

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

DAIANE DA SILVA LOURENÇO

**ENTRE INSTITUIÇÕES DE ENSINO E MERCADO DE CONSUMO:
a leitura de narrativas em língua inglesa por adolescentes brasileiros**

**MARINGÁ-PR
2012**

DAIANE DA SILVA LOURENÇO

**ENTRE INSTITUIÇÕES DE ENSINO E MERCADO DE CONSUMO:
a leitura de narrativas em língua inglesa por adolescentes brasileiros**

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

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

**MARINGÁ
2012**

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central – FECILCAM, Campo Mourão – PR. (Bibliotecária: Vaudice Donizeti Rodrigues. CRB 9 RP02/2012)

Lourenço, Daiane da Silva.
L892e Entre instituições de ensino e mercado de consumo: a
leitura de narrativas em língua inglesa por adolescentes
brasileiros/ Daiane da Silva Lourenço. -- Maringá: UEM,
2012. -- 173 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Vera Helena Gomes Wielewicki
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de
Maringá. Programa de Pós-Graduação em Letras, 2012.

1. Formação do leitor. 2. Letramento literário. 3. Leitores
adolescentes. 4. Mercado cultural. 5. Narrativas em língua
inglesa I. Wielewicki, Vera Helena Gomes. II.
Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-
Graduação em Letras. III. Título.

CDD 21 ed. 418

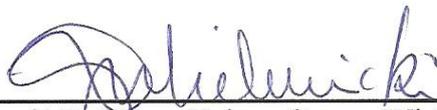
DAIANE DA SILVA LOURENÇO

**ENTRE INSTITUIÇÕES DE ENSINO E MERCADO DE CONSUMO: A LEITURA DE
NARRATIVAS EM LÍNGUA INGLESA POR ADOLESCENTES BRASILEIROS**

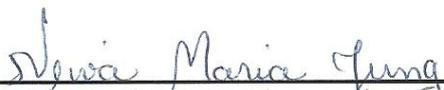
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: Estudos Literários.

Aprovado em 20 de março de 2012.

BANCA EXAMINADORA



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



Prof.^a Dr.^a Neiva Maria Jung
Universidade Estadual de Maringá – UEM



Prof.^a Dr.^a Cielo Griselda Festino
Universidade Paulista – UNIP/São Paulo-SP

Aos meus pais e ao meu marido, pelo apoio contínuo, amor e compreensão.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a meus pais, Levir e Márcia, por todo o apoio durante todos os meus anos de estudo, por acreditarem em mim e por alegrarem-se com minhas conquistas.

À minha irmã, Daiara, por toda a paciência e pelas conversas atenciosas.

Ao meu marido, companheiro de todas as horas, por toda a paciência, o carinho, a ajuda, o apoio incondicional, a compreensão.

À minha tia Elisângela, por acolher-me prontamente diversas vezes em sua casa.

Aos familiares que direta ou indiretamente contribuíram para que este trabalho se realizasse: por meio do apoio e do carinho.

À minha tia e madrinha Elizabeth, que infelizmente não está mais entre nós, por toda a ajuda e carinho.

À professora Dr^a Vera Helena Gomes Wielewicki, por todas as orientações, a dedicação, o incentivo e por acreditar em minha pesquisa.

Às professoras Neiva Maria Jung e Cielo Griselda Festino, pelas contribuições para o amadurecimento da pesquisa e conclusão da dissertação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras, da UEM, de modo geral.

Aos professores da FECILCAM: Edcleia Aparecida Basso e Wilson Rodrigues de Moura, mestres e conselheiros, por todo o incentivo.

À minha companheira de orientação, Ana Paula, por toda a ajuda, pela amizade, pela troca de experiências e companheirismo durante os últimos dois anos.

Aos amigos do mestrado: Andiará, Elisandra, Juliana, Luís, Alessandra, por todo o auxílio e troca de conhecimento.

Às amigas para a vida, com as quais compartilhei momentos no ensino básico, no ensino superior, no trabalho e na vida privada: Ana Amélia e Andrieli.

Aos amigos recentes, mas também fundamentais em minha jornada, por todo apoio e momentos inesquecíveis: Viviane Suzuki, Cynthia Suzuki, Fernando de Lima, Elaine Stall, Alex Dancini, Vanderleia Betin, Janete Costa, Roseli de Moura, Valderia Santos, Kátia Matia.

Às companheiras de profissão, pelas trocas de experiência e favores: Vivian Macowski, Celia Jasniewski, Wilma Coqueiro.

Aos participantes da pesquisa, pela colaboração.

À Capes, pela concessão de bolsa de estudos.

**“Lemos,
mesmo se ler não é indispensável
para viver,
porque a vida é mais cômoda,
mais clara,
mais ampla
para aqueles que leem
que para aqueles que não leem”.**
(Antoine Compagnon, *Literatura para quê?*)

RESUMO

Esta dissertação aborda as preferências de leituras literárias entre leitores brasileiros adolescentes. Para tanto, realizamos uma pesquisa de cunho etnográfico com dois grupos de participantes: a) alunos das séries finais do Ensino Fundamental de uma escola particular; b) acadêmicos de um curso de licenciatura em Letras Português-Inglês de uma universidade pública. Como instrumentos de pesquisa, utilizamos questionários e entrevistas, a fim de investigarmos as narrativas lidas pelos participantes sem que houvessem sido recomendadas por professores, os mediadores de suas leituras e suas concepções literárias, e verificamos que os textos lidos pertenciam, em sua maioria, à literatura estrangeira. Assim, procuramos entender, baseando-nos nas comunidades interpretativas de Fish (1980), nos Novos Estudos do Letramento e na Sociologia da Leitura, as percepções de literatura, leitura, leitor e literaturas em língua inglesa (LLI) convencionadas pelos estudantes e acadêmicos. Também pesquisamos sobre a fase da adolescência devido a sua relevância para a compreensão dos conceitos adotados pelos leitores e de suas preferências de leitura, pois a maioria dos estudantes são adolescentes precoces e grande parte dos acadêmicos pode ser considerada adolescente profissional. Constatamos que narrativas em língua inglesa circulam entre os leitores participantes da pesquisa, principalmente na forma traduzida. Entre suas preferências de leitura, diversos títulos de *best-sellers* foram citados, romances populares e, ao mesmo tempo, marginais. Os resultados obtidos demonstram que os adolescentes participantes fazem parte de comunidades interpretativas de leitores existentes fora de instituições de ensino; utilizam conhecimentos partilhados com tais grupos para construir sentidos no ato da leitura; convencionam suas concepções literárias; estão inseridos em mais de uma comunidade interpretativa (escola/universidade, amigos), por isso algumas de suas concepções são permeadas tanto pelo discurso de instituições de ensino quanto de amigos; são influenciados pela indústria cultural ao escolherem suas leituras. Nesse sentido, justificamos este trabalho pela contribuição com discussões acerca da circulação e do ensino de LLI no Brasil, pelo foco no leitor de narrativas em língua inglesa e pela escassez de pesquisas sobre tal objeto de estudo.

Palavras-chave: Formação do leitor. Letramento literário. Leitores adolescentes. Mercado cultural. Narrativas em língua inglesa.

ABSTRACT

This dissertation approaches literary reading preferences among Brazilian adolescent readers. Thus, we performed a research using ethnographic methods with two groups of participants: a) students in upper grades of elementary school from a private institution; b) academics of a Letras course double degree, Portuguese and English, from a public university. As research instruments, we used questionnaires and interviews in order to investigate the narratives read by participants that were not recommended by teachers, the mediators of their readings and their literary conceptions, and we discovered that the texts read were mostly foreign literature. This way, we tried to understand, based on the interpretative communities of Fish (1980), on the New Literacy Studies and on the Sociology of Reading, the perceptions of literature, reading, reader and literatures in English language (LEL) as part of a convention made by students and academics. We also researched on the adolescence phase because of its relevance to the understanding of the concepts utilized by readers and their reading preferences, since most students are early adolescents and most of the academics can be considered late adolescents. We verified that English language narratives circulate among the participant readers of the research, especially in translated form. Among their reading preferences, several best-sellers titles were mentioned, popular novels and, at the same time, marginalized. The results show that adolescent participants are part of interpretive communities of readers existing outside educational institutions; they use shared knowledge with those groups to construct meaning during the act of reading; they agree about their literary conceptions; they are into more than one interpretive community (school/college, friends), that is the reason why some of their conceptions are permeated both by the discourse of educational institutions and friends; they are influenced by cultural industry to choose their readings. In this sense, we justify this research by the contribution to discussions about the circulation and the teaching of LEL in Brazil, by the focus on the reader of narratives in English language and the shortage of researches on those subjects of study.

Keywords: Reader formation. Literary literacy. Adolescents readers. Cultural market.
Narratives in English.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Pesquisas voltadas para LLI	19
Quadro 2: Pesquisas voltadas para adolescentes e literatura	20
Quadro 3: Obras citadas por alunos do Ensino Fundamental	107
Quadro 4: Obras citadas por acadêmicos de Letras	112
Quadro 5: Objetos de leitura de alunos do Ensino Fundamental	122
Quadro 6: Concepção de leitura enquanto crescimento crítico: obras clássicas.....	126
Quadro 7: Concepção de leitura enquanto crescimento crítico: clássicos e <i>best-sellers</i>	126
Quadro 8: Concepção de leitura enquanto crescimento crítico: <i>best-sellers</i>	126
Quadro 9: Concepção de leitura enquanto entretenimento: <i>best-sellers</i> e clássicos.....	127
Quadro 10: Concepção de leitura enquanto entretenimento: <i>best-sellers</i>	127
Quadro 11: Concepção de leitor enquanto sujeito crítico: clássicos.....	132
Quadro 12: Concepção de leitor enquanto sujeito crítico: <i>best-sellers</i>	132
Quadro 13: Concepção de leitor como sujeito que lê por entretenimento: <i>best-sellers</i>	132
Quadro 14: Concepção de leitor como sujeito que lê por entretenimento: <i>best-sellers</i> e clássicos.....	132

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Programas de pós-graduação no Brasil	62
Tabela 2: Bolsas de pós-graduação no Brasil.....	62

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO	14
1.1 PROBLEMATIZAÇÃO E JUSTIFICATIVAS	14
1.2 OBJETIVOS	20
1.3 METODOLOGIA DA PESQUISA	21
1.3.1 Participantes	25
1.4 ROTEIRO DA DISSERTAÇÃO	26
CAPÍTULO 2 - ADOLESCENTES	29
2.1 A FASE DA ADOLESCÊNCIA: mudanças biológicas	30
2.2 ASPECTOS PSICO-SOCIAIS DOS ADOLESCENTES	32
2.2.1 A turma	36
2.2.2 Antidependência em relação aos pais e aos professores	39
2.2.3 Adiantamento e prolongamento da adolescência	41
CAPÍTULO 3 – LITERATURA(S) E ROMANCE(S)	48
3.1 LITERATURA: alguns conceitos	48
3.2 LITERATURAS EM LÍNGUA INGLESA NO UNIVERSO BRASILEIRO	57
3.3 ROMANCE: narrativa nova, popular, marginal	65
3.4 ROMANCES <i>BEST-SELLERS</i> : populares entre adolescentes brasileiros, marginais para instituições de ensino	75
CAPÍTULO 4 – LEITORES DE NARRATIVAS	80
4.1 LEITORES: como devem ser ou como são?	80
4.1.1 A convenção do literário em “comunidades interpretativas”	83
4.1.2 Estudos de letramentos e comunidades de leitores	87
4.1.3 Sociologia da leitura e comunidades de leitores	96
CAPÍTULO 5 – AS COMUNIDADES DE LEITORES ADOLESCENTES	100
5.1 O CONTEXTO SOCIOECONÔMICO DOS PARTICIPANTES	100
5.2 A RELAÇÃO COM A LEITURA	102
5.2.1 Os hábitos e os mediadores de leitura	103

5.2.2 As escolhas de obras e a comunidade interpretativa.....	106
5.3 AS CONCEPÇÕES DE LEITURA, LEITOR E LITERATURA.....	119
5.4 AS CONCEPÇÕES DE LITERATURAS EM LÍNGUA INGLESA.....	138
5.4.1 O ensino de literaturas em língua inglesa na educação básica.....	143
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	147
REFERÊNCIAS	154
APÊNDICES	160

CAPÍTULO 1

INTRODUÇÃO

A participação no grupo de pesquisa *Produção, recepção e circulação de textos literários*, coordenado pela Prof^a Dr^a Vera Helena Gomes Wielewicki, juntamente com a Prof^a Dr^a Mirian Hisae Yaegashi Zappone, na Universidade Estadual de Maringá, possibilitou-nos fazer parte de discussões voltadas para a formação do leitor literário. Também como integrantes de outro projeto: *Novos letramentos, multiletramentos e o ensino de línguas estrangeiras*, coordenado por professores da Universidade Estadual de São Paulo (Walkyria MonteMór e Lynn Mario Trindade Menezes de Souza) e intermediado também pela Prof^a Dr^a Vera Helena Gomes Wielewicki, realizamos no decorrer do ano de 2010 encontros quinzenais para discutir a respeito da situação do ensino de Literaturas em Língua Inglesa¹ (LLI) no Brasil. A inserção nos dois projetos fez com que decidíssemos aprofundar nossos estudos sobre LLI, partindo da perspectiva de leitores. Sendo assim, iniciamos nossa pesquisa com o propósito de descobrir *se e como* as LLI fazem parte das preferências de leitura de estudantes brasileiros, em dois contextos específicos: a) alunos do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental de uma escola particular do Paraná; e b) acadêmicos de um curso de Letras licenciatura dupla (Português-Inglês) de uma universidade estadual do Paraná.

