplo disso é o que ocorreu no século XVIII, em que novos gêneros surgiram a partir do gosto do leitor, porém o acontecimento não impediu a crítica literária de perpetuar seu não-reconhecimento. Contudo, é dessa fase a necessidade de buscar novas medidas pedagógicas e, desde então, apareceram os primeiros estudos preocupados com a análise das relações entre autor, obra e público.

Nesse contexto, surge a Sociologia da Literatura, disciplina que fornece suporte às pesquisas da área da Sociologia da Leitura. Dessa disciplina, muitos autores e de variadas épocas publicaram estudos direcionados à análise do literário com o social, porém Robert Escarpit é o que alcançou maior projeção, representando, de certa forma, uma referência inclusive para o ramo da Sociologia da Leitura.

Com a publicação em 1958 de *Sociologia da Literatura*, o autor deixa um legado de

preciosas contribuições à disciplina. Ele defende a idéia de que um estudo literário deva interessar-se pela produção e distribuição das obras. Para ele, três elementos são importantes: a produção, a distribuição e o consumo.

Também ligado ao grupo de estudiosos da Sociologia da Literatura, Gilbert Mury é outro autor de reconhecido valor. Mury (1974) retoma o conceito lukaciano de “consciência possível” e explica que é necessário utilizar a psicologia social para determinar o equivalente psicológico de uma possível consciência individual e de classe, como estrutura historicamente constituída pela literatura. Para ele, esse equivalente pode representar uma forma de mediação entre obra, público e autor. Segundo Mury (1974), a sociologia da literatura é um processo que pode ser explicado por meio da união do psicológico com o social.

No Brasil, os tratados de Antônio Candido, ligados à área da sociologia da literatura, também alimentam as idéias dos estudiosos da Sociologia da Leitura. Com eles, o autor defende a idéia de que a arte é um processo de comunicação que pressupõe um autor, uma obra e um público e acrescenta que o fator social pode ser evocado para explicar a estrutura de uma obra e seu teor de idéias.

Como Escarpit (1974), o autor também refuta a discussão relativa à questão do valor estético. Para Candido (1976), há dois modos para o elemento social: um que ele classifica de “externo”, que é importante não por funcionar como causa ou significado, mas por fazer parte da constituição estrutural da obra, transformando-se, dessa maneira, em um elemento “interno”.

Ao traçar um paralelo com o passado, Candido (1976) explica que antes o valor e o significado de uma obra dependiam de sua propriedade de exprimir ou não certo aspecto da realidade. Posteriormente, chega-se à posição oposta: a matéria de uma obra é secundária, pois sua importância deriva das operações formais “postas em jogo”. Hoje o que se tem é que a integridade de uma obra não permite uma dissociação dessas visões, sendo que seu entendimento se dá através da fusão entre texto e contexto. Nessa perspectiva, o elemento social que o autor chama de “externo” não é importante por funcionar como causa ou significado, mas por desempenhar certo papel na constituição da estrutura, o que o torna um elemento “interno”.

Pesquisas ligadas à Sociologia da Leitura trazem contribuições importantes aos estudos literários. É o caso do norte-americano Robert Darnton, que se propôs a estudar as histórias de leitura dos franceses do final do século XVIII. Após constatar um grande consumo de obras “não-canônicas” e censuradas pelo Antigo Regime, o autor revela a existência de uma contradição dentro da história da literatura, que sempre ambicionou perfilar

as épocas artísticas, mas nunca conseguiu dar notícias do universo das publicações e, muito menos, dos efeitos produzidos por elas.

Com interesse pelo estudo da história do livro, da leitura e buscando recuperar o que se opera entre os universos do texto e do leitor, um pesquisador que se destaca é Roger Chartier. Para ele, o leitor assume condição de sujeito histórico cujo comportamento pode condicionar-se às transformações sociais, adequando-se a elas. Chartier (1999) considera que a forma em que se apresenta o texto, ou seja, o material que o sustenta, proporcionando-lhe a disponibilidade para a leitura, também pode interferir no processo de construção do sentido para o leitor. Em *O desafio da escrita*, de 2002, Chartier estuda a mediação editorial e apresenta tais proposições.

Uma vez que textos são dependentes de suportes materiais para existir, a tese de Chartier (2002) é a de que condições técnicas e materiais de produção ou mesmo difusão de um objeto impresso podem interferir em sua estabilidade lingüística e semântica: “contra a abstração dos textos, é preciso lembrar que as formas que permitem sua leitura, sua audição ou sua visão participam profundamente da construção de seus significados” (CHARTIER, 2002, p. 62).

Ainda do conjunto de pesquisas da Sociologia da Leitura, participam trabalhos que trazem como tema a democratização da leitura por meio de mediadores. Arnold Hauser, por exemplo, define que o gosto e o juízo estético do público são influenciados por uma larga série de intermediários. Segundo o autor, toda pessoa ou instituição que se coloque entre a obra e seus receptores acabam por exercer uma função mediadora. Hauser (1977) estuda as instituições mediadoras: teatro, salas de concerto, museus, bibliotecas, dentre outras.

No mesmo caminho, encontram-se as pesquisas de Michele Petit. A diferença é que Petit (1999) discorre sobre a mediação por interferência humana. A autora crê na importância do trabalho de professores e bibliotecários na formação do leitor. Ao tratar do papel dos mediadores, Petit (1999) sugere um tratamento individualizado para cada tipo de leitor, a fim de assegurar o sucesso da missão.

De acordo com Regina Zilberman, a Sociologia da Leitura divide hoje o cenário com outras teorias focadas em reabilitar a função do leitor, como a Estética da Recepção de Hans Robert Jauss, de 1967, e as coletâneas americanas de 1980 do *Reader-Response Criticism*, por exemplo. Com relação à disciplina, Zilberman (2000) presta alguns esclarecimentos:

[...] a admissão do leitor na posição de fator determinante do sistema literário sustenta a Sociologia da Leitura, que, enquanto campo de

investigação, não prescinde da pesquisa histórica, retomando dados e acontecimentos do passado; além disso, lida prioritariamente com as publicações consumidas, sobretudo pela classe trabalhadora (ZILBERMAN 2000, p. 77).

Ao conceber o público como agente do processo literário, a Sociologia da Leitura prescreve um leitor ativo na comunicação literária; assim, o objetivo da disciplina é estudá-lo enquanto fator ativo do processo literário, uma vez que as mudanças de gosto e preferências interferem não apenas na circulação, mas também na fama e na produção dos textos.

Como disciplina de cunho científico, a Sociologia da Leitura não está preocupada, necessariamente, com a orientação estética de uma obra. Interessa-se por todo condicionamento que venha a atingir o leitor ou influenciar a leitura e que seja passível de transformação na relação que se estabelece na tríade obra, autor e público.

Em síntese, a sociologia da leitura, desde que surgiu, esteve voltada para os estudos que analisam a formação do público leitor. Entende o literário em seu sentido mais amplo, ou seja, dispensa o valor literário, porque se preocupa, primordialmente, com o contexto da circulação e o consumo de uma obra do ponto de vista do terceiro elemento da tríade de comunicação – o leitor. Aguiar (2008) faz um delineamento dos temas que interessam à disciplina:

Tem sido temas de estudo da sociologia da leitura todos os elementos voltados para as questões de distribuição, circulação e consumo de livros. Discutem-se, então, a função social do escritor, a história das obras junto aos diferentes públicos, as características definidoras da cultura popular e erudita, os processos de produção e popularização do livro, as políticas de leitura, o êxito dos autores e dos textos. Paralelamente traçam-se as histórias individuais e as práticas de leitura, recompõem-se o percurso do livro historicamente e as situações humanas em que ele é objeto de disputa, culto, censura, louvação, isto é, aquelas em que ele é o móvel da ação dos indivíduos. (AGUIAR, 2008, p. 15).

O próximo tópico traz algumas ponderações a respeito de arte e da questão de sua reprodutibilidade técnica. Seguidamente, a discussão se volta para as relações específicas entre literatura e mercado editorial. Ao final, breves considerações sobre o mercado editorial brasileiro encerram o capítulo.

## 2.3 LITERATURA E MERCADO

As concepções de arte enquanto evasão, fuga da realidade ou sua negação e enquanto valor de culto para os objetos artísticos parecem muito distantes quando se vislumbra uma mesma arte ligada a um sistema de relações de produção, circulação e consumo de bens simbólicos.

De um modo geral, no decorrer dos anos, depois que a arte serviu-se das técnicas de reprodução, imensas transformações foram introduzidas. Com a gravura na madeira, conseguiu-se a reprodução do desenho; com a tipografia, transformou-se a literatura; com a litografia (desenho sobre a pedra calcária), tornou-se possível ilustrar a atualidade cotidiana; e décadas após essa descoberta, surge a fotografia, suplantando tal papel.

De acordo com Benjamin (1983)<sup>18</sup>, uma obra de arte será sempre susceptível de reprodução. Ao longo do tempo, os contextos pelos quais uma obra de arte era acolhida foram se modificando, à medida que se transformava o meio de vida das comunidades, seu modo de sentir e perceber. Dessa forma, ora predominava um, ora valia outro aspecto, conforme o que estivesse em vigência.

Segundo a tese de Benjamin (1983), destacam-se dois pólos em que a obra de arte oscila: seu valor enquanto objeto de culto (valor de culto) e o de realidade exibível (valor de exibição). O autor deseja mostrar, portanto, que as técnicas de reprodução dos objetos artísticos proporcionam um pensamento dividido entre duas implicações: de um lado, a desvalorização da arte em função de suas cópias; de outro, a possibilidade de democratização estética.

As obras de arte mais antigas nasceram a serviço de um ritual, primeiramente mágico e depois religioso. A presença, ou melhor, o caráter de imanência dessas imagens tinha mais importância do que o fato de serem vistas. À medida que as obras de arte vão se emancipando do seu uso ritual, as ocasiões de serem expostas tornam-se mais numerosas e as diversas técnicas de reprodução só reforçaram esse aspecto.

Para Benjamin (1983), “o *hic et nunc* do original constitui aquilo que se chama de sua autenticidade” (BENJAMIN, 1983, p.7). Em outras palavras, à mais perfeita reprodução falta sempre algo: o *hic et nunc* (o aqui e agora) da obra, sua autenticidade perdem-se à medida que

---

<sup>18</sup> A primeira edição do texto é de 1936.

se reproduz; assim, apesar das técnicas deixarem intacto seu conteúdo, de qualquer maneira, acabam por desvalorizar sua aura.

A segunda implicação é ressaltada por Benjamin (1983) como um aspecto favorável. A reprodutibilidade técnica possibilita o evento produzido apenas uma vez transformar-se em um fenômeno de massas, democratizando a arte:

[...] Ao mesmo tempo, a técnica pode levar a reprodução de situações, onde o próprio original jamais seria encontrado. Sob a forma de fotografia ou de disco permite sobretudo a maior aproximação da obra ao espectador ou ao ouvinte” (BENJAMIN, 1983, p. 7).

Além de proporcionar uma mudança nas relações sociais, com o acesso às obras, mesmo àquelas que penetram nas massas, pode-se promover algo a mais que diversão: “o público das salas obscuras é bem um examinador, porém um examinador que se distrai”. (BENJAMIN, 1983, p. 27).

Em uma posição oposta, Adorno e Horkheimer (1969?)<sup>19</sup> consideram que toda reprodução implica a perda da originalidade e está a serviço de uma elite manipuladora; logo, as cópias feitas em série possuem um caráter massificador.

Os pensadores, em 1947, usam, pela primeira vez, o termo “indústria cultural” para designar o sistema de produção de bens culturais com fins lucrativos. Para os autores, a indústria cultural tolhe a consciência das massas e instaura o poder da mecanização sobre o homem, criando condições cada vez mais favoráveis para a implantação do seu comércio fraudulento: “quanto menos a indústria cultural tem a prometer, quanto menos está em grau de mostrar que a vida é cheia de sentido, e tanto mais pobre se torna, por força das coisas, a ideologia por ela difundida” (ADORNO e HORKHEIMER, 1969? p.182).

A função do indivíduo dentro do sistema sustentado pela indústria cultural, segundo os autores, é reduzida à de simples objeto compreendido pelas funções de cliente ou empregado:

Como empregados são chamados à organização racional e pressionados a inserir-se com sadio bom senso. Como clientes se vêem a si mesmos como ilustração, na tela ou nos jornais, em episódios humanos e privados da liberdade de escolha e como atração do que ainda não está enquadrado. Em qualquer dos casos permanecem objetos (ADORNO e HORKHEIMER, 1969? p. 182).

---

<sup>19</sup> Primeira edição em 1947.

Na visão de Adorno e Horkheimer (1969?), a indústria cultural não pode produzir nada além da “atrofia da imaginação” e da espontaneidade. Disso resulta a atitude de passividade do consumidor diante do efeito de padronização do consumo, em que tudo aquilo que não foi experimentado é excluído:

de frente à trégua ideológica, o conformismo dos consumidores, assim como a imprudência da produção que estes mantêm em vida, adquire uma boa consciência. Ele se satisfaz com a produção do sempre igual (ADORNO e HORKHEIMER, 1969? p.170).

As obras de arte, nesse sistema, são oportunamente adaptadas e levadas a preços reduzidos a um público relutante, tornando-se acessível a todos. Conforme os autores, esses fatores contribuem para a degradação dos bens culturais e à própria ruína da cultura:

a abolição do privilégio cultural por liquidação e venda a baixo preço não introduz as massas nos domínios já a elas anteriormente fechados, mas contribui, nas condições sociais atuais, à própria ruína da cultura, para o progresso da bárbara ausência de relações (ADORNO e HORKHEIMER, 1969? p.195).

A crítica adorniana se concentra no Iluminismo, que tinha como finalidade libertar o homem do medo, tornando-o um indivíduo autônomo, senhor de si, liberto do mundo da magia e do mito. Essa finalidade poderia ser atingida por meio da ciência e da tecnologia. Desse modo, tudo levava a crer que o Iluminismo instauraria o poder do homem sobre a ciência e a técnica, mas, segundo Adorno, ao revés desses ideais, o homem tornou-se vítima do progresso da dominação técnica.

Esse progresso transformou-se em poderoso instrumento utilizado pela indústria cultural, que, de acordo com as proposições de Adorno e Horkheimer (1969?), impede a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e decidir conscientemente: “o mundo inteiro passou pelo crivo da indústria cultural” (ADORNO e HORKHEIMER, 1969? p.162).

Em síntese, para Adorno e Horkheimer (1969?), a sociedade moderna está fechada para o surgimento de manifestações de originalidade. E isso se explica pelo fato de a cultura moderna enquanto cultura de massa sempre produzir, na opinião dos autores, mercadorias resultantes de um processo de fabricação padronizado e homogeneizado, fadadas, portanto, à nulidade estética. É justamente nesse ponto que reside o radicalismo frankfurtiano de Adorno.

O posicionamento crítico dos frankfurtianos, especialmente de Theodor W. Adorno, não deve ser desconsiderado. Porém, a cultura de massa pode deixar o banco dos réus, bem como as desconfianças contra os elementos de massificação da indústria cultural.

Em *Apocalípticos e integrados*, de 2001, Umberto Eco, no capítulo intitulado “Cultura de massa e ‘níveis’ de cultura”, relativiza o debate e sugere um proceder cuidadoso e equilibrado. Inicialmente, Eco (2001) traz acusações à cultura de massa: a) dirige-se a um público heterogêneo e procura especificar-se em “médias de gosto”, desconsiderando a originalidade; b) ao difundir um padrão homogêneo, destrói as particularidades das diferenças étnicas; c) tende a dirigir-se a um público inconsciente de si enquanto grupo social; d) tende a repetir o gosto existente sem promover renovações; e) ao invés de sugerir, entrega pronto; f) sujeita-se à lei da oferta e da procura; g) difunde produtos da “cultura superior” nivelados ou “condensados”, a fim de não provocarem esforço por parte do fruidor; h) divulga os produtos da “cultura superior” em uma situação de completo nivelamento com outros produtos de entretenimento; i) encoraja uma visão acrítica e passiva do mundo; j) difunde imensa informação sobre o presente; l) prioriza o entretenimento e o lazer e, por isso, empenha-se unicamente no nível superficial da atenção; m) impõe mitos ou símbolos de fácil universalidade; n) trabalha com opiniões comuns; o) desenvolve o conformismo, favorecendo projeções orientadas para modelos “oficiais”; p) é instrumento educativo do capitalismo.

A seguir, Eco (2001) enumera a defesa: a) a cultura de massa não é típica de um regime capitalista, apenas nasce inevitavelmente em uma sociedade industrial; b) o excesso de informação sobre o presente com prejuízo da consciência histórica é recebido por uma parte menos favorecida da humanidade que não obtinha nem esse nível de acesso; c) acredita que o acúmulo de dados quantitativos pode gerar mutações qualitativas; d) difunde produtos de entretenimento que ninguém ousaria julgar positivos; e) a homogeneização do gosto pode, em certo nível, eliminar as diferenças de casta e unificar as sensibilidades nacionais; f) difunde, em grande quantidade, valiosas obras culturais a um baixo custo; g) aumenta as capacidades receptivas; h) oferece um acervo de informações e dados acerca do universo sem sugerir critérios de discriminação; i) não é verdade que os meios de massa sejam estilística e culturalmente conservadores.

Finalmente, Eco (2001) revela a existência de um pensamento que indaga sobre o significado e o alcance da cultura de massa. Para ele, o erro dos apocalípticos aristocráticos é pensar que a cultura de massa seja radicalmente má: “tudo isso serve apenas para provar-nos que a cultura de massa é um fato industrial, portanto, sofre muito dos condicionamentos típicos de qualquer atividade industrial (ECO, 2001, p. 49).



Como se percebe, o equilíbrio descrito por Eco (2001) é uma medida bastante razoável e pode delinear uma postura comedida, como deve ser, quando se quiser analisar questões como a arte e sua reprodutibilidade técnica. É preciso, pois, encontrar um meio-termo, um tanto quanto apocalíptico, um tanto quanto integrado.

No campo especificamente literário, os conflitos são os mesmos. Wellershoff (1970) dá o tom da questão, ao iniciar um de seus estudos: “Literatura e mercado, cultura e indústria – não gostamos de ver estes conceitos lado a lado como que denunciando uma relação suspeita” (WELLERSHOFF, 1970, p. 44). A afirmação do autor reflete a dicotomia que se coloca à literatura quando se reflete sobre suas relações com a mal afamada indústria cultural. De um lado, a literatura envolta em uma aura; de outro, aquela que se industrializa.

Nesse sentido, a presença de dicotomias no interior do campo literário remonta a tempos distantes. Antes mesmo da época clássica, já se expressava pelo contraste entre gêneros literários considerados nobres e uma literatura popular, basicamente centrada na oralidade. É, portanto, da dissociação entre cultura letrada e não letrada, oralidade e escritura, que se manifesta uma das primeiras dicotomias no campo literário.

A partir do século XIX, com o estabelecimento do mercado livreiro, mudam-se perspectivas e formas de comportamento de leitores e escritores. A produção passa a abolir as fronteiras e as editoras são forçadas a produzir permanentemente, em ritmo crescente. O sistema da indústria cultural começa a ditar as regras também para as cooperativas livrescas. Os editores se estabelecem e se organizam:

Mas as editoras também criaram novos processos para facilitar a venda elaborando séries de preço uniforme e apresentação estandarizada, sobretudo com a produção de livros de bolso mas também com outras séries de livros baratos e em edição numerosa (WELLERSHOFF, 1970, p. 46).

### **2.3.1 Algumas considerações sobre o mercado editorial brasileiro**

As pesquisas de Pellegrini (1999) sobre o mercado de livros no Brasil constata que o mercado tem evoluído: “de 43,6 milhões de livros publicados em 1966 para 245,4 milhões em 1980, passando pelos 300 milhões de 1989, até atingir 330 milhões, em 1996, com 40 mil títulos” (PELLEGRINI, 1999, p. 148).

Desse total, uma grossa fatia é representada pelos livros didáticos e pouco mais de 12% são os que as editoras denominam “literatura”. Entretanto, o crescimento do setor não indica que títulos nacionais estejam em alta. Segundo Pellegrini (1999), poucos brasileiros figuram em noites de autógrafos ou em listas dos mais vendidos, comparados aos estrangeiros, já que são poucos os *best-sellers* nacionais. Em virtude disso, a literatura brasileira aparece de modo pouco relevante no cenário internacional.

No Brasil, há um desencontro entre realidade social e cultura. Convive-se, ao mesmo tempo, com a fome, a miséria e o analfabetismo, ao lado do progresso e da sofisticação tecnológica. Portanto, a lógica do descompasso entre o progresso e o atraso se interpõe entre as relações obra/público, produção/consumo. Nessa medida, a situação do livro brasileiro apenas reflete essas questões e as exemplificações abaixo atestam tais afirmações:

Em 1981, havia no Brasil, 1149 pontos de venda de livros, sendo que apenas 354 eram livrarias no sentido exato do termo [...] Enquanto isso algumas capitais do nordeste, como Natal, por exemplo, não contavam com uma livraria sequer [...] em 1989, o número de livrarias passou a 600, o de “pontos de venda” a mais ou menos 1000 e o de editoras cresceu de 481 para 1160, todavia garantindo um abastecimento concentrado, em mais da metade, nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro (PELLEGRINI, 1999, p. 150).

Assim, o crescimento desigual do país explica as peculiaridades numéricas expressas pelo mercado e revela que os problemas com a leitura ainda não encontraram solução: “pode se enfatizar, portanto, que no Brasil, o descompasso entre a cultura e sociedade não logrou ser abolido pelo milagre tecnológico e pela espetacularização do mundo” (PELLEGRINI, 1999, p. 221).

Em dados mais recentes, divulgados pela segunda edição da pesquisa “Retratos da leitura no Brasil”, lançada em 2008 e realizada pelo Instituto Pró-livro, confirmam-se as proposições acima descritas. Segundo a pesquisa, a compra de livros é a principal forma de acesso aos livros nas regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste do país. Já no Norte e no Nordeste, o acesso aos livros pela distribuição do governo demonstra um percentual bem maior, quando comparado às outras regiões.

A respeito da “posse de livros”, a pesquisa demonstra que 146,4 milhões de brasileiros (85% da população estudada) afirmam possuir pelo menos um livro em casa. A proporção é de 25 livros por residência. Esse montante é composto, em sua maior parte, por livros indicados pela escola.

Houve, sem dúvida, um crescimento significativo no número de leitores. Comparando-se os anos de 2000 e 2007, verifica-se que o número de 26 milhões de leitores e 1,8 livros lidos por leitor ao ano sobe, em 2007, para 66,5 milhões de leitores e 3,7 livros lidos por leitor ao ano<sup>20</sup>.

Em outra pesquisa, “Perspectivas do mercado editorial e livreiro para 2005”, divulgada em março de 2005, os editores, ao relatarem fatos relevantes para o mercado em 2004, citaram 75 vezes a “desoneração fiscal” como uma medida importante para o crescimento do setor. Além disso, o interesse do Governo na implantação de novas políticas para o setor recebeu avaliação positiva, suscitando fóruns nacionais para uma política do livro, o fortalecimento da Libre (Liga Brasileira de Editoras), congressos e feiras nacionais e internacionais, a regulamentação da Lei do Livro, dentre outros aspectos.

Por outro lado, há uma enorme fatia da população brasileira que conhece pouco ou quase nada os materiais de leitura. A pesquisa “Retratos de Leitura no Brasil”, de 2008, revela que o brasileiro está distante dos livros, mesmo tendo-os por perto. A título de exemplo, quando perguntados sobre o que fazem em seu tempo livre, “ver televisão” obtém o primeiro lugar, com 77%; em segundo lugar, aparece “ouvir música”, com 53%; em terceiro, “descansar”, com 50%; em quarto lugar, está “ouvir rádio”, com 39%; “ler” aparece em quinto lugar, com 35% das opções. Entretanto, quando apontam as razões pelas quais não leram livros no último ano, a resposta mais citada foi a “falta de tempo”.

Como se pode perceber, a preferência por outras atividades e o desinteresse pela leitura justificam-se pela “falta de tempo”. Mas não é apenas isso. As “dificuldades de acesso” estão entre as principais alegações de quem já é leitor; a “falta de dinheiro” aparece com 18%; “de bibliotecas”, com 15%; e “de livrarias”, com 8%.

Outro aspecto apontado pela pesquisa são as dificuldades de leitura declaradas, o que demonstra um quadro de má formação das habilidades necessárias à leitura: 17% lêem muito devagar; 7% não compreendem o que lêem; 11% não têm paciência; 7% não têm concentração. Esses problemas denotam a fragilidade do processo educacional.

De acordo com a pesquisa, muitos entrevistados afirmam que não lêem ou não vão a bibliotecas porque “não estão estudando”, o que revela que, na percepção dos brasileiros, a leitura está muito atrelada à escola. Também fica clara a progressiva valorização da leitura, à medida que avança o grau de escolaridade dos entrevistados. Os dados apontam, portanto,

---

<sup>20</sup> “Foi separado para estudo em cada amostra um grupo com o mesmo perfil: população acima de 15 anos com pelo menos 3 anos de escolaridade que leu pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses”. (Retratos da leitura no Brasil, 2008, p. 120).

para a necessidade de a escola assumir verdadeiramente seu papel como formadora de leitores, uma vez que as práticas de leitura na família brasileira, por uma série de fatores, ainda não estão consolidadas.

Os números divulgados pelas pesquisas sobre o aumento de leitores, o crescimento do mercado editorial e algumas medidas de incentivo à leitura por parte do Governo devem ser vistos com otimismo, porém não se deve esquecer que o Brasil ainda é um país cuja população comporta 12% de analfabetos, 32% com escolaridade até a 4ª série, 23% com escolaridade de 5ª a 8ª série, 23% com o Ensino Médio e apenas 9% com o Ensino Superior. Portanto, há no que se investir, há o que se mudar.

### III METODOLOGIA DA PESQUISA

#### 3.1 CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa se realizou na cidade de Presidente Prudente-SP (fundada em 1921, atualmente com aproximadamente 202.789 habitantes<sup>21</sup>), especificamente, na Escola Estadual Dr. Marrey Júnior, que recebe alunos (em sua maior parte) de classe média baixa.

Embora não localizada na periferia da cidade, a escola atende muitos alunos de bairros mais distantes do centro, por sua proximidade às linhas de transporte urbano, que atendem algumas daquelas regiões.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Presidente Prudente tem, aproximadamente, de acordo com dados do ano de 2007, 86 escolas de Ensino Fundamental: 31 estaduais, 29 da rede municipal e 26 da rede privada, com um total de 26.723 alunos matriculados: 14.022 em escolas públicas estaduais, 6.859 em escolas públicas municipais e 5.842 em escolas privadas.

Das classes de oitava série da escola, foi escolhida a oitava série B por tratar-se de uma turma com rendimento satisfatório nas disciplinas, poucos casos de alunos com defasagem no aprendizado e pequeno índice de alunos inclusos, a propósito, apenas uma aluna.

As ações previstas para esta investigação aconteceram no ano de 2007, entre os meses de agosto e setembro. E ficaram assim distribuídas: o mês de agosto para a leitura da obra e realização do questionário socioeconômico e cultural<sup>22</sup>. E o mês de setembro, para os alunos responderem a ao primeiro questionário de recepção de leitura do romance<sup>23</sup>. Uma semana depois, participaram de uma discussão coletiva (troca de suas impressões de leitura)<sup>24</sup>, para em seguida, responder ao último questionário (também das impressões de leitura)<sup>25</sup>.

---

<sup>21</sup> Conforme dados do IBGE. Disponível em: <[www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.html?1](http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.html?1)> Acesso em: 22 jan. 2009.

<sup>22</sup> Ver apêndice 1.

<sup>23</sup> Ver apêndice 2.

<sup>24</sup> Roteiro disponível no apêndice 3.

<sup>25</sup> Ver apêndice 4.

### 3.2 MÉTODO DE ABORDAGEM

Esta investigação se distingue por caráter fenomenológico, além disso, se constitui num estudo de caso. A princípio adota um caráter exploratório e, num segundo momento, o descritivo.

Sobre fenomenologia, Triviños (1987) observa: “é o estudo das essências”, explicando que seu princípio básico é a noção de intencionalidade, ou seja, a própria consciência dirigida a um objeto que existe a partir do sujeito. O autor empresta estas idéias da corrente fenomenológica de Husserl, que influenciou grande parte da filosofia contemporânea.

Husserl, segundo Triviños (1987), trata da “redução fenomenológica”, que se caracteriza num processo que permite observar o fenômeno como ele se apresenta: puro, livre dos elementos pessoais e culturais, tornando possível chegar-se ao nível das essências.

Assim, a fenomenologia pode apresentar-se como um método ou como uma maneira de ver o dado. Dessa maneira, esta pesquisa terá o enfoque fenomenológico, uma vez que estará direcionada à apreensão da leitura de um grupo específico de leitores.

Com relação ao estudo de caso, Triviños (1987) afirma que uma abordagem que tenciona aprofundar a descrição da realidade encontrada também poderá ser designada por “estudo de caso”. Assim esta pesquisa também pode ser reconhecida como um estudo de caso, como define o autor:

No estudo de caso, os resultados são válidos só para o caso que se estuda (...) aqui está o grande valor: fornecer conhecimento aprofundado de uma realidade delimitada que os resultados atingidos podem permitir e formular hipóteses para o encaminhamento de outras pesquisas. (TRIVIÑOS, 1987, p. 111).

O caráter de exploração de um estudo se efetua na medida em que o investigador aumenta sua experiência frente a determinado problema para aprofundar-se em seu objeto, e como este trabalho visa apreender informações de uma situação de recepção de leitura, dentro de um contexto, sua fase inicial é, portanto, a de exploração:

Os estudos exploratórios permitem ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema. O pesquisador parte de uma hipótese e

aprofunda seu estudo nos limites de uma realidade específica, buscando antecedentes, maior conhecimentos [...] (TRIVIÑOS, 1987, p. 109).

Como a pesquisa também descreveu os fenômenos que ali estiveram reunidos, assume, num segundo momento, um caráter descritivo: “O estudo descritivo pretende descrever ‘com exatidão’ os fatos e fenômenos de determinada realidade” (TRIVIÑOS, 1987, p. 110).

O cruzamento dos dados obtidos deste estudo seguiu a uma abordagem predominantemente qualitativa, todavia não descartou o quantitativo. Conforme Triviños (1987) “toda pesquisa pode ser, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa”.

Segundo o autor, na prática, o que comumente acontece, são investigações restritas ao campo dos dados estatísticos, sendo raros os casos em que o pesquisador aproveita as informações numéricas para avançar em uma interpretação mais ampla.

Nessa questão, Mury (1974) alerta que uma pesquisa que tenha suas bases na sociologia do público literário deve privilegiar o qualitativo, e que a utilização de questionários e dos métodos quantitativos não devem ser suficientes para discernir o que é realmente fundamental. Encerrando o raciocínio, vale destacar o pensamento de Triviños (1987):

Os investigadores pouco experientes, especialmente, que transformam a estatística num instrumento fundamental de sua busca, quando ela realmente deveria ser um elemento auxiliar do pesquisador, desperdiçam um material hipoteticamente importante. E terminam seu estudo onde, verdadeiramente, deveriam começar (TRIVIÑOS, 1987, p. 118).

### 3.3 COLETA DE DADOS - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A investigação contemplou várias etapas metodológicas: análise dos catálogos de literatura juvenil, organização e distribuição dos livros aos alunos, leitura da obra, elaboração e aplicação de questionários, realização discussão coletiva, registro das ocorrências e análise dos resultados.

E para a coleta dos dados, a pesquisa se valeu de técnicas como: questionários, a observação, a análise documental além de um debate<sup>26</sup>. Sobre as técnicas, Triviños (1987) reflete:

a coleta e a análise de dados são tão vitais na pesquisa qualitativa, talvez mais que na investigação tradicional, pela implicância nelas do investigador, que precisam de enfoques aprofundados, tendo presente, porém, o que acabamos de ressaltar: seu processo unitário, integral (TRIVIÑOS, 1987, p. 137).

Para traçar o perfil socioeconômico e cultural dos alunos, foram empregados questionários, predominantemente fechados: “sem dúvida alguma, o questionário fechado, de emprego usual no trabalho positivista, também o podemos utilizar na pesquisa qualitativa [...] podemos usar como instrumento auxiliar na busca de informações” (TRIVIÑOS, 1987, p. 137).

Ao verificar os catálogos de literatura juvenil 2007, das editoras: Ática, Scipione, Moderna, Companhia das Letras e Companhia Editora Nacional, a pesquisa desenvolve uma etapa que pode ser considerada como análise documental.

Também se contou com a observação livre do investigador, sobretudo durante as fases de leitura e no processo de recepção do texto. Segundo Triviños (1987), a observação livre é um mecanismo que satisfaz as necessidades de uma pesquisa qualitativa porque através dela um fato pode ser explicado, chegando-se mais facilmente à relevância do sujeito.

Com relação à aplicação metodológica empregada para apreender a recepção do texto junto aos alunos, pode-se dizer que esta etapa do trabalho esteve dividida em dois procedimentos: o primeiro, com a aplicação de um questionário (aberto), feito logo após a leitura do livro, que objetivava captar as primeiras impressões de leitura; o segundo, com uma discussão coletiva, em que os alunos trocaram suas experiências de leitura. E esta fase termina com o preenchimento de um novo questionário.

Esses procedimentos fundamentaram-se nos estudos do alemão Hans Kügler, discípulo da Estética da Recepção, que entende que o ensino da literatura deve ser constituído de um processo de interação entre leitor e texto. Kügler (1987) divide o processo de recepção literária em três etapas designadas: *Leitura primária*, *Constituição coletiva do significado* e *Modos secundários de ler*<sup>27</sup>.

<sup>26</sup> Trata-se da “discussão coletiva” de Kügler (1987), a ser detalhada pouco mais adiante.

<sup>27</sup> Os *Modos secundários de ler* não foram considerados na pesquisa, o motivo será explicado adiante. Aparecem citados no texto apenas para ilustrar o raciocínio completo do autor.



A primeira etapa do processo de recepção literária, concebida pelo autor, a chamada *Leitura primária* (em que os alunos respondem ao primeiro questionário) é marcada por uma leitura individualizada. O leitor se apresenta como o indivíduo do processo de recepção e a compreensão do objeto, ou seja, a percepção do texto pode resultar em autoconhecimento.

Kügler (1987) separa a *leitura primária* em três momentos, a “Leitura não duplicada”, fase em que a leitura é acrítica e afirmativa – o leitor adentra nas perspectivas textuais e se recusa a parafrasear ou duplicar a linguagem original –; a “Projeção e auto-inserção simulativa”, o leitor concretiza o texto, usa sua experiência para co-produzir o mundo ficcional, simulando comportamentos, ações e argumentos a partir do texto, ocorre então o “deslocamento” e a “condensação”. No “deslocamento”, o leitor se transfere completamente para o cenário da ficção: “no deslocamento, o cenário ficcional é de tal forma ocupado pelo leitor que todas as possíveis perspectivas, explicações e contradições são inteiramente ofuscadas” (KÜGLER, 1987, p. 37), neste caso, o texto é deslocado somente conforme as necessidades e expectativas do leitor. A “condensação” começa quando o leitor cria um significado articulado depois de conjugar o espaço ficcional com reflexão, o texto deixa a condição afetiva do “ser para mim” e esboça uma visão mais genérica, neste momento, o leitor alcança a fase da “Ruptura da formação da ilusão” que marca a transição da leitura primária para um processo de significação coletiva.

A segunda etapa do processo de recepção desenvolvido por Kügler (1987) (em que os alunos trocam suas experiências de leitura) é conhecida como *Constituição coletiva do significado*. Neste momento, os elementos pessoais são reforçados pela troca de experiências de leitura: “a leitura de responsabilidade subjetiva entra, assim, no processo de significação coletiva, realizado pelo grupo de aprendizagem” (KÜGLER, 1987, p. 37). O autor parece indicar sua metodologia a um possível ambiente de aprendizagem. As problematizações, os levantamentos de hipóteses originárias destas trocas de experiências de leitura podem trazer acréscimos e criar uma espécie de “opinião pública” que o autor considera limitada, talvez porque ela estaria entrecortada por uma provável perspectiva pedagógica.

A terceira etapa, prevista por Kügler (1987), *Modos secundários de ler*, se caracteriza pelo alcance de uma leitura crítica decorrente do encontro entre textos e pessoas. Nesse estágio o leitor está apto a estabelecer relações entre autor – texto – leitor, que o leva a situar o texto-contexto da obra para finalmente produzir uma postura crítica e/ou crítica-ideológica.

Esse terceiro estágio não foi considerado para esta pesquisa em virtude da idade e fase escolar dos leitores, logicamente, isso não significa que um leitor com este perfil não possa atingir este nível de leitura.

Recapitulando, os procedimentos adotados para captar a recepção do romance se organizam conforme a proposta de Kügler, apoiando-se, portanto, em suas duas primeiras etapas: *Leitura primária* e *Constituição coletiva do significado*, em conformidade com as concepções de literatura, leitura e leitor da teoria de Jauss (1994).