1.1 PROBLEMATIZAÇÃO E JUSTIFICATIVAS

Baseados em constatações de dificuldades enfrentadas por alunos e professores ao terem de lidar com as LLI na sala de aula (WIELEWICKI, 2002; FESTINO, 2008; SILVA, 2009), tanto na educação básica quanto nos cursos de Letras, ou mesmo em pesquisas nos programas de pós-graduação (STEVENS, 2005), decidimos nos dedicar a pesquisar e a averiguar aspectos relacionados à educação literária em língua inglesa. Wielewicki (2002) afirma que o estudo que desenvolveu demonstra dificuldades por parte dos alunos em análises de textos, por ausência de proficiência em inglês ou de conceitos literários básicos ou de

¹ A partir daqui utilizamos LLI ao invés de Literaturas em Língua Inglesa. Ressaltamos que com o advento dos estudos pós-coloniais consideramos relevante o acréscimo do “s” (Literaturas) como forma de inserir também as produções literárias de outros países falantes de língua inglesa, além dos Estados Unidos e da Inglaterra. A expressão “Literatura de Língua Inglesa”, no singular, parece-nos restringir os estudos às obras produzidas apenas nos dois países citados, como ocorria a algumas décadas atrás.

conhecimento histórico, enquanto seus professores buscam alternativas para sanar tais obstáculos. Diante dessa realidade, o questionamento da utilidade da disciplina de LLI é constante por parte dos futuros professores de língua inglesa. O fato de textos literários não serem utilizados na disciplina de língua inglesa na educação básica contribui para o aumento da indignação de alguns estudantes. Além disso, Wielewicki também defende que os alunos devem ser agentes de suas leituras, construtores de significados das obras em língua inglesa que leem, ao invés de apenas receberem as leituras prontas de críticos literários, pois as aulas de LLI servem como contexto de discussões, de conhecimento do outro, estrangeiro, e de sua própria identidade.

Festino (2008), por sua vez, faz uma retomada histórica da disciplina de LLI, desde seu surgimento na Inglaterra, depois na Índia e Estados Unidos, e constata que em seus primórdios já havia a intenção de ensino de textos literários ingleses como forma de dominação e moralização dos povos colonizados, ou até mesmo das mulheres e das classes baixas. A pesquisadora questiona o ensino de LLI como imposição de “verdades” e valores, o que faz com que estudantes rejeitem essa disciplina ao considerá-la uma forma de “idolatria” a obras inglesas e estadunidenses. Sugere então uma mudança de enfoque ao estudar o texto literário: “de uma visão dominante, que se preocupa em ensinar autores e valores tidos como universais, a uma visão do texto literário como ‘encontro de culturas’, (...) que leva em conta a diferença” (p. 177). Nesse sentido, novamente o conceito de leitor difundido é o de agente.

Silva (2009) parte da perspectiva de que o ensino de LLI é um “apêndice” no currículo dos cursos de Letras, pois, de modo geral, as disciplinas são voltadas para a formação de professores de línguas, já que os alunos atuarão na educação básica. Essas discussões também justificam nosso interesse pelo ensino de LLI no Brasil.

O aumento de leituras de obras por parte de leitores jovens, como a *Revista Veja*, número 2217, edição de 18 de maio de 2011 constatou, tanto de leitores ainda na educação básica quanto de acadêmicos, revela que, ao invés de lerem apenas o que a escola ou a universidade pede, esses adolescentes desenvolvem seus próprios gostos e tendem a escolher o que leem fora de tais instituições. A matéria intitulada “Uma geração descobre o prazer de ler” enfatiza que romances comerciais têm iniciado jovens na leitura e os conduzido a leituras mais elaboradas. Acrescenta também que no Brasil, na virada do século XX para o XXI, acreditava-se que o hábito de ler desapareceria, devido a fatores como o ensino básico em declínio, o pouco apreço dado à instrução, a falta de bibliotecas públicas e o alto preço dos livros. Ao contrário das expectativas, uma nova e robusta geração de leitores vem surgindo no

país, a partir de sucessos globais, os quais, destacamos, são geralmente produzidos em língua inglesa e traduzidos para nossa língua: séries como *Harry Potter*, *Crepúsculo* e *Percy Jackson*. Milhares de títulos têm sido vendidos para o público infantojuvenil, mas também para um público mais velho:

Também para os cidadãos mais maduros abriram-se largas portas de entrada à leitura. A autoajuda (e os romances com fortes tintas de autoajuda, como *A Cabana*) é uma delas; os volumes que às vezes caem nas graças do público, como *A Menina que Roubava Livros*, ou os autores que têm o dom de fisgar com suas histórias, como o romântico Nicholas Sparks, são outra. E os títulos dedicados a recuperar a história do Brasil, como *1808*, *1822*, ou *Guia Politicamente Incorreto da História do Brasil*, são uma terceira, e muito acolhedora, dessas portas (Veja, maio/2011, p. 101).

Como percebemos, o interesse pela leitura tem aumentado entre o público brasileiro, principalmente o adolescente, por obras originalmente escritas em língua inglesa que se transformaram em sucesso. Este trabalho também contribui com as pesquisas nesse campo de estudo, interessado em averiguar as histórias de leituras de jovens da educação básica e do ensino superior e seu crescente interesse pelo ato de ler romances, décadas atrás restrito à sala de aula. Como são poucos os pesquisadores que se voltam para os objetos de leitura *escolhidos* pelos alunos, ao contrário dos “indicados” pelos professores, suas percepções enquanto leitores literários são praticamente desconhecidas. Por outro lado, o posicionamento de críticos e professores é constantemente discutido em livros, artigos e eventos. Por essa razão, consideramos importante que a academia também procure abordar as percepções dos leitores adolescentes. Diante de tal problematização, elaboramos a seguinte pergunta de pesquisa: As literaturas em língua inglesa circulam entre adolescentes brasileiros fora da sala de aula?

Juntamente com essa pergunta e por meio de leituras teóricas realizadas, reflexões a respeito da importância do ensino de LLI também surgiram, visto que não fazem parte das sugestões dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (1998) e do Ensino Médio (2000) ou das Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Estrangeira Moderna do estado do Paraná (2009), documentos que regem o ensino de língua inglesa nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio. Ao mesmo tempo, preocupava-nos o fato de a “falta de razões” para estudar as LLI no curso de Letras aborrecer muitos acadêmicos, contexto que recentemente vivenciamos.

Wielewicki (2002) apresenta algumas razões para o ensino de LLI no curso de licenciatura em Letras. Primeiramente, considera a sala de aula de literatura um espaço oportuno, em tese, para a discussão de leituras em conjunto, expandindo as possibilidades interpretativas do acadêmico, que não seriam as mesmas se a leitura fosse feita apenas individualmente. Em outras palavras, é um contexto propício para levantar sentidos possíveis, isto quando o professor assim o possibilita, sem impor “verdades”. Em segundo lugar, há o contato com o outro, estrangeiro, ao ler textos produzidos em países falantes da língua inglesa. Com isso, é possível conhecer a identidade do outro e a própria, assim como ter noções de nacionalismo. Terceiro, favorece a aquisição linguística, ao ler em inglês. Por último, contribui para a formação do professor ao ter de lidar com outras posturas, de forma crítica, e com a sua própria.

Concordamos com o posicionamento de Wielewicki (2002) ao dizer que as LLI, assim como a literatura brasileira e todas as outras, podem contribuir para a formação de um leitor mais crítico e para o conhecimento das identidades que o constituem, além da justificativa recorrente dos professores de LLI, de modo geral, que sustentam a disciplina que lecionam pelo conhecimento da cultura do outro. Acreditamos que a leitura de LLI propicia mais do que o conhecimento de outra cultura. Colasante (2006), por exemplo, ressalta o caráter humanizador dos textos literários e explica porque ler textos estrangeiros é tão relevante:

(...) penso que o acesso de professores e estudantes de língua estrangeira a suas respectivas literaturas, pode ainda contribuir como um elemento de referência para que ele possa compreender melhor e refletir sobre as culturas de outros países, não fazendo apenas com que eles consigam entender melhor aspectos relacionados a própria organização cultural, social e política do Brasil, mas também desmistificando aqueles que são peculiares aos países estrangeiros e fazendo com que deixem de reproduzir posturas e idéias do senso comum de que tudo o que é externo, de primeiro mundo, dos países dominantes deve ser valorizado em detrimento do que temos no Brasil, que é tido como menor e de menos valor (COLASANTE, 2006, p. 321).

O ensino de literaturas estrangeiras não objetiva a substituição de leituras de obras brasileiras, ao contrário, preconiza o olhar sobre o outro como um ato de ver a si mesmo de uma perspectiva diferente, revendo posturas e ideias. Aliás, a discussão de obras em língua inglesa favorece a tomada de consciência de brasileiros a respeito de valores culturais em outros contextos. Festino (2008) acrescenta que, quando uma literatura nacional torna-se literatura estrangeira (como as em língua inglesa no Brasil), devemos lembrar que esses textos irão modificar a maneira de significar do seu contexto de origem e adquirir novas

significações no contexto de chegada, dependendo das relações entre as duas culturas. Isto explica, para nós, o fato de algumas pessoas rejeitarem produções dos Estados Unidos, principalmente ao considerarem este país dominador em relação ao Brasil. Nas palavras de Festino (2008, p. 190), “os valores de uma cultura podem se tornar preconceitos ao serem recriados em um contexto de enunciação diferente”. Por isso, a relevância de uma abordagem das LLI na educação básica e nos cursos de Letras, considerando a construção de significados por parte do leitor e sua capacidade de recriar e reconhecer preconceitos naquilo que lê a partir de seu contexto.

As leituras de obras em língua inglesa têm sentido e importância para estudantes brasileiros quando estes conseguem se identificar com representações presentes nas narrativas e retiram os clássicos estrangeiros lidos da posição de “idolatria”, como textos elevados e “inalcançáveis”, ao considerarem que sua interpretação cabe somente aos críticos, devido aos anos de estudos e experiências de leitura. Essa atitude é tomada pelos alunos quando se veem como agentes (WIELEWICKI, 2002) construtores de sentido. Será esta a razão para a falta de interesse dos acadêmicos de Letras pelas LLI? Será que realmente as LLI não circulam entre eles?

Os estudos voltados para o ensino de literaturas em língua inglesa são muito recentes, as discussões a respeito começaram a aparecer na década de 1990 no Brasil. Da mesma forma, poucas pesquisas voltadas para LLI preocupam-se com o papel do leitor. A relação adolescentes e LLI quase não aparece no âmbito acadêmico. No banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), encontramos onze pesquisas (dissertações e teses) dedicadas à relação LLI e ensino.

Título	Autor	Instituição	Ano
A educação literária no lado dos anjos (doutorado)	Clarissa Menezes Jordão	USP	2001
Literatura e sala de aula: sínopes e contratempos. A agência discente e as literaturas de língua inglesa em cursos de licenciatura em letras (doutorado)	Vera Helena Gomes Wielewicki	USP	2002
O deslocar de horizontes: um estudo de caso da leitura de textos literários em língua inglesa (doutorado)	Dilys Karen Rees	UFMG	2003
The role of literature in Brazilian school contexts (mestrado)	Marion Gottschalk	UFSC	2003
Leituras literárias em língua inglesa (mestrado)	Monica da Costa Porto Parreiras	UFF	2003
Literatura Inglesa e Norte Americana e formação de professores em universidades particulares: novas perspectivas? (mestrado)	Adriana da Silva Araújo	USP	2006

O uso de textos literários no ensino de língua inglesa (mestrado)	Margareth Corchs	UECE	2006
A poesia de Sylvia Plath: tradução e recepção de <i>Lady Lazarus</i> e <i>Words</i> por graduandos de curso de licenciatura em Letras (mestrado)	Sarah Casagrande	UEM	2008
Original ou adaptado? Estudo empírico sobre a recepção de textos literários (mestrado)	Roberta Boechat Albertino	UFRJ	2008
Discursos sobre Literaturas de Língua Inglesa: Percepções e práticas pedagógicas de professores universitários (doutorado)	Danielle de Almeida Menezes	PUC-RJ	2010
O cinema esculpido na literatura? A circulação multimodal do texto literário e sua recepção na ópera <i>Pygmalion/My Fair Lady</i> por alunos de licenciatura em Letras-IngLês (mestrado)	Lilium Cristina Marins	UEM	2010

Quadro 1: Pesquisas voltadas para LLI e ensino

Cada pesquisa mencionada traz uma abordagem diferente do ensino de literaturas em língua inglesa. Jordão (2001) analisa concepções de literatura e de educação literária de alunas e professoras universitárias e ressalta a presença em sala de aula de procedimentos interpretativos naturalizados. Wielewicki (2002) examina como se dá a agência discente em sala de aula de LLI de cursos de licenciatura em Letras. Rees (2003) estuda a compreensão intercultural de textos literários de língua inglesa em aulas de um curso de Letras Português/Inglês. Gottschalk (2003) investiga livros didáticos, professores e alunos do Ensino Médio a fim de saber se a literatura está presente na sala de aula de língua inglesa. Parreiras (2003) analisa a interação de alunos leitores com textos literários e suas construções de sentido. Araújo (2006) investiga a leitura de textos literários em aulas de Literatura Inglesa e Norte Americana em cursos de Letras de universidades particulares, analisando a competência interpretativa dos alunos. Corchs (2006) examina materiais didáticos de língua inglesa que usam a literatura como suporte para o aprendizado da língua em cursos livres de Fortaleza. Casagrande (2008) analisa a recepção de poesias de Sylvia Plath na versão inglesa e traduzida para o português por alunos de Letras. Albertino (2008) coloca alunos de Letras e de cursos livres com nível avançado de inglês diante de fragmentos de um texto original e adaptado em inglês com o intuito de estudar suas impressões de leitura. Menezes (2010) analisa o discurso de professores universitários de LLI, suas concepções de literatura e sua prática. Marins (2010) aborda a recepção de alunos de um curso de Letras da versão cinematográfica *My Fair Lady* (1964), baseada na peça *Pygmalion*, de George Bernard Shaw.

Como vemos, as pesquisas encontradas no banco de dados da Capes dedicadas a esse campo de estudo são poucas. As preocupadas com as concepções dos alunos, como nosso trabalho propõe, são ainda mais escassas. Além disso, nosso trabalho propõe a relação

adolescentes e LLI. No banco de dados da Capes, encontramos apenas quatro trabalhos com a proposta de estudar literatura e adolescentes, porém nenhum está voltado para as LLI, como vemos no quadro abaixo.

Título	Autor	Instituição	Ano
Entre versos e rimas: um estudo da recepção de poemas por pré-adolescentes (mestrado)	Ilda Quaglia	UEM	2000
O jogo na escrita: a experiência literária de crianças e adolescentes (mestrado)	Elizabeth Guzzo de Almeida	UFMG	2003
Lygia Bojunga: a recepção de <i>Corda Bamba</i> por crianças e adolescentes (mestrado)	Fernanda Magalhães Boldrin Schubert	UEM	2007
Poesia para adolescentes: estudo crítico de obras e vivência em sala de aula (doutorado)	Vaneide Lima Silva	UFPB	2009

Quadro 2: Pesquisas voltadas para adolescentes e literatura

Por isso, ressaltamos a relevância de nossa proposta de estudo, a qual possibilita a ampliação das discussões acerca da circulação e ensino de LLI no Brasil. Ainda que nosso trabalho esteja restrito a alguns sujeitos, seus resultados poderão contribuir para que reflexões sobre outros contextos sejam levantadas, pois a mesma realidade pode vir a ser encontrada em outros grupos e/ou regiões.

1.2 OBJETIVOS

Diante do exposto, temos como objetivo principal de pesquisa: verificar as preferências de leituras literárias em língua inglesa dos alunos-participantes, além dos muros da escola e da universidade, a fim de constatar se as LLI circulam entre esses adolescentes e conhecer suas percepções sobre literatura estrangeira. Para alcançar esse objetivo maior, outros objetivos também constituem este estudo: verificar se obras literárias produzidas em língua inglesa são objetos de leituras dos participantes da pesquisa; analisar como realizam suas escolhas de leituras; investigar quais são os mediadores de suas leituras; verificar se a fase da adolescência influencia suas preferências de leitura; investigar as percepções dos alunos acerca de literatura estrangeira, em contraposição à brasileira; estudar suas concepções de leitura, leitor e literatura; e, por fim, interpretar a forma como veem as LLI e as considerações dos professores em formação sobre o ensino de LLI na educação básica.

1.3 METODOLOGIA DA PESQUISA

A partir do interesse pela circulação das LLI em dois grupos distintos de sujeitos: a) entre alunos das séries finais do Ensino Fundamental de uma escola particular do Paraná e b) entre alunos de um curso de Letras de uma universidade pública do Paraná, seguido da coleta de dados e posterior descrição e interpretação, este trabalho procurou seguir procedimentos metodológicos de uma pesquisa de cunho etnográfico.

A etnografia foi inicialmente desenvolvida por antropólogos para estudar a cultura e a sociedade (ANDRÉ, 1995). Nos estudos antropológicos, esse conjunto de técnicas, conforme terminologia adotada pela autora, é usado para coletar dados sobre hábitos, costumes, crenças de um grupo específico, os quais depois são relatados por meio da descrição. Segundo André (1997), a partir do final dos anos 70, pesquisadores da área da educação demonstraram interesse pela etnografia e passaram a aplicá-la em seus trabalhos. As pesquisas ligadas à educação, entretanto, não utilizam a etnografia tal qual os antropólogos. O pesquisador não precisa permanecer um longo período em campo, pois não estará necessariamente lidando com uma cultura completamente diversa da sua. Ao mesmo tempo, a descrição da cultura passa a ter como finalidade a interpretação, não apenas do ponto de vista do pesquisador, mas, e principalmente, interpretar a(s) perspectiva(s) adotada(s) pelos participantes. “O que se tem feito, pois, é uma adaptação da etnografia à educação, (...) fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito” (ANDRÉ, 1995, p. 28). Em nossa pesquisa, a fim de interpretar a percepção dos participantes acerca das LLI, empregamos instrumentos de pesquisa associados à etnografia: observação participante, entrevistas, questionários, interpretação dos dados.

A pesquisa de cunho etnográfico na área da educação pode favorecer a “inovação pedagógica” (FINO, 2008), pois abre possibilidades de estudos de culturas novas e personalizadas, de realidades pouco ou nada conhecidas, ou ainda da coleta de informações de sujeitos pouco interpretados. Para alcançar tais objetivos, o pesquisador não deve ir a campo com questionários e entrevistas já formulados, impondo a análise de fora para dentro ou procurando confirmar hipóteses. A abordagem do contexto estudado deve ser construída ao longo da pesquisa, com base na interação com os participantes e na teoria, transitando constantemente da teoria para os dados e dos dados para a teoria (ANDRÉ, 1995). O foco, no entanto, deve ser na cultura dos participantes.

De acordo com teóricos dedicados a pesquisas de cunho etnográfico (ANDRÉ, 1995; FINO, 2008; RIEMER, 2008), uma pesquisa pode ser considerada como tal na medida em que faça uso de algumas técnicas como: a observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos. A observação deve ser participante pelo fato de o pesquisador ter de olhar de perto o contexto pesquisado e interagir com os participantes. O próprio pesquisador torna-se um instrumento na coleta. De certa forma, direta ou indiretamente, o pesquisador influencia e é influenciado pelos participantes. O estar inserido em campo favorece observar o cotidiano do contexto estudado e fazer anotações que podem ser importantes para a pesquisa. As entrevistas são formuladas a partir da observação, do levantamento de questionamentos e ajudam a clarear e a organizar a percepção do pesquisador. Tais entrevistas são consideradas menos formais por serem “negociáveis” (RIEMER, 2008). Em outras palavras, os participantes podem responder às perguntas, questionar, criticar, fornecer informações a mais. Por fim, a análise de documentos pode se referir a documentos públicos e legais, ou a fotos e vídeos, permitindo uma maior contextualização ao pesquisador. Como as técnicas citadas possibilitam a abertura para novas descobertas, o pesquisador pode estar, durante todo o processo, revendo a metodologia.

Nosso estudo partiu dos contextos pesquisados e, depois, buscamos as teorias adequadas para dar suporte à interpretação dos dados. Para a coleta de dados, utilizamos a observação participante, questionários fechados e abertos e entrevistas semi-estruturadas, as quais, como o cunho etnográfico possibilita, foram conduzidas em forma de conversas com os participantes. Os questionários e as entrevistas foram elaborados a partir de observações em campo, visto que a pesquisadora também era professora dos participantes. Como em nossa análise predominam a descrição e a interpretação, pouco utilizamos a quantificação, contudo ela favorece a construção de significados a partir dos dados.

No período abril-agosto de 2010, com os alunos das séries finais do Ensino Fundamental, aplicamos o Questionário 1 (APÊNDICE A), com questões fechadas e abertas, a fim de saber mais a respeito de seus hábitos e preferências de leitura. Em um segundo momento, interessados em conhecer seus aspectos socioeconômicos, aplicamos o Questionário 2 (APÊNDICE C). Por fim, instigados em compreender melhor a visão dos participantes a respeito de conceitos discutidos no capítulo 3, tais como leitura, leitor e literatura, elaboramos o Questionário 3 (APÊNDICE E), com 8 questões abertas. Os questionários foram elaborados em momentos diferentes, pois a partir de informações obtidas com o primeiro questionário, nossa pesquisa foi redirecionada, repensada, readaptada à

realidade estudada e novas hipóteses levantadas. Ao finalizarmos a coleta de dados, por meio dos três questionários, nosso contato com alunos de um curso de Letras (Português-Inglês) nos levou a levantar a hipótese de compatibilidade de informações entre o grupo de alunos do Ensino Fundamental e o de professores em formação. Diante disso, os mesmos questionários, apenas com algumas alterações e questões mais complexas direcionadas a futuros professores de literatura (APÊNDICES B, D e F), foram aplicados nos meses de outubro-novembro de 2010 para alunos do segundo, terceiro e quarto ano de Letras, e em março de 2011 para estudantes do primeiro ano, pois objetivávamos obter informações de um grupo que tivesse recém ingressado na universidade, a fim de sabermos se suas concepções destoariam das dos outros estudantes já cursando Letras há pelo menos um ano.

Etnógrafos têm contato direto e constante, durante determinado período, com os participantes de sua pesquisa, criando uma relação próxima com eles. Para Riemer (2008), por essa razão, etnógrafos têm uma obrigação distinta com as pessoas estudadas, o que inclui receber consentimento de todos os participantes da pesquisa, assegurar que cada um saiba as implicações de sua participação, assegurar confidencialidade de todas as informações e garantir que não serão prejudicados. Sendo assim, antes de iniciarmos a pesquisa, elaboramos um termo de consentimento e explicamos a todos as implicações as quais estariam sujeitos ao participarem de nosso estudo.

Para realizar a pesquisa com os alunos do Ensino Fundamental, solicitamos aos pais autorização, por meio de um termo de consentimento (APÊNDICE G), para utilizarmos as respostas dos estudantes, sem divulgar sua identidade, na elaboração da dissertação e em eventos e publicações. Diante de cerca de 70 alunos que responderam aos questionários, apenas 29 pais autorizaram o uso dos dados. A diretora da escola particular também nos autorizou a realizar a pesquisa e a divulgar as informações. Como após o ano de 2010 nos afastamos deste estabelecimento e muitos alunos foram transferidos para outras instituições de ensino, não foi possível entrevistarmos os participantes em 2011, em busca de mais informações. Já com o grupo de Letras, todos os participantes (76) autorizaram o uso das informações coletadas, por meio de um termo de consentimento (APÊNDICE H) que os próprios alunos assinaram, por serem maiores de idade. O fácil acesso a esses estudantes permitiu que no período abril-junho de 2011 realizássemos entrevistas semi-estruturadas, gravadas em áudio, abordando suas concepções.