## IV DOS CATÁLOGOS AO LEITOR

### 4.1 OS CATÁLOGOS DE LITERATURA JUVENIL

A partir da década de 60, a literatura infantil e juvenil, no Brasil, configura-se sob uma infra-estrutura de modernização dos modos de produção e circulação que amadurece nos anos vindouros. De acordo com Zilberman, “a partir dos anos 70 se escreve muito: entre 1973 e 1979, o número de títulos editados no Brasil saltou de 7080 para 13228 (ZILBERMAN, 2006. p. 135). Esses números apontam um mercado editorial, já naquela época, atento à expansão do ensino de primeiro grau e do ensino profissionalizante em 1970.

O alargamento do campo de atuação da escola impulsionava a modernização do mercado livreiro, tanto, que no mesmo período, o segmento foi beneficiado por incentivos do governo militar. Esses incentivos geravam facilidades que iam da produção à venda, constituindo-se em medidas fundamentais para o crescimento do setor. A partir de então, as relações entre escolas e editoras se intensificam no país.

Com a popularização do ensino, as escolas brasileiras têm sua abrangência ampliada e passam a atender a uma clientela diversificada, composta em grande parte por alunos com pouco ou nenhum acesso aos bens econômicos e culturais. Para esse novo público, a escola era a principal via de acesso à leitura.

Desde então, o mercado escolar representa um vigoroso campo de atuação para as editoras, que, atentas à mudança de perfil do público da escola, reformulam suas estratégias, lançando mão de todos os mecanismos possíveis para o atendimento da demanda.

Surge daí a preocupação de compatibilizar produção com diretrizes e pressupostos vigentes para a escola, que faz os editores repensarem suas fórmulas editoriais, como é o caso do livro didático, por exemplo.

A euforia da expansão da escola, e conseqüentemente do mercado livreiro, abre uma nova fase para editoras, que passam a se preocupar com investimentos em propaganda. E o caminho para o sucesso encontrado pelos editores começava pelo professor. Era preciso, pois, conquistá-lo.

Para atingirem os resultados almejados, uma das estratégias utilizadas pelos editores concentrava-se em seus catálogos.

No passado, os livreiros utilizavam despreziosas listagens para ordenar acervos e também para organizar compras e vendas. Hoje, os atuais catálogos de literatura, sobretudo os escolares, são muito mais do que meras listas de livros. Procuram não apenas oferecer mercadorias, mas impingir uma marca, apresentar a identidade e a filosofia da editora, como uma espécie de cartão de visitas.

Para os editores, quanto maior a credibilidade, a capacidade de se destacar dos demais impondo sua marca e, especificamente no caso dos catálogos escolares, sua capacidade de seguir os padrões de exigência estabelecidos pela escola, tanto melhor será o catálogo.

Entretanto, em que medida esse material realmente influencia professores da escola estadual paulista na hora de indicar leituras? Qual é a sua atuação na mediação entre o mercado editorial e a escola estadual de São Paulo no processo de aquisição dos livros de literatura? Estas são as questões que a presente investigação procurava esclarecer.

Na busca para tais respostas, esta análise procura descrever o conteúdo e a circulação de cinco catálogos de literatura juvenil das seguintes editoras: Ática, Cia. das Letras, Companhia Editora Nacional, Moderna e Scipione, todos do ano de 2007. Esses catálogos pertencem a algumas editoras que estão presentes nos títulos que compõem os acervos das salas de leitura das escolas estaduais do Estado de São Paulo.

Este estudo dos catálogos compreende três processos. O primeiro cuida da formatação, isto é, da descrição dos componentes estruturais. O segundo irá verificar o material ofertado. A última etapa trará os resultados da investigação referente à circulação dos catálogos na escola estadual paulista.

Na composição dos resultados, os números que ora serão apresentados funcionarão apenas como suporte inicial às hipóteses que forem levantadas para a compreensão das ocorrências encontradas, dado o caráter qualitativo da pesquisa.

#### **4.1.1 A formatação**

Através dos elementos de apresentação dos catálogos (capa, ilustrações, quantidade de páginas dedicadas, uso de frases de efeito, dentre outros), é possível perceber o que as

editoras procuram destacar em sua produção, bem como apreender como constroem sua identidade no mercado editorial. Os quadros 5 e 6 possibilitam uma visão geral sobre o modo como os editores concebem seu catálogo.

Os dados apresentados nestes quadros revelam, por exemplo, quais editoras estão mais organizadas com relação ao *marketing*. Ática, Moderna e Scipione parecem empatadas no quesito. Seus projetos gráficos apresentam maior número de páginas, são repletos de textos auto-explicativos, há seções dedicadas ao professor e oferecem serviços e projetos de apoio pedagógico, além de divulgarem conteúdo *on-line*.

Outro dado interessante consiste no fato de as editoras Cia. das Letras e Companhia Editora Nacional disponibilizarem, através da internet, propostas de atividades e assessoria ao professor e seus catálogos não divulgarem esses serviços. Isso pode demonstrar que, possivelmente, tais editoras não demonstram interesse, ou dispõem de um orçamento menor para o segmento, ou a concepção para compor seus catálogos seja outra.

O quadro 5 apresenta a formatação de cada catálogo:

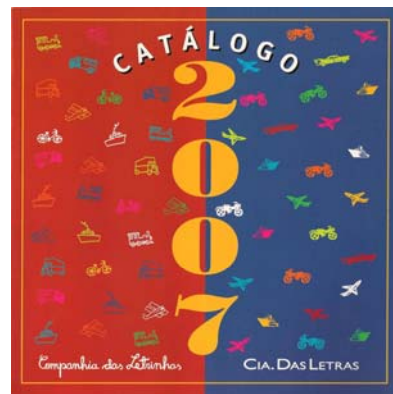
**QUADRO 5 – Estrutura dos catálogos**

ÍTEMS	Ática	Cia. das Letras	Companhia Editora Nacional	Moderna	Scipione
Forma	1 livro – brochura:205 X273 MM – validade: biênio: 2006/2007.	1 livro – brochura:206 X206 MM – (conjugado) Anual.	1 livro – brochura:190X230 MM Validade: semestral.	1 livro – brochura:200 X270 MM - validade: anual.	1 livro – brochura:250 X260MM – validade:biênio: 2006/2007.
Título	LITERATURA JUVENIL 2006/2007	CATÁLOGO 2007 – Cia. das Letrinhas/Cia. das Letras	CATÁLOGO ESCOLAR – JUVENIL – 1º Semestre/ 2007	CATÁLOGO 2007/LITERATURA – 5ª a 8ª séries/ Ensino Médio	LITERATURA JUVENIL/2006 - 2007
Páginas	167	51	128	144	140
Slogan	Todo mundo aprende com Ática	Não há	Não há	Contigo criamos leitores	Escrevendo o futuro
Capa	Imagem de três adolescentes deitadas lendo, com a cabeça em cima de uma pilha de livros. Fundo: azul.	Como o catálogo é híbrido, a capa se divide ao meio no encontro das cores vermelha e azul. É estampada com ilustrações de veículos de transporte.	Capa laranja com várias figuras de personalidades históricas, mitológicas, etc., que se repetirão no interior do catálogo.	Ilustração de cinco jovens de diferentes etnias, viajando no espaço em cima de um livro. Fundo: verde.	Ilustração de um livro aberto segurado por duas mãos. Dele saem vários outros livros e uma menina. O fundo é uma estrada. Predomina o azul.
Sumário/ Índices	Sumário e índices: de obra, autores e consulta rápida.	Ao final, um índice remissivo.	Sumário e índices: de títulos e remissivo	Sumário e índices: de títulos e autor	Sumário e índices: de coleções e títulos
Coleções/Séries	26	9	19	13	23

Dos cinco catálogos analisados, quatro possuem capas, com destaque para livros e adolescentes lendo. Um elemento comum a todos é a ideia de “viagem”, sugerida pelas imagens ou ilustrações de veículos de transporte, estrada, espaço sideral, livro transportando gente como se fosse um tapete voador ou livro no lugar de um travesseiro.



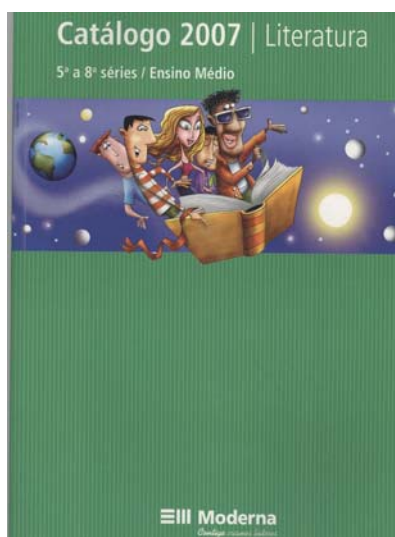
**Figura 1:** Capa do Catálogo da editora Ática (2006/2007)



**Figura 2:** Capa do Catálogo da editora Cia. das Letras, 2007.

Essas imagens repetem um conceito genérico para a leitura, transformado em clichê pelas campanhas publicitárias, principalmente as de iniciativa governamental, como “Ler é a melhor das viagens”. Acreditar que a leitura se resume a uma atividade meramente abstrata é um simplismo. Na abordagem anterior, Jouve (2002) afirmava exatamente o contrário, ao defender que a leitura é um ato concreto e observável, um processo neurofisiológico, cognitivo, afetivo, argumentativo e também simbólico.

O fato de os editores se apropriarem da ideia para compor a capa de seus catálogos demonstra que o mercado não desconhece as ações geradas e/ou provocadas pelo ato de ler. O problema é não perceber que a leitura não fica restrita apenas à atividade simbólica. Desconhecer os outros processos que envolvem o ato da leitura pode limitar o campo das estratégias de um projeto de formação de leitores, por exemplo.

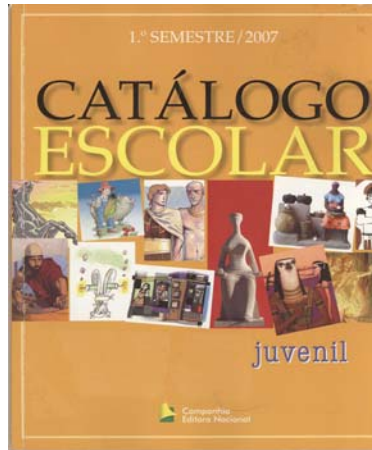


**Figura 4:** Capa do catálogo 2007 da editora Moderna



**Figura 5:** Capa do catálogo 2007 da editora Scipione

O catálogo da Companhia Editora Nacional é dissonante do grupo, mostrando-se um pouco mais conservador, ao compor sua capa com imagens de personalidades historicamente reconhecidas, figuras consagradas da mitologia ou ilustrações retiradas de seu interior.



**Figura 3:** Capa do Catálogo da editora Companhia Editora Nacional, 2007.

O quadro 6 indica a presença ou não de atividades de apoio pedagógico ao professor, além de promoções, demonstrando o grau de acessibilidade e a quantidade de títulos totais de cada catálogo.

**QUADRO 6 – Estrutura dos catálogos (continuação)**

ÍTEMS	Ática	Cia. das Letras	Companhia Editora Nacional	Moderna	Scipione
Sugestões de atividades	Sim	Não há	Não há	Sim	Sim
Promoções	Sim	Não há	Não há	Não há	Sim
Acessibilidade	Site; end. dos distribuidores; end. da editora; números de telefone/fax.	Site; endereço dos distribuidores; endereço da editora, números de telefone/fax.	Dois sites; end. dos distribuidores; end. da editora; 2 telefones; um serviço de 0800 e um e-mail.	End. dos distribuidores; end. da editora; um número de telefone/fax.	Site; end. dos distribuidores, end. da editora; números de telefone/fax; <i>showrooms</i> ; serviço de 0800 “Alô Scipione”.
Títulos totais	553	161	204	338	112

Quanto à organização, o catálogo da editora Ática traz uma divisão feita por coleções, ou seja, cada coleção intitula uma seção onde se apresentam os títulos referidos. Quase todas as obras estão agrupadas em coleções/séries.

Há uma chamada especial para novos títulos denominada “Vitrine de lançamentos”, e as obras indicadas ali tornam a aparecer na seção de sua coleção. As sugestões de trabalho ao professor encontram-se espalhadas em quatro pontos diferentes do catálogo. Outras seções são truncadas também; assim, por exemplo, uma coleção “x” tem seus títulos apresentados de modo não contínuo, o que a torna pouco objetiva.

O sumário do catálogo da editora Ática apresenta todas as coleções que possui e traça seus perfis, mas não fornece localização (páginas). No início, dividindo o espaço com textos que explicam o catálogo, aparece uma mensagem dos editores aos educadores. De modo geral, o catálogo é excessivamente auto-explicativo, o que não o livra de ser confuso e, às vezes, pouco prático.

A Cia. das Letras apresenta um catálogo que começa na segunda parte da brochura<sup>28</sup>. Sem sumário ou índice inicial, as obras aparecem umas após as outras. Não há divisões de seções, embora as coleções/séries estejam especificadas. A maior parte das obras é avulsa, ou seja, não pertence a séries ou coleções. Não há texto introdutório, sendo que, na abertura, aparece uma frase de Borges e, ao final, em destaque numa página, duas frases: uma de Kafka e outra de Manguel<sup>29</sup>. Os títulos são apresentados com resenha.

<sup>28</sup> A primeira é dedicada ao catálogo de literatura infantil: Companhia das Letrinhas.

<sup>29</sup> As frases: “Dos diversos instrumentos do homem, o mais assombroso é, sem dúvida, o livro. Os outros são extensões do seu corpo. O microscópio, o telescópio, são extensões da vista, o telefone é a extensão da voz, temos o arado e a espada, extensões do braço. Mas o livro é outra coisa: o livro é uma extensão da memória e da inteligência” Borges; “Alguns livros funcionam como a chave para as salas desconhecidas do nosso próprio castelo” Kafka; “A leitura é a mais civilizada das paixões” Manguel.



O catálogo da Companhia Editora Nacional aparece dividido em quatro áreas: Literatura, Paradidáticos, Referência e Lazuli<sup>30</sup>. As obras são agrupadas em coleções/séries, exceto as obras de referência. São apresentadas, obedecendo à ordem do sumário, com as coleções dentro de cada grande área, sem interrupções. Não há texto de introdução ou mensagens aos professores. Há resenha para as séries e títulos e destaque para os lançamentos.

A editora Moderna dividiu o catálogo em modalidades: Arte, Ficção e Não-ficção. Sua organização é feita através da seleção das obras por áreas do conhecimento, e, dentro delas, vão aparecendo as coleções/séries. Quase inexitem obras avulsas, que aparecem sem muito alarde no final. No início, apresenta texto introdutório de Walcyr Carrasco, destinado ao professor.

O catálogo da Scipione é dividido pelas suas coleções/séries, sendo cada coleção equivalente a uma seção, que se subdivide em gêneros textuais: contos, novelas, etc. Todas as obras aparecem agrupadas em coleções/séries. As coleções/séries possuem índice separado, com numeração de páginas. As seções são dispostas sem interrupções. Também apresenta a seção “Estante de lançamentos”, onde novos títulos são divulgados separadamente, aparecendo posteriormente em seu agrupamento dentro do catálogo. Há uma mensagem dos editores aos educadores no início.

O quadro 7 apresenta, ainda, dados relativos à especificação do tipo de leitor e a adequação às propostas dos PCNs sobre temas transversais e interdisciplinaridade que os catálogos possam conter.

**QUADRO 7 – Estrutura dos catálogos (continuação)**

ÍTEMS	Ática	Cia. das Letras	Companhia Editora Nacional	Moderna	Scipione
Indicação de faixa etária ou tipo de Leitor	Sim Indicação por série. 4ª a 8ª	Não há. O catálogo não faz qualquer referência à idade, série ou categoria de leitor.	Sim Indicação por série.	Sim Indicação por série e há divisão de categorias de leitor: leitor fluente (5ª e 6ª), leitor crítico (7ª e 8ª) e leitor crítico/jovem adulto.	Sim Indicação por idade: 11-12 anos; 13-14 anos; 16-17 anos.
Indicação de temas transversais e interdisciplinaridade (PCNs)	Sim. Assuntos e indicação de temas transversais.	Não há nenhuma especificação ou indicação.	Sim, identifica os temas e correlaciona com temas transversais.	Sim, indicação de temas transversais, de trabalho interdisciplinar.	Sim, especificação dos assuntos tratados nas obras e interdisciplinaridade.

<sup>30</sup> É uma série que se desdobra em várias outras: “Lazuli juvenil”; “Lazuli clássicos”, “Lazuli rupturas” e “Lazuli imigrantes no Brasil”.

Em três catálogos, as prescrições sobre o tipo de leitor, indicações de temas transversais ou de interdisciplinaridade são explícitas, aparecendo logo abaixo das resenhas das obras e/ou em tabelas explicativas.

A editora Cia. das Letras é a única que não faz menção ao tipo de leitor. Em seu catálogo, apesar de não se mostrar qualquer indicação de temas transversais ou interdisciplinaridade, algumas obras trazem, em suas resenhas, prescrições sobre sua utilização ou explicitação do que se pode aprender, ficando bem evidente sua “identidade - paradidática”; todavia, poucos títulos compõem essa listagem.

A editora Moderna também divide os títulos por fase de escolaridade, mas diferencia os leitores quanto à sua competência leitora. Desse modo, ela os separa em categorias assim denominadas: “leitor fluente”, para alunos em fase escolar de quinta e sexta séries; “leitor fluente e crítico”, para a fase escolar de quinta a oitava série; e “leitor crítico (jovem adulto)”, para a fase escolar da oitava série e Ensino Médio. Assim, os editores discriminam, para os textos, o nível de competência leitora que eles julgam necessária.

Além disso, dados como o grau de dificuldade do texto e datas comemorativas que possam estar correlacionadas, bem como a temática abordada aparecem indicadas em tabelas espalhadas ao longo das seções.

De modo geral, todas as editoras procuram mostrar adequação aos PCNs<sup>31</sup>, principalmente no que se refere aos temas transversais. Mesmo aquelas que não trazem marcas explícitas – “esta obra está de acordo com os PCNs” ou “atende aos PCNs” – procuram, aqui ou ali, fazer recomendações. É o caso da Cia. das Letras: “(...) neste romance, jovens e adultos descobrem os fundamentos históricos e espirituais das religiões mais praticadas no mundo” (p.138) ou “(...) De ‘lição’ em ‘lição’ o leitor é convidado a trilhar toda a história da filosofia ocidental” (p. 144) e “com informações e orientação prática, este livro ajuda as meninas a se familiarizar com as transformações da puberdade” (p.147).

Nos demais catálogos, há séries inteiras totalmente vinculadas ao compromisso de promover o aprendizado desse ou daquele componente. É o caso da “Coleção Desafios” da editora Moderna, que, conforme dados fornecidos pelo catálogo, foi criada para atender à demanda de “leituras úteis e agradáveis” (p.38) que o adolescente precisa fazer. Do mesmo modo, ela “oferece diferentes temas complementares aos conteúdos curriculares e proporciona ao leitor maior conhecimento sobre os assuntos e de forma multidisciplinar” (Catálogo: Moderna, p.38).

---

<sup>31</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais.

Acrescente-se a série “Meu computador” da editora Ática, que, segundo os editores, traz aventuras empolgantes com “conceitos fundamentais de informática passados ao longo da narrativa” (Catálogo: Ática, p. 4) e tantas outras ocorrências, que a tabela 2 explicitará de maneira detalhada.

#### **4. 1.2 As mercadorias**

Esta etapa vai tratar do que necessariamente é ofertado nos catálogos, possibilitando uma visão sobre os gêneros mais contemplados e o modo como aparecem dispostos.

Chegar a esses resultados não foi tarefa das mais simples, visto que o procedimento para a cotação dos títulos careceu de um exame objetivo e minucioso. O critério utilizado para a coleta dos dados foi baseado exclusivamente nas informações prestadas pelos editores nos catálogos, desprezando-se todo e qualquer julgamento do pesquisador ou fatores de outra ordem.

O quadro 8 fornece levantamentos numéricos sobre os gêneros e algumas categorias, contidos na maioria dos catálogos. Retome-se o pensamento de Darnton (1998), quando precisou considerar que a tentativa de classificar uma obra pode ser uma medida arbitrária, por serem infinitos os aspectos a serem levados em consideração nesse procedimento. Além disso, explica que todo sistema classificatório estaria envolvido com certa dose de “juízo subjetivo”.

Para tentar minimizar ao máximo o grau de subjetividade desta etapa, que apresenta e reflete sobre o conteúdo dos catálogos por meio da qualificação e da quantificação dos títulos, parte-se da seguinte consideração: o enquadramento de uma obra neste ou naquele gênero/categoria será possível por meio das especificações recebidas do catálogo a que ela pertence, como já se explicou.

Por outro lado, o processo de classificação dos títulos desses catálogos não pressupõe que se esteja concordando com a divisão neles proposta. A especificação recebida da editora é apenas a medida usada para que se obtenham os índices que serão apresentados a seguir. Um bom exemplo é a categoria “adaptações”, apresentada no quadro 8.

Essa categoria está presente em todos os catálogos e só aparece na tabela em virtude desse fato. Polêmicas à parte, os títulos quantificados ali são, simplesmente, os que recebiam

a prescrição “adaptação” de seus editores. E, mais uma vez, para sublinhar, afirmamos que isso equivale a dizer que, no momento, não estão em jogo discussões referentes ao “ser ou não ser”, pois o objetivo é chegar a um resultado, ainda que aproximado, das proporções das mercadorias que os catálogos possam oferecer dentro das categorias que eles criam para organizar seus acervos.

No quadro 8, constam ainda as categorias “Clássicos universais”, “Clássicos da Língua Portuguesa” e “Paradidáticos/Referência”, que também estão presentes na maior parte dos catálogos, inclusive, com a mesma terminologia. Tais categorias englobam boa parte dos títulos, portanto, serviram para a verificação.

Das categorias “Clássicos universais” e “Clássicos da Língua Portuguesa” participam obras com textos integrais. Por sua vez, para compor o índice “Paradidáticos”, foi cotada toda sorte de títulos que recebiam tal qualificação dos editores. Fazem parte dessa lista coleções/séries e títulos avulsos que tratam de comportamento, ética, cidadania ou aqueles ligados às disciplinas escolares, bem como títulos de referência, como atlas, gramáticas, dicionários etc.

Outro ponto a ser esclarecido é a questão numérica apresentada. A soma dos itens não corresponde ao montante final dos títulos de cada catálogo, porque a mesma obra pôde aparecer computada em dois ou mais índices, por haver recebido mais de uma especificação dos editores.

O catálogo da Cia. das Letras não usa a classificação “Clássicos Universais” e “Clássicos da Língua Portuguesa” ou termos semelhantes. Nele, há a presença marcante de obras traduzidas e grande quantidade de escritores estrangeiros.

De um modo geral, todos os catálogos apresentam pouquíssimos títulos (ou sua ausência total), em relação aos gêneros poesia, prosa-poética, novela, quadrinhos e teatro.

Ressalvas feitas, finalmente, eis o quadro 8:

**QUADRO 8 – As mercadorias dos catálogos**

	Ática		Cia. das Letras		C. Editora Nacional		Moderna		Scipione	
<b>1. Gêneros</b>										
Conto	68	12,29%	21	13,04%	24	8,21%	9	2,66%	18	6,16%
Crônica	26	4,70 %	-	-	3	1,02%	4	1,18%	-	-
Romance	405	73,23%	119	73,91%	118	40,41%	136	40,23%	177	60,61%
Novela	6	1,08%	-	-	-	-	6	1,77%	-	-
Prosa-poética	-	-	-	-	3	1,02%	1	0,29%	-	-
Poesia	16	2,89%	1	0,62%	6	2,05%	15	4,43%	-	-
Teatro	4	0,72%	2	1,24%	5	1,71%	1	0,29%	-	-
Quadrinhos	8	1,44%	18	1,18%	2	0,68%	-	-	-	-
<b>2. Categorias</b>										
Adaptações	20	0,36%	5	3,10%	22	7,53	1	0,29%	112	38,35%

	Ática		Cia. das Letras		C. Editora Nacional		Moderna		Scipione	
<b>1. Gêneros</b>										
Clássicos Universais	31	5,6%	-	-	34	16,66%	-	-	8	2,73%
Clássicos/ L. Portuguesa	85	15,37%	-	-	15	5,13%	23	6,8%	16	5,47%
Paradidáticos/Referência	120	21,69%	-	-	111	38,81%	206	60,94%	120	41,09%

O quadro 9, apresentado a seguir, fornece valores gerais dos índices expostos no quadro 8. Assim, o item “Narrativa” é o resultado do somatório compreendido pelos gêneros: conto, crônica, romance, novela e prosa poética; “Outros gêneros” corresponde ao conjunto compreendido por poesia, teatro e quadrinhos; e “Total de títulos” refere-se ao montante de títulos oferecidos em todos os catálogos.

Como os números de cada categoria não correspondem ao valor exato do montante final de títulos, visto que uma mesma obra aparece em mais de uma categoria, o valor total de títulos só aparece para que as porcentagens sejam entendidas.

#### **QUADRO 9 – As mercadorias dos catálogos – Total geral**

<b>TODOS OS CATÁLOGOS</b>		
Total de títulos	1548	
<b>1. Gêneros</b>		
Narrativa	1144	73,90%
Outros gêneros	78	5,03%
<b>2. Categorias</b>		
Adaptações	160	10,33%
Clássicos universais	73	4,71%
Clássicos/ Língua portuguesa	139	8,97%
Paradidáticos/Referência	557	35,98%

Os dados coletados e expostos nos quadros 8 e 9 revelam que os catálogos de literatura juvenil 2007 das respectivas editoras ofertam uma produção na qual reina a narrativa, com 73,90%, havendo, no quesito “categorias”, o predomínio dos “paradidáticos”, que representam 35,98%, ou seja, pouco mais de um terço das ofertas.

Uma vez que os resultados aqui divulgados refletem única e exclusivamente uma visão – a dos editores – é aconselhável desconfiar do montante de um terço. Nesse sentido, uma análise que acrescentasse outros critérios para a classificação dos títulos presentes nos catálogos e que não dependesse apenas da perspectiva do editores poderia contestar tais valores.

Ao levar em conta, por exemplo, o conteúdo dos títulos ou sua finalidade<sup>32</sup>, poder-se-ia detectar muito mais títulos dedicados ao apoio de conteúdos escolares que os números apontados pelos editores.

O índice “Outros gêneros”, que engloba poesia, teatro e quadrinhos, representa apenas 5,03% do montante de títulos, deixando claro que há muito a ser explorado nessa área. Já no caso da narrativa, a presença do romance se sobrepõe a todos os outros subgêneros.

Como se evidencia, as editoras buscam cada vez mais se adequar aos objetivos previstos nos PCNs. Em todos os catálogos, mesmo aqueles que não especificam de forma direta, foram encontrados títulos com marcada preocupação quanto ao atendimento dos temas transversais.

À exceção do catálogo da Cia. das Letras, em todos os outros, foi possível perceber uma constante: tudo parece girar em torno de temas. As obras são abarcadas em coleções regidas pelo tema “n”, a divisão do catálogo obedece a um tema “y”, na apresentação das obras tudo o mais pode faltar, menos a especificação de seu tema.

Uma dificuldade comum, presente em quase todos os catálogos, parte exatamente desse aspecto, ou seja, se um professor precisar pesquisar uma obra pelo gênero (conto, novela, poesia, quadrinho), deverá revirar o catálogo, pois os índices dos catálogos destacam apenas os temas, sendo inclusive por eles que as obras aparecem agrupadas.

Novas séries ou coleções surgem e o tema está lá para atestar ou justificar sua existência: “‘Está na minha mão’ é uma série inovadora que alia literatura e reflexão moral” (MODERNA, 2007, p.115); “ ‘Coleção pare e pense!’ – temas como violência, preconceito (...) estão presentes nos títulos desta coleção” (SCIPIONE, 2007, p. 107), “com temas polêmicos, os livros da *Sinal Aberto* estimulam a reflexão dos alunos” (ÁTICA, 2007, p. 101). Resumindo, os aspectos apontados comprovam a forte preocupação e o caráter utilitário de boa parte da produção para a literatura juvenil.

---

<sup>32</sup> Alguns editores fazem especificações relativas à finalidade dos títulos ou séries, criados com o objetivo de trabalhar os temas transversais: ética, comportamento, educação sexual, ou ambiental. Mas há inúmeras obras ou séries em que se pode depreender a mesma intenção; no entanto, como os editores não as enquadram nesta ou naquela categoria, não foram computadas no item “paradidáticos”, que traz, então, um índice aproximado de 35,98% do montante dos catálogos analisados.

#### 4. 1.3 A oferta do texto canônico

Dos cinco catálogos analisados – Ática, Cia. das Letras, Companhia Editora Nacional, Moderna e Scipione – quatro trazem indicações de leitura de obras por eles designadas como clássicos da literatura, a saber: Ática, Companhia Editora Nacional, Moderna e Scipione.

O catálogo da editora Ática dedica seis coleções para essa modalidade: “Descobrimos os clássicos”, “Eu leio”, “Bom livro”, “Clássicos em quadrinhos”, “O tesouro dos clássicos” e “O tesouro dos clássicos juvenil”.

A série “Descobrimos os clássicos” é composta por adaptações de obras da literatura luso-brasileira com “características da obra apresentadas de maneira fácil” (ÁTICA, 2007, p. 5). São indicadas à leitura de alunos de sétima e oitava séries, com o objetivo de estimulá-los à leitura do texto original.

A série “Eu leio” traz os clássicos da literatura estrangeira em textos integrais, com textos de apresentação assinados por renomados escritores brasileiros. A coleção também é indicada à leitura de sétimas e oitavas séries.

Os títulos da “Série Bom Livro” são indicados à leitura de alunos em fase escolar da oitava série e do Ensino Médio. É composta por textos integrais de obras reconhecidas da literatura luso-brasileira: “os maiores clássicos da literatura brasileira e portuguesa, em edições com textos integrais e comentários de especialistas, só na **Bom Livro**” (ÁTICA, 2007, p. 135). No catálogo, a editora justifica a escolha dos livros que compõem a série, ao assinalar que são os títulos mais solicitados nos exames vestibulares do país.

A título de exemplo, participam dessa coleção obras, tais como: *Lira dos vinte anos e poesias diversas*, de Álvares de Azevedo, *Os Lusíadas*, de Camões; *Bom-crioulo*, de Adolfo Caminha; *O cortiço*, de Aluísio Azevedo; *A moreninha*, de Joaquim Manuel de Macedo; *Os sertões*, de Euclides da Cunha; *Canaã*, de Graça Aranha; *O guarani*, de José de Alencar; *Senhora*, de José de Alencar; *O alienista*, *Helena*, *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, *Dom Casmurro*, dentre outras, de Machado de Assis; *O primo Basílio*, *Os Maias* de Eça de Queirós, dentre inúmeros outros títulos.

As outras coleções da editora Ática – “Clássicos em quadrinhos”, “O tesouro dos clássicos” e “O tesouro dos clássicos juvenil” – são compostas por adaptações de histórias bíblicas ou de obras clássicas da literatura estrangeira ou nacional, sendo destinadas ao público da quarta à sexta série.

Ainda sobre o catálogo da editora Ática, vale ressaltar uma curiosidade: o romance *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, figura entre os títulos mais adotados para as sétimas e oitavas séries no já mencionado “ranking” dos livros mais adotados pelas instituições privadas de ensino.

O catálogo da Companhia Editora Nacional oferece duas coleções. A primeira, intitulada “Clássicos Nacional (sic)”, é formada por traduções de títulos de literatura estrangeira, tais como: *Caninos Brancos*, de Jack London; *Moby Dick*, de Herman Melville; *As viagens de Tom Sawyer*, de Mark Twain, dentre outros. A editora indica as obras por idade, e essa coleção, por exemplo, é indicada para leitores a partir de onze anos.

A segunda coleção da Companhia Editora Nacional, intitulada “Clássicos da nossa língua”, é indicada a leitores a partir de doze anos. Segundo os editores, a série tem por objetivo oferecer as obras fundamentais da literatura brasileira e portuguesa. Fazem parte da listagem autores, tais como: Álvares de Azevedo, Camilo Castelo Branco, Aluísio Azevedo, Eça de Queirós, Joaquim Manoel de Macedo, Lima Barreto, Raul Pompéia, José de Alencar, Bernardo Guimarães e Machado de Assis.

Para Machado de Assis, no catálogo da Companhia Editora Nacional, há uma seção separada, dividida em partes, assim intituladas: “teatro”, “romances” e “contos”. Dois volumes que reúnem peças de teatro do autor são oferecidos na seção denominada “teatro”. Na seção seguinte, os romances oferecidos são: *Ressurreição*, *A mão e a luva* e *Helena*. E na seção “contos”, aparecem as seguintes publicações: *Contos fluminenses*, *Histórias da meia-noite*, *Papéis avulsos*, *Histórias sem data* e *Várias histórias*.

A última coleção da Editora Companhia Nacional é “Lazuli clássicos”, que reúne, segundo os editores, grandes obras da literatura, indicadas ao público a partir de doze anos. Os títulos da série são acrescidos de ilustrações e notas explicativas dispostas ao longo do texto, que é integral. O excerto a seguir expõe a descrição da série na visão dos editores: “Os títulos da **Série Lazuli Clássicos** são úteis tanto para o leitor iniciante quanto para o mais experiente, além de um excelente auxílio para os vestibulandos” (COMPANHIA EDITORA NACIONAL, 2007, p. 96). Os autores presentes na série são: Machado de Assis, Fernando Pessoa, Antônio de Alcântara Machado, Gil Vicente, Eça de Queirós, Castro Alves, José de Alencar, Lima Barreto, Manuel Antônio de Almeida e Aluísio Azevedo. Há indicação de *Dom Casmurro*.

O catálogo da editora Moderna destina para as obras canônicas a “Coleção Travessias”, que é indicada para o leitor a partir da oitava série, designado “leitor crítico/jovem adulto”. A coleção reúne obras da literatura luso-brasileira e uma tradução (das



fábulas de Esopo) de obra de língua estrangeira. Participam dessa listagem os seguintes autores: Gil Vicente, Mário de Sá Carneiro, Camilo Castelo Branco, Eça de Queirós, Joaquim Manuel de Macedo, Manuel Antônio de Almeida, José de Alencar, Visconde de Taunay, Bernardo Guimarães, Álvares de Azevedo, Aluísio Azevedo, Raul Pompéia, Domingos Olímpio, Antônio de Alcântara Machado, Lima Barreto e Machado de Assis, que detém o maior número de obras, dentre elas *Dom Casmurro*.

O catálogo da editora Scipione dedica duas séries aos clássicos: a “Coleção Reencontro Literatura” e a “Coleção Clássicos Scipione”. A primeira traz adaptações de clássicos brasileiros e estrangeiros para leitores entre treze e catorze anos de idade. Entre os inúmeros títulos da coleção, podemos citar *Drácula*, de Bram Stoker, adaptado por Laura Bacellar; *Hamlet*, de Shakespeare, adaptado por Leonardo Chianca; *O ateneu*, de Raul Pompéia, adaptado por Carlos Heitor Cony e *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, com adaptação de José Louzeiro, além de *Dom Casmurro*, adaptado por Hildebrando de A. André.

A segunda coleção mencionada é endereçada a leitores entre 15 e 17 anos. Contém obras da literatura brasileira e portuguesa em versão integral, e, entre os autores, temos: Camilo Castelo Branco, Raul Pompéia, Aluísio Azevedo, Lima Barreto, Eça de Queirós e Machado de Assis, com os romances *Quincas Borba*, *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, *O alienista* e *Dom Casmurro*.

Retomando agora os dados numéricos já apresentados, obtemos o quadro seguinte:

#### QUADRO 10 – Títulos clássicos que os catálogos apresentam

	Ática		Cia. das Letras		C. Editora Nacional		Moderna		Scipione	
Adaptações	20	0,36%	5	3,10%	22	7,53	1	0,29%	112	38,35%
Clássicos Universais	31	5,6%	-	-	34	16,66%	-	-	8	2,73%
Clássicos/ L. Portuguesa	85	15,37%	-	-	15	5,13%	23	6,8%	16	5,47%

A editora Companhia das Letras não apresenta produção específica nessas categorias, salvo cinco adaptações. A Moderna não disponibiliza de uma seção destinada aos clássicos universais e, no catálogo, foi encontrado apenas um título<sup>33</sup> que ali poderia se encaixar, contudo os editores preferiram colocá-lo junto à seção dos clássicos de língua portuguesa.

<sup>33</sup> ESOPHO. *Fábulas completas*. Trad. Neide Smolka. São Paulo: Moderna, 2007.

As editoras Ática e Companhia Editora Nacional são aquelas que mais investem na categoria. A Scipione se destaca por investir nas adaptações, que ocupam cerca de 38,35% de sua produção.

O aspecto comum entre as quatro editoras – Ática, Companhia Editora Nacional, Moderna e Scipione – é a preocupação em oferecer títulos pertencentes ao cânone de obras luso-brasileiras e indicá-los à leitura de jovens em fase escolar, a partir do final do ciclo básico dois de aprendizagem.

Como se pode atestar, especificamente o romance *Dom Casmurro*, de Machado de Assis, aparece indicado a esse público-leitor em quatro catálogos: Ática, Companhia Editora Nacional, Moderna e Scipione.

A única justificativa que se pode apreender dos catálogos para essa ocorrência está contida no catálogo da editora Ática e da Companhia Editora Nacional, em que seus editores explicam estarem atentos às cobranças dos exames de vestibular. No entanto, quais seriam os critérios cotados por eles, ao fazer a indicação dessas obras a alunos de oitava série?