De maneira geral, objetivamos, por meio da aplicação de tais questionários, verificar a circulação das LLI entre os sujeitos, fora das instituições em que estão inseridos. Mais

especificamente, preocupamo-nos em analisar: se obras literárias produzidas em língua inglesa apareceriam entre suas preferências de leitura; como realizam as escolhas de livros; se a fase da adolescência influencia em suas escolhas; se a indústria cultural influencia em suas leituras extra-institucionais; se os participantes consideram ser influenciados pela indústria cultural; se os estudantes conseguem diferenciar literatura brasileira e outras literaturas; sua perspectiva quanto aos conceitos de leitura, leitor e literatura; e, por fim, se sua visão de literatura estrangeira recebe influências de instituições de ensino e/ou da indústria cultural, ou ainda, de familiares e amigos. A preocupação com os significados levou-nos a estabelecer relação entre as leituras literárias dos participantes, seu contexto socioeconômico e sua faixa etária.

A coleta de dados foi acompanhada por leituras teóricas sobre leitura, leitor e literatura. As informações coletadas nos direcionaram também a procurarmos embasamento teórico sobre cânone, *best-seller* e indústria cultural e, por fim, devido à relevância da faixa etária dos sujeitos em relação às suas escolhas, pesquisamos sobre a fase da adolescência e os conceitos de adolescência precoce e profissional.

Durante a análise, procuramos relacionar a teoria estudada com a prática, com as concepções dos participantes. Para tanto, não interpretamos os questionários um a um, mas analisamos todas as respostas das mesmas perguntas, separando-as por semelhança de posicionamento, então as quantificamos. Toda a análise dos dados foi orientada por nossos objetivos de pesquisa (seção 1.2). A exposição da análise foi feita seguindo temas como: contexto socioeconômico, hábitos de leitura, escolhas literárias, concepção de leitura, entre outros; e contrapondo os dados do grupo do Ensino Fundamental e do grupo de Letras. Ao mesmo tempo, algumas respostas dos participantes foram usadas para exemplificar a discussão teórica.

Para a coleta e análise de dados, empregamos a técnica da triangulação, com o objetivo de abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987). Nessa técnica, diversas fontes são utilizadas para a coleta de dados, recorrendo a diferentes olhares para o mesmo objeto. Em nosso caso, empregamos a observação participante, os questionários e as entrevistas. As fontes diversas favorecem a reflexão e a interpretação mais confiável da cultura dos participantes devido à extensão do *corpus* coletado.

Como método de análise para nosso estudo, empregamos a Análise de Conteúdo. Essa metodologia estuda as motivações, atitudes e ideologias dos sujeitos que, à simples vista, não

se apresentam com a devida clareza (TRIVIÑOS, 1987). A pesquisadora utiliza inferências a partir das informações coletadas para atingir significados, mas aquelas só são relevantes se houver certo domínio de conceitos teóricos que permeiam os dados. Há três etapas básicas a serem seguidas para a análise de conteúdo: pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial. A primeira é a organização do material, isto é, as respostas dos três questionários e as entrevistas gravadas em áudio. Nessa etapa de nossa pesquisa, separamos, de acordo com cada pergunta, as respostas com posicionamento semelhante e as quantificamos. Em seguida, separamos os dados quantificados por temas (o contexto socioeconômico dos sujeitos, a relação com a leitura, os hábitos de leitura, os mediadores, as escolhas de obras, as influências externas, as concepções de leitura, leitor e literatura, as concepções de LLI). A etapa de descrição analítica prevê um estudo dos dados (o *corpus*), que já inicia na pré-análise, orientado por referenciais teóricos. Durante essa etapa de nosso estudo, as concepções predominantes entre os alunos-sujeitos foram ressaltadas. Por fim, a etapa da interpretação inferencial, iniciada na pré-análise, intensifica a reflexão da pesquisadora acerca do *corpus*, a relação entre as inferências e os dados. Tal etapa nos possibilitou um estudo mais profundo de nosso *corpus*, assim descobrimos concepções e aspectos não expostos claramente pelos sujeitos, mas ressaltados ao cruzarmos as informações dos três questionários e das entrevistas.

1.3.1 PARTICIPANTES

A princípio, os participantes da pesquisa seriam apenas estudantes do Ensino Fundamental, contudo ao observar que alguns acadêmicos de um curso de Letras específico buscavam outras literaturas, além da brasileira, para ler fora da universidade, ampliamos nosso contexto de estudo. Assim, partimos de duas diferentes perspectivas que são contrapostas: a) um grupo de 29 estudantes das séries finais do Ensino Fundamental de uma escola particular, e b) um grupo de 76 estudantes de um curso de Letras Licenciatura Dupla (Português-Inglês) de uma universidade estadual.

O grupo do Ensino Fundamental é composto por 29 estudantes que aceitaram responder aos questionários no primeiro semestre do ano de 2010, e cujos pais autorizaram-nos a utilizar tais dados. A escola que nos possibilitou realizar a pesquisa é da rede particular e de porte pequeno, oferece ao público desde o maternal às séries finais do Ensino Fundamental. Do sexto ao nono ano, há cerca de setenta alunos e um corpo docente composto por nove professores, sendo que dois deles lecionam duas disciplinas. O estabelecimento de

ensino está localizado no centro da cidade, tendo um espaço físico pequeno. A biblioteca não possui um acervo muito grande, no entanto os alunos têm um horário por semana para ir com a turma escolher ou trocar os livros, como parte de um projeto desenvolvido pela bibliotecária.

O segundo grupo é formado por 76 estudantes do curso de Letras que se dispuseram a responder aos questionários e nos autorizaram a utilizar as informações fornecidas. No segundo semestre de 2010, responderam aos questionários 3 alunos do segundo ano, 22 alunos do terceiro ano e 3 alunos do quarto ano. Em março de 2011, coletamos dados de 48 alunos do primeiro ano². De todos esses participantes, 17 disponibilizaram-se a participar de uma entrevista individual gravada em áudio. A universidade pesquisada é pública e recebe, na maior parte, estudantes provenientes de escolas estaduais e de diversas cidades pequenas da região. O curso de Letras oferecido é de Licenciatura Dupla (Português-Inglês e respectivas literaturas).

1.4 ROTEIRO DA DISSERTAÇÃO

A fim de alcançarmos os objetivos já apresentados, fazemos a exposição da pesquisa na seguinte ordem: Introdução, Metodologia, Capítulos teóricos, Análise dos dados, Considerações Finais, Referências e Apêndices.

No capítulo 1, “Introdução”, apresentamos a problematização e as justificativas para nosso estudo, assim como objetivos, metodologia e o roteiro da dissertação. A seção 1.3 “Metodologia da pesquisa” apresenta os métodos empregados na coleta e na análise dos dados e o contexto socioeconômico dos participantes de nossa pesquisa, além dos fatores que favoreceram e dificultaram o desenvolvimento deste estudo, importantes para que os interessados em desenvolverem pesquisas etnográficas percebam que “acertos e erros” ocorrem ao decidir conhecer melhor um contexto específico.

Realizamos um levantamento teórico acerca de discussões pertinentes para a análise de nosso *corpus*. Como percebemos, na coleta de dados, que a maioria dos pesquisados são adolescentes, pesquisamos a respeito desta etapa da vida e refletimos, no capítulo 2, “Adolescentes”, sobre as mudanças biológicas e sociais pelas quais esses sujeitos passam e

² Preferimos coletar as informações do primeiro ano de Letras no início do ano letivo, por isso os questionários foram aplicados em 2011, ao invés do final de 2010, isto porque o público ingressante neste curso e universidade específica tem sido cada vez mais jovem. Sendo assim, as respostas ainda estão relacionadas ao contexto do Ensino Médio, ao invés de terem recebido influências teóricas do Ensino Superior.

suas interferências diretas no comportamento dos participantes. Com as transformações sociais intensas, ocorridas principalmente a partir da década de 1950, o próprio conceito de adolescência sofreu alterações, por isso apresentamos estudos sobre a adolescência precoce, que pode ocorrer antes dos doze anos de idade, e a adolescência profissional, característica em muitos jovens universitários, após os dezoito anos, estendendo-se até os vinte e cinco anos, ou mais. Muitos adolescentes pesquisados apresentam características adolescentes precoces ou tardias.

Intitulado “Literatura(s) e romance(s)”, no capítulo 3, fazemos uma revisão literária acerca de conceitos de literatura, ressaltando a impossibilidade de determinarmos o que é literário. Ainda nos voltamos para as LLI no universo brasileiro, tentando mostrar, de modo geral, como ocorre o ensino dessas literaturas na educação básica e no ensino superior. Como abordamos leituras de romances em língua inglesa, também escrevemos sobre o que é considerado LLI atualmente. A segunda parte desse mesmo capítulo é dedicada ao gênero romance. Por meio de uma breve retomada histórica, desde o surgimento do romance, demonstramos como esse gênero sempre foi considerado “novo” (inovador), popular e marginal. Ao discutir sobre a marginalidade de muitos romances, ressaltamos os conceitos de cânone e literatura popular/*best-sellers*. Por fim, discorremos sobre a popularidade dos *best-sellers* entre jovens brasileiros e sua situação marginal nas instituições de ensino.

No capítulo 4, “Leitores de narrativas”, apresentamos o conceito de “leitor ideal” e procuramos desconstruí-lo mostrando que, na verdade, o leitor é mais relevante no momento da interpretação do que o próprio texto, pois seu contexto influencia seu modo de ler. Defendemos a influência da comunidade interpretativa (FISH, 1980) sobre as escolhas e as leituras de um sujeito, até mesmo sobre sua concepção de literário. Os estudos de Letramentos e a Sociologia da Leitura também são apresentados como forma de realçar a importância da comunidade do leitor no ato de leitura. Algumas pesquisas sobre adolescentes são mencionadas, mostrando que eles realizam leituras próprias do grupo ao qual pertencem e que há entre eles uma convenção do conceito de literatura.

O último capítulo é a exposição de nossa análise dos dados coletados junto às duas comunidades pesquisadas. Partimos do contexto socioeconômico dos participantes para abordar sua relação com a leitura e suas escolhas. As semelhanças entre suas concepções de leitura, leitor e literatura e suas histórias de leitura, possibilitam-nos entender como os dois grupos lidam com o processo de leitura de narrativas e quais as suas convenções literárias. A

partir dos dados, procuramos também interpretar as concepções de LLI e os posicionamentos em relação ao uso de LLI no ensino básico pelos acadêmicos de Letras.

As considerações finais retomam as discussões realizadas no decorrer do trabalho e apresentam nosso posicionamento crítico em relação à fundamentação teórica e, principalmente, aos resultados das análises. Assim, constatamos que nossos objetivos de estudo foram alcançados e as contribuições para o campo de formação de leitores em língua estrangeira. Em seguida, expomos as referências utilizadas. Nos Apêndices, estão os questionários aplicados aos alunos do ensino fundamental (A, C, E) e do curso de Letras Português-Inglês (B, D, F) e o modelo de termo de consentimento assinado pelos pais (G) e pelos acadêmicos (H).

CAPÍTULO 2

ADOLESCENTES

Neste capítulo, apresentamos algumas considerações acerca da adolescência e das mudanças biológicas, psicológicas e sociais que acontecem neste período. Esta discussão se justifica por abordarmos as preferências de leitura de dois grupos (alunos das séries finais do Ensino Fundamental e acadêmicos de Letras) compostos na maior parte por participantes que podem ser considerados adolescentes e, conseqüentemente, por procurarmos estabelecer relação entre aspectos da adolescência e seus interesses por obras literárias. Além disso, discutimos a respeito do conceito de adolescência precoce, visto que a infância tem sido reduzida e as crianças têm se comportado como adolescentes; e o conceito de adolescência profissional ou prolongada, pois cada vez mais esta fase do desenvolvimento humano tem sido estendida e muitos participantes desta pesquisa apresentam esse perfil.

A adolescência é um período de muitas mudanças pelo qual todas as pessoas têm de passar para atingir a fase adulta. É, portanto, um processo de transição do estado infantil para o adulto. Tal período não tem uma idade determinada para iniciar ou acabar, pois depende de cada indivíduo e também da sociedade na qual este está inserido, sendo influenciado por ritos de passagem, tradições, costumes e leis que tendem a definir seu *status*: infantil, adolescente ou adulto.

A respeito do termo adolescência, Aberastury e Knobel (1981) afirmam que advém do latim *ad*: a, para a + *olescere*: forma incoativa de *olere*, crescer. Seria, portanto, crescer para. Uma importante etapa do desenvolvimento humano compreendida entre a puberdade, início das mudanças físicas que pode ocorrer a partir dos 10-12 anos de idade, e o desenvolvimento completo do corpo, 21-23 anos, podendo estender-se até os 27 anos.

O conceito de adolescência, como é hoje empregado, surgiu no século XIX. Até o século XVIII, não havia um período de transição da fase infantil para a adulta. Na Idade Média, as crianças vestiam-se e comportavam-se como mini-adultos. Durante os séculos XVII e XVIII, crianças de dez e jovens de vinte e cinco anos frequentavam a mesma classe escolar (LEVISKY, 1998) e eram expostos a cenas de violência e sexo da mesma maneira.