Indagadas a esse respeito, nenhuma editora respondeu à questão. A editora Moderna, via correspondência eletrônica, disponibilizou um telefone, mas as atendentes do departamento pedagógico não souberam ou não quiseram explicar.

Essas ocorrências deixam no ar a forte suspeita de que possivelmente as implicações são mais mercadológicas que pedagógicas. O que é perfeitamente natural, afinal, livros também são negócio, e preocupações pedagógicas podem e devem ficar para outra instituição.

Por outro lado, é possível supor que a publicação de obras canônicas por parte dos editores e seu oferecimento às instituições de ensino é mais uma das estratégias do mercado. Uma vez que as obras são de domínio público, não carecem de custos com direitos autorais; logo, o lucro das editoras não é pequeno e a lógica, por conseguinte, é angariar mais leitores para esse tipo de texto. A esse respeito, Perrone-Moisés (1998) observa:

Os catálogos das grandes editoras incluem os clássicos antigos (liberados de pagamento de direitos autorais) e modernos, para os editores obstinados ou curricularmente obrigados. Nenhuma grande editora pode, entretanto, sobreviver comercialmente sem uma certa porcentagem de best-sellers de entretenimento, de auto-ajuda ou de livros didáticos. Por quanto tempo os clássicos ainda se venderão, é algo que não sabemos (PERRONE-MOISÉS, 1998, p. 178).

#### 4.1.4 Resenhas do romance

Uma prática comum em todos os catálogos é a apresentação dos títulos por meio de pequenas resenhas. Aqui serão observadas as resenhas referentes a *Dom Casmurro*, presentes nos quatro catálogos (Ática, Companhia Editora Nacional, Moderna e Scipione) que oferecem o romance.

No catálogo da editora Ática, a resenha é escrita de modo sucinto, pois os detalhes referentes à estruturação da edição vêm especificados na apresentação da série a que o livro pertence (Bom Livro): “A história é narrada por Bentinho, que fala de seu amor pela vizinha Capitu, de sua paixão, seu ciúme e suas desconfianças”. (ÁTICA, 2007, p. 137).

Já a resenha da Companhia Editora Nacional traz detalhes do enredo (tempo e espaço, por exemplo) e dos demais textos (notas explicativas, glossário, dentre outros) que a edição do livro contempla:

A história se passa no Rio de Janeiro do Segundo Império, e conta a trajetória de Bentinho e Capitu. A dúvida quanto à traição da mulher amada, Capitu, é o motor do grande clássico de Machado de Assis. Trata-se de um romance narrado em primeira pessoa por Bentinho, o que permite manter questões sem elucidação até o final, já que a história conta apenas com a perspectiva subjetiva de Bentinho. O romance *Dom Casmurro*, uma das grandes obras da Literatura Brasileira, é considerado a obra-prima de Machado de Assis. Este volume apresenta comentários e notas acerca de estrutura literária, política e costumes, do professor Ricardo Leão, além de um glossário. As ilustrações são de Eduardo Burato. Um livro indicado para estudantes e aqueles que desejam conhecer mais profundamente a obra do bruxo do Cosme Velho. (COMPANHIA EDITORA NACIONAL, 2007, p. 96).

A editora Moderna comenta o enredo e ressalta a importância da obra, no que se refere à caracterização da sociedade do século XIX que ela também retrata:

O narrador Bentinho, apelidado Dom Casmurro por viver recluso e solitário, conta os fatos de sua infância na casa da mãe viúva, dona Glória, e também passagens de sua vida adulta ao lado de Capitu, que suspeita ser adúltera. Se a figura fascinante de Capitu, que prende a atenção do leitor, transforma a questão do adultério no ponto central do romance, não podemos nos esquecer de que a obra oferece também um rico painel da sociedade brasileira da época, revelando-nos as relações de classe e os meios de ascensão social, a influência da Igreja na vida cotidiana, além de observações desencantadas do narrador sobre a condição humana. (MODERNA, 2007, p. 129).

A editora Scipione traz uma resenha centrada apenas na trama, não descrevendo, por exemplo, detalhes da edição:

Bentinho, o narrador do romance, apaixona-se pela vizinha Capitu ainda criança. Ao se tornar adulto, consegue escapar do seminário ao qual estava destinado pela mãe e se casa com a bela moça. Quando morre seu mais fiel amigo, Escobar, ele observa a esposa e passa a acreditar que ela amava o morto. Obcecado, Bentinho começa a reunir indícios da traição da mulher, colocando o casamento em crise. Ao leitor, resta a dúvida: Capitu traiu ou não o marido? (SCIPIONE, 2007, p. 63).

É clara a intenção dos editores de facilitar o trabalho para o professor. Algumas resenhas, como é o caso da editora Moderna, ressaltam o que se deve observar no romance: “[...] não podemos nos esquecer de que a obra também oferece um rico painel da sociedade brasileira da época [...]” (MODERNA, 2007, p. 129).

Se o professor não examinar bem, irá, conseqüentemente, adotar esses discursos e guiará suas ações tal qual eles prescrevem. Isso não significa que as indicações ou o discurso dos editores estejam errados. Abaixo todo julgamento de mérito da questão, o errado seria não refletir.

Sem a reflexão, a atitude do professor será a aceitação passiva enquanto consumidor, frente ao efeito de padronização do mercado. E esta é uma das armadilhas da indústria cultural combatida por Adorno (1969?), que julga ser essa a causa da “atrofia da imaginação”. E, em tal aplicação, a tese do autor se faz correta.

Entretanto, para que o professor reflita, ele necessitaria primeiro de uma boa formação. Depois ele precisaria ser um leitor e, por fim, iria carecer de tempo. Será que os professores das escolas de educação fundamental do Brasil podem se reconhecer nesse perfil? Infelizmente, a resposta é um sonoro “não”. E, mais uma vez, é também desse modo que as imposições do mercado adentram a escola.

O fato de as editoras indicarem a leitura do romance *Dom Casmurro* e de tantos outros textos considerados canônicos, seja da literatura universal, seja da luso-brasileira, a alunos a partir de 12 anos de idade<sup>34</sup> que estão entre a sétima e oitava série do Ensino Fundamental implica as duas proposições de Benjamin (1983). Por um lado, a banalização de tais obras, que poderia acarretar o enfraquecimento de sua aura frente às reproduções. Por outro, poderia provocar sua democratização, em virtude da divulgação e da ampliação de seu campo de

---

<sup>34</sup> Lembrar das indicações presentes no catálogo da Companhia Editora Nacional.

atuação, considerando esse público em potencial. Nesse caso, ao considerar, por exemplo, a realidade do Brasil, não parece incoerente escolher a segunda opção e acreditar que a imposição do mercado é uma medida razoável.

O problema é de fácil solução, pois basta que os alunos tenham bons mediadores de leitura. Conforme apontou a pesquisa “Retratos de Leitura no Brasil”, de 2008, a escola ainda é o principal agente mediador de leitura da sociedade brasileira. Mas para que ela tenha bons mediadores, seriam necessários maiores investimentos, sobretudo na formação e na valorização dos profissionais da área da educação.

#### **4.1.5 A circulação dos catálogos na escola estadual paulista**

Como o restante da pesquisa se desenvolveu em uma escola da rede estadual do Estado de São Paulo, o ponto de vista da circulação dos catálogos de literatura juvenil descritos considerou esse ambiente. O objetivo foi explicar como eles influenciavam (e se o faziam) as escolhas de livros de literatura dessas escolas.

Para rastrear a trilha dos catálogos, foi necessário entender primeiro o funcionamento do processo de aquisição de livros da rede estadual. De acordo com dados fornecidos no site oficial da Secretaria Estadual de Educação, de 1995<sup>35</sup>, através do PNLD-SP – Programa Nacional do Livro Didático, a compra de livros (em São Paulo, não só didáticos, mas também de ficção e paradidáticos) até 2006 era feita pela própria Secretaria da Educação de São Paulo, mediante um convênio assinado pelo MEC/FNDE e pelo governo do Estado de São Paulo. Nesse sistema, os professores tinham a oportunidade de escolher os livros por meio de pequenos acervos denominados “módulos”, que continham obras de ficção.

A partir de 2001, o Estado de São Paulo informatizou todo o processo de execução do PNLD, que passou a realizar todas as etapas do processo de aquisição de livros via internet. A escolha era feita pelos professores nas próprias escolas, através de listagem disponibilizada no

---

<sup>35</sup> SÃO PAULO. Secretaria da Educação. “Apresentação do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD – em São Paulo. Disponível em: <<http://www.lendoeaprendendo.sp.gov.br/2006/subpages.htm>>. Acesso em: 3 de julho de 2007.

site oficial, por meio dos denominados “módulos”<sup>36</sup>. Também pela internet eram vistas a capa e a resenha dos livros.

A seleção de obras que formavam os módulos era feita por uma equipe de especialistas da CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Os módulos agrupavam as obras por série. Os professores deveriam optar entre esta ou aquela listagem, não podendo escolher obras de módulos diferentes.

Catálogos de editoras? Não.

Em entrevista, a assistente técnica pedagógica de Língua Portuguesa da Diretoria Regional de Ensino de Presidente Prudente esclareceu que, antes da internet, as escolhas eram feitas por meio de impressos oficiais que vinham da Secretaria Estadual para as escolas. Este material continha todas as informações referentes às obras (já selecionadas pela equipe da CENP), assim como suas resenhas, e era por meio delas que os professores faziam suas escolhas.

Catálogos?? Ainda não.

Para se chegar aos catálogos, foi preciso examinar vários documentos. Um edital, publicado no Diário Oficial do Estado de São Paulo em 21/10/2006, Seção 1, Poder Executivo, página 46, que tratava da convocação dos editores para a inscrição de obras de ficção e não-ficção para as escolas públicas, como parte do processo de avaliação e seleção, conseguiu explicar todo o processo, exposto a seguir.

Primeiro é aberta, em edital, a “temporada” de cadastramento ou atualização de cadastro das editoras no site oficial da Secretaria. Em seguida, vem a fase de apresentação dos livros, em que as editoras enviam um exemplar de cada lançamento a partir da data estipulada (no caso desse edital, a partir de 2005).

Além dos livros, as editoras têm de cumprir várias exigências e também precisam enviar, conforme o Artigo 6, parágrafo 6.1.2, “Um (01) catálogo da editora”<sup>37</sup>. Finalmente, ali aparecia o catálogo. Interceptado pela equipe de especialistas da Secretaria, não passava pelas mãos dos professores da rede.

Em 2007, a forma descentralizada de compra de livros do Estado de São Paulo deixou de acontecer<sup>38</sup>, ou seja, no que se refere ao PNLD-SP/2006, todas as escolas paulistas (municipais, estaduais e federais) passaram a ser atendidas diretamente pelo FNDE – Fundo

---

<sup>36</sup> Os módulos eram uma espécie de antologia, composta por obras de ficção e não ficção (referência), agrupadas de acordo com o ciclo de aprendizagem (1 e 2) e o nível de escolaridade.

<sup>37</sup> Edital divulgado no site: [www.educacao.sp.gov.br/2006/Subpages/Comunicados.html](http://www.educacao.sp.gov.br/2006/Subpages/Comunicados.html) – Acesso em: 3/07/2007 (grifo do autor).

<sup>38</sup> Os documentos oficiais da Secretaria Estadual de São Paulo não especificam exatamente quando ocorreu a volta da “centralização”, indicam apenas que, em 2007, a forma descentralizada já não está mais em vigor.

Nacional de Desenvolvimento da Educação, através do MEC. As compras, portanto, voltaram a ser centralizadas em Brasília.

Entretanto, pode-se supor que uma saída foi encontrada pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, com a criação dos seguintes projetos de leitura: “Tecendo Leitura”, “Hora da leitura”, “Lendo e Aprendendo”. Por meio deles, os livros de ficção e paradidáticos chegavam às escolas da rede num processo de compras idêntico ao já descrito.

Encurtando a história, pôde-se constatar que, nas escolas estaduais paulistas, os catálogos das editoras não estão nas mãos dos professores porque a compra de livros é feita pela Secretaria Estadual de Educação, que, para isso, dispõe de um grupo de especialistas encarregados de fazer a triagem dos livros e destiná-los às escolas. Nesse caso, como apontam os indícios, essa equipe é quem faz as escolhas e, para tanto, utiliza exemplares dos títulos, contando também com os catálogos de literatura das editoras.

Em vista dessa situação e do fato de poucos catálogos serem vistos circulando pelos ambientes escolares (há, inclusive, professores que não os conhecem), tudo leva a crer que catálogos de literatura não são utilizados por professores da rede estadual do Estado de São Paulo.

Talvez essa realidade se repita em outros estados do país e, muito provavelmente, seja por isso que tais catálogos, embora seus editores não assumam, procurem interlocução com um tipo de professor específico: o de escolas particulares. Então, os catálogos escolares de literatura são produzidos, preferencialmente, para os professores da rede privada? Em resposta a essa pergunta, a supervisora de atendimento das editoras Ática e Scipione, por meio de correio eletrônico, informou: “todos os catálogos da Editora Ática são voltados principalmente às escolas e professores de todas as regiões do Brasil”.

Interrogada a respeito dos registros de envio dos catálogos, com o objetivo de descobrir quem os recebe, ela respondeu: “não temos registro de distribuição deles, pois todos são postados como ‘impressos’ no correio e não fica nenhum comprovante desta remessa com a editora”<sup>39</sup>.

Entrevistado, um distribuidor da mesma editora disse: “enviamos os catálogos para todas as escolas particulares, mandamos para as públicas também, mas as particulares são nosso alvo principal”, o que contradiz a fala da supervisora e confirma as suspeitas acerca do público-alvo em potencial dos catálogos.

---

<sup>39</sup> LOURENÇO, Amália. **Catálogos de literatura juvenil**. Sistemas de ensino apoioescola (editoras Ática e Scipione). [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <tatiana.asev@uol.com.br> em 29 de junho de 2007.

O catálogo da editora Ática ainda traz uma lista dos livros mais adotados, alegando ser esse o atendimento a um pedido de muitos professores. Mas o aspecto intrigante é que esse *ranking* é feito com base nas indicações dos professores da rede privada: “atendendo ao pedido desses professores<sup>40</sup>, relacionamos então algumas das obras da Ática mais adotadas na rede particular de ensino” (ÁTICA, 2007, p, 48).

Outro ponto que convém expor é a observação da correspondência anual das remessas de livros, bem como de outros materiais da E.E. Dr. Marrey Júnior no ano de 2007. Nas listagens, não foi detectado o envio de catálogos de qualquer editora, dado que confirma o processo de aquisição de obras das escolas da rede estadual e atesta que esse material não circula, ao menos por vias oficiais, nas unidades escolares<sup>41</sup>.

A hipótese de que os catálogos sejam produzidos levando-se em consideração a realidade de professores da rede privada não pode ser descartada, porém necessitaria de mais investigação, para ser comprovada. E outro detalhe a ser notado é que o exame contido nesse texto dá indicadores do sistema de aquisição de livros de um Estado da Federação. Como os catálogos circulam por todo o país, outras realidades seriam encontradas; logo, para que a hipótese venha a se concretizar, muitos fatores entrariam em jogo. Por enquanto, ficam aí modestos indícios.

#### 4.1.6 Enfim...

A tendência dos catálogos em mostrar adequação aos PCNs pode ter relação direta com as exigências das diretrizes que comandam a escola. Observe-se o recorte:

a avaliação das obras de ficção e não-ficção será realizada por uma banca composta por técnicos da SEE/CENP e especialistas de diversas áreas do conhecimento obedecendo aos seguintes quesitos: projeto gráfico (letra,

---

<sup>40</sup> “Desses professores”: ali os editores estão se referindo aos professores que escreveram fazendo o pedido, não necessariamente professores da rede privada.

<sup>41</sup> Cada unidade escolar da rede estadual do Estado de São Paulo tem sua identidade, particularidades típicas da região em que se encontra, clientela específica, dentre outros aspectos. No entanto, todas seguem um mesmo padrão de gestão, ditado pela Secretaria Estadual, que padroniza todos os procedimentos administrativos. Logo, na maioria dos casos, e sobretudo quando se trata do envio de materiais, a medida de uma escola é a de todas as outras.



impressão, diagramação, ilustração, capa); textos de qualidade para um trabalho diversificado em sala de aula com variedade de temas e linguagens nas diferentes áreas do conhecimento; compatibilizarão da obra com os pressupostos e princípios das Propostas Curriculares da SEE/CENP, dos eixos organizadores dos PCNs, dos Temas Transversais (...) (Diário Oficial do Estado de São Paulo em 21/10/2006, Seção 1, Poder Executivo, página 46, artigo 8, parágrafo único).

Fica no ar a pergunta: em que medida a escola não influencia a produção? E a velha máxima dos biscoitos pode ser adaptada: o mercado influencia as escolhas da escola, ou a escola influencia a produção do mercado?

O fato de as editoras estarem afinadas com os aspectos pedagógicos de certas leituras que a escola promove não é de todo prejudicial, até porque essa é uma das funções da instituição, especialmente em se tratando da escola pública brasileira, que atende, em grande parte, a um público carente, tanto em termos de recursos, como de estrutura familiar.

Cumpra mesmo destacar que há certa coerência nessa relação, pois se de um lado está o oferecimento, do outro existe a cobrança. O perigo reside no deixar-se seduzir pelo mantra do texto como pretexto<sup>42</sup> em detrimento da literariedade. É preciso, pois, encontrar um meio-termo.

Segundo Machado (1999), o papel da escola e do professor na sociedade brasileira é primordial quando o assunto é a formação de leitores, pois é por meio da instituição que a maioria da população do país consegue entrar em contato com os livros,

é de fundamental importância que a escola não desperdice essa oportunidade e não recomende bobagens nem desenvolva atitudes que funcionem como vacina contra a leitura (...) mas também não é preciso combater nenhum livro (...) que existam todos, livres. MACHADO (1999, p. 88).

A missão de equilibrar as forças entre mercado/escola, texto literário/aluno é, sem dúvida, do professor, afinal, suas escolhas são as que verdadeiramente irão atingir o aluno.

Catálogos, módulos, equipe de especialistas, assessoria *on-line*, suplementos de leitura, livros premiados... Nada disso vai fazer a menor diferença se o professor não for o primeiro leitor.

Se o professor não é leitor, pode virar armadilha fácil das ofertas mais tendenciosas dos catálogos e seu projeto de leitura fracassará. Nessa condição, o melhor dos catálogos ou o mais prático e perfeito guia de leitura não resolverão: “imaginar que quem não lê pode fazer

<sup>42</sup> Expressão utilizada por LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (Org.) **Leitura em crise na escola**. 5. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985. p. 51-62.

ler é tão absurdo quanto pensar que alguém que não sabe nadar pode se converter em instrutor de natação”. (MACHADO, 2001, p. 122).

#### 4.2 A OITAVA SÉRIE B: PERFIL SÓCIOECONÔMICO E CULTURAL

Conforme Jauss (1994), é preciso levar em conta o contexto social em que os leitores estão inseridos para que se possa vislumbrar como se realiza seu diálogo com a obra. Assim, nesta seção, serão apresentados dados referentes ao perfil social, econômico e cultural do grupo de alunos que concordou em participar da pesquisa.

Feito o convite, os 37 alunos da oitava série B concordaram em participar da pesquisa. Desse modo, foram tabuladas questões de 37 questionários. A tabulação dos dados coletados foi possível através das informações que os alunos prestaram por meio de questões mistas (abertas e fechadas)<sup>43</sup>. Ainda que nem todos os alunos tenham completado a leitura do livro, nenhum questionário foi desconsiderado.

A pesquisa aconteceu na escola estadual Dr. Marrey Júnior, em Presidente Prudente-SP, entre os meses de agosto e setembro de 2007. Especificamente, o questionário<sup>44</sup> que aqui se apresenta (socioeconômico e cultural) foi aplicado no mês de agosto, no período em que os alunos faziam a leitura do romance.

Os resultados descrevem um grupo de alunos entre 14 e 15 anos de idade, composto, com pequena vantagem, de adolescentes do sexo feminino e moradores de regiões distantes do centro da cidade e do bairro onde a escola se localiza.

Mais de 80% dos alunos mora com os pais, e as famílias são, em grande parte, pequenas, com três filhos no máximo. Em termos de nível de escolaridade, de modo geral, os pais têm formação média e não há registro de analfabetos.

As informações relativas às práticas de leitura do ambiente familiar indicam que as mães e as avós são aquelas que mais lêem e, igualmente, aquelas que, de acordo com os alunos, mais lhes contavam histórias na infância. Também é na listagem das leituras feitas pelas mães que aparecem livros de literatura infantil e os escolares.

---

<sup>43</sup> Ver apêndice 1.

<sup>44</sup> Ver Apêndice 1.

Tais aspectos podem indicar que, nessas famílias, as mulheres exercem um papel fundamental na educação dos filhos e no cuidado dos demais membros, a exemplo das indicações de leitura de livros de receitas culinárias que aparecem nas listagens das mães e das avós.

Com relação à motivação para fazer leituras, os índices apontam que a escola é o elemento de maior influência. Contudo, os alunos demonstram um quadro de pouca leitura, comprovado por suas modestas listagens de livros que ora se apresentam em algumas questões.

A biblioteca<sup>45</sup> escolar é pouco aproveitada. Apenas uma aluna afirma freqüentá-la sempre. Os alunos a utilizam de vez em quando e para fazer trabalhos escolares. Aproximadamente um quarto do grupo declara não tê-la usado nunca.

Esses dados revelam que tal escola precisa intensificar seu papel na formação de leitores e um ponto fraco, certamente, está em sua sala de leitura.

Os alunos também indicaram que não têm o hábito de freqüentar a biblioteca pública da cidade. Uma explicação pode estar em sua localização, ou seja, no centro da cidade, e por esse motivo, inacessível aos alunos, que, para freqüentá-la, precisariam de uma ou até duas conduções. Uma solução seria a implantação de bibliotecas de bairro.

Dos objetos de leitura presentes nas residências dos alunos, a Bíblia está em quase 100% dos lares. É também o único tipo de leitura comum entre os membros familiares: pai, mãe, avô, avó, irmãos. É a leitura preferida das mães e das avós e ocupa o quarto lugar na ordem das leituras que os alunos faziam no momento.

Outro aspecto que merece destaque é relativo ao que informaram os alunos sobre seu tempo livre. O grupo declarou que prefere, em primeiro lugar, assistir TV, perfazendo 20,96% das respostas; em seguida, praticar esportes, com 12,79%; em terceiro lugar, com 11,62 %, navegar na internet; em quarto, com 10,46%, encontrar os amigos; em quinto, com 6,97 %, dormir; em sexto, com 5,8%, empatados, ouvir música e jogar videogame; em sétimo, com 4,6%, ajudar a mãe; em oitavo, com 3,4%, estudar e ouvir rádio e, em nona posição, ler, com 2,3%.

Esses dados atestam que tais alunos não têm o hábito de ler e que a leitura para eles não está associada à idéia de lazer.

Quando interrogados a respeito das leituras que não os agradaram, os alunos se mostraram temerosos em especificá-las. Muitos fizeram referências a um “certo livro” que

---

<sup>45</sup> Nas escolas estaduais paulistas, esse espaço é oficialmente designado “sala de leitura”, muito embora a expressão seja raramente empregada, salvo pelos documentos oficiais.

estavam lendo e do qual não estavam gostando ou que não estavam entendendo nada. No entanto, não fizeram menções ao título, o que revela uma característica típica das leituras realizadas no contexto da escola.

Abaixo, segue o detalhamento dos resultados de cada item pesquisado:

- **Participantes por idade e sexo**

A classe, em idade, varia entre 14 e 15 anos. A maior parte dos alunos tem 14 anos, porém a diferença é pequena. Dos 37 participantes, 21, o equivalente a 56,76%, informaram ter 14 anos, e 15 alunos, 40,54%, informam ter 15 anos completos. Um aluno não respondeu à questão.

**Quadro 11: Idade dos alunos**

IDADE	Nº de alunos	Percentual
14 anos	21	56,76%
15 anos	15	40,54%
Não informou	1	2,7%
TOTAL	37	100%

Alunos de ambos os sexos participaram da pesquisa. O grupo era formado por vinte meninas e dezessete meninos. Como se nota, há uma pequena superioridade no número de alunos do sexo feminino, cerca de 8,11% a mais.

**Quadro 12: Sexo**

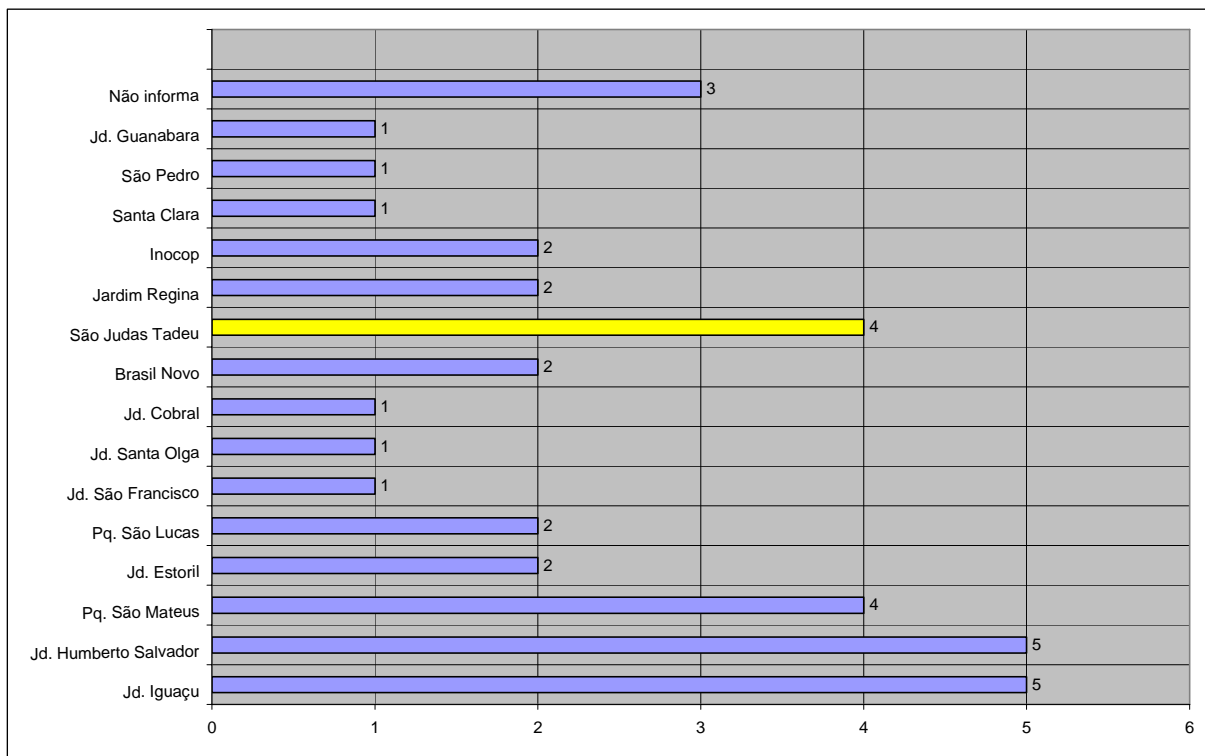
SEXO	Número	Percentual
Masculino	17	45,95%
Feminino	20	54,05%
TOTAL	37	100%

- **Local onde moram**

Os índices que demonstram a localidade em que residem os alunos da oitava série B refletem o perfil do corpo discente da escola, forte incidência de alunos moradores de bairros mais afastados do centro da cidade.

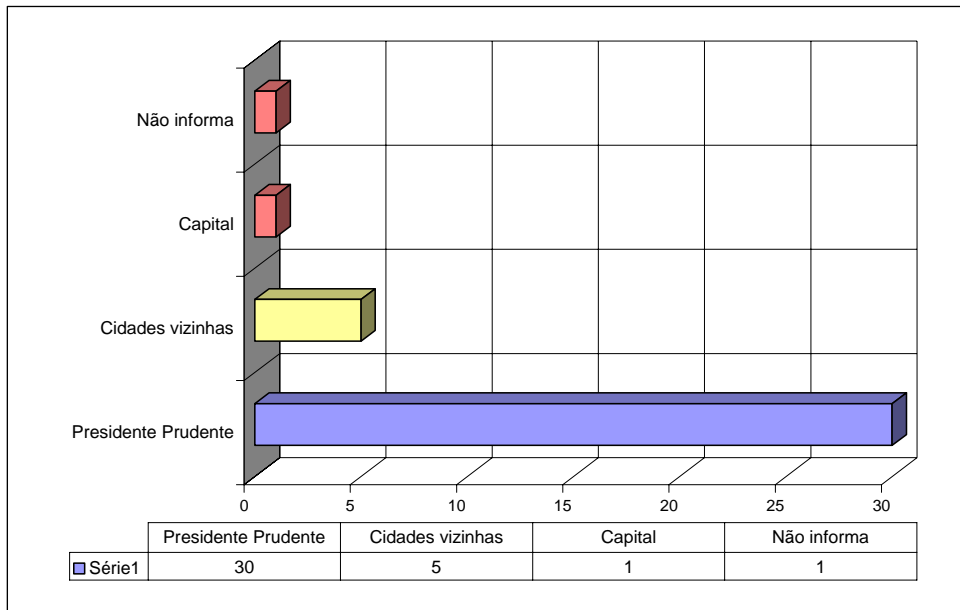
Dos 37 alunos da classe, somente 4, ou seja, 10,81%, moram no bairro São Judas Tadeu, considerado não periférico e onde a escola se localiza. Os 33 restantes, aproximadamente 89,19% dos alunos, são de outros lugares.

**Gráfico 1: Em que bairro você mora?**



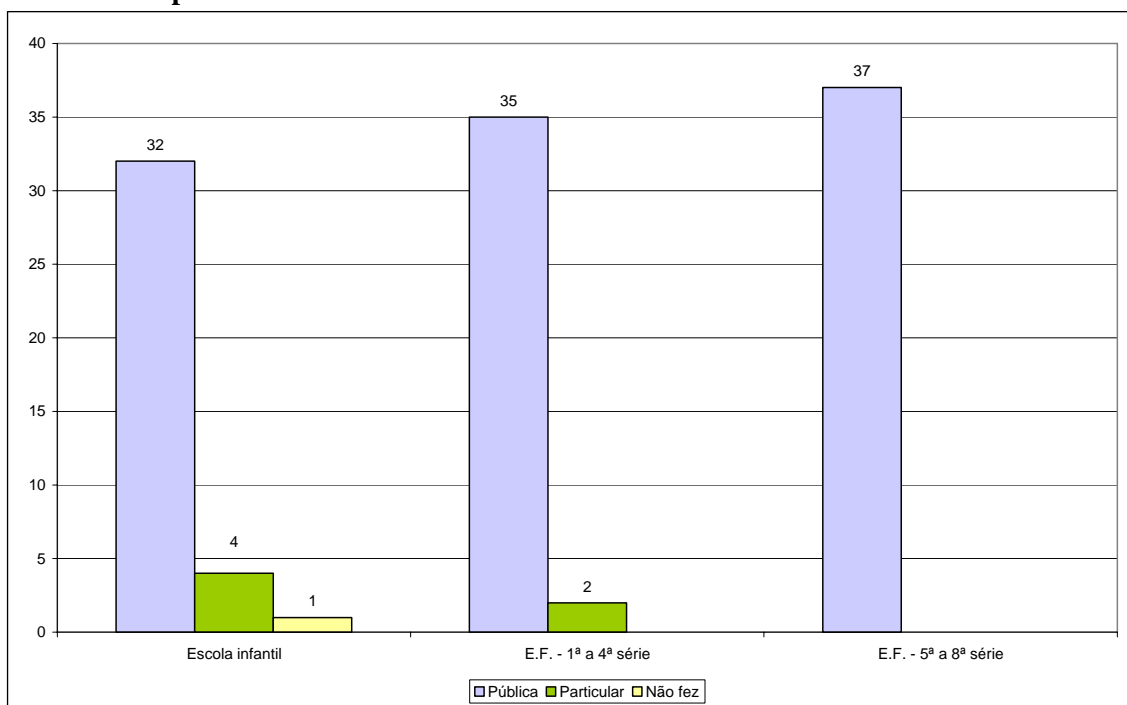
- **Cidade onde nasceu, origem, tipo de escola onde estudou**

Grande parte dos alunos nasceu em Presidente Prudente, o equivalente a 81%, sendo que os demais, 19%, informaram outras localidades como origem.

**Gráfico 2: Onde você nasceu?**

Com relação ao tipo de escola em que estudaram no Ensino Infantil, 32 alunos (86,49%) afirmaram ter freqüentado escola pública, 4 alunos (10,81%) estudaram em escolas particulares e um aluno (2,7%) informa que não freqüentou esse tipo de escola.

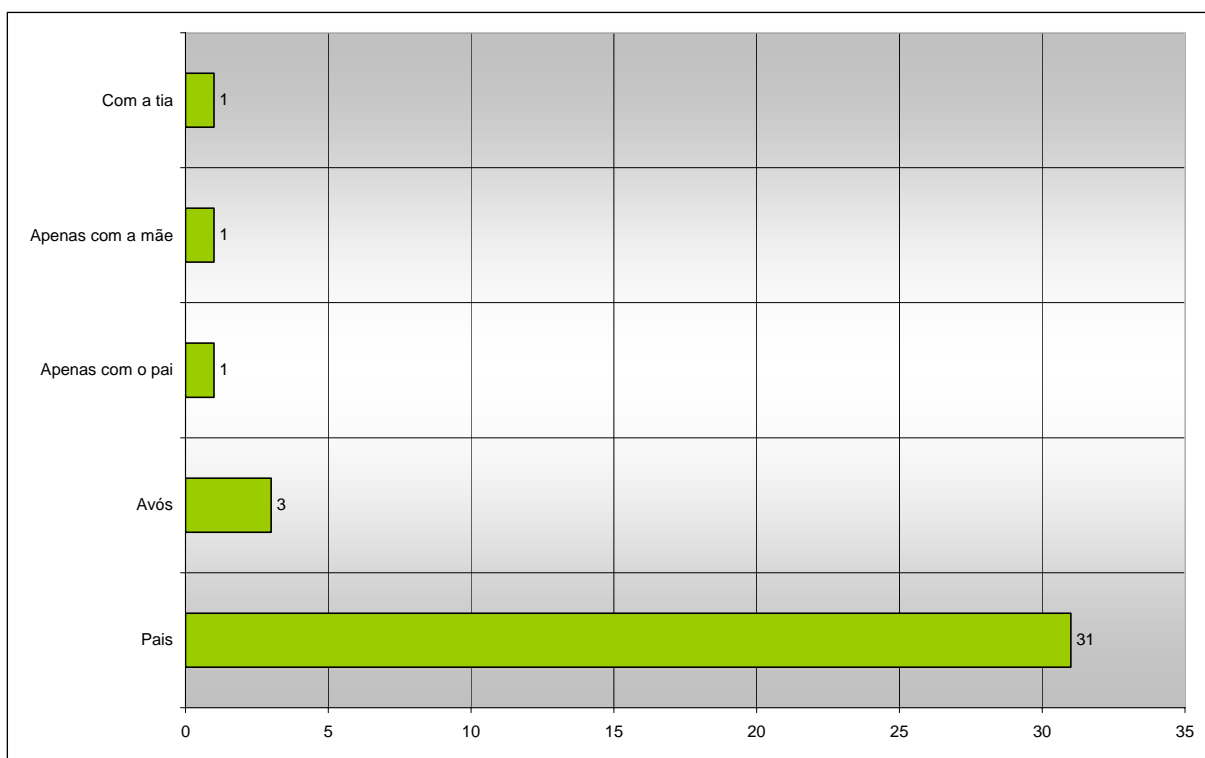
No Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, o índice de alunos que freqüentaram escolas particulares cai, pois são apenas dois, o equivalente a 5,41%. E quanto ao Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série, todos os alunos freqüentaram escolas públicas.

**Gráfico 3 - Tipo de escola onde os alunos estudaram**

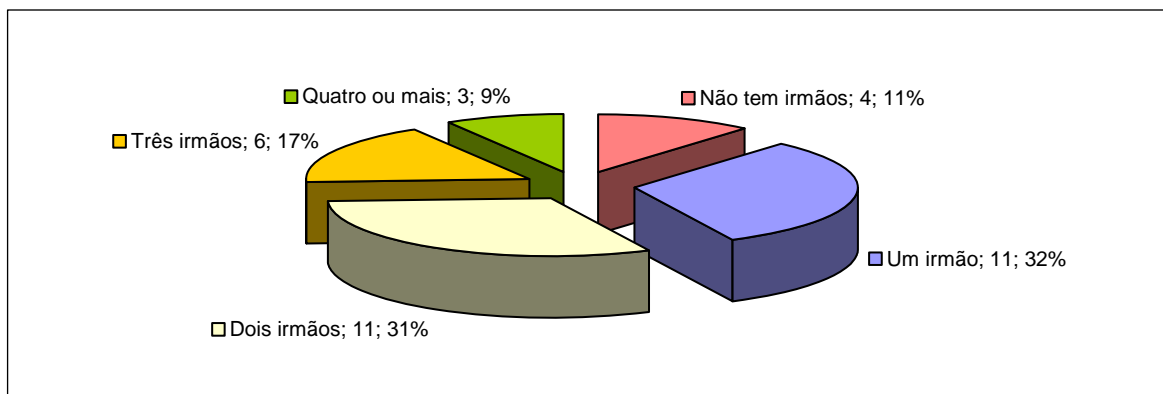
- **Com quem mora, quantos irmãos tem?**

Para essa questão, a maioria dos alunos informou que mora com os pais (31 alunos ou, aproximadamente, 83,78%). Três informaram morarem com os avós (8,11%). Um aluno afirma morar apenas com o pai (2,7%), outro aluno informa morar apenas com a mãe e outro com a tia.

**Gráfico 4: Com quem você mora?**



Sobre a quantidade de irmãos, os dados gerais informados pelos alunos apontam que as famílias, em boa parte, são constituídas de dois a três filhos. Alunos de famílias com quatro ou mais filhos totalizam 9, aproximadamente 24,32% do grupo, contra 70,27% de famílias menores.

**Gráfico 5: Quantos irmãos você tem?**

- **Nível de escolaridade dos pais**

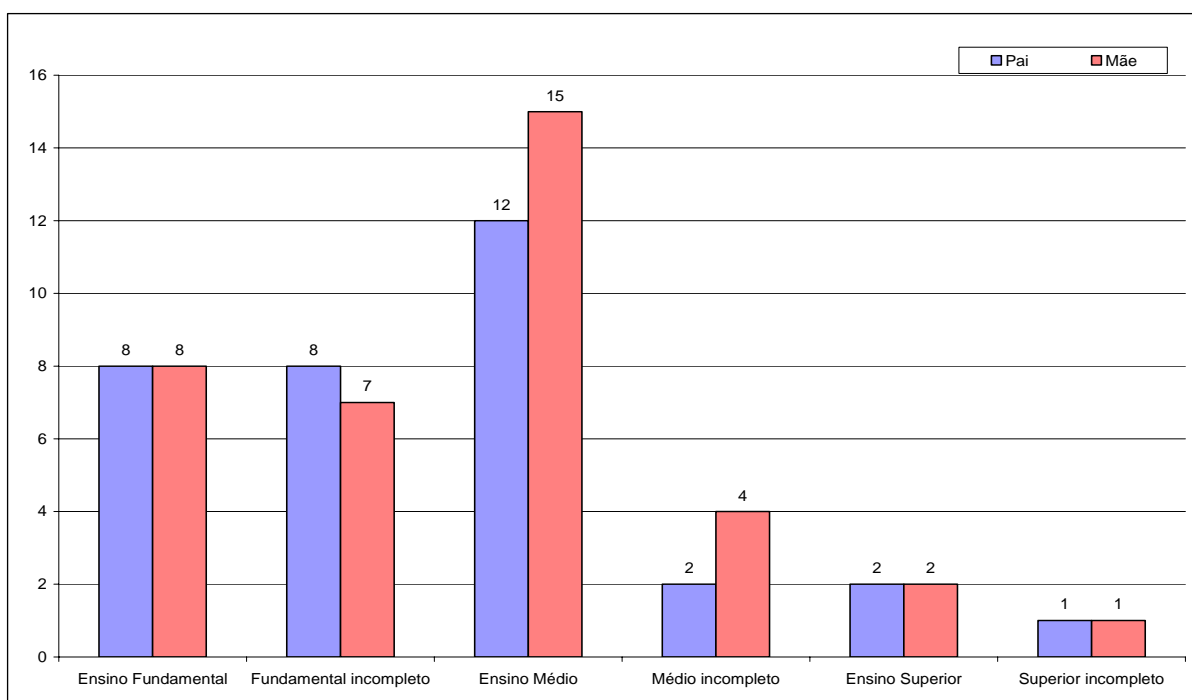
O gráfico abaixo demonstra o nível de escolaridade dos pais dos alunos. Considere-se, para o Ensino Fundamental, o período da primeira à oitava série.

O índice do número do item “pai”, apresentado no gráfico, não corresponde a 37 (total de alunos), pois conforme visto anteriormente, cinco alunos não moram com o pai.

Na oitava série B, pais e mães, em sua maioria, possuem entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio completos, com uma pequena vantagem para o Ensino Médio.

Do grupo destacam-se alguns pais que completaram o Ensino Superior – 4 sujeitos, ou seja, 10,81%, e aqueles que o atingiram sem completá-lo – 2 pais, isto é, 5,41%.

Embora a diferença seja pequena, as mães possuem maior escolaridade em relação aos pais.

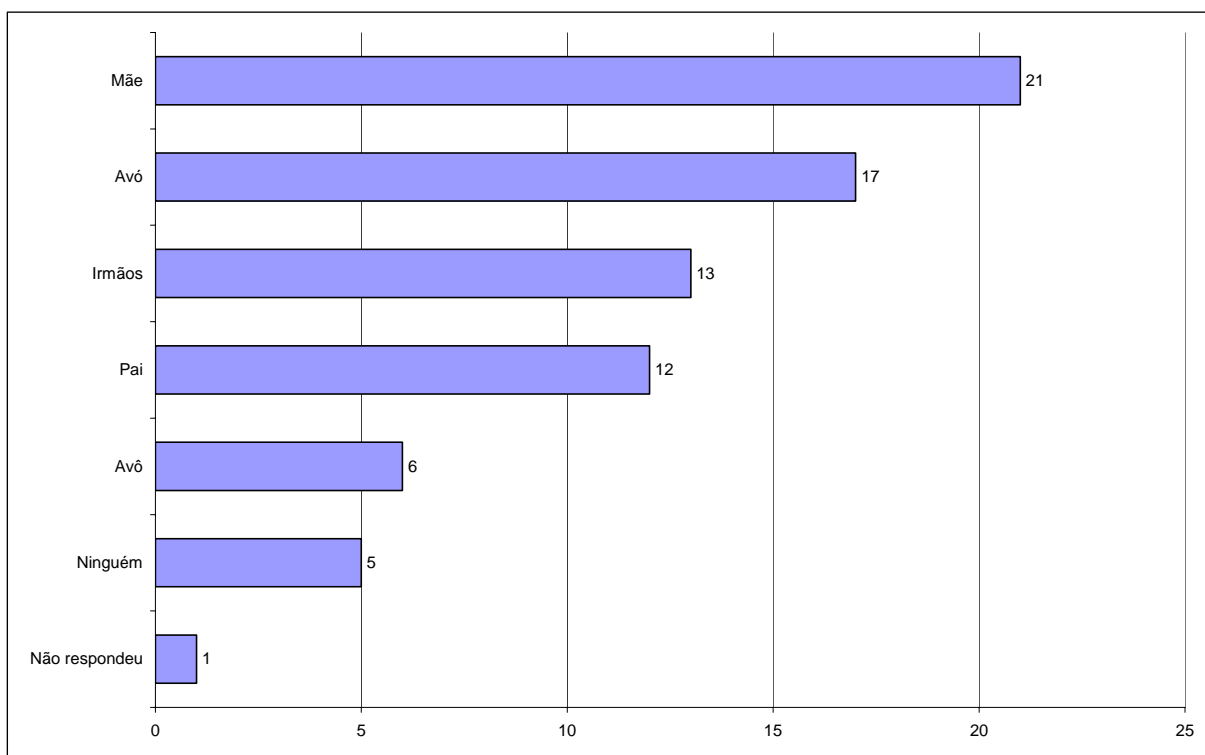
**Gráfico 6: Escolaridade dos pais**



- **Quem mais lê com frequência em sua casa e o que lê?**

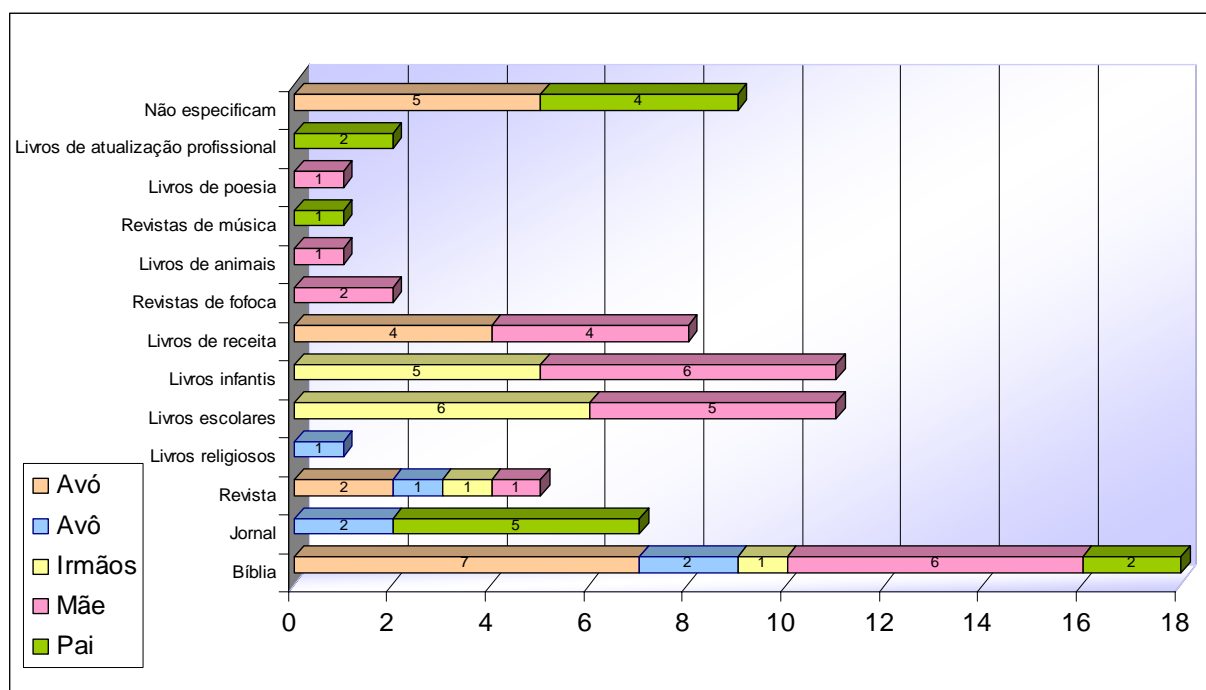
Ao informarem sobre quem mais lê com frequência em seus lares, 21 alunos (56,76%) afirmam que são as mães; 17 alunos (45,95%) disseram que são as avós; 13 alunos (35,14%) disseram que são os irmãos; 12 alunos (32,43%) afirmaram ser o pai; 6 alunos (16,22%) indicaram o avô; 5 alunos (13,51%) disseram “ninguém” e 1 aluno (2,7%) não respondeu.

**Gráfico 7: Quem lê com frequência em sua casa?**



A segunda questão indagava aos alunos especificamente sobre o que liam os entes familiares (pai, mãe, avô, avó, irmãos) dos alunos. O gráfico seguinte demonstra os tipos de leitura informados pelo grupo:

Gráfico 8: O que lê?



Em relação às avós, os alunos informaram: livros de receita, revistas e a Bíblia. Os avôs lêem livros religiosos, revistas, jornais e a Bíblia. As mães lêem livros de poesia, de animais, de receita, escolares, infantis, revistas de fofoca e a Bíblia, já os pais preferem livros de atualização profissional, revistas de música, jornais e também a Bíblia.

Como se observa, a Bíblia é uma leitura comum entre os grupos, ainda que tenha sido citada apenas uma vez em “irmãos”. As avós e as mães são as que mais procuram por esse tipo de leitura, respectivamente nesta ordem, recebendo as avós 7 indicações e as mães 5.

Ao todo, a Bíblia recebe 18 indicações; em segundo lugar, empatados, vêm os livros escolares e os livros infantis, com 11 indicações; e, em terceiro, aparecem os livros de receita, com 8 indicações.

As mães possuem o repertório de leitura mais diversificado do grupo, pois, para elas, aparecem indicados oito gêneros diferentes. Os mais citados são os livros infantis e os escolares, que juntos somam 11 indicações. Tal fato evidencia o papel desempenhado pelas mães na hierarquia familiar, já que se revela serem elas as maiores mediadoras de leitura entre os membros da família.

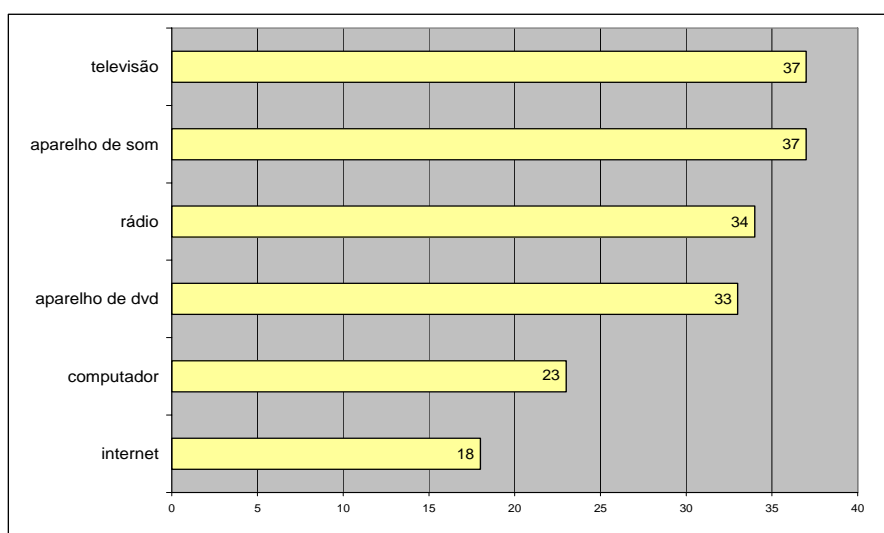
Os tipos de leitura listados pelos alunos, na maior parte do tempo, se relacionam com atividades profissionais, religiosas ou escolares. Desconsiderando a Bíblia, quase não há espaço para a leitura de ficção, aliás, para o gênero, há indicações apenas para as mães e para

os irmãos, sob a designação “livros infantis”, que se pode entender como literatura infantil. A leitura de poesia é quase inexistente, salvo por ser a preferência de uma mãe.

- **Em sua casa há**

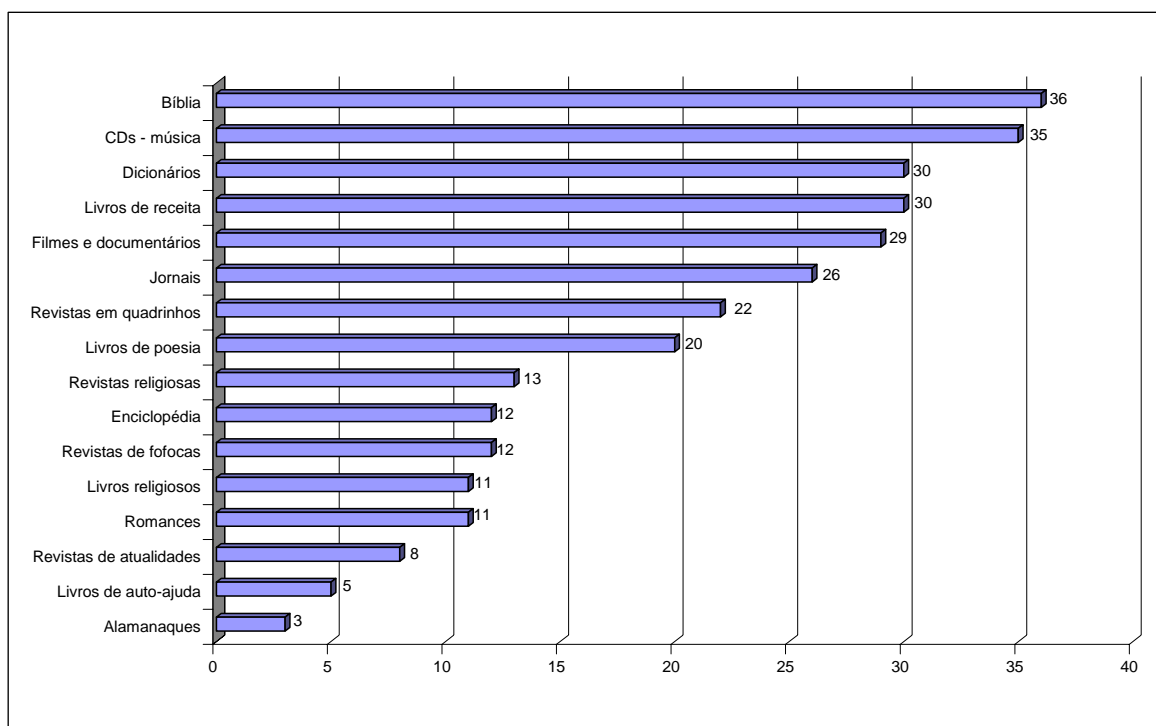
Dos dados informados para esta questão, pode-se notar que, nas residências dos alunos, há presença maciça de aparelhos de televisão e som. A internet está presente em menos da metade, ou melhor, 48,64% dos lares.

**Gráfico 9: Em sua casa há**



- **Objetos de leitura presentes nas residências dos alunos**

Dos objetos de leitura presentes nas residências dos alunos, destaca-se a Bíblia, com 36 menções, ou seja, está presente em 97,30% dos lares; os CDs de música aparecem com 94,60%; e empatados, em terceiro lugar, estão os dicionários e os livros de receitas culinárias, com 81,08%.

**Gráfico 10: Objetos de leitura das residências dos alunos**

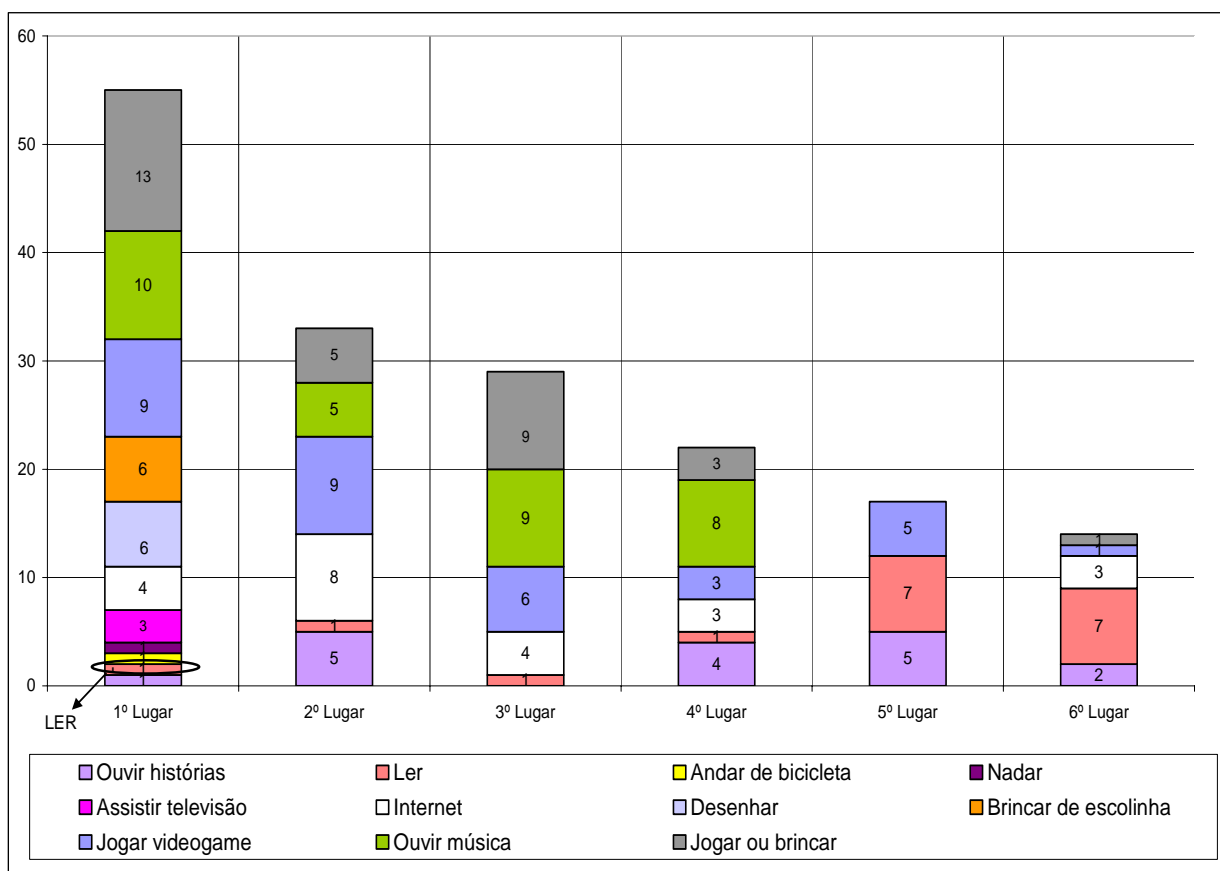
- **O que você mais gostava de fazer na infância?**

A questão trazia as seguintes proposições: jogar ou brincar, ouvir música, ouvir histórias, ler, jogar videogame, navegar na internet ou outra/especifique, para as quais os alunos deveriam elencar a ordem de preferência (do 1º ao 6º lugar).

Muitos alunos, ao responderem a questão, indicaram o primeiro lugar em mais de uma opção (brincar, ouvir música), assim como repetiram mais de uma vez os outros números das ordens de preferência, ou seja, assinalaram três, quatro vezes o segundo lugar para mais de uma preferência. Também houve casos em que os alunos registraram apenas sua primeira opção, ou a primeira e a segunda opção, deixando algumas preferências em branco. Assim, a soma dos índices numéricos informados para as atividades preferidas da infância não correspondem ao número total de alunos entrevistados (37).

O gráfico 11 apresenta os resultados.

Gráfico 11: O que você mais gostava de fazer na infância?



Em primeiro lugar, aparece “jogar ou brincar”; em segundo, “ouvir música”; e, em terceiro, “jogar videogame”. As posições seguintes são mais difíceis de perceber, mas ao se considerar as atividades mais assinaladas, pode-se afirmar que, em quarto lugar, fica a “internet”; em quinto, “ler”; e, em sexto, “ouvir histórias”.

A observação atenta do gráfico revela que somente um aluno aponta “ler” em primeiro lugar, o que também ocorre para a segunda, a terceira e a quarta posições (das ordens de preferência). Em contrapartida, o índice só vem a aumentar nos últimos lugares (quinto e sexto), com sete indicações cada.

“Ouvir histórias” também não era a atividade mais querida. Foi citada em primeiro lugar apenas por um aluno. Cinco alunos a colocam em segundo lugar. Em terceiro, não pontua, aparecendo na quarta, quinta e sexta posição, com, respectivamente, 4, 5 e 2 indicações.

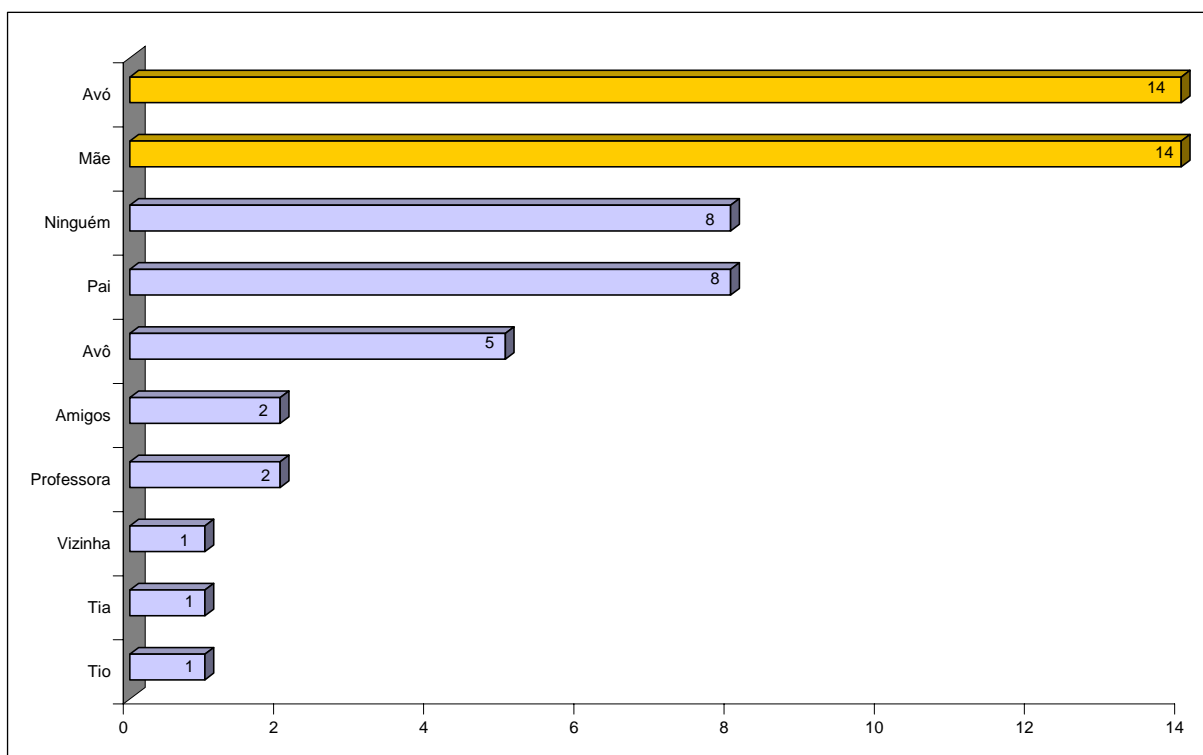
As duas atividades ficaram muito longe das preferidas, contudo “ouvir histórias” ainda leva vantagem sobre “ler”.

Um dado interessante do grupo está contido nos números informados para a proposição “assistir televisão”. De acordo com eles, ela não é a atividade preferida para a maioria dos alunos, pois apenas três a colocam em primeiro lugar. Nas outras ordens de preferência, a atividade sequer aparece. Nesse caso, a opção “ler” obteve grande vantagem.

- **Quem lhe contava histórias na infância?**

De acordo com as informações prestadas no questionário para esta questão, pôde-se constatar que as avós, o equivalente a 37,84% das indicações, e as mães, com 37,84%, são as que mais contavam histórias para esses alunos na infância. Há uma boa quantidade de alunos (oito), aproximadamente 21,62%, que informam que ninguém contava histórias para eles na infância.

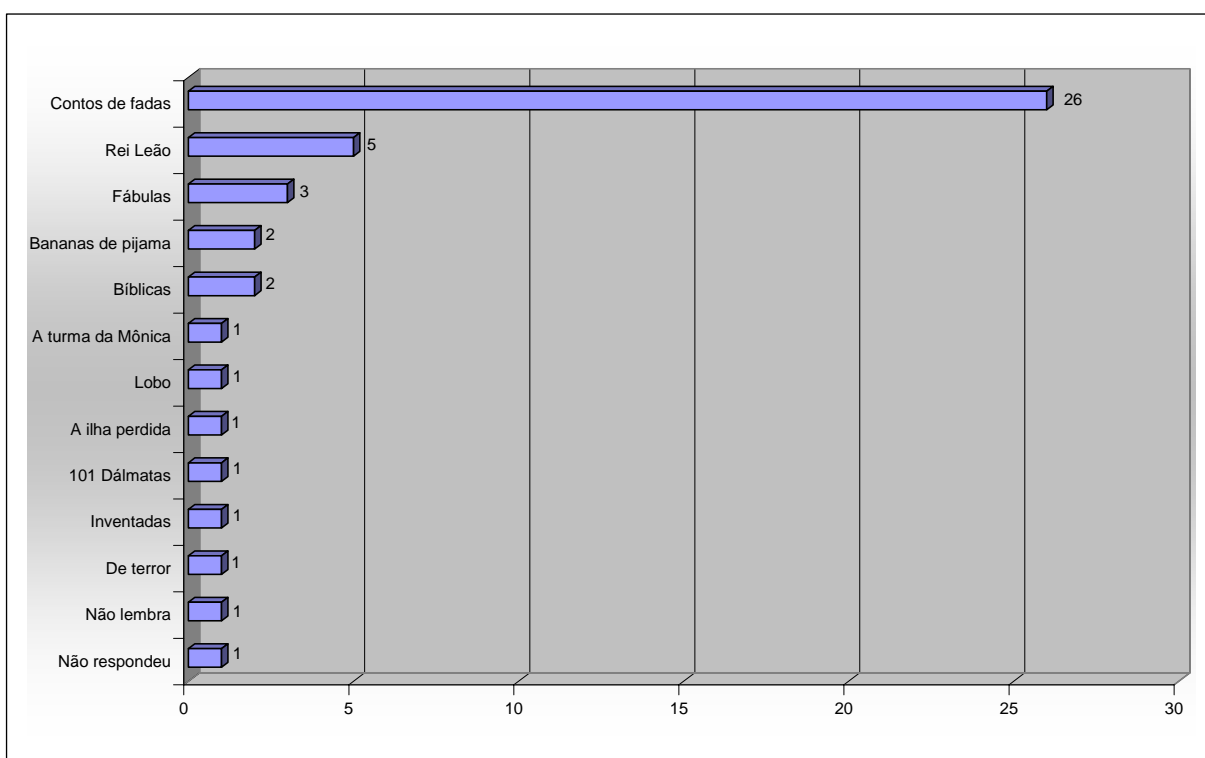
**Gráfico 12: Quem lhe contava histórias na infância?**



- **Histórias ouvidas na infância**

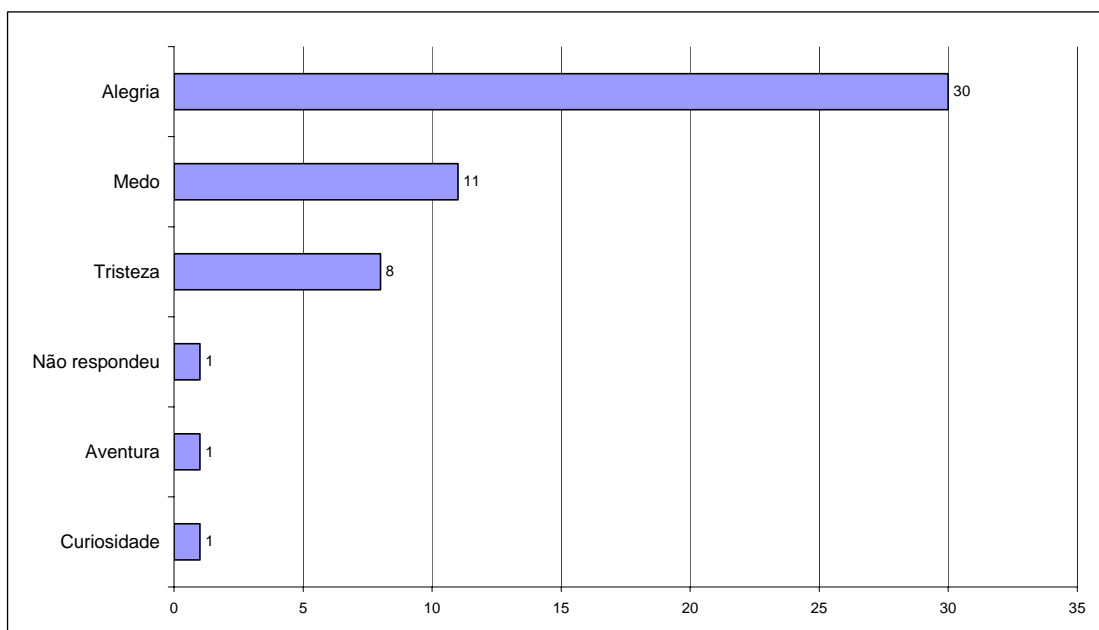
Das histórias ouvidas na infância, os contos de fadas representam a grande maioria, com 26 indicações, o equivalente a 70,27% das respostas. Mas a listagem dos alunos traz respostas curiosas como, por exemplo, o filme “Rei Leão”, indicado 5 vezes, ou seja, 13,51% das respostas, ou o desenho “Bananas de Pijama”, que aparece em duas respostas, com 5,41%.

**Gráfico 13: Histórias ouvidas na infância**



- **Sentimentos que essas histórias causavam em você?**

Alegria, medo e tristeza são os sentimentos mais assinalados pelos alunos para esta questão. “Alegria” recebeu 30 indicações, aproximadamente 81,08% das respostas.

**Gráfico 14: Sentimentos que as histórias ouvidas causavam**

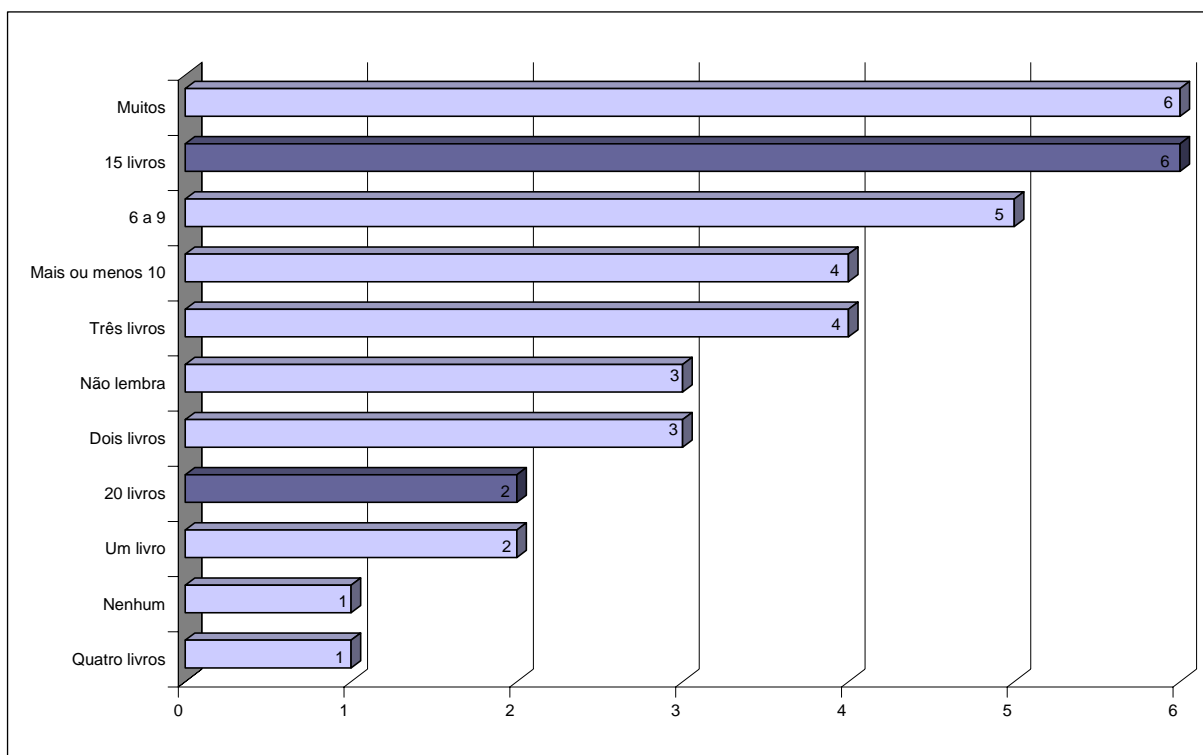
- **Quantos livros você já leu até hoje? Cite os títulos ou faça referências daqueles que você lembrar**

As respostas dos alunos indicam pouca quantidade de livros lidos. Para facilitar a análise, o grupo pode ser visto sob duas categorias: os que leram 10 ou mais títulos e aqueles que informaram terem lido menos que isso. Seis alunos disseram “muitos”, portanto a medida será desconsiderada para o cálculo em questão. Também não serão computados os que disseram “mais ou menos 10” ou “não lembro”.

Desse modo, quanto à primeira parte do grupo, 6 alunos leram 15 livros e 2 afirmaram terem lido 20, de modo que juntos somam 8, isto é, 21,62%.

A outra fatia do grupo leu abaixo de 10 livros, sendo que cinco alunos informaram terem lido entre 6 e 9 livros, quatro disseram três livros, três disseram dois livros, também três afirmaram não se lembrarem, dois leram um livro, um aluno informa ter lido quatro e um aluno disse “nenhum”. O somatório totaliza 19 alunos, ou seja, 51,35% do grupo, que leram abaixo de 10 livros.