De acordo com Becker (2003), com a ascensão da burguesia como classe dominante, houve mudanças na estrutura escolar, dividindo os estudos em primário e secundário, ao mesmo tempo estabelecendo um trato diferente às crianças e aos jovens. Gradativamente, a

adolescência passou a ser mais bem distinguida. Especialmente após a Segunda Guerra Mundial, a juventude passou a receber mais atenção.

Em qualquer sociedade, a fase da adolescência é conturbada e cheia de crises, isto porque o adolescente passa por diversas mudanças físicas e psicológicas e na maior parte do tempo seu comportamento não é compreendido por pais e professores. A sociedade ocidental, tal como está hoje, torna ainda mais complexo o processo de desenvolvimento dos jovens. Como afirma Levisky (1998, p. 26), “o jovem se vê diante de tantas variáveis e possibilidades de opção. Por um lado lhe são oferecidas maiores perspectivas de vida, e por outro se defronta com ampla gama de oportunidades para a realização de experiências”. Como consequência, prolonga-se seu tempo em busca de uma identidade adulta.

Diversos estudiosos (DOTTI, 1973; LEVISKY, 1998; TRIPOLI, 1998; BECKER, 2003) concordam que, nos séculos passados, o tempo de transição do adolescente era curto, pois os jovens, tanto meninas quanto meninos, adquiriam as qualidades indispensáveis para ingressarem na vida adulta até os 17-18 anos. As transformações constantes, tecnológicas, políticas, econômicas e sociais do mundo contemporâneo exigem mais tempo para que as qualidades necessárias sejam apreendidas. Por isso, o período da adolescência é cada vez mais marcado por incertezas.

2.1 A FASE DA ADOLESCÊNCIA: mudanças biológicas

As mudanças mais perceptíveis da infância para a adolescência ocorrem no corpo, por isso é importante abordarmos tais transformações que, posteriormente, influenciam o comportamento adolescente. As modificações corporais sofridas no início da adolescência marcam a puberdade, que ocorre geralmente entre os doze e os catorze anos, são elas: o aumento da altura e do peso, o aparecimento de pêlos pubianos e axilares, a mudança de voz, o aumento da força muscular, a maturidade das funções reprodutoras. Essas modificações externas influenciam diretamente os aspectos psicológicos e sociais do adolescente que desconhece este “novo corpo” e se questiona: O que está acontecendo?

Segundo Campos (1987), as transformações físicas iniciam aos dez anos e meio, período da pubescência, ou seja, da pré-adolescência. A pubescência caracteriza-se pelas mudanças corporais relacionadas à maturação sexual. Durante cerca de dois anos, as principais transformações associadas à reprodução e à sexualidade ocorrem, aparecem as características sexuais secundárias e as primárias em seu pleno desenvolvimento. O alcance

da puberdade é o seu ponto final e, ao mesmo tempo, o início da adolescência. O termo *púbis*, do latim *pubes*, significa pêlo. Dessa forma, púbere é o indivíduo que começa a criar pêlos em partes específicas do corpo (púbis e axilas) e atinge a maturidade sexual e reprodutora. No entanto, não é possível estabelecer o início e o fim da pubescência ou da adolescência, visto que há indivíduos que as atingem mais cedo e outros mais tarde, portanto, há apenas sugestões de idade em que as mudanças biológicas podem ocorrer.

Becker (2003) afirma que um dos primeiros eventos a se manifestarem no adolescente é o crescimento em altura: o chamado *estirão da adolescência* ou, para Sprinthall e Collins (2003), o *surto do crescimento dos adolescentes*.

A altura sofre uma modificação drástica, pois os ossos longos do corpo, tais como os dos braços e das pernas, começam a crescer muito rapidamente em ambas as extremidades (SPRINTHALL; COLLINS, 2003). Esse processo, todavia, torna-se mais lento e completa-se apenas entre os dezoito anos para as mulheres e vinte e um para os homens. Quanto à musculatura, esta se desenvolve de forma mais intensa nos homens do que nas mulheres (BECKER, 2003). Os ombros dos meninos alargam-se, já nas meninas ocorre o mesmo com os quadris.

As características sexuais secundárias são mais aparentes do que as primárias e costumam preocupar muito os adolescentes. “(...) são os aspectos da aparência ou função do corpo que se revestem de importância para a distinção entre homens e mulheres, mas que não são essenciais para as funções básicas da reprodução (...)” (SPRINTHALL; COLLINS, 2003, p. 52). Nas meninas, são característicos o começo do desenvolvimento dos seios e o aparecimento de pêlos pubianos. A menarca, primeira menstruação, é seguida do crescimento de pêlos axilares. A voz das meninas modifica-se um pouco nessa fase. Nos meninos, há o crescimento dos órgãos sexuais e de pêlos pubianos, seguidos de pêlos axilares e faciais e o aumento da quantidade de pêlos pelo corpo. As mudanças na voz acentuam-se após o aparecimento dos principais indícios de maturidade sexual. Todos esses traços demonstram que a garota está “ficando mocinha” e o garoto está “ficando mocinho”.

O adolescente, cada vez mais preocupado com sua aparência, começa então a inquietar-se diante do aparecimento de cravos e de espinhas, de problemas ligados à obesidade, do crescimento ou não dos seios (nas meninas), da quantidade excessiva de pêlos, do fato de ter de usar óculos ou aparelho dentário. Procura, então, zelar por sua imagem diante dos amigos, o que faz com que alguns se sintam à vontade e valorizados, enquanto outros se retraem constrangidos.

Rappaport (2001) explica que todas as mudanças anteriormente expostas fazem com que um adolescente pense muito diferente de uma criança, devido a transformações não só corporais, mas também comportamentais e cognitivas. Adquire, com o tempo, a capacidade de pensar em possibilidades e hipóteses, além do tempo presente. Passa a questionar, criticar, analisar as situações em que se encontra. Esse processo de amadurecimento pessoal é influenciado, em grande parte, pelas cobranças que o adolescente passa a sofrer por parte dos adultos, visto que não é mais criança e deve ser preparado para o mundo adulto.

Devido às transformações cognitivas, o jovem investiga, questiona, critica, levanta hipóteses, tenta desvendar o “novo mundo” que o cerca. Chega a interessar-se por assuntos antes considerados tediosos, como economia, cultura, política, arte. Essas novas capacidades cognitivas são lapidadas pelos adultos de seu convívio (família, professores) e o adolescente começa a ser cobrado em relação ao futuro, às escolhas na vida. Alguns conseguem tomar decisões aos dezesseis anos, outros aos dezoito, outros após os vinte ou tendo quase trinta anos, não é possível estabelecer um parâmetro. Contudo, a maturação cognitiva é um dos aspectos mais importantes da adolescência, juntamente com a maturação emocional e física.

2.2 ASPECTOS PSICOSSOCIAIS DOS ADOLESCENTES

As mudanças biológicas sofridas pelos meninos e pelas meninas durante a adolescência os deixam em um estado de questionamentos e conflitos, isto porque o corpo e a vida que tinham durante a infância sofrem profundas alterações e atingem seu estado emocional. Por tais razões, o adolescente é um sujeito instável, com diversas mudanças de humor, em muitas situações considerado por pais e professores um *problema*, seja qual for o contexto sociocultural.

O adolescente tem de lidar com a *crise normal da adolescência*. Ao mesmo tempo separa-se do mundo infantil, no qual estava inserido e cercado de zelos por seus responsáveis, e prepara-se para enfrentar o universo adulto. Diante disso, sente-se deslocado, sem uma identidade construída, pois costuma ouvir frases como: “Você não é mais criança!”, “Ainda não tem idade para isso!”. Campos (1987) emprega o termo *normal anormalidade* para referir-se à instabilidade permanente do adolescente. Ainda que o jovem seja bem ajustado terá suas crises, oscilando entre alegria e tristeza, otimismo e pessimismo, elogios e críticas, envolvimento e retraimento. Lidar com as transformações biológicas e, ao mesmo tempo, com novas regras sociais que, devido à modernidade, estão sempre sendo modificadas, aumenta a

crise adolescente. Deseja tornar-se adulto, mas tem medo desse novo mundo de responsabilidades. A própria forma de demarcar a adolescência é incerta. Com a industrialização, talvez a entrada no mundo do trabalho seja a principal maneira de caracterizar a entrada no mundo adulto, mas a fase da adolescência é demarcada principalmente pela escolaridade, por leis que ditam a maioridade, pela obrigação do voto eleitoral, pela permissão para tirar a carteira de habilitação. O adolescente é considerado pelos adultos um sujeito em preparação para outra fase, não é criança, tampouco adulto, está entre esses dois extremos, o que contribui com sua crise por não possuir uma identidade social bem definida.

O sofrimento interno, as crises, os momentos de turbulência podem ser seguidos por períodos de depressão, como resultado das perdas sofridas pelo adolescente: a perda do corpo infantil; a perda dos pais da infância, pois agora o veem e tratam de forma diferente; a perda de amigos da infância e a perda de sua própria identidade infantil, sem os privilégios que uma criança possui e adquirindo responsabilidades do mundo adulto.

Todos esses fatores contribuem com a busca do adolescente por uma identidade. Esse processo é o mais árduo nesse momento, contudo é pouco compreendido pelos adultos que o cercam. A resolução do conflito de identidade pessoal é a principal tarefa do adolescente, pois culminará na personalidade do mesmo na fase adulta, seja ela firme, se bem construída, ou confusa, caso não tenha encontrado seu espaço no mundo adulto.

Em busca de uma identidade, o jovem procura modelos a serem seguidos. Primeiramente, volta-se a seus pais, então percebe que a visão de modelo de comportamento que tinha em relação a eles quando criança não é mais verdadeira. A vontade de ser como eles quando crescer se desfaz ao perceber que erram, que possuem defeitos, que têm inseguranças. Ao mesmo tempo, revolta-se contra eles devido à sua autoridade, aos valores que divergem dos seus e à intromissão excessiva em sua vida particular. A desvalorização dos pais faz o adolescente “partir em busca de novas identificações, novos padrões de comportamento, sempre que possível bem diferentes dos que seus pais representam. Daí a identificação com todo tipo de modelos, desde o Menudo até Gandhi (...)” (BECKER, 2003, p. 43). A identificação com ídolos de TV, de cinema, de esportes, de bandas é uma forma de procurar compensar a perda dos pais.

Durante o período de busca por uma identidade, o adolescente sente-se solitário e sente a falta de um grupo que o acolha, é nesse momento que passa a integrar um grupo de amigos. É na *turma* que todos têm as mesmas angústias, dúvidas e interesses e o jovem

encontra pessoas para externalizar seus sofrimentos. Nessa época, outra maneira de resolver a crise da identidade é projetar-se em outra pessoa, isto é, apaixonar-se. A paixão adolescente é uma forma de procurar a identificação com outro jovem e compreender melhor sua própria identidade. Por isso, esta é uma fase também de muitas paixões.

Dotti (1973) afirma que a dificuldade encontrada pelos adolescentes em relação ao conflito de identidade reside no fato de estarmos inseridos em uma sociedade democrática moderna, bem diferente do modelo primitivo. “O adolescente hoje não vê mais em seus pais um modelo de identificação, pois seu comportamento e seus valores estão fora de moda, em comparação com os do grupo jovem”. Então, passa a pertencer a um grupo de amigos, adota suas ideias e valores e despreza os de seus pais. O mundo exige cada vez mais adolescentes comprometidos e responsáveis. Um jovem atual de classe média, por exemplo, frequenta a escola pela manhã, no período da tarde e da noite participa de cursos de música, de dança, de línguas estrangeiras, pratica esportes, vai à academia, todas são atividades com horários e com exigências. Enquanto para alguns isto é diversão, para outros é imposição dos pais ou responsáveis, o que os sufoca, tira sua tão almejada liberdade. Em troca, a sociedade moderna não tem nada estável a lhe oferecer, diante de mudanças rápidas, mudanças de valores constantes, diversidade cultural. O adolescente pode experimentar muito do que está à sua disposição, até encontrar seu lugar. Vemos, assim, passarem por fases em que usam apenas preto e em seguida roupas coloridas, cabelos arrepiados seguidos de cabelos penteados sobre a testa, ritmo *funk* seguido do sertanejo. Na verdade, muitos adolescentes apenas aceitam o que a “cultura de massa” lhes impõe e tomam como verdadeiro, como sua real identidade, uma identidade que mudará quando outra moda surgir.