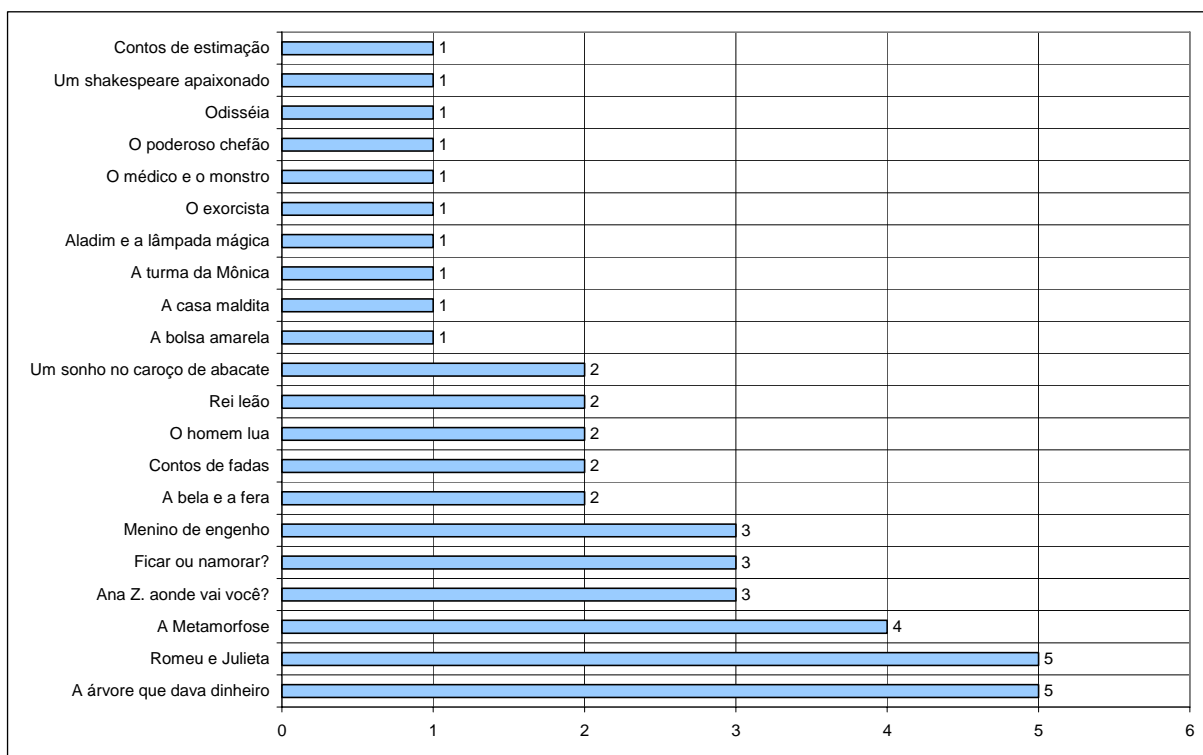


**Gráfico 15: Quantos livros você já leu até hoje?**

- **Cite os nomes dos que você lembra**

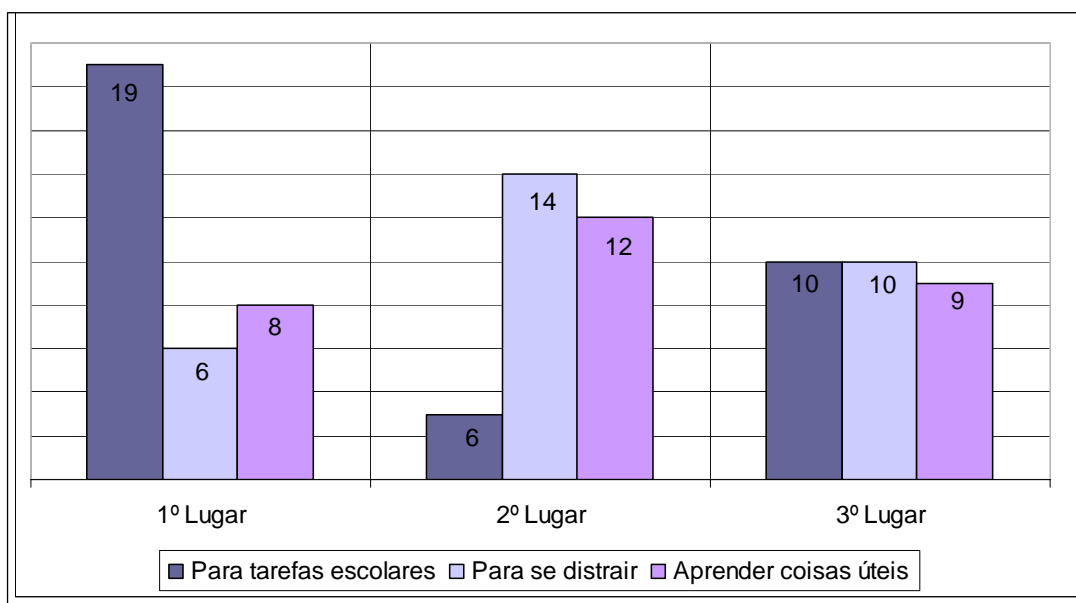
Os títulos lembrados pelos alunos revelam um repertório bem variado. Os mais citados foram: *Romeu e Julieta*, citado por cinco alunos (13,51%); *A árvore que dava dinheiro*, também mencionado cinco vezes; *A metamorfose*, de Kafka, citada por quatro alunos (10,81%); três alunos (8,11%) citaram *Ana Z. aonde vai você?*, de Marina Colasanti; e outros três mencionaram *Menino de engenho*, de José Lins do Rego.

Os índices do gráfico também revelam que poucos alunos responderam à questão e que alguns deles novamente citam títulos de filmes, como “Um Shakespeare apaixonado” e novamente “Rei leão”.

**Gráfico 16: Nomes dos livros que os alunos já leram**

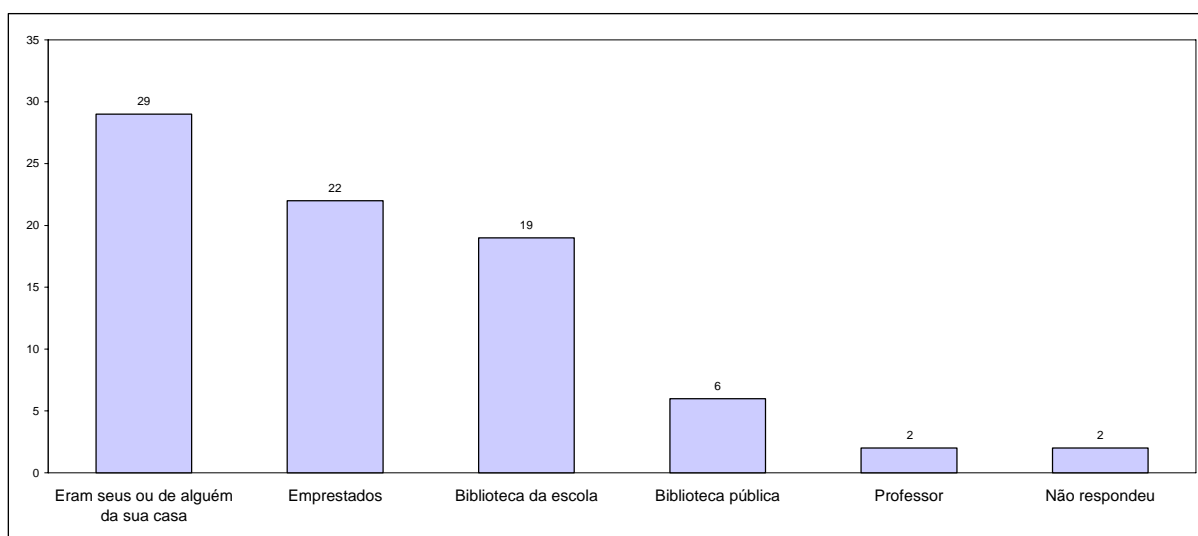
- **Você costuma ler? Enumere a ordem de importância, sendo o número 1 para o mais importante.**

Quanto à motivação para ler, as informações dos alunos colocam em primeiro lugar a exigência da escola, em segundo, a necessidade espontânea e, por último, aparecem empatados exigência escolar e prazer pessoal. Assim, a escola é o fator que mais influencia a leitura desse grupo, porém há um número considerável, 37,83%, que lê por motivação própria.

**Gráfico 17: Motivação para ler**

- **Acesso aos livros**

A maior parte dos alunos, 78,38%, informou que os livros que já leram eram seus ou de alguém da casa, ao passo que 59,46% foram emprestados de amigos, vizinhos ou familiares. A biblioteca escolar foi a outra grande via de acesso, com 51,35% das indicações. A biblioteca pública tem pouca influência, perfazendo 16,22%; dois alunos, ou seja, 5,41% citaram o empréstimo por parte de professores; e dois não informaram.

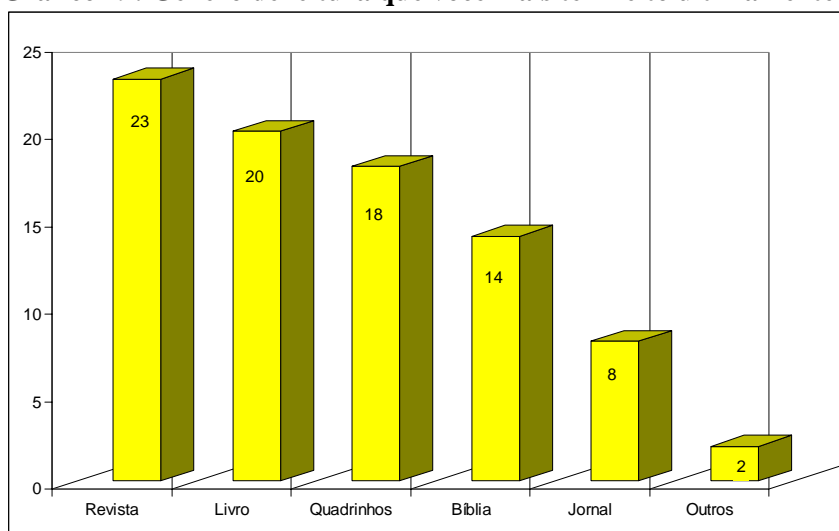
**Gráfico 18: Formas de acesso aos livros**

- **Gênero de leitura que você mais tem feito atualmente**

Para essa questão, os alunos poderiam apontar mais de um item. As proposições que poderiam assinalar eram as seguintes: livro, bíblia, jornal, revista, quadrinhos, almanaques e enciclopédias e outro/especifique.

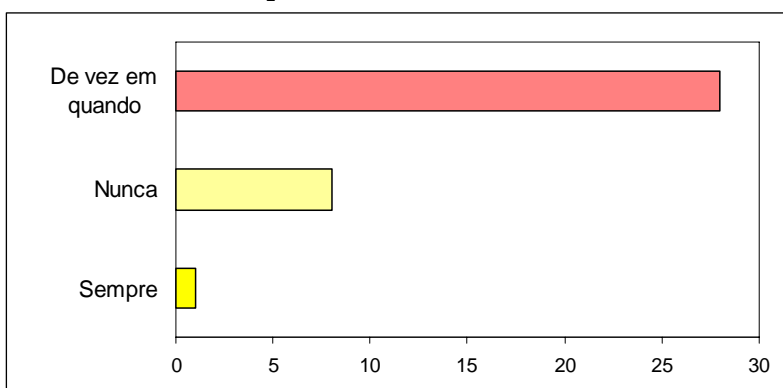
Segundo informaram os alunos, os suportes de leitura que eles mais têm utilizado ultimamente são, em primeiro lugar, com 23 indicações (62,16%), as revistas; em segundo, os livros, com 20 indicações (54,05%); em terceiro, os quadrinhos, com 18 indicações (48,65%); em quarto, a Bíblia, com 14 indicações (37,84%); em quinto, os jornais, com 8 indicações (21,62%); e dois alunos assinalaram o item “outros”, mas não especificaram.

**Gráfico 19: Gênero de leitura que você mais tem feito ultimamente**



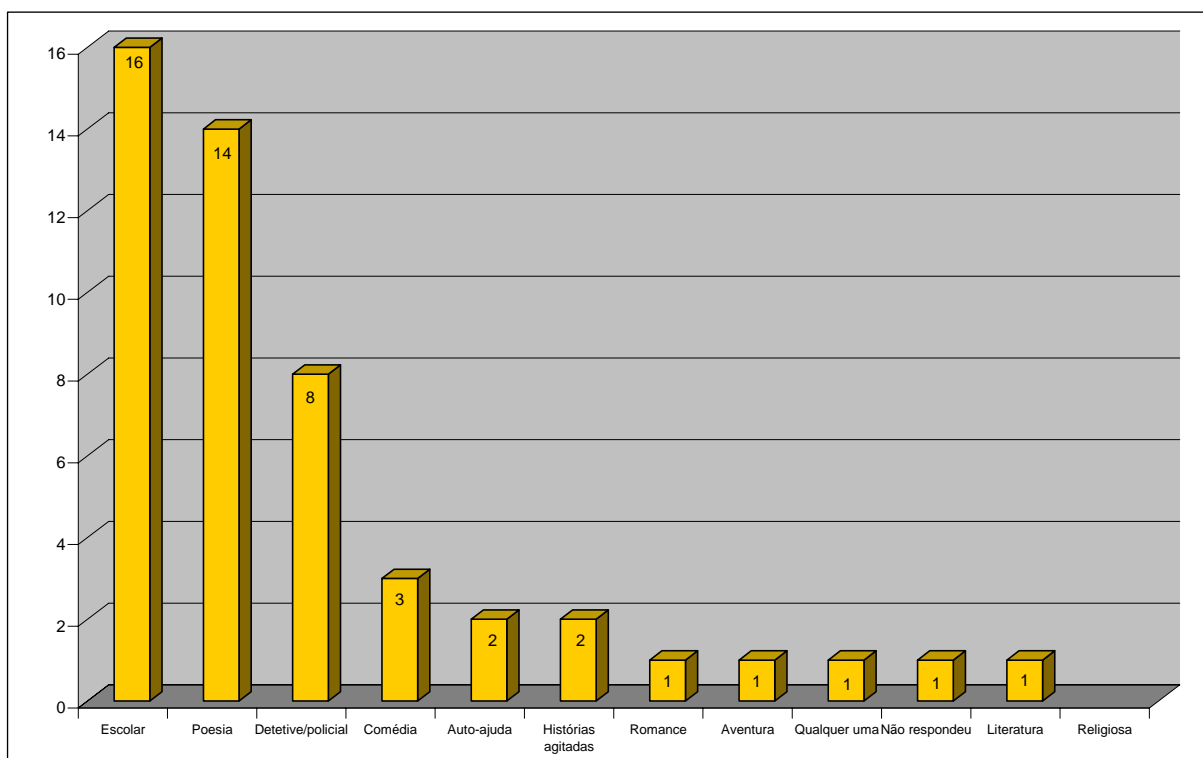
- **Você frequenta a biblioteca escolar?**

O grupo não tem o hábito de frequentar a biblioteca escolar, pois a maioria, perfazendo 28 alunos (75,68%), afirma ir de vez em quando; oito alunos (21,62%) informaram que nunca foram; e apenas um (2,7%) afirma frequentá-la sempre.

**Gráfico 20: Você frequenta a biblioteca da escola?**

- **Tipo de leitura procurada na biblioteca escolar**

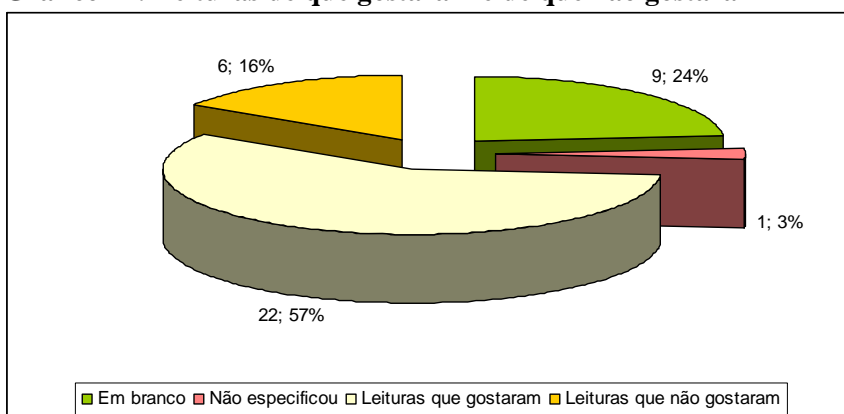
Pouco mais de um terço dos alunos, 43,24%, procura a biblioteca da escola para trabalhos escolares. Com ressalvas para a poesia, que apresenta 37,84% de procura, outros tipos textuais não oferecem grande motivação.

**Gráfico 21: Tipo de leitura você procura na biblioteca da escola**

- **Citar uma ou mais leituras que você tenha feito ultimamente e que o impressionou (positiva ou negativamente)**

Essa questão foi deixada em branco por nove alunos, ou seja, 24,32%. Um aluno não especificou, mencionando apenas que estava lendo um livro difícil. Mais da metade dos alunos, 59,46%, citaram as leituras das quais mais gostaram e apenas 16,22% indicaram leituras que lhes decepcionaram. Isso significa que 83,78% (seis alunos) não quiseram especificar as leituras das quais não gostaram.

**Gráfico 22: Leituras de que gostaram e de que não gostaram**



O pequeno índice de alunos (3%) que se propôs a citar as leituras das quais não tenha gostado talvez possa não refletir a verdade. Certamente o ambiente escolar, local da pesquisa, influenciou, de algum modo, as respostas. Talvez os alunos tenham ficado constrangidos ou preocupados com eventuais conseqüências.

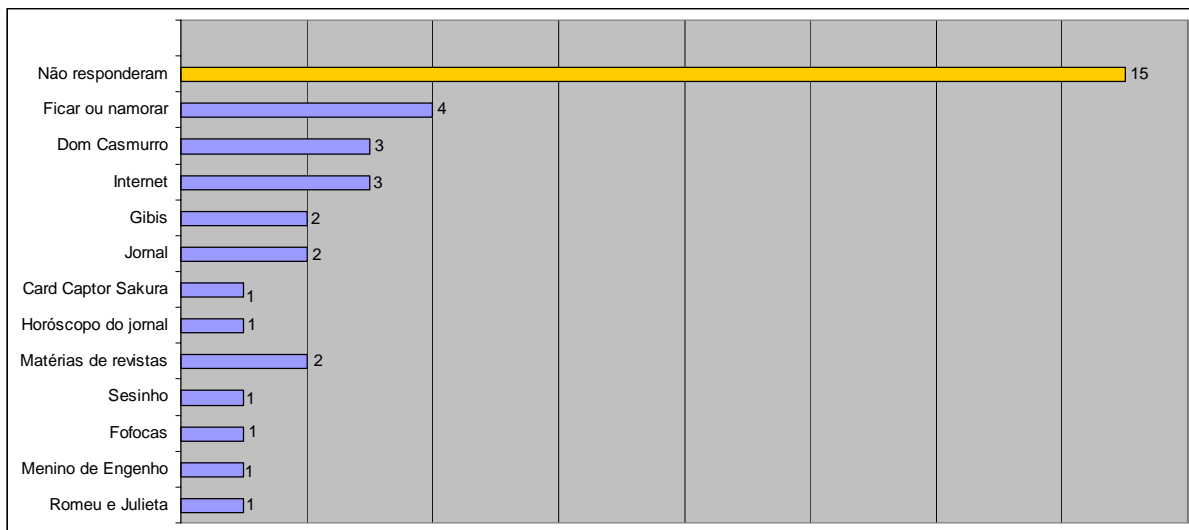
Há, por exemplo, alguns casos de respostas como esta do aluno RPA, de 14 anos: “estou lendo um livro que eu não entendo nada. Fiquei bravo é chato”. Note-se que o questionário foi respondido no dia 21 de agosto e foi este o mês que os alunos tiveram para fazer a leitura de *Dom Casmurro*. Pela resposta, pode-se subentender que os alunos falavam do romance, porém, sem mencionar seu título. Isso deixa claro o receio que os alunos tiveram em expor o que realmente pensavam.

Das leituras que impressionaram positivamente, listadas pelos alunos, há três menções para *Dom Casmurro*; três para *Ficar ou namorar?*, de Leonardo Antunes; e uma para *Romeu e Julieta*, de Shakespeare. As demais ficam dispersas entre quadrinhos, jornais e internet.

Outro dado a ser observado se concentra no resultado final dessa listagem, que mostra haver pouca leitura de livros de literatura. Considerando a quantidade de ficção informada, o

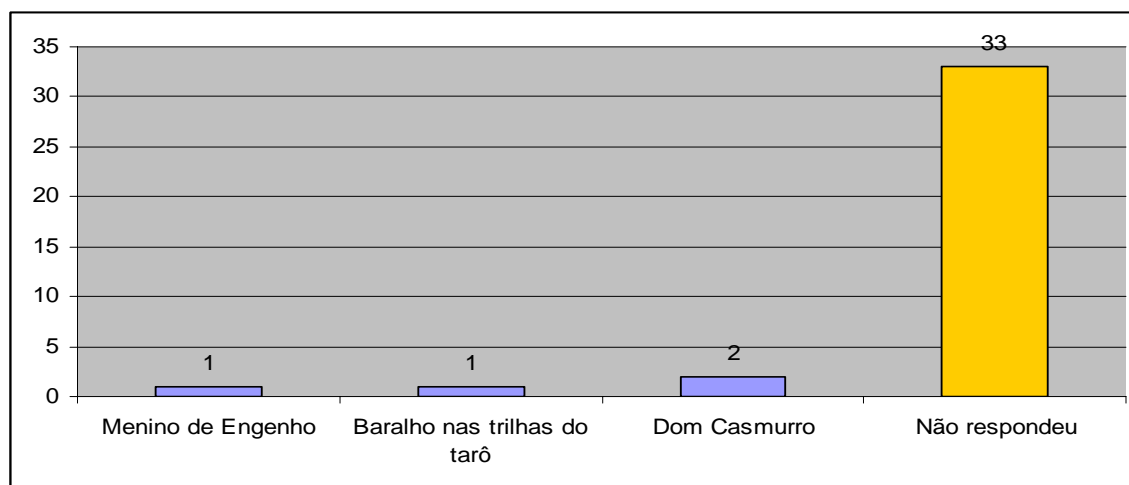
contingente de 37 alunos e seu nível de escolaridade, o resultado (3 romances, 3 novelas, uma peça teatral e quadrinhos) indica que os alunos leram e produziram pouco, ao longo da vida escolar.

**Gráfico 23: Leituras que impressionaram positivamente**



No gráfico das leituras que impressionaram negativamente, há somente quatro indicações: duas para *Dom Casmurro*, uma para *Baralho nas trilhas do tarô* e outra para *Menino de Engenho*. A respeito deste último, o aluno escreve: “livro chato, idiota um monte de gente morre” (RPA, 14 anos). Entretanto, poucos foram tão corajosos. Como se pode constatar, 89,19% dos alunos preferiu não responder à questão.

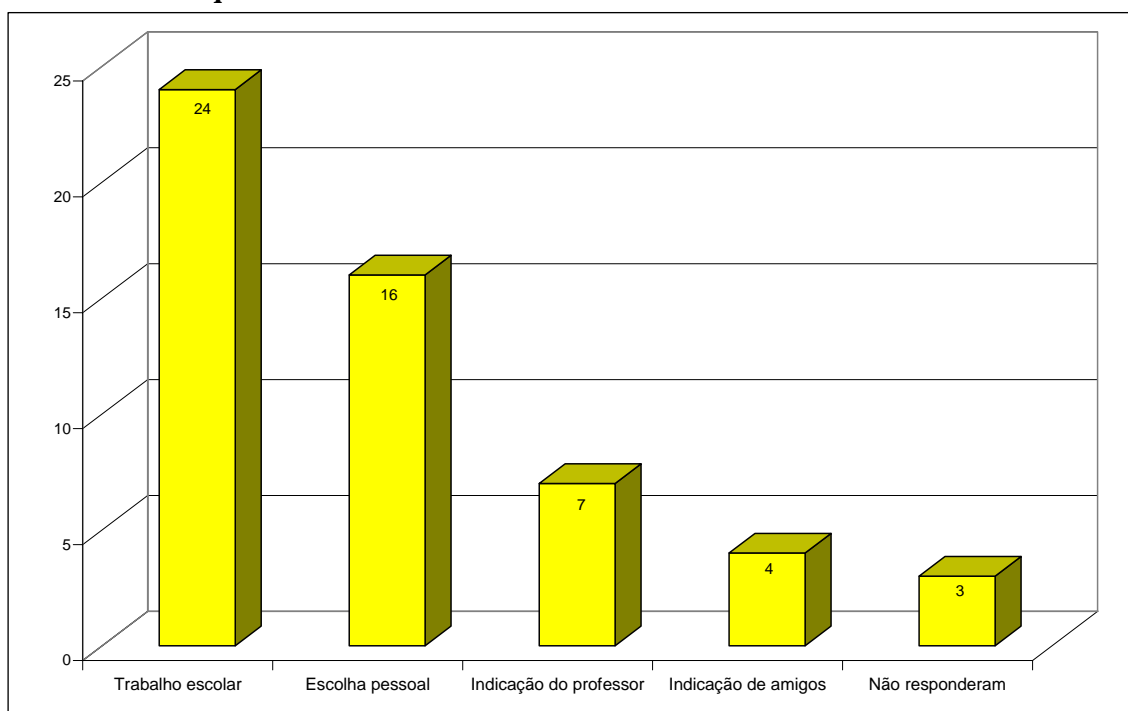
**Gráfico 24: Leituras que impressionaram negativamente**



- **Por que você fez essas leituras?**

A maioria dos alunos (64,87%) informou que fez as leituras para cumprir com tarefas escolares. Em segundo lugar (43,24%), declaram ter sido a escolha espontânea.

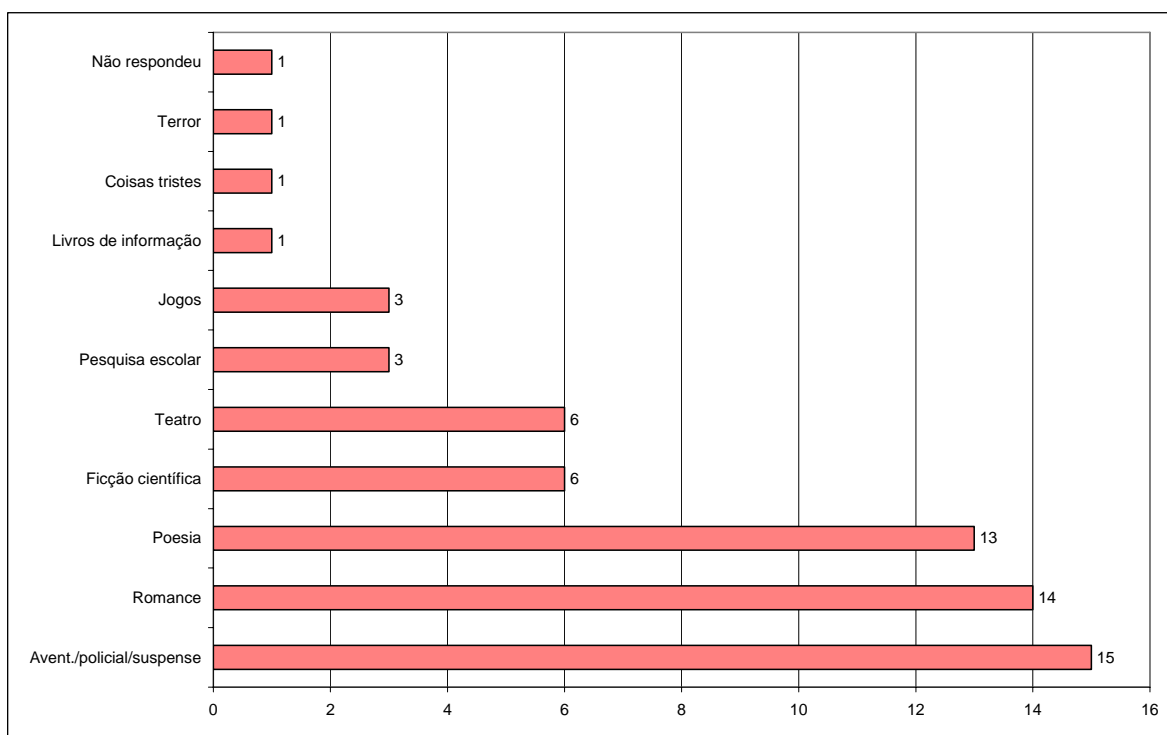
**Gráfico 25: Por que você fez essas leituras?**



- **Que gênero de leituras você prefere fazer atualmente?**

Os alunos indicaram mais de uma resposta para essa questão. Aventura, suspense e policial são os gêneros preferidos de 40,54% dos alunos. Em segundo lugar, vem as histórias de amor, com 37,83%, e a poesia aparece em terceiro, com 35,13% da preferência.

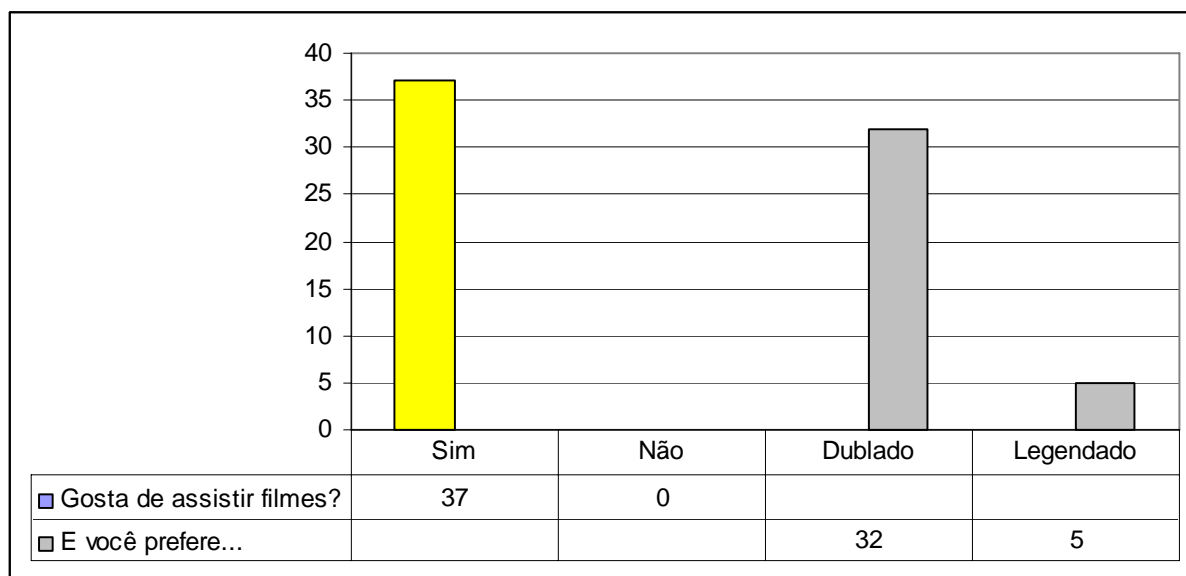


**Gráfico 26: Que tipo de leitura você prefere fazer atualmente?**

- **Você gosta de assistir a filmes?**

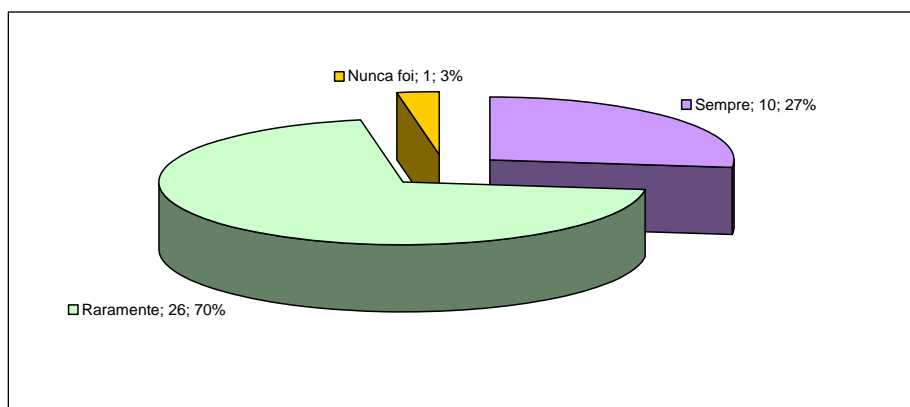
Para essa questão, 100% dos alunos responderam “sim”, gostam de assistir filmes. Perguntados se preferem que sejam dublados ou legendados, um número significativo de alunos – 32, ou melhor, 86, 49% – informou que filme dublado é melhor.

A justificativa é a dificuldade de acompanhar a legenda: “não gosto de ler porque eu perco partes do filme, não consigo acompanhar a legenda, porque eu não gosto de ler” (MVMO, 14 anos), “dublado, porque eu consigo entender o filme” (MS, 14 anos). Isso evidencia um tipo de leitura no qual esses alunos sentem dificuldade, ou pode indicar também que a atividade não seja tão freqüente.

**Gráfico 27: Você gosta de assistir a filmes?**

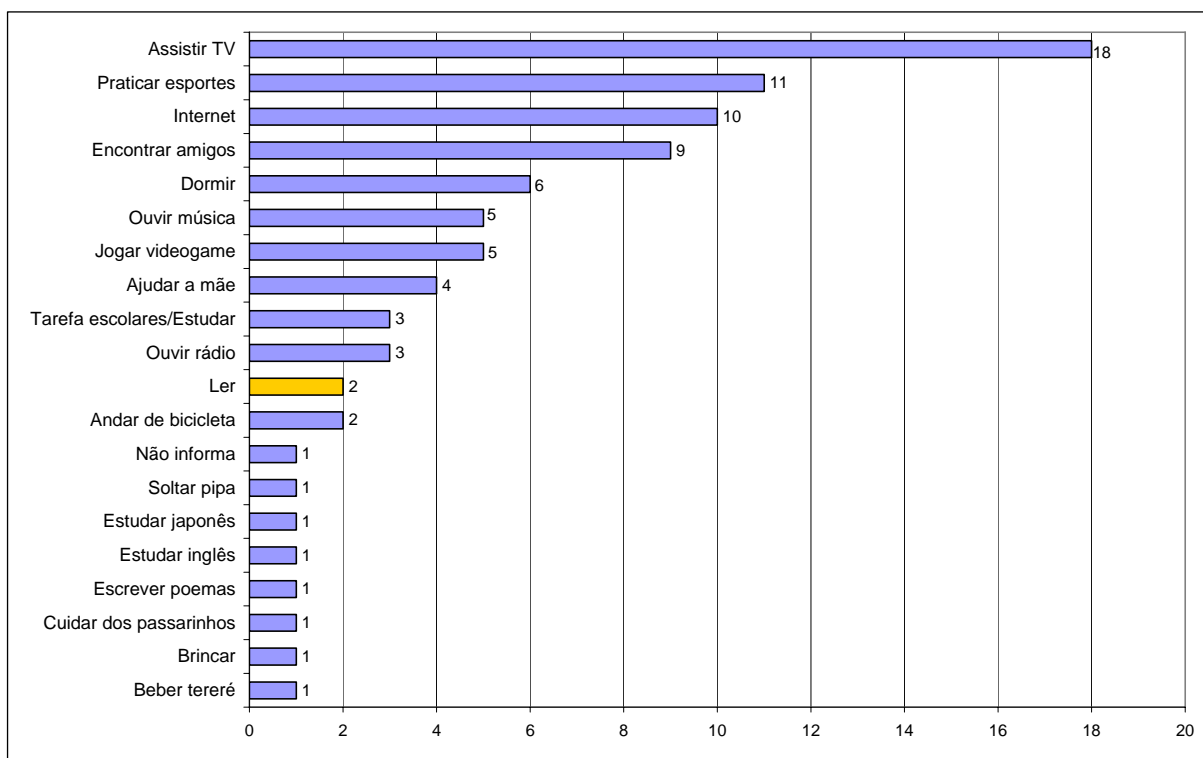
- **Você vai ao cinema?**

A maioria, 70%, raramente vai ao cinema e um aluno informou nunca ter ido. Apenas 27% costuma ir sempre.

**Gráfico 28: Você vai ao cinema?**

- **O que você faz no seu tempo livre?**

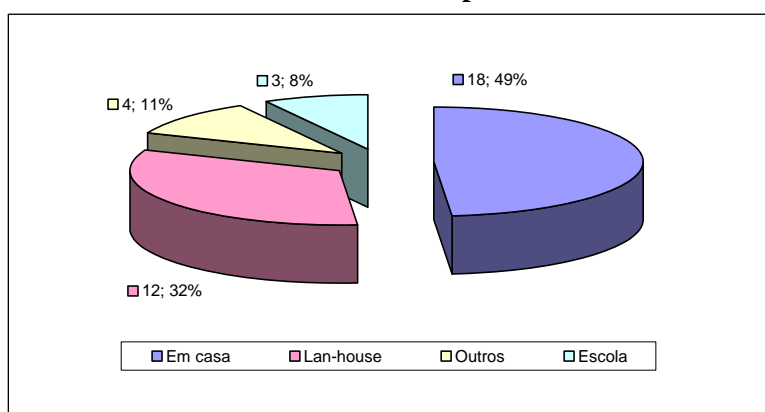
Assistir TV é a atividade preferida dos alunos em seu tempo livre. A seguir, vem a prática de esportes e navegar na internet. “Ler” ocupa a décima primeira posição na ordem de preferência, junto com “andar de bicicleta”. Isso deixa claro que esse grupo de alunos parece não ter o hábito da leitura.

**Gráfico 29: O que você faz no seu tempo livre?**

- **Você utiliza o computador? Onde? Para quê?**

Do total de alunos, trinta e seis, ou seja, 97,3%, disseram que têm o hábito de utilizar o computador, sendo que 51,35% afirma utilizá-lo para falar com os amigos e 48,65% para estudar. Oito alunos, 21,62%, mencionaram outras opções de lazer, tais como: ouvir música, jogar, fazer *downloads* diversos.

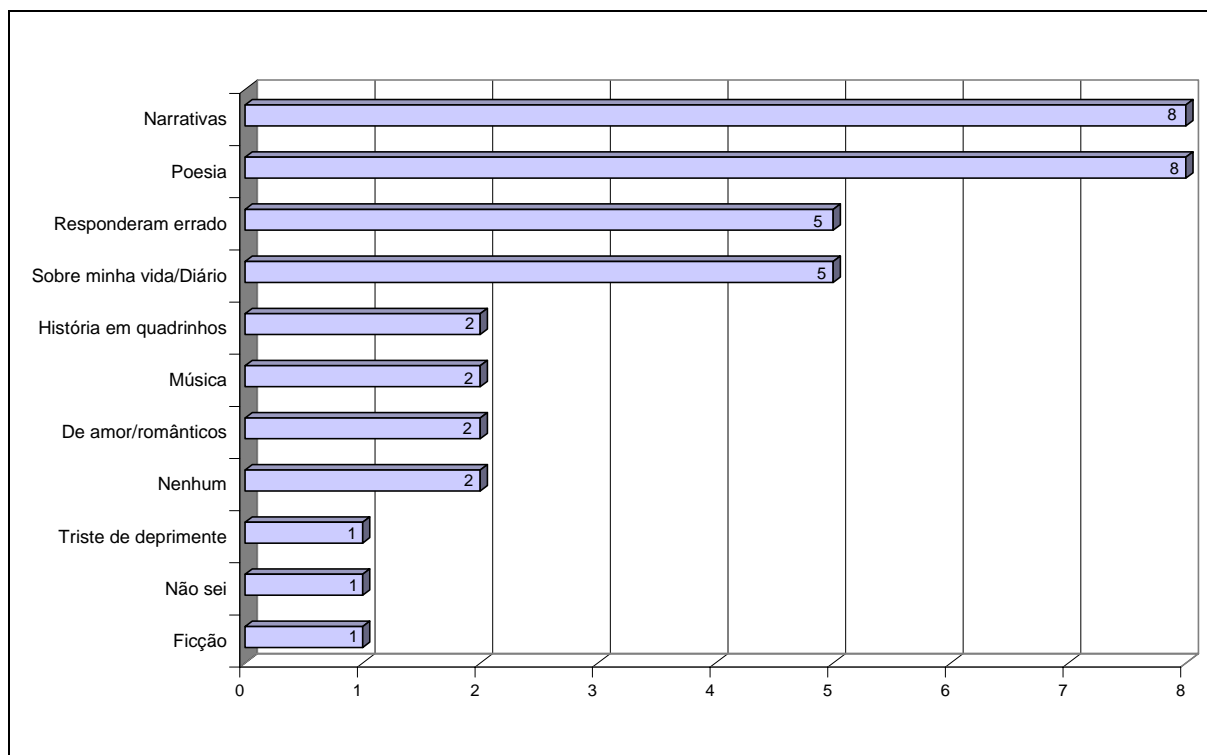
Quase metade dos alunos, 49%, possui computador em casa. Quem não tem computador utiliza a *lan house*, outros meios (casa de vizinhos ou familiares) e a escola.

**Gráfico 30: Forma de acesso ao computador**

- **Qual tipo de texto você prefere escrever?**

Com relação à modalidade textual que eles preferem escrever, as narrativas e a poesia são as campeãs. Muitos alunos responderam a questão de forma errada, pois escreveram como resposta “redação” e não especificaram mais nada.

**Gráfico 31: Tipo de texto que preferem escrever**



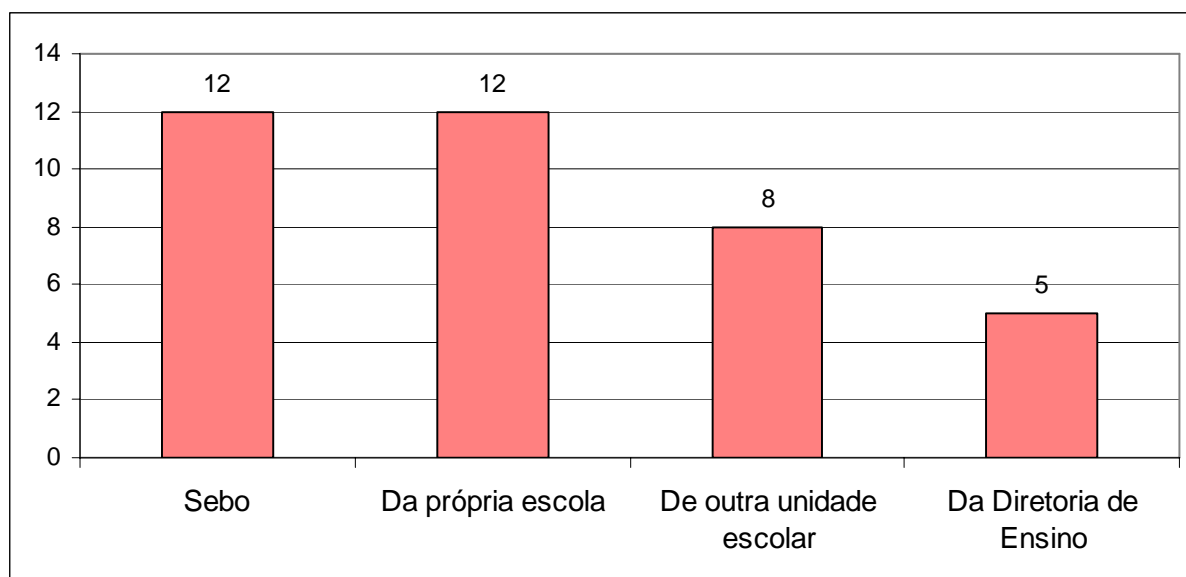
### 4.3 DOS LIVROS UTILIZADOS NA PESQUISA

#### 4.3.1 Origem dos livros

Esta seção demonstra a origem e descreve o aspecto material dos exemplares do romance utilizados na pesquisa. A orientação para essa ação pautou-se na tese de Chartier (2002), para quem os suportes do objeto impresso podem vir a interferir no processo de construção do significado.

Foram utilizados 37 livros. A escola dispunha de 12 exemplares (32,43%), de maneira que faltariam 25 para contemplar todos os alunos da classe. A solução encontrada foi a utilização dos recursos da própria rede de ensino. Para tanto, recorreu-se, primeiramente, ao acervo do professor localizado na Diretoria de Regional de Ensino e, depois, à outra unidade escolar<sup>46</sup>. Ainda assim, faltariam 12 livros. Esses últimos exemplares foram adquiridos por meio dos recursos da pesquisadora no sebo da cidade.

**Gráfico 32: Origem dos livros utilizados na pesquisa**



Do montante dos exemplares, 13, ou seja, 35,14%, eram da editora Ática, da série Bom Livro, sendo edições muito antigas, datadas de 1970 a 1975. Esses livros, somados aos da editora Paulus, com edições recentes, mas em papel jornal, aos 4 exemplares da Ciranda Cultural, sem qualquer elemento extra-textual, e a um exemplar da editora Novo Século, fizeram o gênero “velho, porém conservado” e totalizaram 25 unidades.

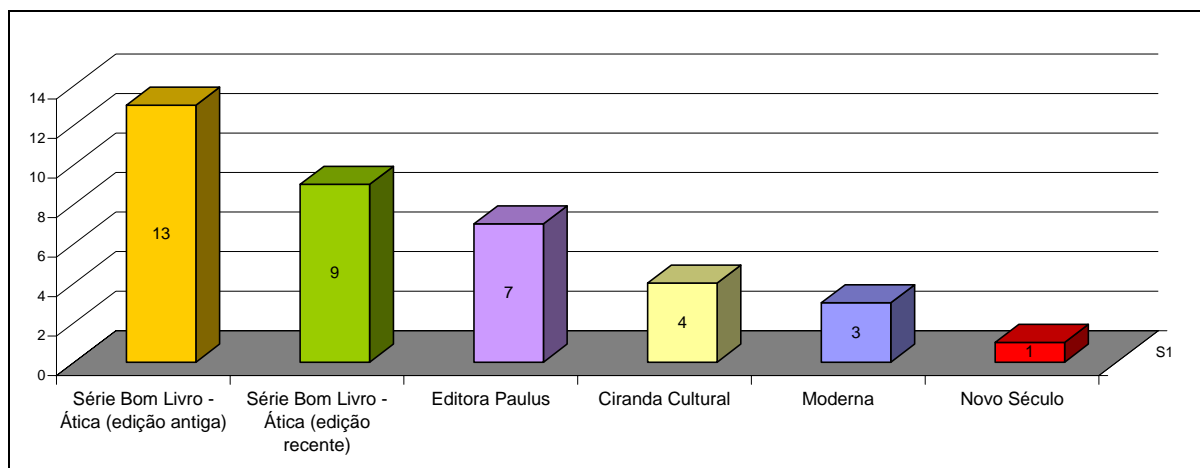
Assim, 67,57% dos livros utilizados na pesquisa não eram “atrativos” aos alunos, fato confirmado no episódio da entrega. Os alunos não gostavam de recebê-los, solicitavam sua troca, apontavam para os mais novos.

Nove exemplares, também da editora Ática, pertenciam à versão mais recente da série Bom Livro (capa branca) e três eram da editora Moderna. Eram os livros mais desejados pelos alunos, por possuírem melhor aparência, ou porque vinham acompanhados de elementos extra-textuais (biografia do autor, imagens da época, notas explicativas). Contudo, eles

<sup>46</sup> E. E. Prof<sup>a</sup>. Maria Luíza Formozinho Ribeiro.

representaram a menor parte, 12 livros apenas, perfazendo 32,43% do montante de exemplares. O gráfico 33 mostra essa distribuição:

**Gráfico 33: Edições e editoras**



É interessante notar que a escola dispunha de pouco menos da metade dos livros (32,43%) e a maior parte dos títulos de que possuía eram edições muito antigas. Esse dado revela uma dificuldade enfrentada pelo professor, isto é, numa situação como essa, estaria impedido de trabalhar a mesma obra com todos os alunos. Além disso, fica evidente que a dinâmica da pesquisa (distribuir um exemplar da mesma obra para cada aluno) não é uma das práticas de leitura recorrentes naquele ambiente.

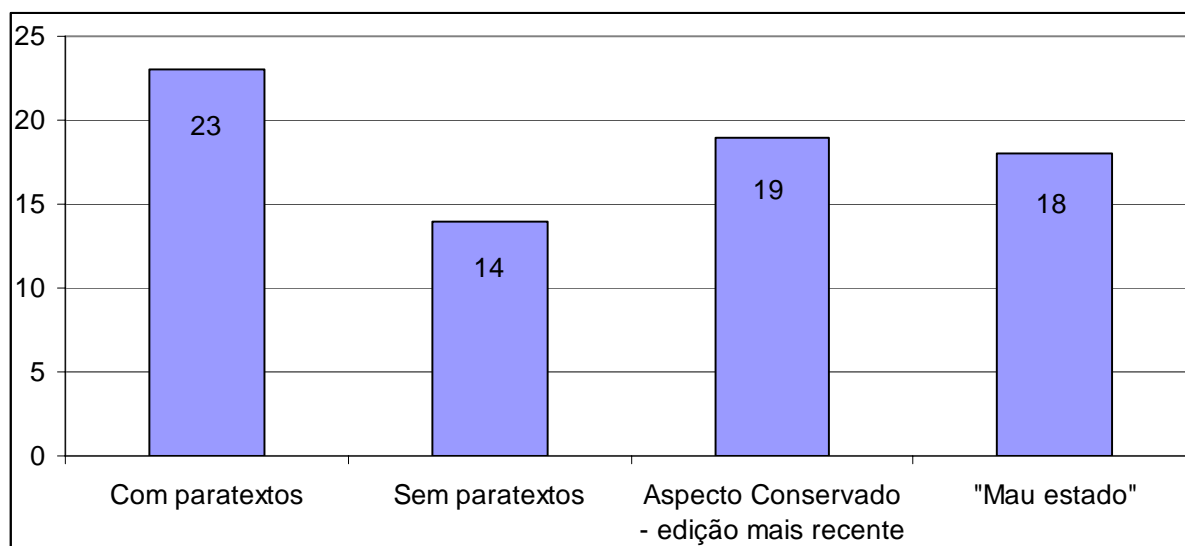
#### 4.3.2 Descrição dos exemplares

Com relação à presença de elementos extra-textuais (notas explicativas, biografia do autor, resenhas, pequenos resumos, fotos ou ilustrações, enfim, os designados “paratextos”), os exemplares utilizados na pesquisa estavam assim divididos: 62,16% possuíam paratextos contra 37,84% que traziam apenas o texto integral.

Quanto ao estado de conservação, há quase um empate: 19 livros, ou seja, 51,35%, eram de edições mais recentes e possuíam bom aspecto, enquanto 48,65% encontravam-se em

“mau-estado”, ou seja, capas envelhecidas, amassadas, soltas ou remendadas, páginas amareladas.

**Gráfico 34: Descrição dos exemplares**



#### 4.4 A PALAVRA DO LEITOR

A análise que segue subdivide-se em categorias criadas pelo próprio grupo de alunos participante da pesquisa: os que não fizeram a leitura de *Dom Casmurro*, os leitores de parte ou partes do livro e aqueles que efetivamente integralizaram a leitura. A última seção apresenta o que disseram do livro os alunos não leitores do romance.

##### 4.4.1 Primeira etapa do processo de recepção: a *leitura primária*

Após a leitura do livro, em dia agendado, os alunos, sem a interferência do professor, ou de qualquer exposição sobre a obra, fizeram por escrito um resumo da narrativa, acompanhado de algumas questões<sup>47</sup>. Todos os alunos da classe responderam aos questionários e a única orientação que receberam foi a de que, em caso da não leitura, ou da leitura de partes do livro, procurassem fazer os registros dessas informações, especificando os motivos.

Assim, foi possível organizar o relato dos incidentes ocorridos e da recepção de leitura com os alunos agrupados, segundo os critérios das próprias autoavaliações. Os resultados numéricos foram os seguintes: 11 alunos, 29,7%, declararam não terem feito a leitura do livro; 9, o equivalente a 24,3%, declararam ter lido partes do livro; e 17 alunos, 45,9%, afirmaram ter realizado a leitura completa do livro.

Considerando o quadro das variáveis que cercaram o processo de leitura desses alunos, esse resultado seria, no mínimo, razoável e, em uma postura mais otimista, satisfatório. Entretanto, a análise qualitativa, que este estudo também considera, colocará em xeque este primeiro anúncio numérico.

Recorde-se o pensamento de Mury (1974) a esse respeito. Ele expõe que, em um primeiro momento, o fluxo de conhecimentos estatísticos permite que a investigação se desprenda do terreno das impressões vagas, eliminando todo um fundo de preconceitos no sentido cartesiano da palavra. Por outro lado, apenas conhecer a disposição numérica, ou seja, os dados numéricos não são capazes de impedir o risco de o pesquisador projetar-se a si mesmo no objeto estudado. Dessa forma, a utilização de questionários e dos métodos quantitativos não possibilita discernir uma convergência fundamental dos sentimentos, dos pensamentos e das necessidades.

#### **4.4.2 “Eu não fiz a leitura do livro”**

“Eu não fiz a leitura do livro...” foi o que declararam onze corajosos alunos. Entretanto, muito mais alunos, que se “escondiam” entre os grupos dos que declararam ter

---

<sup>47</sup> Ver apêndice 1.



lido parte da obra e entre os que afirmaram ter completado sua leitura, vêm alargar esse índice.

Do grupo de nove alunos que disseram haver lido partes do livro, constatou-se que seis não o fizeram. E quando se verificou o grupo dos declarantes da leitura completa do livro, que totalizava dezessete alunos, verificou-se que onze deles não leram o livro. Assim, não foram apenas onze alunos que não fizeram a leitura da obra, sendo o resultado bem maior.

Contabilizando, o índice inicial de 11 alunos, ou seja, 29,7%, com o acréscimo de 17 alunos, sobe para 28 alunos, isto é 72,9%. Esse expressivo número indica, já de início, que a obra não foi aceita e mais: a maioria dos alunos não teve coragem de demonstrar esse posicionamento.

Daqueles que, assumidamente, disseram não haver feito a leitura do romance – o grupo dos 11 alunos – 01 aluno (9,09%) não justificou, outro explicou que não tinha paciência, 08 alunos (72,72%) alegaram falta de tempo e 2 alunos (18,18%) não gostaram do livro.

Segundo informaram os alunos no questionário socioeconômico e cultural, seu tempo livre é ocupado, em primeiro lugar, com a opção “assistir TV”; em segundo, “praticar esportes”; em terceiro, “navegar na internet”; em quarto, “encontrar os amigos”; em quinto, “dormir”; em sexto, “ouvir música e jogar videogame”; em sétimo, “ajudar a mãe”; em oitavo, “ouvir rádio”; e, em nono, “ler”. Portanto, fica difícil crer que realmente a “falta de tempo” tenha sido o agente causador da não leitura da obra.

Dos alunos que afirmaram ter lido partes do livro, foi possível constatar que seis deles tentaram omitir a verdade. A ausência quase que total de informação, as respostas inventadas, as cópias de comentários da contracapa do livro, ou do início do primeiro capítulo, ou de resumos retirados da internet, somados a respostas genéricas, ou totalmente equivocadas, ou em branco, confirmam que esta não foi uma tarefa complicada. Três alunos, ao contarem o resumo da história, optaram por copiar o mesmo texto da contracapa do livro:

E Bentinho vira casmurro. Fechado, solitario, corroído pela suspeita que creceu verdade creceu ferindo, impiedoso e condenando a bela Capitu. Mas o que é a verdade e a quem pertence? Quem é seu dono? Betinho. Não terminei pois eu vou no treino de futebol diariamente e não deu tempo (MSLF, 14 anos)<sup>48</sup>.

[...]

Eu não terminei de ler o livro não tive muito tem mas o que me lembro é que Bentinho vira Casmurro fechado, solitário, corroído pela suspeita que cresceu verdade, cresceu ferindo impiedosa, condenando a bela Capitu. Mas

<sup>48</sup> Os depoimentos aparecerão transcritos *ipsis litteris*. As letras são das iniciais do nome do aluno.

o que é verdade e a quem pertence, quem é seu dono. Com seu estilo fino e elegante. E o autor também participa da Narrativa (MVMO, 14 anos).

[...]

Eu me lembro que Betinho vira casmurro Fechado, solitario, corroído pela suspeita que creceu verdade cresceu ferindo, impiedoso condenando a bela Capitu! Mas o que é a verdade e o quem a pertence? Quem é Seu dono? Betinho? Com Seu estilo fino e elegante (MAA, 15 anos).

Para outras perguntas do questionário, tais alunos deram respostas vagas. A respeito das atitudes de Bentinho, MSLF, 14 anos, disse: “boas mas também teve seus defeitos”; o aluno MVMO, 14 anos, respondeu: “não me lembro”; e MAA, 15 anos, falou: “Boas”. Questionados sobre as atitudes de Capitu: “também foi boa” (MSLF, 14 anos), “não me lembro” (MVMO, 14 anos) e “não Gostei” (MAA, 15 anos). Sobre as atitudes de Escobar, disseram: “achei que não Tinha nada a ve ele foi muito loco de fazer aquilo” (MSLF, 14 anos), “não me lembro” (MVMO, 14 anos) e “legal” (MAA, 15 anos).

Outro detalhe interessante que pôde ser observado diz respeito à recomendação da obra. Perguntados se indicariam o livro a alguém e a quem, mesmo sem terem feito a leitura, os alunos recomendam-na e a bendisseram, contradizendo-se. É o caso do aluno MSLF, 14 anos, já apresentado, que “leu” o livro, mas copia a contracapa, justifica que não leu tudo por causa do treino de futebol, classifica a leitura do livro como “mais ou menos” e dá respostas evasivas; porém, ao informar a quem indicaria a leitura, diz: “A meus amigos pois é legal diria que o livro iria ser demais, para ele ler, ele ia se surpreender”.

Uma aluna que respondeu no resumo do livro: “Eu li um pouco das, parte do livro não entendi coisa ” (RMO, 15 anos) e deixa boa parte do questionário em branco, especificamente as questões referentes à narrativa, para a solicitação: “comente o aspecto material do exemplar de D. Casmurro lido por você”, ela declara: “Sim o livro era muito bom. eu gostei de ler e ele me chamou a atenção”, e na questão que indagava sobre a indicação da leitura do livro e a quem, a aluna completa: “indicaria para uma Amiga eu diria que ele é enteresante” (RMO, 15 anos).

Do total dos 28 alunos (46,42%) que não leram a obra, 13 repetiram essas ações, ou seja, afirmaram que não gostaram, ou que não completaram a leitura, mas indicaram o livro e ainda aproveitaram para elogiá-lo. Mais exemplos: “Pra mim foi meio difícil, nem cheguei a termina de ler tudo”, e mais adiante a mesma aluna declara: “Sim indicaria, um livro bem interessante legal...” (DG, 14 anos); “Eu gostei mais ou menos da história”, e quando perguntada se indicaria o livro, a mesma aluna diz: “Sim a minhas amigas é uma história

muito bonita” (NDS, 1993); outra aluna: “Não, porque se eu fosse na Biblioteca eu não pegava o Livro”, mas sobre a indicação da obra: “Para minha mãe. Que o Livro é ótimo e ela Vai ficar mui Interessada .” (BCF, 15 anos).

O fato de a leitura ter sido realizada no contexto da escola pode explicar tais comportamentos dos alunos. O jargão de uma metódica e tradicional prática escolar é visível em uma aluna, que não tendo lido a obra, avalia o texto na qualidade de ensinamento do qual seus pais poderiam tirar proveito: “Sim, indicaria para meus pais, e diria que é uma lição” (TSC, 14 anos). O discurso escolarizado é explícito em outra fala. Observe-se:

Eu li o livro até a página 15 mas eu não terminei de lê não por que eu não quis é que não dava mesmo pra mim termina de lê, mas fiquei arrependida pois se eu tivesse lido eu teria percebido que ele seria bom e não ficaria com vermelho. (TRS, 14 anos).

No julgamento da aluna, o livro é “bom”, ela não precisa fazer a leitura para sabê-lo. É uma posição de total valorização do texto. É o que alguns de seus colegas fizeram: não leram, mas bendizem e recomendam a obra que classificam como “interessante”, “legal”, “uma boa história”, “surpreendente”, “lição”. A condição do leitor como sujeito que participa da obra parece, portanto, descartada.

As falas desses alunos reproduzem a recorrente ideologia da literatura como representação do Verdadeiro, do Bom e do Belo. Os alunos parecem ter internalizado tais conceitos, pois os utilizam mecanicamente para fazer suas apreciações. Esse comportamento revela que eles estão habituados a práticas inadequadas de leitura, já que não demonstraram estarem acostumados a se relacionar com os textos.

Para não entregar o questionário em branco, o que denunciaria a não leitura, alguns alunos forçaram respostas, causando a impressão de que foram “pescadas” de conversas ou de textos que não entenderam:

BSJ, idade não informada: Bentinho gostava de Capitu e fazia ciúmes para ela [...] Escobar era um filho exemplar e não fazia nada de errado [...] eu gostei que o livro e contado por um poeta [...] eu não termineia a leitura.

[...]

EMR, 14 anos, sobre Bentinho: Certo porque ele causava inveja e ciúmes para Capitu. [...] As atitudes de Capitu eram muito errada porque mesmo gostando do bentinho preferiu ficar com o outro (Escobar) [...] sobre Escobar: Ele era muito inocente.

[...]

GLO, 15 anos, sobre Bentinho: Ele sempre tava fugindo do Realidade [...], sobre Capitu: Ela Era muito falsa, já para Escobar: foi safadessa. (sic).

Quanto ao grupo de alunos que não fizeram a leitura do livro, mas declararam terem feito a leitura completa da obra, as respostas são bem criativas.

A aluna RR, 14 anos, que parafraseou um resumo retirado da internet (quatro vezes repetido na classe) sobre o que menos gostou, diz: “Da Capitu ter Engravidado de Escobar edizer que a criança era de Bentinho”. LABR, 15 anos, sobre Capitu, declara: “Gostei também. A hora que ela pensa em escrever uma história dos subúrbios”. PCS, 14 anos, sobre o que mais gostou, responde: “O primeiro filho, porque eu gostei do que aconteceu”, e do que menos gostou: “Os vermes, porque eu achei muito triste”. EZO, 15 anos, no resumo do livro, diz: (sic) “O Dom Casmurro é ator poético fazia poemas de Romances. Um dia ele encontrou o homem perto dele e ele conversario O dom Casmuro ele ficouaborrecido os inimigos dele disse: dom Casmurro vamo jantar na tua Casa”. EPMA, 15 anos, sobre Escobar, comenta: “Foi cachorada porque ele era amigo de bentinho se vc eu matava”. TSC, 14 anos, ao descrever o aspecto material do seu livro e se seu aspecto a convidaria à leitura, afirma: “Sim, porque é um livro que só de olhar da uma sensação de quer ler. A família de D. Casmurro”.

Recapitulando, dois aspectos ficam claros: muito mais alunos do que a princípio se anunciara deixaram de fazer a leitura do livro e a maioria tentou maquiagem os resultados. Essa atitude fornece indícios sobre o modo como se sucederam, ou se sucedem, suas práticas de leitura na escola. As informações colhidas do questionário socioeconômico e cultural ajudam a reforçar tal perspectiva.

Quando perguntados sobre o que os motivava à leitura, 51,35% da classe, ou seja, 19 alunos elegeram o primeiro lugar para o item “cumprir com tarefas escolares”; 21,62%, isto é, 8 alunos, indicaram “para aprender coisas úteis”; e apenas 6, ou melhor, 16,21%, assinalaram “para se distrair”<sup>49</sup>. Assim, pode-se notar que o público-alvo em questão tem uma visão utilitária da leitura, concebida como uma espécie de tarefa que resulta em benefícios, ou como uma atividade obrigatória, imposta e não frutiva. Por outro lado, a escola é o principal agente motivador de leituras desse grupo.

Do universo dos 37 alunos da classe que toparam a empreitada, 28 alunos, contabilizando 75,67%, não fizeram a leitura da obra. Destes, 17, aproximadamente 60,7%, tentaram esconder a verdade. O quadro 13 compila os índices:

---

<sup>49</sup> Dados fornecidos pelo questionário socioeconômico e cultural respondido pelos alunos.

Quadro 13 – Não fizeram a leitura do livro

a. Assumiram	11	39,2%
b. Falsearam a leitura, dizendo terem lido parte da obra	6	21,42%
c. Falsearam a leitura, dizendo terem lido completamente a obra	11	39,2%
d. Total dos que não assumiram (b + c)	17	60,7%
<b>TOTAL DE NÃO LEITORES DO ROMANCE</b>	<b>28</b>	<b>75,67%</b>

Das variáveis que explicam o grande índice de não-leitura da obra nessa classe, se pode destacar a “materialidade” dos livros que foram destinados à leitura desses alunos.

Chartier (1996), ao estudar a história da leitura, assim como a do livro, considera que as “apropriações” que os leitores fazem dos textos perpassam pela sua “materialidade”. Segundo o autor, isso significa que o aspecto material de uma obra também é capaz de exercer influência direta sobre a leitura. Desse modo, certamente tal aspecto pôde ter contribuído para a construção do resultado encontrado, sobretudo porque grande parte dos alunos pertencentes ao referido grupo recebeu exemplares de livros bastante manuseados e de edições antigas.

Os exemplares de livros mais antigos eram os da biblioteca da escola, que totalizavam 12 exemplares. Esses livros eram da edição mais antiga da série Bom Livro da editora Ática, datados de 1970 a 1984, capa preta, páginas tipo jornal muito amareladas. A eles se somam mais um livro (do conjunto de livros comprados no sebo) de semelhante aspecto e mais três exemplares de capa e papel muito simples, sem paratextos, da editora Ciranda Cultural. Todos juntos totalizaram 16 livros de padrão envelhecido que ficaram nas mãos desses leitores.

A questão do aspecto do livro foi levada a todos os alunos que participaram da pesquisa. O grupo foi quase unânime em afirmar que a aparência material convida “sim” à leitura: “A capa do livro tem ilustração o livro é novo as páginas não estão amareladas, o livro está bem novo. E também convidam a leitura sim, pois o livro com um aspecto bom atrai o leitor” (MVMO, 14 anos).

Semelhantes a essa são todas as opiniões manifestadas pelo grupo, exceto a de uma aluna: “Esses aspectos nunca me motivam ou não a ler, pois eu acredito que o conhecimento contido no livro independe dessas características” (GFH, 14 anos). Essa aluna pertence ao pequeno grupo dos leitores do livro. Em seu histórico de leituras, constam várias obras; além disso, ela informa que escreve textos e troca-os com uma amiga estudante de Letras. De fato, a aluna demonstra um nível de compreensão de leitura mais amadurecido, e talvez, para ela, fatores como o aspecto material do livro não interfira em sua leitura.

Mas há algo a mais em suas considerações. A aluna parece considerar o texto como uma entidade, uma fonte de conhecimento, capaz de manter sua estabilidade lingüística e semântica, independentemente de seu suporte. Essa dissociação, segundo Chartier (2002), se origina na dicotomia da pureza da idéia x sua corrupção pela matéria, pensamento perpetuado pela tradição ocidental. É provável que a aluna tenha, de certo modo, cristalizado tais concepções que a levam a não admitir que caracteres externos interfiram em sua leitura.

Ainda em relação a esse assunto, voltando agora os olhos especificamente para o grupo dos alunos não leitores do texto, exatamente sobre o aspecto dos livros houve muitas reclamações. Um aluno ficou indignado e, no início de seu questionário, quando era para escrever sobre o resumo da história, disparou: “eu não fiz a leitura do livro porque eu não gostei do livro. E também o livro tem muitas páginas e é velho não tem ilustração. Não atrai a minha leitura eu só li até a página 17”, e completa, ao comentar os aspectos físicos de seu exemplar: “não porque até a cor das folhas do livro não atrai a minha leitura”. (EMR, 14 anos)<sup>50</sup>.

Outra aluna expressa assim a sua análise: “Aspecto do livro = acabadinho”, e quando teve que responder se os aspectos físicos de seu livro a convidavam para a leitura, declarou: “Não porque a capa é feia e eu odeio Machado de Assis porque os livros dele são difíceis de ler” (EPMA, 15 anos).

A última aluna foi a única que demonstrou possuir alguma experiência com textos de Machado e, no seu caso, uma experiência negativa. Mas ela também reclama do aspecto do livro.

Recordando a tese de Chartier (2002), “o ‘mesmo’ texto, fixado em letras, não é o ‘mesmo’ caso mudem os dispositivos de sua escrita” (CHARTIER, 2002, p. 62). E como se pode comprovar pelos resultados, o uso de 16, ou seja, 42,24% de exemplares antigos distribuídos aos alunos também pode ter contribuído para a formação dos índices que aqui se apresentam.

#### **4.4.3 “Eu li uma parte do livro”**

---

<sup>50</sup> Esse aluno recebeu um exemplar antigo da Série Bom Livro (capa preta, já descrito).

Esse grupo inicialmente apresentava nove alunos, mas um olhar mais acurado demonstrou que dele fazem parte apenas quatro alunos, aproximadamente 10,8%. Destes alunos foi possível perceber, pelos relatos, que, em algum momento, houve uma interação com o texto, ainda que a leitura não tenha sido completa.

Nessa situação, três alunos dizem expressamente que a leitura da obra realizou-se até certo ponto, havendo um aluno que considera a parte lida como a leitura do texto todo. Isso demonstra que, mesmo nesse pequeno grupo, está presente o medo de se prejudicar.

No resumo da história lida, nesse caso, parcialmente lida, uma aluna procura delinear, de modo muito modesto e confuso, a história como um todo. Primeiro, ela descreve cenas do capítulo inicial: “O livro fala de um homem, que se chamara Dom Casmurro que uma certa noite estava indo embora da cidade e encontrou um menino de seu bairro que ficou recitando poemas para ele” (DG, 15 anos). Em seguida, mais solta, ela consegue relatar outros fatos: “Betinho ia para seminário a mãe dele fez uma promessa que o segundo filho nascesse ia ser padre mas ele não secretou padre e ficou com a Capitu e a mãe dele adotou um filho de escravos e colocou no ceminario” (DG, 15 anos), causando a impressão de que sua leitura tenha chegado até essa parte. Mais adiante, a aluna, ao falar de seu processo de leitura, expõe: “Pra mim foi meio difícil, por causa do tempo, treino todo dia e ficou difícil, nem cheguei a termina de ler tudo” (DG, 15 anos).

A segunda aluna, em relação ao resumo da história, diz: “Não li o livro completo, quase a metade. Mas pelo que eu entendi foi tudo por amor, e depois tiveram um filho (TGBA, 14 anos). Sobre seu processo de leitura, a aluna expõe: “difícil, porque as letras são muito pequenas [...] Eu li um pouco cada dia, com muitas paradas [...] eu não sou muito de ler” (TGBA, 14 anos). Quando analisou as atitudes das personagens, sobre Bentinho disse: “Não lembro porque não li o livro completo, mas parece que ele tinha um amor proibido por Capitu”. Ao falar de Capitu, observa: “Legal, porque ela começou nova, foi crescendo se apaixonando, etc” (TGBA, 14 anos).

O único menino do grupo preferiu adotar a sinceridade e escreveu no resumo: “Eu não terminei de fazer a leitura por isso não tinha respostas concretas” (LJP, 14 anos). Sobre seu processo de leitura, o aluno afirma: “Difícil, porque eu não tinha muito tempo para fazer a leitura [...] eu já fui lendo o final para ver como iria terminar” (LJP, 14 anos). Isso explica porque o aluno respondeu: “Do romance, porque eu sou romântico”, quando questionado sobre o que mais havia gostado. Já quanto ao aspecto de que menos gostou, respondeu: “Do final, porque eles Não terminaram Juntos” (LJP, 14 anos).

Pelas respostas, os alunos parecem mostrar consciência de que seus processos de leitura não se completaram. Eles refletem sobre suas posturas e tentam registrar a partir do que apreenderam do texto. Entretanto, uma aluna não foi capaz de alcançar esse estágio. Quando solicitada para contar resumidamente a história do livro, escreveu:

Eu achei muito interessante, porquê eu aprendi muito. Depois que eu li o livro, a historia que eu gostei foi “uma égua” ela mexeu muito Comigo pois ela fala, de uma égua que não conhecia a fantasia, depois de meito tempo a égua poi conhecer a Sua fantasia. (MS, 14 anos).

Primeiramente, a aluna acredita que a obra é um livro de contos: “depois que eu li o livro, a historia que eu gostei foi ‘uma égua’ ela mexeu muito comigo...” (MS, 14 anos). Depois ela estende a história da égua<sup>51</sup>, compreendendo-a como o enredo do livro. A marca do discurso escolarizado aparece em sua consideração inicial: “eu achei muito interessante, porquê eu aprendi muito”. E a aluna prossegue, ao responder sobre o que mais gostou na narrativa: “Eu gostei da fala do, texto, por que eu aprendi” (MS, 14 anos). A aluna tem medo até de dizer do que menos gostou: “De nada, porque tudo era enteresanti” (MS, 14 anos).

Sobre seu processo de leitura, analisa: “Eu achei muito fácil, porquê eu aprendi muitas coisas [...] Eu fiz a leitura com poucas paradas, tinha vezes que eu voltava atrás para ler o que não tinha entendido” (MS, 14 anos). Sobre Bentinho, disse: “Eu achei que ele era muito apaixonado”. A respeito de Capitu, respondeu: “Eu achei que ele era um minino curiozo”. Quanto a Escobar, afirmou: “Muito interessante”. Em relação à mãe de Bento, disse: “Eu achei que a mãe dele foi muito fiel com o apaixonamento dele” (MS, 14 anos). Por fim, ao indicar o livro, a aluna cria um momento *sui generis*: “Sim, eu indicaria para todos que tem capacidade de aprender, como eu tenho capacidade de ler” (MS, 14 anos).

Pela razão simples, pode-se entender que a aluna repete discursos como se tivesse uma fita gravada na cabeça: “eu aprendi muito”, “o livro é enteresanti”, “capacidade de aprender”, “capacidade de ler”. A aluna ainda não desenvolveu sua criticidade e tem medo de atuar como sujeito diante do texto.

Fica agora o questionamento: que leitores a escola tem formado? Os discursos prontos da aluna denunciam uma prática voltada à análise da forma de abordar a literatura e, de acordo com Bredella (1989), a didática da literatura precisa ser uma disciplina prática. É

---

<sup>51</sup> A égua citada pela aluna intitula o capítulo “XL – Uma égua”, no qual Bentinho faz digressões e compara seu pensamento ao de uma égua ibera que, segundo um autor (Tácito ou outro antigo, Bentinho não se recorda), seria capaz de dar à luz pelo vento. Bentinho diz que sua imaginação, naquele momento, era uma grande égua ibera e que bastaria o menor vento para que gerasse um potro, um cavalo de Alexandre. Bentinho usa a metáfora para explicar que, naquele momento, sua fantasia vai confessar à mãe seu amor por Capitu.



preciso conduzir o leitor, desde sua formação, a experimentar o texto, levá-lo à reflexão e à problematização de idéias, a partir da troca de experiências.

Ainda sobre a passagem da égua, outro aspecto a ser notado está na projeção do horizonte de expectativas. A aluna procura entender o texto a partir de suas experiências. E suas experiências leitoras podem estar restritas ao universo das fábulas. Esse indício se atesta pelo fato de a aluna preferir histórias em que as personagens são crianças e animais<sup>52</sup>. Logo, a digressão de Bento Santiago, naquele trecho, representa uma “overdose” para o universo dessa leitora, que conseguiu projetar na passagem apenas o que reconheceu. Em seguida, a aluna utiliza o elemento reconhecido para criar uma psicodélica narrativa paralela, demonstrando, por conseguinte, uma compreensão extremamente problemática do trecho.

Apesar dos equívocos da aluna, a ocorrência demonstra uma situação interpretativa que se concretiza quando a ela joga seus princípios já assimilados, sua memória literária, enfim, seu repertório em atuação com o horizonte do texto.