Sprinthall e Collins (2003) acreditam que a família seja o “ponto crucial da identidade”. A grande responsável pelo desenvolvimento social, intelectual e emocional do adolescente são as relações familiares. Para os autores, a família auxilia ou fracassa, ao tentar ajudar a criança a passar para a fase da adolescência, a realizar novas tarefas e a dar continuidade ao processo de aprendizagem. Sendo assim, quando o adolescente sofre com muitas crises, pode ser falta de uma estrutura familiar durante sua infância e de apoio no período de transição.

As mudanças de humor são frequentes durante a adolescência devido às grandes transformações biológicas, psíquicas e sociais com as quais o jovem tem de lidar. Tal comportamento altera profundamente as relações familiares e gera um conflito de gerações (pais e filhos, professores e alunos) que nem sempre é resolvido ou leva tempo para que isto

aconteça. Constantemente os adultos agem de forma negativa ante o comportamento adolescente, fazendo severas críticas e o colocando como contrário a suas vontades, na maior parte das situações. Geralmente, são exigidas do adolescente decisões e atitudes que ainda não tem condições de tomar, como escolher a profissão ao final do Ensino Médio, votar aos dezesseis anos e, até mesmo, ler criticamente uma obra literária. Por outro lado, as exigências se unem à negação de liberdade, com o estabelecimento de deveres, mas não de direitos. Atitudes autoritárias que provocam protestos nos adolescentes. Como afirma Tiba:

Os púberes masculinos apresentam distúrbios de conduta, perdem limites, desafiam professores e outras autoridades escolares, principalmente do sexo masculino; tornam-se agressivos e competitivos com os seus colegas e tímidos com as professoras. Podem também apresentar distúrbios de concentração, esquecimentos frequentes, isolamento dos colegas; não prestam atenção à aula, ficam aéreos; não se lembram das lições de casa etc. Entretanto as púberes já se submetem mais às autoridades masculinas, desafiando as figuras femininas que veem como autoridade. Com as colegas do mesmo sexo, ou se unem formando turma ou se rivalizam. (...) O interesse pelo sexo oposto é camuflado (TIBA, 1986, p. 36).

Além dessas características, é comum que atividades que lhe traziam prazer durante a infância se tornem “chatas”, “entediadas”, cansativas e desinteressantes. Também a visão temporal parece modificar-se na adolescência, pois às vezes o tempo é curto e considerado longo, outras vezes longo, mas considerado extremamente curto. Para um adolescente, quando o pai questiona: “Já fez o trabalho de português?”, geralmente a resposta recebida é: “Ainda tenho muito tempo!”, porém o trabalho é para o dia seguinte. Contudo, quando o adolescente está ansioso para ir a uma festa com os amigos que ocorrerá em um mês, os pais escutam: “Preciso do dinheiro logo para comprar uma roupa nova para ir à festa!”. Parece-nos que a ideia de tempo é alterada nesse período. O mesmo ocorre quando um adolescente tem de ler uma obra literária requisitada pela professora e a rejeita por ser muito extensa, já quando lê algo de seu interesse o tempo passa rápido.

Tiba (1986) considera relevante destacar que o jovem tem as capacidades de fantasiar e de ser criativo. Nessa fase, há a necessidade de pôr em prática a criatividade, para tanto precisa ser espontâneo, conhecer seus potenciais, suas dificuldades, conhecer outras pessoas e lugares. Ao contrário, Dotti (1973) afirma que, devido à grande influência dos meios de comunicação sobre os jovens e seu elevado conformismo, eles têm uma subjetividade “de massa”. Em outras palavras, para o autor, não há como desenvolver a criatividade quando todos vestem, falam e agem da mesma forma.

O consumismo se disseminou muito entre os adolescentes, e junto com ele, a futilidade, o descompromisso, a passividade, a alienação. De acordo com o que dita a ‘moda’, adolescentes usam e desusam as mesmas roupas das mesmas butikues, os mesmos cortes de cabelos e óculos escuros, frequentam as mesmas danceterias e academias de ginástica, onde tentam manter os corpos identicamente modelados, compram os mesmos discos, assistem aos mesmos filmes e clips. (...) Tudo vem e passa com incrível velocidade, e, por trás disso, correm rios de dinheiro. (...) Não se sabe mais quem copia quem. E se não imitar, dançou (BECKER, 2003, p. 84).

A adolescência não é atualmente considerada apenas um momento de transição entre a infância e a fase adulta, ela tornou-se um período delineado e realçado pelo mercado de consumo, tanto que cada vez mais produtos são voltados ao público adolescente: moda, propagandas, programas de TV, livros, revistas. “Na sociedade moderna, os adolescentes mudaram suas atitudes de economizar dinheiro, adiar desejos e buscar objetos de longo alcance para a atitude de acentuação do consumo imediato e satisfação de prazeres que o presente propicia (...)” (CAMPOS, 1987, p. 81). O mesmo ocorre em relação ao sexo, antigamente deixado para após o casamento, hoje a satisfação sexual do jovem contraria alguns valores morais das gerações passadas. Cada vez mais os jovens procuram o imediatismo, até mesmo nas leituras.

O interesse em produzir para este público específico contribuiu para o desenvolvimento de uma “cultura adolescente”, com linguagem própria, ritmos musicais e comportamento que os diferenciam, de certa forma, do resto da sociedade. Em busca de individualidade, rejeitam a participação da maioria dos adultos nesta etapa na qual ocorrem as maiores transformações em seu desenvolvimento. O confronto com a “cultura adulta” pode ser construtivo quando gera críticas, questionamentos e propostas para mudar a sociedade. No entanto, é passivo quando as imposições são acatadas como verdades absolutas ou o jovem não demonstra interesse em lutar contra a ideologia em vigor.

2.2.1 A TURMA

A busca por uma identidade faz com que o adolescente sinta-se solitário e inseguro, portanto, tem de procurar pessoas nas quais possa se apoiar e desabafar a respeito dos conflitos internos. É nesse momento que a inserção em um grupo representa a ideia de segurança para o jovem. Geralmente, procura fazer parte de um grupo de amigos da mesma idade, com interesses parecidos com os seus, com os quais consegue conversar sobre as

transformações internas e externas que sofre, os conflitos entre gerações e os assuntos que estão no auge. “No grupo, uns se parecem com os outros, e nisso se confortam. Um é modelo para o outro. Sofrem de angústias semelhantes, e na identificação se encontram” (LEVISKY, 1998, p. 54).

No início da adolescência, é comum que as amizades das meninas sejam restritas a outras meninas, e as dos garotos a outros garotos. Na sala de aula, a separação é óbvia na maioria das atividades em grupo. A união entre os sexos opostos lembra-nos o Clube do Bolinha e o da Luluzinha³, pois as personagens da revistinha *Luluzinha* tinham cerca de dez anos, entrando na puberdade, e faziam de tudo para defender seu grupo de meninas ou de meninos. Os amigos do mesmo sexo são os que sabem de toda vida particular do novo púbere. Com o tempo, a separação entre sexos se desfaz, e o relacionamento entre garotos e garotas torna-se comum, pois surge a fase das paixões.

O grupo ajuda o sujeito jovem a encontrar um lugar na sociedade ao qual possa realmente pertencer, pois há uma certa uniformidade de pensamento e comportamento. São pessoas em quem pode confiar e, por isso, os vê como modelos, já que muitas vezes os pais não são mais vistos como exemplos a serem seguidos. Segundo Aberastury e Knobel (1981), ocorre um processo de dupla identificação em massa entre os adolescentes da mesma turma, onde todos se identificam com cada um. “Às vezes, o processo é tão intenso que a separação do grupo parece quase impossível e o indivíduo pertence mais ao grupo de coetâneos do que ao grupo familiar” (p. 37). As atividades da turma costumam se opor as que os pais realizam, é, assim, uma forma de diferenciar a identidade adolescente, de distanciar-se das ideias e dos valores parentais. Ainda que os pais não aprovelem sua vivência com certos amigos, o adolescente não deixa de segui-los enquanto se sente seguro ao lado deles.

Desta maneira, o fenômeno grupal adquire uma importância transcendental, já que se transfere ao grupo grande parte da dependência que anteriormente se matinha com a estrutura familiar e com os pais especialmente. (...) Depois de passar pela experiência grupal, o indivíduo poderá começar a separar-se da *turma* e assumir a sua identidade adulta. (...) recorre ao grupo com um reforço para a sua identidade. Vê-se também que uma das lutas mais desapiedadas é a que se desenvolve em defesa da independência, num momento em que os pais desempenham ainda um papel muito ativo na vida do indivíduo. É por isso que no fenômeno grupal o adolescente procura um

³ *Luluzinha* (*Little Lulu* em inglês) é uma série de quadrinhos norte-americana criada em 1945, cuja personagem principal é uma garota com cerca de dez anos que gosta de criar confusões e sempre ajuda seu amigo Bolinha, que mantém um clube de garotos no qual meninas não podem entrar. Com o sucesso da série, popularizaram-se as expressões “Clube da Luluzinha”, usada como referência a uma reunião só para mulheres, e “Clube do Bolinha”, referência a um encontro somente para homens.

líder ao qual submeter-se, ou então, erige-se ele mesmo em líder para exercer o poder do pai ou da mãe (ABERASTURY; KNOBEL, 1981, p. 37).

A forte aliança existente entre os adolescentes faz com que o grupo adquira outros significados. Tiba (1986, p. 29) diz que “*grupo* é um conjunto de pessoas que estão juntas circunstancialmente: ou porque moram na mesma rua, ou porque estudam na mesma classe, ou porque se agrupam para fazer alguma coisa”. *Turma* tem um significado maior, são pessoas que estão juntas porque querem estar juntas. Por isso, fazer parte de uma turma requer envolvimento afetivo com todos os seus participantes. Estar junto é mais importante do que as atividades realizadas. Poder contar um com o outro é o fator principal.

Segundo Tiba (1986), desde criança o adolescente busca “sua turma”. Começa com colegas da escola, da rua, do prédio, então surge a amizade. Os colegas convivem por causa de atividades em comum, como frequentar a mesma sala de aula, participar do mesmo treino de futebol; no entanto, os amigos são escolhidos por identificação afetiva e estão juntos por opção. Em casa, o adolescente sente-se dependente dos pais, com a turma vive momentos de independência. Para a família, seu comportamento, modo de falar, modo de vestir e atitudes são estranhas, entre os amigos tudo o que faz é comum, pois:

A turma tem suas regras, os códigos que cada um procura cumprir. Geralmente, quem não cumpre se sente desigual e, às vezes, sofre uma diferenciação negativa. Quanto maior for a turma, mais complicada é a dinâmica de relacionamento entre os seus integrantes. A turma tem a ‘força dos iguais’. Nela, cada um perde a individualidade para ser um anônimo no coletivo; nela, os problemas pessoais são também as da turma, pelo mecanismo da universalização dos problemas; nela, eles conseguem realizar compromissos ou aventuras que, individualmente, talvez nem fossem capazes de realizar ou nos quais não achariam graça (TIBA, 1986, p. 58).

As regras da turma são, na maioria das vezes, seguidas à risca pelo adolescente, para não se sentir diferente em meio aos seus iguais. O que os amigos fazem, ele também procura fazer. Percebemos isso no estilo de vestir, no corte de cabelo, no modo de falar, nas escolhas de leitura. As influências podem ser positivas ou negativas, dependendo de quem lidera a turma. Se negativa, a produtividade do adolescente na escola, por exemplo, será afetada, preocupando pais e professores. Porém, caso positiva, o desenvolvimento intelectual será bem maior do que o esperado. Se os amigos estão lendo um livro, o adolescente também o lerá para poder conversar sobre ele; se todos assistiram a um filme, também assistirá; se vão a um museu, procurará ir junto. Apesar dessa visão generalizada de que adolescentes sempre fazem o que os amigos fazem, sabemos que estão em uma fase de grande desenvolvimento

cognitivo, têm capacidade de distinguir o certo do errado, estabelecer comparações. Por isso, mesmo que a turma seja influente, podem optar por seguir os conselhos de adultos ao invés de ouvir aos amigos.

Um grande envolvimento com a “sua turma” tende a afastar o jovem cada vez mais da família, que sente o distanciamento dos filhos. O que os amigos ensinam torna-se mais importante do que o que os pais e os professores dizem, tanto que às vezes nem param para ouvir o que os adultos lhe dizem.

Na adolescência é comum os jovens ampliarem seu convívio social, que na infância era restrito a familiares e a colegas da escola e da rua. A turma é um lugar seguro para o adolescente, onde pode ser autêntico e compartilhar experiências. É uma forma de desenvolver seu intelecto e convívio social e, ao mesmo tempo, sua identidade adulta.