Em síntese, os alunos desta etapa mostraram-se, em sua grande maioria, mais coerentes com suas dificuldades e com menos temor de se posicionarem em relação a si mesmos diante da leitura da obra. Contudo, pairam dúvidas no ar: por que a leitura não foi completada? Será que isso se deve ao fato de não ter havido identificação? E os motivos alegados para a não completude da leitura? Será que foram realmente verdadeiros?

#### **4.4.4 Completaram a leitura da obra**

Seis alunos, o equivalente a 16,2%, verdadeiramente fizeram a leitura do romance. Considerando o quadro inicial de 17 alunos, ou seja, 45,9%, o índice real é aproximadamente pouco mais de duas vezes e meia menor.

Um detalhe desse grupo é que a maioria fez a leitura em livros sem paratextos, precisamente quatro alunos. No entanto, todos afirmaram terem feito sua leitura e informaram terem lido os exemplares dos colegas.

---

<sup>52</sup> Dado informado no questionário socioeconômico e cultural.

Com relação à diferença de sexos, há empate: são três alunos do sexo feminino e três do sexo masculino. Com relação à recepção da obra, também há empate: 50% gostou (duas alunas e um aluno) e 50% não gostou (dois alunos e uma aluna).

Constata-se também que, dos seis alunos, quatro demonstram não terem maiores problemas com a leitura, atingindo o nível de leitura primária; mas, para dois alunos, o resultado não se mostrou tão satisfatório, conforme apontam as respostas de seus questionários.

Na fase inicial do questionário, que solicitava o resumo da história, alguns alunos registraram:

Bentinho é um menino normal que mora com sua mãe e um Agregado chamado José Dias e sua mãe fez uma promessa quando Bentinho era bem pequeno de entrar no seminário e se tornar padre. (RPA, 14 anos).

[...]

É a história de um menino chamado Bentinho que antes de nascer a mãe fez uma promessa se ele sobrevivesse ele seria padre (AFSS, 14 anos).

Os leitores utilizam o presente do indicativo – “Bentinho é um garoto”, “é a história de um menino chamado Bentinho” – e o tratam como um adolescente. De fato, durante algum momento da narrativa, personagens e leitores possuem a mesma idade, mas esses leitores ampliam a projeção adolescente de Bentinho, como se o narrador não fosse o próprio Bento amadurecido. Isso indica que a fase da adolescência pode ter sido aquela de maior impacto para esses leitores, por ali se reconhecerem.

Alguns leitores demonstram compreensões equivocadas da história, pois acabam se embaraçando, ao apresentarem a narrativa e ao seqüenciarem os fatos:

Dom Casmurro é uma história que há entre seus personagens havia Bentinho um garoto que desde bebê sua mãe fez uma promessa para que ele fosse padre. Então quando adolescente Bentinho vai para o convento, e lá conhece um amigo chamado Escobar que o ajuda a tudo.

Depois de algum tempo Bentinho conhece Capitu e se apaixona por ela, eis que é um amor proibido, mas não deixam de viver um amor. Bentinho e Capitu acabam tendo um filho, que por tão semelhança do bebê ao seu amigo Escobar, Bentinho suspeita que o bebê pode ser filho de Escobar, então ele e Capitu se separam devido a isso (IES, 15 anos).

Segundo essa leitora, Bentinho conhece Capitu após a ida ao seminário. Apesar de se confundir ao seqüenciar a narrativa, ela ainda consegue levantar alguns pontos mais visíveis

da trama. Outro demonstra que apreendeu os eventos relevantes da história, mas se perde na seqüência das viagens:

Bentinho é um menino normal que mora com sua mãe e um Agregado chamado José Dias e sua mãe fez uma promessa quando Bentinho era bem pequeno de entrar no seminário e se tornar padre.

Ele tinha vizinhos e uma menina chamada Capitu por quem se apaixonou e então ele não podia se casar com Capitu porque iria ser padre. Então Bentinho vai para o seminário fica um tempo lá e José Dias consegue tira-lo, mas José Dias convenceu sua mãe (D. Glória) de que as leis eram ótimas e ele foi para o exterior levando Capitu e la eles encontraram Escobar morre e o filho de Bentinho nasce e o filho dele é a cara de Escobar e a revolta de Bentinho toma conta dele então ele larga Capitu e vem para o Brasil. (RPA, 14 anos).

Um leitor descreve, com absoluta certeza, fatos inexistentes para o enredo. Esse caso é intrigante. Pelo resumo, nota-se que esse leitor efetivamente passou pela leitura da obra, mas seu texto dá indícios de que, no seu ato de leitura, uma opinião foi formulada e introduzida na trama, formando um bloco indivisível:

Uma mulher faz uma promessa, que se ela tiver um filho colocaria ele em um seminário. Então ela teve um filho que se chamava Bentinho, ele não queria ir para o seminário, mas José Dias convenceu ele ir.

Bentinho se apaixonou por uma menina chamada Capitu, ai aumentou a sua vontade de não ir para o seminário, e sua mãe também não agüentava de saudades de seu filho quando estava no seminário.

Bentinho se casou com Capitu, e logo depois ficou grávida, mas o filho era de Escobar, seu melhor amigo que tinha conhecido no seminário, Bentinho ficou muito triste e se separou de Capitu.

Depois de tudo isso ter acontecido, a mãe de Bentinho morreu, Escobar também, José Dias e Capitu e o filho de Escobar que se chamava Ezequiel também morreu (LRL, 15 anos).

O trecho abaixo ilustra a atitude dos outros três leitores, que descrevem a narrativa com maior desembaraço. O emprego de adjetivos: “incrível e enorme semelhança”, ou mesmo os rápidos comentários conclusivos denotando reflexão: “contudo, ele não possuía vocação”, “desde então, começou uma parte crítica da história”, denunciam uma leitura entrelinhas. Esse tipo de leitura aponta para o alcance de uma leitura em fase de *condensação*<sup>53</sup>, dando indícios de uma interação entre leitor e texto:

<sup>53</sup> KÜGLER, Hans. *Literatur und Kommunikation*: Stuttgart, Ernst Klett. 1971. Trad. Carlos E. Fantinati. In: MARTHA, Alice Áurea Penteadó *et al.* **O ensino de literatura**. Relatório de pesquisa, 1987.

Bentinho era um garoto de 15 anos, sua mãe fizera uma promessa logo que o filho nasceu: mandá-lo para um convento afim de que pudesse tornar-se padre. Contudo, ele não possuía vocação para seguir tal carreira. [...] Bentinho finalmente casou-se com Capitu e Escobar com Sancha. Juntos, esses dois casais formaram grande amizade; tanto que a filha de Escobar com Sancha recebeu o nome de Capitolina. Depois para compensar a homenagem feita à Capitu, Bentinho e a esposa colocaram em seu filho o nome de Ezequiel, primeiro nome de Escobar.

Desde então, começou uma parte crítica da história: Bentinho desconfiava da traição de Capitu com seu amigo, devido à incrível e enorme semelhança de seu filho com Escobar. O casamento já não podia suportar tal desconfiança. [...] Após a morte de sua amada, Bentinho fica até o fim de sua vida com a dúvida: Capitu o traiu ou não? (GFH, 14 anos).

Ao informarem sobre o que mais gostaram na narrativa, quatro dos seis leitores, ou seja, 66,66% disseram ter sido o romance de Bentinho e Capitu: “A história de amor de Bento e Capitu, pois ele lutou até o fim pra ficar com ela” (AFSS, 14 anos). Uma leitora declara ter gostado da linguagem: “a maneira como o autor usou a linguagem” (GFH, 14 anos). E o outro disse ter sido a promessa da mãe: “Gostei mais quando a mãe de Bentinho fez a promessa, que se seu filho sobrevivesse Colocaria ele no seminário” (LRL, 15 anos).

Em relação ao que menos gostaram, os leitores têm opiniões diversas: “do José Dias, pois ele é muito entrometido” (AFSS, 14 anos). Outra leitora indica a separação do casal: “Quando Bentinho se separa de Capitu” (IES, 15 anos). Uma leitora não especifica e outro declara: “nada no livro é muito legal” (LSK, 14 anos).

No entanto, dois leitores expressam opiniões contundentes e equivocadas sobre o que não gostaram na história: “Da traição de Escobar ele era tão amigo de Bentinho, ele não merecia isso por isso que eu não gostei Bentinho batalhou tanto para conseguir a Capitu e ele foi traído...” (RPA, 14 anos). O outro leitor, cujo resumo já apontava indícios de uma junção mal feita entre elementos reais da narrativa e seu posicionamento, vai mais longe: “foi quando Escobar traiu seu amigo que era Bentinho e engravidou Capitu” (LRL, 15 anos).

Apesar de os indícios presentes nos resumos desses dois leitores denunciarem que a leitura do livro tenha sido feita, a criação de elementos estranhos à narrativa demonstra que prováveis falhas na compreensão do texto.

Com relação à leitura da obra, cinco leitores classificaram como “difícil” e apenas um disse ter sido uma leitura “fácil”. Uma leitora comenta que há trechos de difícil compreensão: “difícil pois é um livro meio perplexo, em partes incompreensíveis” (IES, 15 anos). No mesmo sentido, outra leitora acredita que se deva ter um conhecimento prévio da obra:

“Difícil. Para pessoas que não tem conhecimento do livro, a história fica difícil de ser interpretada de forma correta” (GFH, 14 anos).

A declaração da última leitora é resultado de uma série de inadequações metodológicas cometidas pela escola. Primeiramente, ela acredita ser necessário um contexto para compreender o texto; em segundo lugar, pensa haver uma interpretação correta para a história. Essas concepções são fruto da má escolarização do texto literário, que reduzem o ensino da literatura a um simples saber enciclopédico, o que compromete o desenvolvimento das competências literárias.

Os demais leitores usaram a linguagem como critério para julgar o grau de dificuldade de leitura da obra. Observe-se as seguintes respostas: “Difícil por que tem muitas palavras diferentes que eu não estou acostumado” (RPA, 14 anos), “Difícil causa das palavras complicadas” (LSK, 14 anos), “Difícil, pois eu precisei pegar o dicionário” (AFSS, 14 anos), “achei o livro fácil de ler, pois não tinha muitas palavras difícil de entender o significado” (LRL, 15 anos).

Os leitores relatam que seus processos de leitura foram lentos, pausados, cheios de consultas a dicionários, voltas para reler partes não entendidas e com pequenos momentos de fruição: “Fiz muitas paradas, pois li pausadamente para que pudesse refletir sobre a história” (IES, 15 anos), “Lenta, voltando atrás para reler o que não tinha entendido” (LSK, 14 anos), “Todos os dias eu lia 10 páginas, e quando eu estava em uma parte da história interessante eu lia até enjurar” (LRL, 15 anos).

Sobre a leitura de paratextos, todos os leitores concordam que eles facilitam a leitura e todos relatam que os leram, apesar de apenas dois alunos do grupo terem recebido livros com paratextos. Indagados posteriormente a esse respeito, informaram que leram dos exemplares dos colegas<sup>54</sup>. O depoimento a seguir é de uma leitora cujo exemplar recebido não continha paratextos: “Li também os paratextos, como faço freqüentemente. Eu acredito sim que a leitura desses, não só ajudam na compreensão, mas também no incentivo à leitura” (GFH, 14 anos). Vê-se também que a leitora se preocupa em demonstrar um discurso afinado com os propósitos escolares de incentivar a leitura.

Quando questionados se conheciam pessoas que viveram situações semelhantes às vivenciadas pelas personagens do romance, todos os leitores, sem exceção, responderam negativamente. Isso pode indicar que, pelo menos no nível de uma leitura primária, não conseguiram estabelecer relação da ficção com a realidade.

---

<sup>54</sup> Informação retirada das observações registradas em diário de anotações, durante esta fase da pesquisa.

Com relação às personagens, a opinião de alguns leitores deixa algumas pistas que, ao se somarem a outros dados, fornecem certa visão de mundo dos leitores, que pode servir para explicar de onde eles partem e como “tocam” o texto. Foi solicitado aos leitores que deliberassem sobre os comportamentos de Bentinho, Capitu, Escobar e D. Glória.

Ao analisarem as atitudes de Bentinho, as opiniões são diversificadas. Há os que demonstram certa reprovção: “Ele era muito medroso” (AFSS, 14 anos), “Precipitadas. Ele não tinha certeza de nada e já destruiu seu casamento devido a fatos incertos” (GFH, 14 anos), “Primeiramente ele desonrou a palavra de Deus e foi ileal em suas atitudes de desconfiança” (IES, 15 anos). E aqueles que o apóiam: “Em algumas partes achei legal em outras não gostei, por exemplo de ele não querer ficar no seminário” (LRL, 15 anos). Há o caso de um leitor que, além de aprovar suas atitudes, identifica-se com ele: “Ele lutou para não ir par o seminário e ficar com Capitu eu acho que eu faria o mesmo foi certo” (RPA, 14 anos).

Segundo Jauss (1994), a história da literatura repousa no “experenciar”, que se interpõe entre obra e leitor. Esse “experenciar” pode ser definido como um processo dinâmico por seu caráter atualizável, ou seja, dependente do juízo de leitores de determinadas épocas. E como este estudo trata de um grupo específico de leitores, inseridos num mesmo contexto cultural de determinado eixo temporal, é entendível que se leve em conta aspectos externos ao texto, isto é, o ambiente das experiências pessoais dos leitores, para observar como dialogam com a obra.

Reportando-nos aos dados referentes ao que os leitores apontaram ter mais gostado na obra, um deles afirmou ter sido a promessa da mãe em tornar o filho padre. Ao somarmos esse dado ao fato de que 100% dos resumos contemplaram essa passagem da narrativa, constatamos que os leitores conferem muita importância à questão da promessa e do seminário.

Posteriormente, quando analisaram as ações das personagens, Bentinho foi criticado por um leitor, por não ter permanecido no seminário. Acrescente-se ainda a visão de uma leitora, que acredita que Bento tenha “desonrado a palavra de Deus” (IES, 15 anos).

Conforme dados fornecidos pelo questionário socioeconômico e cultural, foi possível diagnosticar a presença maciça da Bíblia nos lares desses leitores, constatando-se um índice aproximado de 97,29%. Em suas famílias, os membros que se destacavam como os que mais liam eram as mães, com 56,75%, e, em segundo lugar, vinham as avós, com cerca de 45,94%. Além disso, a Bíblia é o livro mais lido por elas.

Diante do quadro que se estabelece, pode-se, por conseguinte, apreender, ao menos, parte do universo de que partem os leitores e afirmar que a presença da religiosidade e do julgamento por esse prisma é um traço presente no horizonte de expectativas do grupo.

Retornando ao questionário, ao expor suas impressões sobre as atitudes de Capitu, a opinião feminina é unânime na defesa da personagem: “Ela é uma pessoa decidida” (AFSS, 14 anos), “Foram justas, do que ela recebeu de Bentinho” (IES, 15 anos), “Ela foi alvo de desconfianças” (GFH, 14 anos). Já a opinião masculina vai da relativização: “Mais ou menos certas” (LSK, 14 anos), passa pela indignação, com uma dose de incompreensão dos fatos narrativos: “Eu achei meio traidora ela amava Bentinho eu acho que ela não deveria ter feito o que ela fez” (RPA, 14 anos), até a refutação completa de seus atos, criticada com uma pitada de moralismo e total equívoco dos fatos narrativos: “Achei muito feia, porque ela traiu Bentinho com o Escobar” (LRL, 15 anos).

Ao tratarem das atitudes de Escobar, as meninas relatam não haver nada de relevante em seu comportamento ou dizem que ele foi um amigo leal, mas a opinião masculina demonstra reprovação. Há novamente a gradação: “Quase todas certas” (LSK, 14 anos), “Achei muito feia também, pois ele traiu o seu melhor amigo engravidando sua esposa” (LRL, 15 anos) e o último leitor, adepto ferrenho de Bentinho: “Ele traiu Bentinho eu não faria isso e ainda o meu melhor amigo mulher de amigo meu é homem foi errada” (RPA, 14 anos).

Estes últimos leitores não compreenderam o jogo dúbio da narrativa, no que se refere à relação que se interpunha entre Bentinho, Capitu e Escobar. A impressão que se tem é a de que projetaram seus julgamentos para dentro da narrativa e criaram um novo núcleo amoroso para ele, como se o enredo contivesse todas as certezas, como se a trama estivesse fechada.

De acordo com a teoria de Iser (1996), os sujeitos receptores exercem papéis frente ao texto literário. Por esse motivo, devem estar aptos e ter condições para exercer essa atuação; logo, o objeto estético não é dado, mas construído. Contudo, o objeto literário não é o texto objetivo nem a experiência subjetiva do leitor, mas a fusão entre esses dois pólos. É neste ponto que os dois leitores se perderam, ou seja, o texto disponibilizou os vazios que os leitores preencheram somente com aquilo que projetaram, ou seja, parece que desconsideraram o repertório do texto. Isso também comprometeu o caráter de “virtualidade”: “a obra não pode ser reduzida nem à realidade do texto, nem às disposições caracterizadoras do leitor” (ISER, 1996, p. 50).

Dona Glória, a mãe de Bentinho, foi duramente criticada pelo fato de ser egoísta e não considerar a vontade do filho, e também por “quebrar” uma promessa, ou por fazer uma

promessa envolvendo terceiros, o que vem a confirmar o perfil de religiosidade dos leitores: “Não gostei, quando alguém faz uma promessa é para ela mesma ela colocou o filho dela no meio dessa promessa isso é errado” (RPA, 14 anos), “Também eu não achei muito boa porque ela fez a promessa de por seu filho no seminário, tudo bem ela colocou, mas depois ela tirou, eu acho que a promessa não foi cumprida direito” (LRL, 15 anos).

Com relação à indicação da obra, dois leitores responderam que a indicariam a familiares e um deles diz ter gostado do livro. Uma leitora respondeu que talvez indicaria: “depende do gosto da pessoa pois a história é diferente e complicada” (IES, 15 anos). Outro leitor recomenda, mas adverte: “Sim, para as pessoas que realmente gostam de ler para jovens eu não recomendo porque é muito complicado” (RPA, 14 anos). Uma leitora reproduz um chavão escolar bem tradicional: “Eu indicaria a todos os alfabetizados, pois todos devem ler uma das maiores obras literárias, de um dos maiores escritores de seu país”. (GFH, 14 anos).

Ao final, chega-se ao seguinte resultado: dos seis alunos que fizeram a leitura do romance, quatro não gostaram da obra e o consenso geral foi o de uma leitura difícil.

#### **4.4.5 Segunda etapa: a constituição coletiva do significado**

Após um debate<sup>55</sup> do qual participaram os alunos que se declararam leitores de partes da obra e os alunos que afirmaram terem lido a obra completa, o grupo respondeu a um novo questionário<sup>56</sup>. Nesta seção, serão analisados apenas os questionários do grupo dos seis leitores efetivos do romance, já apresentados no tópico anterior.

Retomando Kügler (1987), na *Constituição coletiva do significado*, é possível que os leitores cheguem a uma opinião geral do texto literário, mesmo que seja circunscrita pelo ambiente de uma sala de aula. Nesse sentido, foi possível apreender alguns aspectos gerais do pensamento dos leitores em questão, a respeito do romance.

---

<sup>55</sup> Roteiro presente no apêndice 3.

<sup>56</sup> Durante a discussão, o pesquisador procurou apenas gerenciar o debate, trazendo questões sobre as quais os alunos eram convidados a expor seus comentários. Mesmo em momentos de discussão mais acalorada, o pesquisador procurou manter a neutralidade (se é que isso é possível), evitando demonstrar opiniões. Vez ou outra, especialmente no início, necessitou-se “cutucar” os alunos para que falassem, porém tudo isso foi feito muito discretamente. Disponível no apêndice 4.



Durante o debate, a linguagem foi o aspecto citado como um dos elementos que mais trouxe dificuldades para a leitura do livro. E foi essa a pauta das justificativas, usada pela maioria dos alunos, para o fato de não terem gostado da leitura do romance. Isso foi observado até entre aqueles que leram partes do romance, bem como entre os que leram a obra toda.

Com relação às personagens, a cisão que despontava na fase de leitura primária concretiza-se: de um lado, as alunas defendendo a inocência ou adotando uma visão mais equilibrada; de outro, os meninos muito solidários com Bentinho, desacreditando tudo em Capitu, bem como em Escobar.

As garotas parecem expressar uma visão mais lúcida do romance que os garotos. O trecho a seguir, de uma leitora, representa muito bem a opinião feminina:

Esse livro consegue reunir, na minha opinião, como nenhum outro, muitas indagações, comentários, opiniões que nos levam a tentar entender o que de fato se passou. Eu costumo dizer que Machado de Assis morreu e levou consigo a resposta para todas essas dúvidas. [...] Gostei muito da dúvida que Machado de Assis nos deixou, apesar de já ter meu ponto de vista: Capitu não traiu Bentinho! Depois dessa leitura, agora possuindo mais compreensão pretendo passar bom tempo de minha vida estudando a respeito. (GFH, 14 anos).

A mãe de Bento sofre mais críticas pela mudança na promessa, e a passagem de Bentinho no seminário é um ponto destacado por mais de um leitor, como o trecho preferido da narrativa. Confirma-se, assim, a marca da religiosidade presente no repertório desses leitores, a qual parece condicionar a sua visão.

É possível afirmar que um leitor, precisamente aquele “fã confesso” de Bentinho, após a discussão coletiva, continua a crer em uma narrativa em que a traição tenha existido.

A propósito, não apenas um, mas dois leitores reproduzem esse comportamento. Mesmo após terem ouvido outras experiências de leitura, continuam a confundir suas opiniões com os elementos que, de fato, fazem parte do enredo. Por pequenos indícios, é possível notar que esses leitores percebem a unilateralidade do foco narrativo, mas a adesão à causa de Bentinho é tão forte que os leva a misturar suas hipóteses com a ação dramática.

A primeira questão desse segundo questionário solicitava que elaborassem um comentário sobre a obra. Uma das respostas foi a seguinte: “[...] eu não gostei das atitudes da Capitu e de Escobar segundo Bentinho<sup>57</sup> os dois foram uns ordinários pois Bentinho não

---

<sup>57</sup> Grifo do autor.

merecia isso”(RPA, 14 anos). Nota-se que o leitor toma ciência (ou pelo menos demonstra) de que a versão apresentada para os fatos é a de Bentinho, mas reitera sua posição de adesão total ao personagem, sendo o tom de seu discurso mais incisivo. O adjetivo “ordinários”, endereçado aos “amantes”, é extremamente agressivo, e seu inconformismo, assim como sua compaixão por Bentinho são visíveis quando termina dizendo que ele “não merecia isso”.

O segundo leitor, que já na leitura primária apresenta problemas na compreensão dos fatos da narrativa, parece ter cristalizado aquela compreensão embaraçosa. Contudo, uma expressão o faz escapar do lugar de “leitor-que-não-atingiu-a-condensação”<sup>58</sup>, de acordo com a tese de Kügler (1987), que esta análise fatalmente iria lhe imputar. Inicialmente ele afirma: “[...] As ações cometidas por Escobar eu não achei muito boom, pra mim ele não é verdadeiro amigo de Bentinho, pois ele traiu Bentinho engravidando a esposa” (LRL, 15 anos). Certamente deve-se perguntar a qual romance ele está se referindo, no entanto, mais adiante, quando trata de Capitu, diz: “Capitu também participou da traição na minha opinião”<sup>59</sup> (LRL, 15 anos). As expressões grifadas abrem pequenos precedentes e dão pistas da entrada do leitor no texto e revelam que, ao menos em algum momento, esse leitor teve ciência de que o texto não trazia certezas.

O último leitor do grupo masculino também confirma sua adesão a Bentinho: “Estava certo no ponto de vista dele porque ele que narrou a história” (LSK, 14 anos). A visão desse leitor é interessante, pois ele confere veracidade a Bentinho pelo fato de ser sua a “voz do texto”, ou melhor, pelo seu “poder”, já que é o narrador. Seu relato deixa pistas de que ele talvez tenha o seu ponto de vista, entretanto prefere abdicar de sua atuação como leitor.

Em relação ao que mais gostaram na narrativa, um aspecto já presente nas primeiras impressões agora ganha destaque. As críticas relativas à questão da promessa de D. Glória e a ida de Bentinho ao seminário. Ao comentar sobre o livro, um leitor escreveu: “Uma passagem que me marcou muito foi que ele ia para o seminário e nunca vou esquecer” (LSK, 14 anos). Observe-se este outro comentário: “Pra mim Bentinho não cometeu ações fora do normal além daquela que ele não quis continuar no seminário, mas isso foi um erro de sua mãe fazendo a promessa para ele, ela tinha que ter feito a promessa para ela” (LRL, 15 anos). Note-se também este comentário de outro leitor: “Se uma pessoa faz uma promessa é para ela a promessa, mas ela meteu seu filho no meio, não foi muito bom...” (RPA, 14 anos).

---

<sup>58</sup> Retomando Kügler, a “condensação” começa quando o leitor cria um significado articulado depois de conjugar o espaço ficcional com reflexão. Assim, o texto deixa a condição afetiva do “ser para mim” e esboça uma visão mais genérica. Nesse momento, o leitor alcança a fase da “Ruptura da formação da ilusão”, que marca a transição da leitura primária para um processo de significação coletiva.

<sup>59</sup> Grifos do autor.

Como no primeiro questionário os leitores demonstraram certa dificuldade em estabelecer relações entre a história narrada e casos semelhantes da vida real, a pergunta: “Você já presenciou ou conhece histórias semelhantes a esta escrita por Machado de Assis?” foi lançada no debate. Apenas uma aluna manifestou sua opinião, afirmando ser a história “sem sentido”, acrescentando que se Bento estava com dúvidas, deveria ter recorrido a um teste de DNA<sup>60</sup>. A aluna citou o próprio exemplo, expondo ter sido esta a “salvação” de sua mãe.

Após a discussão, os leitores depararam-se novamente com a pergunta no questionário. Novamente muitas respostas foram negativas: “Não, não conheço nenhum” (LRL, 15 anos), responderam em uníssono. A resposta a seguir exemplifica como esse grupo de leitores, ao menos em resposta à questão, se embaraçou ao correlacionar ficção e realidade, dando pistas de que talvez não tenham feito uma leitura mais ampla: “não, nunca conheci semelhante história contada por pessoas” (IES, 15 anos).

Ao final desse estágio, foi solicitado aos leitores para que opinassem sobre a questão da indicação de *Dom Casmurro* para a leitura de alunos em fase escolar de oitava série do Ensino Fundamental. Cinco dos seis leitores aprovam a indicação, apesar de alguns não terem gostado da leitura. Alguns elaboram proposições que parecem retiradas de mofados manuais de “boa conduta” escolar, ou de um “guia concentrado” de fórmulas para a leitura de um texto valorizado apenas por seu grau de utilidade, ou qualquer coisa semelhante. Uma leitora diz: “Importante, pois evidencia a necessidade de se ter um conhecimento acerca de Literatura Brasileira e como é importante também o fato de se haver uma boa interpretação” (GFH, 14 anos) e outra: “Foi uma experiência nova para aprender novas palavras” (AFSS, 14 anos).

Para esses leitores, o prazer estético proporcionado pela leitura da obra parece fora de cogitação. O texto é fonte de conhecimento e deve estar a serviço de alguma utilidade, como “aprender novas palavras”. Essa postura, segundo Jauss (2002), pode determinar a rejeição do caráter artístico e comprometer a função comunicativa da arte, neste caso, do texto.

Outro leitor julga o texto ajustado ao público em questão; em função de sua temática, acredita estar a obra adequada a alunos de uma 8ª série: “É uma boa série para fazer essa leitura, porque em uma 8ª série os alunos já entende de traição” (LRL, 15 anos). Um leitor acha importante para o incentivo da leitura: “Muito bom causa que tem pessoas que nunca leriam um livro na vida e mais pra frente pode ser um leitor de bastante livros”(LSK, 14 anos).

---

<sup>60</sup> Informação retirada dos registros feitos durante a discussão coletiva.

O leitor que não concorda com a indicação do livro explica que sua leitura exige um grau de compreensão que, para ele, é precoce aos alunos dessa fase escolar: “As pessoas mais velhas que entende melhor o livro [...] Eu não aprovo essa leitura é muito cansativa para a oitava série eu mesmo não gostei, deve ser para o colegial” (RPA, 14 anos).

Fica evidente que esses alunos não estavam preparados para a leitura do texto integral do romance, pelos menos nas condições enfrentadas por eles: sem um trabalho de mediação do professor, livros pouco atraentes, nenhum espaço para leitura individualizada na escola, pouco tempo e poucas oportunidades para o compartilhar de experiências.

#### **4.4.6 E o que disseram do romance os alunos que não integralizaram a leitura?**

Os leitores de partes da obra participaram do debate e também fizeram novos registros de suas considerações. Comparando o que responderam esses alunos ao primeiro questionário, logo após o que conseguiram ler do romance, com as respostas prestadas após a discussão coletiva, pode-se depreender um pouco das apreensões da trama que eles captaram aqui ou ali.

A observação dos dois questionários, bem com sua comparação puderam demonstrar como tais alunos se apropriaram dos fatos presentes e como as converteram para assim compor o disfarce da “leitura do livro”, presente na maioria das respostas. Essa atitude denuncia, apesar de algumas destemidas exceções, o receio de uma provável repreensão, dado o ambiente escolar em que se realizou a leitura.

A maior parte dos alunos demonstrou, por exemplo, que fez a leitura apenas do primeiro capítulo, pois além de estendê-lo como o resumo do romance, não demonstrou qualquer conhecimento acerca das personagens ou de outros aspectos da narrativa. É o caso da aluna LABR, 15 anos, que, no primeiro questionário, escreve para o resumo:

O livro conta a história de um homem chamado Dom casmurro. Conta que em uma noite ele estava indo embora da cidade e encontrou um rapaz do bairro dele que cumprimentou ele e ficou recitando versos. e foi ele que colocou esse apelido nele de “Dom casmurro.” (LABR, 15 anos).

Percebe-se que a aluna leu apenas o início do primeiro capítulo. Quando explica sobre o que mais gostou, diz: “Eu gostei mais da parte em que Dom casmurro estava indo embora e

encontrou um menino do bairro dele que ficou recitando versos pra ele” (LABR, 15 anos). Em relação ao que menos gostou, completa: “Acho que eu gostei de tudo só achei que a história tinha que ter mais ação ele é muito parado” (LABR, 15 anos). Aqui fica confirmada a leitura restrita apenas ao trecho inicial do livro. Essa aluna achou a leitura do livro complicada e encontra na linguagem sua principal barreira: “difícil porque tinha muitas palavras complicadas” (LABR, 15 anos).

Ainda no primeiro questionário, a aluna redigiu comentários sobre as atitudes de Bentinho: “achei muito legal e doida ao mesmo tempo. tinha algumas exgerações mais tudo bem” (sic) (LABR, 15 anos). Quanto à Capitu, a aluna escreve: “gostei também a hora que ela pensa em escrever uma história dos subúrbios” (LABR, 15 anos). A aluna não tem o que dizer de Bentinho e sua consideração a respeito de Capitu é confusa. Quando analisa a respeito de Escobar, é mais concisa: “foram quase todas certas” (LABR, 15 anos) e sobre as atitudes da mãe de Bentinho, cansada de improvisar respostas, dispara: “Certa” (LABR, 15 anos). Finalmente, quando indagada se indicaria a leitura do livro a alguém, a aluna não se acanha, ao afirmar que não recomendaria sua leitura, pois, segundo ela: “é um livro muito parado e eu gosto de livros de ação” (LABR, 15 anos).

Após o debate, a aluna escreve o seguinte comentário sobre o livro: “O livro conta a história de Dom casmurro. Conta que o Bentinho desconfia da sua mulher. E de seu amigo também. Desconfiava que os dois estavam traindo ele” (LABR, 15 anos). Aqui se observa que, ao menos, a espinha dorsal da trama foi apreendida.

Com relação às personagens centrais, a aluna adquire opinião. Quando analisa novamente as atitudes de Bentinho, considera: “foram certas porque ele tem todo o direito de desconfiar dela (capitu). E um pouco também foi ciúmes” (LABR, 15 anos). Quanto à Capitu, a aluna também muda seu primeiro discurso: “Ela foi vítima do ciúmes de Bentinho” (LABR, 15 anos). Sobre Escobar, ela agora escreve: “foi neutro. Porque ele foi base de uma desconfiança precipitada” (LABR, 15 anos). Já sobre a mãe de Bento, afirma: “mãe de Bentinho tinha prometido que quando ele cresce ele iria pro ceminário” (LABR, 15 anos).

Comparando as respostas dos dois questionários, é notável como a aluna reproduz as idéias trocadas no debate ou que possivelmente tenha ouvido de colegas. Ela adquire mais informações sobre a trama e vai um pouco além, chegando a esboçar alguns julgamentos: Capitu foi vítima, Escobar neutro, Bento agiu certo.

É interessante observar que ao primeiro questionário a resposta genérica da aluna para as atitudes de Escobar – “foram quase todas certas” – se abre para uma análise ponderada: “ele foi base de uma desconfiança precipitada”. O segundo comentário revela o julgamento da

aluna, expresso pelos termos: “desconfiança precipitada”. A aluna usa o termo “desconfiar”, ou seja, Escobar foi o fator desencadeante para as suposições de Bento, que a aluna qualifica como “precipitada”. Logo, na visão da aluna, Bento supôs ser verdadeira uma situação que carecia de dados mais concretos para se confirmarem. Assim, Bento, nesse ponto, segundo a aluna, agiu precipitadamente.

Para a grande maioria dos alunos que leu parcialmente o livro, a discussão em grupo fez ampliar sua compreensão do enredo, de modo semelhante à aluna cujas respostas foram há pouco apresentadas. Observe-se agora outra aluna, BCF, 14 anos, que, em relação ao que achou das atitudes das personagens, no primeiro questionário havia respondido sobre Bento: “A atitude dele foi errada”; sobre Capitu: “eu acho que a atitude dele foi mais ou menos”; sobre Escobar: “Normal. Porque é uma atitude que qualquer outra pessoa teria”; e sobre a mãe de Bentinho: “Correta”. Mas após a discussão coletiva, BCF, 14 anos, na questão referente às atitudes das personagens, escreve sobre Bento: “Eu acho a atitude dele muito parada porque ele não enfrentou a mãe dele e não foi atrás para saber se e ou não filho dele o filho de Capitu”. Sobre Capitu, diz: “Eu não gostei da atitude dela por que ela não Revelou de quem era o filho e por Isso ficou Essa dúvida”. Quanto a Escobar, responde: “a atitude dele foi legal de assumir o menino que ele não sabe se é ou não e filho dele”. E sobre a mãe de Bentinho, afirma: “não gostei por que ela não quis saber se o filho queria Ir para o Seminário”.

Como no primeiro caso, a aluna BCF, 14 anos, após a discussão em grupo, também alarga a compreensão da trama, sabendo, inclusive, posicionar-se de modo crítico em relação às personagens. É evidente que isso fatalmente aconteceria, visto que esses alunos não completaram a leitura do livro. Mas o que se deve ressaltar é o fato de que a grande maioria, mesmo com uma leitura parcial do livro, tentou responder ao primeiro questionário como se tivesse feito a leitura integral do romance. A mudança de postura dos alunos após o debate, nas respostas prestadas ao segundo questionário, torna patente a ocorrência. Esse comportamento dos alunos se explica pelo fato de a leitura acontecer no contexto da escola.

Um dado curioso na apreensão de alguns desses alunos refere-se aos equívocos quanto aos fatos realmente presentes na ficção, não desfeitos mesmo após o debate. Alguns alunos parecem confundir opinião pessoal com elementos deveras constitutivos da narrativa. É o que se observa quando se analisam as atitudes das personagens centrais. Veja-se o que este grupo disse no primeiro questionário:

Ele foi um cara muito legal com bentinho (NDS, 14 anos).

Ela foi muito falsa porque se ela gostava do Escobar ela não tinha que ficar enganando o bentinho [...] foi cachorrada porque ele era amigo de bentinho se vc eu matava (EPMA, 15 anos).

as atitudes de Capitu eram muito errada porque mesmo gostando do bentinho preferiu ficar com o outro (Escobar) (EMR, 15 anos).

Observe-se o que disseram os alunos em seus resumos da narrativa:

Bentinho morava na cidade de matabalvos com sua mãe ela tinha feito uma promessa de o filho ser padre cando completou uma certa idade foi para o seminário contra sua vontade porque tinha o sonho de se casar com Capitu sua vizinha de infância Jose dias o namorado de sua mãe era contra o romance e então concenceu (sic) Dona gloria a mandar o filho para o exterior quando bentinho voltou ele se casou com Capitu e se tornou amigo de Escobar. Capitu engravidou de Escobar e disse que o filho era de bentinho, quando Escobar morreu Capitu não chorou Apenas teve expressão triste ai bentinho percebeu que teria sido enganado por Capitu. Então foi morar no Estrangeiro e quando voltou todos já tinham morrido. (EPMA, 15 anos).

Um garoto que sempre foi forçado pelos pais, para no futuro ser Padre, ele só tinha uma pesssoa que-lhe entendia a Capitu a paixão da sua vida ela sabia que ser padre não era para ele, um dia um homem importante pediu a sua mãe que deixaria seu filho seguir sua vida. Bentinho e o pai de Capitu não se davam muito bem. Capitu nunca deu um amor de verdade a Bentinho. Capitu e Bentinho iam se casar mas Capitu não quis. (RAS, 15 anos).