2.2.2 ANTIDEPENDÊNCIA EM RELAÇÃO AOS PAIS E AOS PROFESSORES

A adolescência é uma fase importante para o desenvolvimento de todo ser humano. É um período de autoconhecimento, em que o jovem busca diferenciar-se dos pais e adquirir autonomia, livrar-se do elo forte de proteção que o envolvia enquanto criança. A ânsia pela independência é comum em todo adolescente, pois quer mostrar aos adultos que consegue se virar sozinho e tem opinião própria, não precisando fazer tudo como os mais velhos exigem. Ao mesmo tempo em que ainda depende dos pais afetivamente e financeiramente, o jovem quer provar que já consegue ter autonomia como um adulto, uma atitude ambivalente.

Quanto mais proteção a criança recebe, mais se sente segura e não se importa com a dependência. Já para o adolescente, a proteção exagerada pode gerar revolta e afirmações como: “Não sou mais criança!”. A autonomia significa respeito à sua individualidade. Segundo Tiba (1986), as relações autoridade/aceitação e autoritarismo/submissão mudam bastante nessa fase da vida. Se uma criança não atende a um pedido feito pelos pais é porque não está com vontade. Um adolescente costuma não fazê-lo para mostrar que só faz o que quer e quando quer, pois os pais não mandam mais nele. O autor denomina essa fase como *antidependência*. É uma negação, uma não submissão a atitudes de autoritarismo por parte de adultos, tanto dos pais quanto dos professores. A antidependência só existe, portanto, como reação a uma ordem ou pedido. Se os pais tornam-se mais rígidos diante da atitude do jovem, mais ele se opõe para provar a si mesmo que não é criança. Contudo, não devemos confundir falta de educação de um adolescente perante mais velhos com antidependência. O adolescente

geralmente procura fazer o oposto do que os pais querem para descobrir suas próprias vontades e caminhar para a independência.

Para Tiba (1986), há quatro formas principais de dependência: corporal, psicológica, social e econômica. A primeira é vivida por um bebê, pois é incapaz de se alimentar, de se locomover e de se manter por si mesmo. Sendo assim, precisa de outro ser humano que possa supri-lo. Da mesma forma tem uma dependência psicológica, ou afetiva, precisa de atenção e carinho para continuar vivendo. Uma criança e um adolescente têm dependência social e econômica. “A dependência social é caracterizada pela não-representatividade do dependente perante a sociedade adulta. Portanto, precisa de um responsável que responda por ele quando houver necessidade” (TIBA, 1986, p. 115). De acordo com nossa legislação, a pessoa passa a responder por seus próprios atos após os dezoito anos de idade. Enquanto isso, pais ou responsáveis têm de ir à escola receber o boletim dos adolescentes, responder por documentações ou suspensões. Se aos dezessete anos, o jovem ingressa na universidade, lá já é considerado responsável por si mesmo e os pais não são solicitados em momento algum. A dependência econômica envolve o fato de um responsável pagar por moradia, alimentação, roupas, entre outros. Muitos adolescentes, principalmente os de classe média e alta, levam mais do que dezoito anos para deixarem de ser dependentes financeiramente.

Em termos genéricos, a dependência é um estado que envolve, no mínimo, dois papéis complementares: o do provedor e do dependente. A antidependência é um estado que envolve, no mínimo, dois papéis: o de autoridade e o de oposição à autoridade. A independência é um estado de liberdade e de autonomia. O adolescente torna-se adulto quando psicologicamente se torna independente das figuras internalizadas de seus pais. Para tanto, é necessário que ele passe pelo estado de antidependência (TIBA, 1986, p. 116).

A autoridade é exercida por adultos sobre os adolescentes e as crianças de forma natural. Por terem mais experiência de vida, procuram guiar seus passos e aconselhar sobre o certo e o errado. Ao atingir a puberdade, contudo, o jovem passa a enxergar os adultos com olhos críticos e tenta livrar-se de sua autoridade quando percebe que seus atos em grande parte contradizem os de “sua turma”. A desvinculação é positiva, na medida certa, pois desenvolve a autonomia. Alguns jovens, contudo, vão longe demais e desafiam pais e mestres exigindo independência além do que estão dispostos a conceder. Os pais não estão preparados para lidar com isso e os filhos sentem-se prontos para terem certa liberdade, pois “sabem se virar”. Quanto aos professores, estabelecem normas de comportamento em sala de aula, nem

sempre acatadas pelos estudantes que acreditam não estar fazendo nada errado. Exigem trabalhos, atividades e leituras que enriquecerão o conhecimento do adolescente, no entanto esse não pensa da mesma forma e não os faz. Pede para lerem uma obra literária específica, e ele opta por ler um *best-seller*, pois considera mais interessante. São condutas opostas que geram conflitos. Uma competição de opiniões e forças. Se o púbere perde, se sente criança; se ganha, mostra aos adultos que tem vontade própria, toma as próprias decisões, ou seja, é independente. Além disso, pretende defender sua individualidade, sua existência, ainda que não tenha identidade definida.

A antidependência é a transição, portanto, da dependência para a independência. “Em termos muito simples, pode-se definir *independência* como a capacidade do indivíduo para satisfazer as suas próprias necessidades básicas – as quais, durante os primeiros anos de vida, foram satisfeitas pelos pais ou pelas pessoas de quem ele foi *dependente*” (grifo do autor) (SPRINTHALL; COLLINS, 2003, p. 323). A independência envolve o ajustamento às exigências sociais, independência afetiva, física, econômica, de acordo com o contexto cultural no qual o jovem está inserido. Ao ingressar no processo de independência, a presença da família já não se faz tão necessária para a subsistência do adolescente.

Não temos a intenção de dizer que os jovens, em geral, discordam totalmente dos pais e dos professores, muitas vezes concordam com os conselhos e as sugestões de adultos e as acatam com sinceridade. Contudo, o processo de antidependência está presente em todo adolescente, o que faz com que este fique propenso a questionar a autoridade dos adultos e procurar sua individualização. A sociedade de modo geral tem dificuldade em compreender atitudes opostas dos jovens, por isso muitos adultos reagem de forma repressiva e despertam conflitos de gerações. A reação adulta, nesse caso, existe pelo simples fato de temer perder a autoridade sobre os jovens. Isto é sentido tanto por familiares quanto por professores. Devemos ter em mente, contudo, que o jovem sofre com as transformações que ocorrem nessa fase da vida e algumas de suas reações rebeldes não são compreendidas por eles mesmos. Os estudos psicanalíticos têm contribuído bastante para entender a fase da adolescência, principalmente na sociedade contemporânea.

2.2.3 ADIANTAMENTO E PROLONGAMENTO DA ADOLESCÊNCIA

A adolescência é uma criação da sociedade moderna, pois nos séculos anteriores se considerava que as pessoas viviam apenas a infância, a fase adulta e a velhice. Hoje, o ciclo

vital é composto por quatro fases, nem sempre bem distintas: a infância, a adolescência, a maturidade e a velhice (OLIVEIRA, 2007, p. 32). As divergências de opiniões a respeito do início e término da adolescência são diversas, há autores que estabelecem seus limites entre os treze e vinte e um anos (ABERASTURY; KNOBEL, 1981); outros entre os onze e vinte e um anos (CAMPOS, 1987); alguns afirmam que inicia entre os doze e dezesseis anos com a puberdade, mas não sugerem uma idade limite (RAPPAPORT, 2001); muitos, contudo, acreditam que não é possível fazer uma previsão em relação ao início e ao fim desse período que tem passado por transformações significantes desde o século XIX (LEVISKY, 1998; BECKER, 2003; SPRINTHALL; COLLINS, 2003).

A afirmação de que a adolescência tem início apenas a partir dos 12 ou 13 anos de idade já não é completamente aceita. Como professoras, já lecionamos para alunos das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e podemos dizer, de forma subjetiva, que a partir dos 10 anos de idade os estudantes já apresentam características adolescentes. Mais ainda, dificilmente hoje um estudante de sexto ano não é um adolescente precoce. O termo *adolescente precoce* (ABERASTURY; KNOBEL, 1981) refere-se a sujeitos que antes dos treze anos de idade já se comportam como adolescentes, não gostam de ser chamados de crianças e, ao invés de brincar, têm atitudes de adultos, como sair com amigos sem os pais, paquerar, fazer parte de uma *turma*, vestir-se como “mocinha” e “mocinho”, entre outros. Essa atitude tem cada vez mais acontecido a partir dos 10 anos de idade. Como ainda há poucos estudos sobre a adolescência precoce, abordaremos mais a *adolescência profissional* ou *prolongada* após os 18 anos.

Nas seções anteriores, abordamos pontos importantes apresentados pelos estudos da psicologia e da psicanálise sobre a fase da adolescência, desde questões biológicas a sociais. Retomamos esses pontos aqui a partir da síntese feita por Aberastury e Knobel (1981, p. 29):

Sintetizando as características da adolescência, podemos descrever a seguinte sintomatologia que integraria esta síndrome: 1) busca de si mesmo e da identidade; 2) tendência grupal; 3) necessidade de intelectualizar e fantasiar; 4) crises religiosas, que podem ir desde o ateísmo mais intransigente até o misticismo mais fervoroso; 5) deslocalização temporal, onde o pensamento adquire as características de pensamento primário; 6) evolução sexual manifesta, que vai do auto-erotismo até a heterossexualidade genital adulta; 7) atitude social reivindicatória com tendências anti ou associas de diversa intensidade; 8) contradições sucessivas em todas as manifestações da conduta, dominada pela ação, que constitui a forma de expressão conceitual mais típica deste período da vida; 9) uma separação progressiva dos pais; e 10) constantes flutuações do humor e do estado de ânimo.

Essa retomada interessa-nos para pensarmos a respeito da tendência dos adolescentes contemporâneos em prolongar esse período. Apesar de todas as crises pelas quais passam, diante de transformações inicialmente não compreendidas, a adolescência parece ser uma “zona de conforto” na contemporaneidade, da qual os que podem não querem sair. Ao dizer isso, referimo-nos aos jovens que têm condições de fugir das responsabilidades da fase adulta, por um período além do considerado “normal” por especialistas em adolescentes.

Na sociedade adversa em que vivemos, encontramos jovens que, devido a baixas condições financeiras, têm de encarar o mundo adulto muito cedo, ao entrar na adolescência já se deparam com o compromisso com o trabalho para subsistência sua e da família, por isso pulam etapas, vivem uma adolescência extremamente curta e sem muitas possibilidades. Por outro lado, há os que estão inseridos em famílias que lhes possibilitam opções de estudo diversas e não necessitam encarar as responsabilidades do trabalho tão cedo. Entre esses estão jovens de classe média, que estudam e trabalham meio período como uma forma de ter dinheiro para continuar seus estudos na faculdade, e jovens de classe alta, que passam a adolescência toda sendo sustentados pelos pais, ingressam em cursos universitários integrais e continuam dependentes por mais um longo período. Os dois últimos exemplos de jovens citados costumam permanecer na adolescência além dos vinte e um anos, prolongando-a até os vinte e cinco ou até mesmo trinta. Nesses casos, ainda não encontraram sua identidade própria, mantêm a tendência grupal, ainda vivem momentos de crise e deslocalização temporal, têm vínculo forte com os pais, afetivo e financeiro, e as mudanças de humor são constantes.

Os jovens contemporâneos são muito diferentes dos que viveram nos séculos passados, contudo, não significa dizer que os sujeitos de outros séculos estavam mais preparados para lidar com os conflitos adolescentes e chegavam à fase adulta maduros o suficiente. Segundo Levisky (1998), o fato de as crianças na Idade Média se casarem ainda muito jovens, ao atingir a maturidade sexual, não quer dizer que estavam preparadas para lidar com o mundo adulto. A verdade é que as famílias tinham outros interesses, como preservar propriedades, e, em decorrência disso, a adolescência praticamente não existia. “E mesmo hoje, muitos se casam, mas afetivamente continuam verdadeiras crianças ou adolescentes no que se refere à autonomia, à responsabilidade e ao sentido de compromisso” (LEVISKY, 1998, p. 162-163). O autor ainda afirma que mudanças psico-sócio-históricoculturais influenciam na duração da adolescência. O surgimento de anticoncepcionais, por

exemplo, desvinculou o prazer sexual da função procriadora, tornando possível usufruir por mais tempo dos prazeres da vida juvenil sem ter de lidar de maneira rápida com as responsabilidades do mundo adulto. Como consequência desta evolução tecnológica, há o prolongamento da adolescência.