E que quando ele nasceu a mãe dele fez uma promeça e que ele iria ser padre e ir ao convento e a traição de Capitu etc. (BCF, 14 anos).

Betinho ia para seminário a mãe dele fez uma pormessa que o segundo filho nascese ia ser padre mas ele não secretou padre e ficou com a Capitu e a mãe dele adotou um filho de escravos e colocou no ceminario (DG, 14 anos).

Não li o livro completo, quase a metade. Mas pelo que entendi foi tudo por amor, e depois tiveram um filho (TGBA, 14 anos).

As considerações demonstram que os alunos, apesar de não terem integralizado a leitura, guardaram alguns episódios importantes da narrativa, mas apresentam compreensões confusas ou, assim como os alunos leitores do livro, também misturam as próprias conclusões, produzindo uma elaboração muito particular para os fatos narrativos. É interessante notar como alguns alunos são categóricos em afirmar a traição de Capitu e que, a propósito, seu filho era de Escobar.

O meu comentário é que o livro é muito grande e eu parei no meio então eu peguei as partes que o Bentinho é forçado a ser padre pela mãe, só que ele não queria ser, ele gostava de Capitu eles tiveram um filho que é filho de um outro personagem (RAS, 15 anos).

Outro aspecto importante é que o discurso desses alunos, ainda ali, no momento do registro das primeiras impressões de leitura, parece ecoar as idéias dos alunos leitores da obra. Note-se que esses alunos (o grupo que completou a leitura) apontam os mesmos elementos da narrativa em seus resumos, como a questão da promessa feita pela mãe de Bento, a ausência de vocação de Bento para a vida eclesiástica e o triângulo amoroso: Bento, Capitu e Escobar. Voltando aos resumos produzidos pelos alunos que não leram o romance, há pouco apresentados, constata-se, portanto, que esse grupo de alunos destaca os mesmos incidentes do enredo que os alunos leitores do romance apontaram. Isso pode revelar aspectos da leitura coletiva.

Os traços da leitura coletiva podem ser confirmados pelas pistas contidas nas respostas que o grupo de não-leitores forneceu em seus questionários, redigidos após o momento da discussão coletiva, ao comentarem o livro:

Eu achei que é um livro que contem palavras muito difíceis. E fala de um homen que pensa ser traído pela mulhe amada (EPMA, 15 anos).

Eu achei muito interessante porque ficou nesse mistério se a capitu trai Bentinho. (RMO, 15 anos).

O livro conta uma história com muito ciúmes, muita traição. E também tinha muita desconviação pelas pessoas (TSC, 14 anos).

Eu achei a história muito importante, porque tem um pouco de suspense se a Capitu traiu ou não trai, etc. (TGBA, 14 anos).

A impressão que essas respostas deixam é que os alunos conseguiram captar uma das características centrais da trama: a atmosfera de ambigüidade, ou melhor, a relatividade dos fatos, gerada, sobretudo, pelo foco narrativo. Observe-se o aluno MVMO, 14 anos, que, no primeiro questionário, confessa não haver completado a leitura do livro; para compor seu resumo, copia a sinopse da contracapa; quando analisa personagens, escreve várias vezes: “não me lembro”, no entanto, após participar da discussão em grupo, escreve:

O livro é muito bom de ler, mas é um pouco complicado porque nós não estamos acostumados a ler literatura, porém é um livro com uma história



parada mas com muitos mistérios, pois ninguém sabe se Bentinho foi traído ou não, porque o livro conta a história na visão dele mas não na da Capitu, da para chegar a conclusão que na visão de Bentinho ele foi traído (MVMO, 14 anos).

Fica muito claro como o debate levou o aluno a captar uma visão até mais aprofundada da ficção. Sua apreciação é, até certo ponto, mais qualificada que a de muitos alunos que completaram a leitura do livro. A coletiva troca de idéias possibilitou a esse garoto opinar criticamente sobre as atitudes das personagens:

Para Bentinho ele estava certo do que ele afirmava poi ele só queria saber de uma coisa, que a mulher dele estava o traindo” [...] “No livro não mostra a visão de Capitu, mas se ela tiver o traindo ela esta completamente errada” [...] Ele pode sim ser um super amigo mas não chegar ao fato de fica sozinho com uma mulher ainda casada ele não tem vergonha na cara” [...] Se ela fez uma promessa tem que se cumprida (MVMO, 14 anos).

Um dado importante na fala desse aluno está na seguinte afirmação: “O livro é muito bom de ler, mas é um pouco complicado porque nós não estamos acostumados a ler literatura” (MVMO, 14 anos). Primeiramente, o aluno não desmerece o livro; ao contrário, mesmo sendo difícil, o livro é “bom de ler”. Em um segundo plano, o motivo de o livro ser difícil, para o aluno, é que a turma não está acostumada a “ler literatura”. Agora a questão é: o que seria a “literatura” a que o aluno se refere?

Segundo o aluno, a leitura do livro foi difícil para a classe porque os alunos não estão acostumados a realizar esse tipo de leitura, e o “tipo” de leitura proposto a eles foi um romance considerado canônico para nossa literatura. Logo, quando o aluno afirma “não estamos acostumados a ler literatura”, literatura para ele são os textos canônicos.

Conforme a afirmação do aluno, a classe achou o texto difícil porque não está acostumada a ler textos com características semelhantes. Seu raciocínio é coerente, mas se sabe que a questão é bem mais ampla. Muitos outros fatores contribuíram para a construção desses resultados. Por ora, o que convém destacar é que o aluno joga para si e para os colegas a culpa da rejeição da leitura do romance. Nesse ponto, seu comportamento reflete uma postura gerada pelas práticas convencionais de leitura realizadas na escola.

Para a quase totalidade desse grupo de alunos, a leitura do livro foi difícil principalmente por causa da linguagem e pelo fato de a trama conter pouca ação. Entretanto, quando questionados sobre o que achavam de uma oitava série fazer a leitura desse livro, a aprovação foi quase unânime e as justificativas foram surpreendentes, ao afirmarem que eles precisam de leituras difíceis e igualmente precisam ler literatura brasileira.

Observe-se o que afirmaram os alunos para as perguntas: “Você acha que a leitura de *Dom Casmurro* pode ser indicada para qual tipo de leitor?” e “O que vocês acham de uma oitava série fazer a leitura deste livro?”

Eu indicaria o livro para pessoas que gostam de uma história parada pois cada um tem seu gosto. [...] Que é bom por ser uma literatura brasileira, mas quase ninguém gostou (MSLF, 14 anos).

Não por que não vai ser todos que vai ler [...] É uma boa porque tem bastante linguagem difícil. (RMO, 15 anos).

Indicaria aos leitores mais velhos porque para eles é mais fácil ler literatura. [...] Pelo desempenho da sala não foi muito bom, mas teve alguns alunos que teve interesse em ler isso é um bom sinal, porque os alunos estão ficando mais interessado em literatura. (MVMO, 14 anos).

Aquele leitor que gosta de livros de Época e curte esse tipo de leitura [...] Legal, porque assim desenvolve mais a nossa capacidade de leitura. (EPMA, 15 anos).

Qualquer tipo de leitor que consiga compreender as palavras difíceis que o livro tem. [...] Eu acho bom por ser uma Literatura Brasileira, mas em relação á história ninguém gostou. (LABR, 15 anos).

Nota-se, no discurso dos alunos, certa valorização do texto literário, sobretudo se este for representante da literatura brasileira. Os alunos foram sinceros – “ninguém gostou”; por outro lado, ponderam que a leitura é importante por se tratar de literatura brasileira e pela dificuldade da linguagem que uma oitava série, segundo eles, deve enfrentar para desenvolver melhor as habilidades de leitura.

Uma peculiaridade importante que se deve registrar desse grupo de quase-leitores do romance é certa facilidade que eles demonstraram, ao correlacionarem a trama com a vida real. E foi após a discussão coletiva que três alunos, quando indagados se conheciam pessoas que viveram situações semelhantes as das personagens do romance, disseram:

Um tio meu, ele começou a namorar uma moça e ela engravidou, ele assumiu a criança e a registrou só com seu nome, 11 anos depois ele descobre que é Estéreo (sic) (EPMA, 15 anos).

O sujeito engravidou a menina e vive jogando na cara dela que o filho não é dele (TGBA, 14 anos).

Meus tios e tias já viveram um romance igual (EMR, 15 anos).

Recordando agora o grupo dos efetivos leitores do livro, constatou-se que todas as suas respostas foram negativas para essa questão. No entanto, ao que tudo indica, foram os leitores parciais da obra que conseguiram estabelecer, ao menos com maior facilidade, um contraponto mais ajustado entre ficção e realidade.

## V CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] a literatura como a vida, ensina na medida em que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta (CANDIDO, 1972, p. 805).

Desconsiderar que a função formativa da literatura possa transcender uma missão meramente pedagógica equivale a negar seu estatuto de arte. A literatura deve representar uma forma de acesso ao interior, ao individual e, no ambiente escolar, deve propiciar aos estudantes, por meio de realidades ficcionais, condições de alcance da emancipação pessoal.

A leitura, portanto, deve ser um exercício de hermenêutica, cujos efeitos possam aparecer após um processo de recepção que considere as relações entre significação e leitor, seja ele atual ou historicamente determinado. Essa mudança no modo de conceber a literatura deve constituir uma medida urgente para a escola brasileira.

As propostas de trabalho com o texto literário em sala de aula atingirão melhores resultados quando seus objetivos estiverem concentrados, em maior grau, no prazer estético das obras, que, conforme Jauss (2002) é fator determinante para que se possa atingir a verdadeira natureza transgressora e comunicativa da arte.

Enquanto as práticas escolares de leitura estiverem restritas ao que Bredella (1989) designa de “tecnologia do ensino”, ou seja, o conjunto de práticas ditadas pelo radicalismo positivista da análise da forma de abordar a literatura, deixando para o segundo plano, ou em lugar algum, a forma de se relacionar com o texto literário, a crise da disciplina estará muito distante de seu fim.

A visão do texto como fornecedor de verdades incontestáveis e de uma atividade passiva por parte do leitor, compromissada em chegar à sua interpretação fiel, desconsidera o pólo da recepção e contraria a teoria da Estética da Recepção de Jauss (1994), para quem a obra literária deve ser um fato a ser experimentado, em que o leitor é o destinatário principal a ser buscado.

Para Jauss (1994), o leitor é o responsável pela produção do conhecimento histórico e estético, que surge da relação dialógica que se institui entre literatura e leitor. Conforme sua tese, ao adentrar no texto literário, o leitor faz atuar seu horizonte de expectativas com o horizonte do texto e, a partir desse processo, concretiza-se o ato da interpretação.

Na recepção de *Dom Casmurro* de Machado de Assis por alunos de uma oitava série do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual da cidade de Presidente Prudente, interior do Estado de São Paulo, uma série de aspectos pôde ser constatada. Com base em respostas prestadas pelos alunos leitores e não-leitores a três questionários: socioeconômico e cultural, das primeiras impressões de leitura e o último, respondido após uma discussão coletiva, foi possível observar inúmeros aspectos, dentre os quais se ressaltaram: um descompasso entre um discurso laudatório em defesa da leitura dos clássicos e o horizonte de expectativas dos alunos; a tradição de atividades de leitura sob uma concepção do texto enquanto instância transmissora de lições ou fonte de ensinamentos; um quadro de má formação das competências leitoras dos alunos; a carência de projetos de leitura verdadeiramente eficientes na escola; as barreiras da recepção.

O fato de as editoras indicarem a leitura de *Dom Casmurro* e de tantas outras obras consideradas como clássicos da literatura luso-brasileira, bem como da literatura universal a alunos já a partir dos 12 anos de idade é o grande golpe de mestre do mercado, ou melhor, representa uma estratégia para angariar lucros gigantescos, uma vez que não há ônus com direitos autorais tais obras serem de domínio público. Desse modo, a lógica se concentraria na conquista de mais e mais leitores para o tipo textual em questão e, nesse caso, é fatalmente a instituição escolar quem vem a se constituir no local mais propício.

De acordo com as análises que se apresentou dos catálogos, vale novamente destacar como os editores discursam persuasivamente em favor da leitura do texto canônico, julgando que ela deva começar o quanto antes: “são obras de referência, cobradas nos principais exames vestibulares do país”, “fornecem retratos da sociedade brasileira de determinada época” e assim por diante. Esse pensamento, que também recebe o aval de alguns críticos literários, ou mesmo alguns estudiosos, está a ressoar na escola, que, por sua vez, se acostumou a endossá-lo desde sua fase mais remota.

Recapitulando, conforme se afirmou anteriormente, o aspecto negativo de todo esse processo é o desencadear do pensamento de que obras consideradas “clássicas” tenham de ser lidas a todo custo na escola. Isso não é uma verdade. É claro que a instituição deve incentivar os alunos a lerem os clássicos, bem como outros gêneros, mas deve-se combater a imposição, sobretudo se os horizontes de expectativas dos leitores e da obra estiverem muito distantes.

É nesse ponto que entra a fundamental importância dos mediadores de leitura e, no caso específico da escola, a maior parcela dessa incumbência recai sobre o professor. É por meio de sua mediação que seus discípulos atingirão o caminho do amadurecimento. Para cumprir com sucesso a tarefa da mediação, seria essencial que acontecesse, nesse processo, a

troca de experiências entre todas as esferas: aluno→texto→professor e vice-versa. O grande problema é que essa relação dialógica nem sempre ocorre e, na maioria dos casos, os alunos não são ouvidos; desse modo, o campo de atuação e mediação docente se restringe.

A este respeito, ficam algumas indagações: se o professor sabe pouco sobre os anseios, preferências, inquietudes, dificuldades lingüísticas ou de outra ordem de seus alunos, como poderá fazer uma boa indicação de leitura? Saberá como não ceder às pressões do mercado ou da instituição escolar em relação a determinado tipo de leitura pelo fato de sua turma não estar preparada, não ter a maturidade necessária ou certo domínio de competências leitoras exigidas a determinada leitura? A resposta obviamente seria negativa e pode estar aí mais uma das causas que se pode elencar para explicar a crise da leitura na escola.

Isso foi o que ficou evidente nas ocorrências que se registraram na recepção de *Dom Casmurro*. Não que os alunos não tenham sido ouvidos; muito pelo contrário. Mas o que ficou patente foi o fato de que, possivelmente, nem sempre (ou muito raramente) suas vozes foram percebidas em outras situações de leitura ao longo de sua jornada escolar.

Além do descompasso em relação ao horizonte de expectativa da obra, os alunos enfrentaram uma situação de leitura que se realizou no ambiente da escola, em uma atividade que, segundo informara a professora, contaria pontos para a média bimestral. Muitos não fizeram a leitura e, como já se observou o índice daqueles que fingiram ter feito a leitura do livro foi muito maior. Essa postura já era esperada, afinal tratava-se de uma leitura realizada em situação escolar e, portanto, escolarizada. Mas o resultado alarmante se concentra, principalmente, na atitude passiva que os alunos, na maior parte do tempo, demonstraram frente ao texto literário.

Quanto ao questionário socioeconômico e cultural, os alunos informaram executar uma série de atividades em seu tempo livre, inclusive dormir. No entanto, muitas justificativas como “não fiz a leitura do livro” ou “não completei a leitura porque não tive tempo” foram registradas, revelando que o grupo não concebia a leitura como atividade de lazer, além de, obviamente, não possuir tal hábito.

A linguagem extremamente cuidada de Machado, o ritmo lento da narrativa conduzido pelo narrador-personagem Bento Santiago e todas as suas digressões, com uma trama composta por uma ação única, dividida entre a ascensão, a plenitude e o declínio do casal, bem como o distanciamento temporal e espacial que ajudaram a compor o horizonte de expectativa do texto, foram aspectos muito criticados pelos alunos. Essas estruturas da narrativa lideraram a listagem de justificativas utilizadas para explicar a rejeição pela obra e indiciam os pontos pelos quais o repertório dos alunos não lhes permitiu maior atuação com o

texto. Os aspectos secundários e mais verticais da narrativa não chegaram a ser apontados, com mais propriedade, pela maioria dos alunos.

A contradição entre o não gostar do livro, mas fazer a recomendação de sua leitura com direito a generosas adjetivações, presente nas afirmações dos alunos, denota o comportamento passivo desses leitores quanto ao texto. A maioria chega mesmo a reconhecer que, apesar de a turma não ter gostado da leitura do livro, uma oitava série deveria fazer esse tipo de leitura, pois assim melhorariam suas habilidades e seu nível de leitura. Como se pode constatar, os próprios alunos parecem também endossar o falacioso discurso do clássico lido a qualquer custo.

Reiterando uma das idéias mostradas nos capítulos precedentes, é claro que, no que concerne à literatura, fica muito difícil afirmar categoricamente algo, sem que, ao menos, se relativizem ou que se ponderem muitos aspectos. Assim, este estudo não pretende rotular os alunos em categorias, e sim tentar explicar as ocorrências de um processo de recepção de um texto canônico, com muitas barreiras a serem transpostas, à exemplo, uma recepção que se captou por meio da escrita, o que, conforme se atestou, para muitos alunos, representou um primeiro obstáculo.

Entretanto não foi somente o quadro de deficiências na formação das competências leitoras e mesmo escritoras dos alunos que contribuiu para a construção dos resultados que se apresentaram. Conforme as análises anteriores foi possível detectar que a escola não esteve (ou está) totalmente preparada em termos de recursos físicos e materiais na tarefa de formar leitores, em vista dos seguintes fatores: ausência ou melhor adequação de projetos de leitura verdadeiramente preocupados com a formação do leitor, despreparo dos profissionais que atuam (ou deveriam atuar) como mediadores de leitura na instituição, livros pouco (ou nada) atraentes, quantidade insuficiente de livros, nenhum espaço para leitura individualizada na escola, pouco tempo e poucas oportunidades para o compartilhar de experiências de leitura.

A pesquisa de Mariângela do Nascimento Sant'ana da Costa, de 2006, que se assemelha a este trabalho, no ponto em que busca (muito embora não venha ser esse seu objetivo principal) pelos leitores do ambiente escolar de Machado, fornece indicadores dessa situação. A pesquisadora, ao comparar a recepção de leituras de Machado de Assis entre dois grupos de leitores: do ambiente escolar (designados por ela “formais”) e os fora da instituição (“informais”), ainda que com poucos dados, denunciava prováveis falhas nas estratégias pedagógicas utilizadas pela escola.

Após constatar que o grupo dos leitores informais obteve melhor desenvoltura no que se refere ao jogo de identificações sugerido pelo texto e que uma situação oposta ocorreu

entre os leitores formais (do ambiente escolar), a autora questiona a eficácia das práticas pedagógicas de leitura, que ora se apresentaram em seu trabalho, classificadas, em certo grau, como “adequadas” no que se refere ao tratamento da leitura enquanto atividade de interação entre texto e destinatário e vice-versa.

Conforme a pesquisa de Costa, os leitores informais das narrativas de Machado estabeleceram contato dialógico com a obra por possuírem um horizonte de expectativas mais amplo, ou seja, uma vivência literária mais diversificada e, em contrapartida, denuncia que a escola, até o momento, não acertou o tom no trabalho de formar o leitor, certamente, porque suas estratégias pedagógicas possivelmente ainda aconteçam de modo reprodutivo, mecanizado, ou como no caso dos alunos que este presente estudo descreve, a instituição esteja em dívida pela inexistência de projetos de leitura, motivo que pode justificar o comportamento frio, ou mesmo ausente, que o grupo de leitores demonstrou frente ao texto literário.

Apesar de todas as dificuldades relatadas neste trabalho e de um calamitoso índice de não-leitura do romance, apenas 6 alunos de um universo de 37 participantes, há um saldo positivo: ainda houve leitores para o livro, e, ao se considerar o universo dos mecanismos que se dispuseram para a captar a recepção de leitura dos alunos, a atividade de troca de experiências de leitura veio a se confirmar como uma forte aliada para um trabalho de leitura que se queria consistente.

Das ocorrências presentes nessa pesquisa, outro aspecto que convém lembrar concentra-se na falta de vínculos entre pesquisador e alunos se, por um lado, supostamente pôde não induzir a leitura dos alunos, por outro, se atuasse como mediador de leitura, uma vez que o professor da turma também esteve ausente desse papel, talvez pudesse mudar a relação entre os alunos e o objeto artístico em questão.

De resto, cumpre destacar que é também tarefa da escola propiciar a leitura do texto canônico a seus alunos, mas imposições de mercado ou do currículo escolar não devem e não podem ser acatadas sem que se considere o universo dos receptores. É tarefa dos professores fazer a mediação dessas leituras e buscar estratégias adequadas à realidade de suas turmas quando precisar levar os clássicos à sala de aula, a fim de que o ensino desse tipo de obra se torne uma tarefa mais frutífera, prazerosa e menos penosa.



## REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Cultura letrada**: literatura e leitura. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

AGUIAR, Vera Teixeira de. Da teoria à prática: competências de leitura. *In*: MARTHA, Alice Áurea Penteadó. (Org.). **Leitor, leitura e literatura**: teoria, pesquisa e prática: conexões. Eduem, 2008, p. 13-26.

\_\_\_\_\_; CATTANI, Maria Izabel. Leitura no 1º grau: a proposta dos currículo”. *In*: ZILBERMAN, Regina. (Org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986

AMARAL, Fernando Pinto do. O prazer e o dever *In*: NEVES, Margarida Braga; ROCHETA, Maria Isabel (Orgs.). **Ensino da literatura**: reflexões e propostas a contracorrente. Lisboa: Edições Cosmos, 1999.

ANTUNES, Benedito. Para ler os clássicos. *In*: CECCANTINI, João Luis C. T. (Org.). **Proleitura**. Assis: UNESP, Departamento de Literatura da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, ano 4, n. 13, abr. 1997, p. 4-5.

ARISTÓTELES. **Poética**. Trad. Eudoro de Souza. *In*: ARISTÓTELES. **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução”. *In*: BENJAMIN, Walter *et al.* **Walter Benjamin, Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Jürgen Habermas**. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983 (Os pensadores), p. 3-28.

BLOOM, Harold. **O cânone ocidental**: os livros e a escola do tempo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

BREDELLA, Lothar. **Introdução à didática da literatura**. Trad. Maria A. P. Correia, Hannelore Araújo, Irmtraud May e Aires Graça. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1989.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das letras, 1993.

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: **Vários Escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas cidades, 1995.

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

\_\_\_\_\_. A literatura e a formação do homem. *In*: **Ciência e cultura**. São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, 1972.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. **História da leitura no mundo ocidental**. vol. 2. São Paulo: Ática, 1999.

CECCANTINI, João Luis C. T. A adaptação dos clássicos. *In*: CECCANTINI, João Luis C. T. (Org.). **Proleitura**. Assis: UNESP, Departamento de Literatura da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, ano 4, n. 13, abr. 1997.

CEIA, Carlos. **A literatura ensina-se?** Estudos de teoria literária. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1999.

CHARTIER, Roger. **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

COELHO, Nelly Novaes. Os clássicos estão de volta. **Revista Discutindo Literatura – especial: literatura infantil & juvenil**. São Paulo, n. 3, p. 22-23, 2008.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Trad. Cleonice P. B. Mourão, e Consuelo F. Santiago. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

DARNTON, Robert. História da leitura. *In*: BURKE, Peter (Org.) **A escrita da história**. novas perspectivas. São Paulo: Editora da UNESP, 1992.

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

DELGADO, M. Pilar. La literatura en la Educación Secundaria. *In*: **Primeiras notícias. Literatura infantil y juvenil**, n. 178, , p. 67-78, 2001.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. Trad. Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

ECO, Umberto. Cultura de massa e “níveis” de cultura. *In*: **Apocalípticos e integrados**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001. p.33-67.

\_\_\_\_\_. **Seis passeios pelos bosques ficção**. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

ESCARPIT, Robert. **Hacia una sociología del hecho literário**. Madrid: Edicusa, 1974. p. 11-43.

HAUSER, Arnold. **Sociologia del arte**. vol. 4. Barcelona: Labor, 1977.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. A indústria cultural: o Iluminismo como mistificação de massas. *In*: LIMA, Luiz Costa (Org.). **Teoria da cultura de massa**. Rio de Janeiro: Saga. s/d (1969?). p. 157-580.

IOSCHPE, Gustavo. De pais e professores. **Veja** nº2068, vol. 41, São Paulo, p. 120-121, 5 jul. 2008.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura**. Uma teoria do efeito estético. vol. 1. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996.

\_\_\_\_\_. **O ato da leitura**. Uma teoria do efeito estético. vol. 2. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1999.

JAUSS, Hans Robert *et al.* **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. 2. ed. Trad. e org. Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **História da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994.

JOUVE, Vincent. **A leitura**. Trad. Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

KÜGLER, Hans. Literatur un kommunikatio: Stuttgart, Ernst Klett. 1971. Trad. Carlos E. Fantinati. *In*: MARTHA, Alice Áurea Penteadó *et al.* **O ensino de literatura**. Relatório de pesquisa, 1987.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. *In*: ZILBERMAN, Regina (Org.) **Leitura em crise na escola**. 5. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985. p. 51-62.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

\_\_\_\_\_. **Contracorrente**: conversas sobre leitura e política. São Paulo: Ática, 1999.

\_\_\_\_\_. **Texturas**: sobre leitura e escritos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MURY, Gilbert. Sociologia de público literário. *In*: ESCARPIT, Robert. **Hacia una sociologia del hecho literario**. Madrid: Edicusa, 1974. p. 203 – 218.

PELLEGRINI, Tânia. **A imagem e a letra**: aspectos da ficção brasileira contemporânea. São Paulo: Mercado de Letras, 1999.

PERONI, Michel. **Historias de lectura. Trayectorias de vida y de lectura**. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Altas literaturas**: escolha e valor na obra crítica de escritores modernos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

PETIT, Michele. **Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura**. México: fondo de Cultura Económica, 1999.

SARTRE, Jean-Paul. **Que é a literatura?** 3. ed. Trad. Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Ática, 2004.

SOARES, Magda. A escolarização da leitura literária. *In*: **Escolarização da leitura literária**.

O jogo do Livro Infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TRIVIÑOS, A.S.N. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel T. da. **Literatura e pedagogia**: ponto e contraponto. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

\_\_\_\_\_. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

\_\_\_\_\_. **Fim do livro, fim dos leitores?** São Paulo: Editora Senac, 2000.

\_\_\_\_\_. **Literatura infantil brasileira: história & histórias**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2006.

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

## Catálogos

CATÁLOGO: ÁTICA. **Literatura juvenil 2006 – 2007**.

CATÁLOGO: CIA. DAS LETRAS. **Catálogo 2007 – Cia. das Letrinhas/Cia. das Letras**.

CATÁLOGO: COMPANHIA EDITORA NACIONAL. **Catálogo escolar juvenil – 1º semestre de 2007**.

CATÁLOGO: MODERNA. **Catálogo 2007 – Literatura – 5ª a 8ª séries, Ensino Médio**.

CATÁLOGO: SCIPIONE. **Literatura juvenil 2006 – 2007**.

## Referências eletrônicas

IBGE. Disponível em: <[www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.html?1](http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.html?1)> Acesso em: 22 jan. 2009.

LOURENÇO, Amália. **Catálogos de literatura juvenil**. Sistemas de ensino apoio-escola (editoras Ática e Scipione). [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <tatiana.asev@uol.com.br> em 29 jun. 2007.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Apresentação do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD – em São Paulo.** Disponível em: <<http://www.lendoeaprendendo.sp.gov.br/2006/subpages.htm>>. Acesso em: 3 jul. de 2007

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Edital de convocação para inscrição de obras de ficção e não-ficção para escolas públicas estaduais de Ensino Fundamental, como parte do processo de avaliação e seleção do “Programa Estadual Lendo e Aprendendo.** Disponível em: <<http://www.lendoeaprendendo.edunet.sp.gov.br/2006/Subpages/Comunicados.htm>>. Acesso em: 3 jul. 2007.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE 1

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

Projeto: “Dos catálogos de literatura juvenil ao leitor em contexto escolar. Um estudo de recepção de Dom Casmurro, de Machado de Assis, por alunos de oitava série de uma escola pública paulista”

### 1º Questionário

– LEVANTAMENTO DO PERFIL SOCIOECONÔMICO E CULTURAL DA 8ª SÉRIE B –

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

#### I) IDENTIFICAÇÃO

1) Nome:.....

2) Data de nascimento:...../...../.....

3) Cidade em que nasceu:.....

4) Estado:.....

5) Quantos livros você já leu até hoje? Cite os nomes dos que você lembra

.....

.....

.....

6) Quem lê em sua família?

( ) Pai – O quê?.....

( ) Mãe - O quê?.....

( ) Irmã ou irmão – O quê?.....

( ) Avô – o quê?.....

( ) Avó – o quê?.....

( ) Ninguém

7) Cite as escolas, cidades e estados em que cursou:

a) Escola Infantil:.....

b) 1ª a 4ª série:.....

c) 5ª a 8ª série:.....

8) Tipo de escola em que você estudou:

a) Escola Infantil:

- pública  
 particular  
 não fez

b) 1ª a 4ª série

- pública  
 particular

c) 5ª a 8ª série

- pública  
 particular

## II) A FAMÍLIA

1) Você mora com seus pais?

- sim  
 não

Se não, com quem? Escrever  
aqui.....

2) Você tem irmãos?  sim  não / Quantos?

3) Qual é o nível de escolaridade:

do pai:.....

da mãe:.....

outro:.....

4) Em sua casa há:

- rádio  
 TV  
 aparelho de som  
 computador  
 internet  
 aparelho de DVD  
 outros: .....

7) Há em sua casa objetos de leitura?

- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> bíblia                  | <input type="checkbox"/> revistas de fofocas |
| <input type="checkbox"/> revistas religiosas     | <input type="checkbox"/> livros de receita   |
| <input type="checkbox"/> livros de poesia        | <input type="checkbox"/> enciclopédia        |
| <input type="checkbox"/> romances                | <input type="checkbox"/> dicionários         |
| <input type="checkbox"/> revistas de atualidades | <input type="checkbox"/> livros religiosos   |



- |  |  |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> jornais               | <input type="checkbox"/> livros de auto-ajuda          |
| <input type="checkbox"/> revistas em quadrinho | <input type="checkbox"/> dvs (filmes ou documentários) |
| <input type="checkbox"/> almanaques            | <input type="checkbox"/> cd (música)                   |

### III) A INFÂNCIA

- 1) O que você mais gosta de fazer? Numere de acordo com a ordem de preferência (1 para o que você mais gosta)
  - jogar ou brincar
  - ouvir música
  - ouvir histórias
  - ler
  - videogame
  - navegar na internet
  - outra:.....
  
- 2) Quando você era pequeno(a) quem lhe contava histórias?
  - o pai
  - a mãe
  - a avó
  - o avô
  - ninguém
  - outros: .....
  
- 3) Cite uma ou mais histórias ouvidas na sua infância que você se lembra.
 

.....

.....
  
- 4) Que sentimento essa(s) história(s) causava(m) em você?
  - medo
  - alegria
  - tristeza
  - outros:.....
  
- 5) Que tipo de história você mais gostava de ouvir?
 

.....

.....
  
- 6) Atualmente que tipos de histórias você prefere?
 

.....

.....
  
- 7) Os livros que você já leu:

- eram seus ou de alguém da sua casa.
- foi retirado na biblioteca escolar.
- foi emprestado por um amigo.
- foi retirado na biblioteca da sua cidade.

#### IV) HOJE

- 1) Você costuma ler (numere a ordem de importância):
  - somente para tarefas escolares
  - para se distrair.
  - para aprender coisas úteis.
  
- 2) Você frequenta a biblioteca:
  - sempre
  - de vez em quando
  - nunca
  
- 3) Que tipo de leitura você procura na biblioteca:
  - detetive/policial
  - poesia
  - religiosa
  - escolar
  - auto-ajuda
  - outra: .....
  
- 4) Cite uma ou mais leituras que você tenha feito ultimamente e que o impressionou (positiva ou negativamente):  
.....  
.....
  
- 5) Por que você fez essas leituras?
  - trabalho escolar
  - indicação de amigos
  - indicação do professor
  - escolha pessoal
  - outro: .....
  
- 6) Que gênero de leitura você gosta de fazer atualmente?
  - romance
  - poesia
  - teatro
  - aventuras/policiais/suspense
  - ficção científica
  - religiosa
  - pesquisa escolar

( ) outro(s):.....

7) Você gosta de assistir filmes?

( ) Sim

( ) Não

8) E você prefere...

( ) Filme legendado

( ) Filme dublado

Por quê?

.....  
.....

9) Você vai ao cinema...

( ) sempre

( ) ocasionalmente

( ) raramente

( ) nunca foi

10) Ao assistir filmes em casa, você:

( ) vai a locadora alugar um.

( ) empresta de alguém.

( ) compra o filme original.

( ) compra uma versão pirata.

( ) assiste com a família.

( ) n. d. a., pois não assisto filmes em casa.

( ) outro: .....

11) Com quem você costuma assistir filmes?

( ) família

( ) amigos

( ) sozinho

( ) outro: .....

12) Que tipo de filmes você prefere?

( ) romance

( ) ficção científica

( ) policial

( ) comédia

( ) terror

( ) aventura

( ) drama

( ) suspense

( ) ação

## APÊNDICE 2

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

Projeto: “Dos catálogos de literatura juvenil ao leitor em contexto escolar. Um estudo de recepção de Dom Casmurro, de Machado de Assis, por alunos de oitava série de uma escola pública paulista”

### 2º Questionário

– DAS PRIMEIRAS IMPRESSÕES DE LEITURA –

Aluno:.....

Data:..... série: 8ªB

1- Conte resumidamente a história do livro.

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

2- O que você mais gostou? Explique.

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

3- O que você menos gostou? Explique.

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

4- Conte o que você achou da leitura do livro (fácil, difícil) e explique o porquê.

- .....
- .....
- 5- Explique como foi o seu processo de leitura, ou seja, se você leu o livro todo de uma vez quase sem parar, ou se fez muitas paradas, ou se foi logo verificar o final, ou se precisou voltar atrás para reler o que não havia entendido. Enfim, descreva o seu processo de leitura, explicando-o.

- .....
- .....
- 6- Você leu apenas a narrativa ou leu também os paratextos (contracapa, prefácio, biografia do autor, notas, comentários, orelha do livro, etc.). Você acha que eles facilitam a leitura? Explique.

- .....
- .....
- 7- Comente o aspecto material do exemplar de *D. Casmurro* lido por você (capa, editora, ano da edição, ilustrações, aspecto do livro em geral). Esses aspectos convidam à leitura?

- .....
- .....
- 8- Você conhece pessoas que viveram situações semelhantes a dos personagens do romance? Quem? Comente.

- .....
- .....
- 9- O que você achou das atitudes de Bentinho?

- .....
- .....
- 10- O que você achou das atitudes de Capitu?

- .....
- .....
- 11- O que você achou das atitudes Escobar?

- .....
- .....
- 12- O que você achou das atitudes da mãe de Bentinho?

- .....
- .....
- 13- Você indicaria a leitura deste livro para alguém? A quem? O que você diria para convencer essa pessoa a ler o livro? Caso você acredite que o livro não deve ser indicado a alguém, explique o porquê.

## APÊNDICE 3

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

Projeto: “Dos catálogos de literatura juvenil ao leitor em contexto escolar. Um estudo de recepção de Dom Casmurro, de Machado de Assis, por alunos de oitava série de uma escola pública paulista”

### **Discussão coletiva**

– ROTEIRO –

Data: 25/09/08

Responsável: Tatiana de Araújo Severo Rocha

Público-alvo: 8B – EE DR Marrey Júnior

Local: sala ambiente de informática

Participantes: 26 alunos (9 leram partes + 17 leitura completa) + pesquisadora

#### Questões

1. O que vocês acharam da leitura do livro?
2. Quais os pontos mais/menos interessantes da narrativa?
3. Foi detectado que alguns alunos acreditam que Bentinho foi traído por Capitu, isso é verdade? Isto está realmente presente no texto?
4. Vamos falar das personagens principais: Bentinho, Capitu, Escobar, D. Glória.
5. Que temáticas são abordadas nesta narrativa?
6. Quando aconteceu esta história? Onde?
7. Você já presenciou ou conhece histórias semelhantes a esta escrita por Machado de Assis?
8. O que vocês acham da indicação deste livro a uma oitava série?

## APÊNDICE 4

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

Projeto: “Dos catálogos de literatura juvenil ao leitor em contexto escolar. Um estudo de recepção de Dom Casmurro, de Machado de Assis, por alunos de oitava série de uma escola pública paulista”

### 3º Questionário

– QUESTÕES RESPONDIDAS APÓS O DEBATE –

Nome: .....

Série: .....

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

1) Elabore um comentário sobre o livro que você leu:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2) Comente as atitudes de:

a) Bentinho:.....

.....

.....

b) Capitu:.....

.....

.....

c) Escobar:.....

.....

.....

d) Mãe(Bentinho):.....  
.....  
.....

3) Você conhece pessoas que viveram situações semelhantes a dos personagens do romance?  
Quem? Comente.

.....  
.....

4) Você acha que a leitura de *Dom Casmurro* pode ser indicada para qual tipo de leitor?  
Explique.

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

5) O que vocês acham de uma oitava série fazer a leitura desse livro?Explique.

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