A adolescência dos jovens contemporâneos tem início previsível, a puberdade, mas seu término não pode ser calculado. Levisky (1998) afirma que o término dessa fase pode não ocorrer mesmo na vida adulta, para algumas pessoas. Para Rappaport (2001), a puberdade e a aquisição de um corpo adulto, maduro sexualmente, marcam a adolescência do ponto de vista biológico. Já do ponto de vista psicológico, é marcante o processo de reorganização interna, de escolha profissional, de posicionamento ideológico na sociedade. As expectativas em torno do adolescente, hoje, são as mesmas de séculos atrás, porém devemos levar em consideração que o processo de “adequação” à vida adulta tem sido cada vez mais complexo e, além disso, o jovem tem sido tratado de maneira diferente.

Antigamente, este recebia um tratamento extremamente autoritário, não podia ter vontade própria e deveria ser passivo frente às suas próprias descobertas. Hoje, a permissividade é grande, o jovem tem seu espaço garantido dentro da estrutura familiar e entende-se que esta fase da vida é especial e complicada, por isso ele é ativo e participa das questões familiares (OLIVEIRA, 2007, p. 33).

Sendo assim, o prolongamento da adolescência é resultado de mudanças sociais e culturais. Nossa sociedade encontra-se fragmentada, em constante transformação, competitiva, de forma alguma é atraente para os jovens que recebem uma educação sem limites, extremamente protetora. Estes veem o mundo adulto como exigente, não confiável, instável, o que não os faz desejar enfrentá-lo. Além disso, prolongam o tempo necessário para atingir os requisitos mínimos de um adulto. Um jovem torna-se adulto no momento em que se considera que ele tenha a capacidade de tomar decisões a respeito de seu próprio futuro e adquirir responsabilidades adultas, ou seja, quando se torna independente. Com a complexidade dos papéis adultos, há a tendência em adiar a entrada nessa fase da vida, influenciada pelo ambiente familiar, pela cultura e pela sociedade.

Para nos referirmos aos jovens que se mantêm na adolescência, evitando entrar na fase adulta, podemos utilizar o termo *adolescentes prolongados*, baseados em Oliveira (2007). Os sujeitos que se encontram nesse período têm em comum a “perseveração na posição adolescente, a qual, em circunstâncias normais, tem um tempo limitado e uma natureza transitória” (CÂMARA; CRUZ, 2000, s/p). De acordo com Câmara e Cruz (2000), é um

período de crise seguido de amadurecimento que deveria ter sido superado pelo indivíduo, no entanto torna-se um meio de vida. O adolescente evita as escolhas que são feitas ao final da adolescência e mantém o processo de adolecer. Concordando com Levisky (1998), preferimos o termo *adolescentes profissionais* para nos referir aos indivíduos cronologicamente adultos, mas cujo processo adolescente se estende no tempo. Esses sujeitos mantêm um estado de dependência afetiva e econômica em relação aos pais. Tal atitude pode ser consequência de muita proteção por parte da família, que incentiva o jovem a continuar dependente e imaturo, ou o desinteresse em assumir responsabilidades pessoais. Dentre os exemplos citados, podemos encontrar adolescentes de famílias com boas condições financeiras ou não.

Outra causa do prolongamento dessa fase é a exigência de formação para o mercado de trabalho. Essa geração se depara com uma larga concorrência e, por isso, conclui o Ensino Médio e procura ingressar na faculdade para se especializar. Nesse caso, alguns adolescentes têm o contato com os pais diminuído, minimizando, de certa forma, sua dependência afetiva, visto que têm de resolver alguns problemas sozinhos, principalmente os que se transferem para outra cidade para estudar. Contudo, muitas vezes a dependência econômica é mantida, se não total, pelo menos parcial.

Também são causas da extensão da vida adolescente: o consumismo exagerado, a falta de limites, a preocupação excessiva com o corpo, o desejo de se manter jovem. Com a distinção da adolescência entre as outras fases da vida, muitos desejam aproveitar ao máximo o que ela tem a lhes oferecer. Oliveira (2007) afirma que hoje tanto os adultos como as crianças se “fantasiam” de adolescentes. Diante da admiração de crianças e adultos, os próprios adolescentes sentem-se privilegiados em estar desfrutando desse período e cada vez mais querem continuar nele.

O prolongamento da adolescência por mais uma década, até os vinte e oito ou trinta anos, é cada vez mais comum. Pessoas nessa idade ainda vivendo com os pais não nos são mais estranhas, pois no Brasil não é mais vista como negativa a dependência após a “maioridade”. A própria visão de casamento sofreu modificações. A família não exige mais dos filhos que se casem oficialmente, o “morar junto” tornou-se comum, resultado também da falta de compromisso, tanto que alguns casais continuam morando na casa dos pais.

Para Oliveira (2007), o vestibular é a maior marca de passagem para outra fase da vida que restou, pois as outras, como o casamento, já se perderam ou sofreram alterações. Levisky (1998) apresenta o mesmo posicionamento a respeito do vestibular e acrescenta que a

aquisição da carteira de motorista é outro rito de passagem bastante valorizado socialmente. Contudo, o autor afirma ser contraditória a ideia de que aos dezesseis um jovem é considerado responsável o suficiente para votar, aos dezoito responde pelos seus próprios atos, mas geralmente aos vinte e um ainda não é independente economicamente e afetivamente.

Dotti (1973) analisa mais a fundo a questão do rito de passagem para o reconhecimento do estado adulto e estabelece dois critérios principais: o da função e o do *status*.

O critério da função relaciona-se com os papéis responsáveis que a pessoa assume, como por exemplo, ganhar a própria vida, ou com a função plena de alguma característica, como a maturidade sexual. O critério do *status* refere-se ao alcançamento de metas tradicional ou legalmente definidas como pertencentes ao estado adulto, como, por exemplo, o direito de votar aos tantos anos de idade (DOTI, 1973, p. 65-66).

Um indivíduo pode ser considerado adulto devido ao critério de *status*, tendo direito ao voto, à carteira de motorista, a prestar vestibular, mas ainda não atingiu o critério de função, isto é, não tem maturidade suficiente para assumir as responsabilidades que a sociedade impõe aos adultos. A respeito disso, os estudos de Dotti (1973) demonstram que alguns jovens de dezoito anos já são independentes financeiramente, outros aos vinte e três são parcial ou totalmente dependentes. Esses jovens, ainda que não se sustentem, podem ter responsabilidades sobre o cônjuge ou os filhos. Sendo assim, estão a caminho de tornarem-se adultos, mas ainda não o são funcionalmente.

Em suma, a sociedade contemporânea exige que um indivíduo adulto tenha maturidade, responsabilidade, independência, identidade formada, compromisso com o trabalho, valores morais, relacionamentos maduros para a ela se ajustar. Diante da insegurança que sentem em fazer parte desse mundo adulto, os adolescentes contemporâneos têm encontrado como solução adiar esse momento. Câmara e Cruz (2000) afirmam perceber em pacientes que frequentam seu consultório a recusa em passar para outra etapa da vida. Dentre eles, alguns têm capacidade física para procriar, capacidade econômica para manter um filho, mas não têm ainda capacidade psicológica para serem pais. Consideramos interessante, para ilustrar as informações apontadas anteriormente, expor um caso:

Há o caso de um paciente que conseguia levar uma vida, em paralelo, de surfista, com uma “patota” em média vinte anos mais nova que ele. O que o levou realmente a se tratar foi a dificuldade experimentada quando por ocasião do nascimento de seu filho, nascimento indesejável para o paciente na época. Esse paciente conseguia manter um desempenho profissional excelente, porém, quando nos procurou essa área não conflituada da sua

personalidade já estava comprometida. Houve por parte de sua mulher e parentes próximos uma certa cumplicidade com as atuações adolescentes desse paciente, até que tal atitude não pôde mais ser mantida (CÂMARA; CRUZ, 2000, s/p).

Casos como este são cada vez mais comuns. Interessa-nos, diante do exposto, ressaltar que os alunos estão tornando-se adolescentes precocemente, a partir dos dez anos de idade (sexto ano), e adultos cada vez mais tarde, entre os vinte e cinco e trinta anos, após concluírem o ensino superior e entrarem no mercado de trabalho. Diante dessa realidade, como professores de literaturas em língua inglesa, sabemos que o adiantamento e o prolongamento da adolescência influenciam em suas leituras.

Os conhecimentos sobre adolescência ressaltados neste capítulo são novamente abordados no capítulo de análise, no qual estabelecemos uma relação entre as escolhas de leitura dos participantes de nossa pesquisa e a fase de adolescência precoce ou profissional em que estão inseridos. Além disso, há uma grande proximidade entre adolescentes e a indústria cultural neste início do século XXI.

CAPÍTULO 3

LITERATURA(S) E ROMANCE(S)

Neste capítulo, dada a impossibilidade de uma única definição de literatura, abordamos diferentes conceitos de literatura na seção 3.1. Além da pluralidade de conceitos literários, também há a forma plural da palavra “literatura”. Utilizamos literaturas porque, em nosso país, há o ensino de literatura brasileira e de literaturas estrangeiras (em língua inglesa, francesa, espanhola). Na seção 3.2, abordamos o contexto brasileiro de ensino de LLI, desde a falta de políticas públicas específicas na educação básica, até seu ensino nas graduações em Letras e nas pós-graduações. Além disso, mostramos o que é considerado LLI em nosso país.

O gênero romance é abordado na seção 3.3, na qual, por meio de uma síntese histórica do surgimento e advento do romance, defendemos a tese de que o romance sempre foi um gênero popular e, ao mesmo tempo, marginal. E ainda, no decorrer dos séculos, utilizou a inovação (na forma, estilo, temática) como forma de sobreviver às transformações sociais. Nesse mesmo item, apresentamos a oposição cânone/literatura popular, como esse binômio surgiu e se mantém até hoje.

Por fim, na seção 3.4, abordamos como a popularidade que acompanhou o romance desde sua origem existe hoje nos *best-sellers*. Mesmo considerados romances marginais, excluídos de instituições de ensino, são muito vendidos e lidos por adolescentes brasileiros. O aumento do número de leitores de *best-sellers* está relacionado a características que essas obras têm, criadas pela indústria cultural para promover a venda e alcançar o lucro.

Os aspectos aqui abordados servirão como aporte teórico para o capítulo 5, no qual analisamos os dados coletados junto aos adolescentes participantes de nossa pesquisa e verificamos a perspectiva adotada por eles a respeito do conceito de literatura, das LLI e do binômio cânone/*best-sellers*.

3.1 LITERATURA: alguns conceitos

Partimos do princípio de que não é possível definir *literatura*, apesar de várias tentativas já terem sido feitas por teóricos e estudiosos. Mesmo empregando alguns critérios para o julgamento de um texto como literário ou não, não é possível apontá-los como únicos e acabados, visto que há outros textos que têm características consideradas literárias e literatura

com características apontadas como não-literárias. Diferentes conceitos foram apresentados em diferentes contextos históricos. Sendo assim, os limites são tênues, contudo consideramos importante para nosso trabalho adentrar um pouco neste universo de discussões e destacar as principais afirmações de alguns pesquisadores acerca do que seja *literatura*.

Primeiramente, cabe destacar que a distinção entre literatura e outras artes ocorreu efetivamente apenas no início do século XIX, com o Romantismo. Antes disso, não havia uma separação específica dessa arte peculiar da música, da pintura, entre outros. A literatura existiu nos séculos anteriores sem um lugar próprio e sem um público amplo, visto que poucas pessoas tinham a ocasião de aprender a ler, com exceção da elite. As produções literárias eram tidas como eruditas e acessíveis apenas aos considerados sábios, poetas, escritores, professores. Este contexto começa a mudar no final do século XV, com o surgimento da imprensa e a produção de livros em maiores quantidades, facilitando o seu acesso. Com a ascensão da burguesia no século XVIII, as oportunidades de ensino escolar aumentaram, assim como o número de leitores. Estes são alguns fatos que contribuíram para a elevação do *status* do texto literário.

As diversas transformações pelas quais a literatura passou no decorrer dos séculos, também fizeram com que diversas definições lhe fossem dadas, a começar pela obra *A Poética*, de Aristóteles, conhecida por sua importância crítica, porém bastante questionada. Nessa obra, o texto literário é visto como *belo*. A principal característica da literatura é para o filósofo a *beleza estética* (a forma), tanto que cada gênero literário tem propriedades únicas, (poesia épica, poesia lírica, tragédia, comédia) postas como imutáveis. A *imitação da realidade* (*mimesis*) é vista também como elemento constante na literatura, pois todo texto literário seria baseado na realidade, em recriar homens bons (tragédia) e ruins (comédia). Tais definições de literariedade permaneceram por muito tempo até passarem a ser questionadas, visto a transformação que os gêneros literários sofreram, tanto que não nos é mais possível afirmá-los como imutáveis, devido à sua diversidade e às dificuldades encontradas nas tentativas de classificá-los.

Dentre as várias tentativas de definição do literário, acreditamos que a mais difundida é o conceito de *ficção*. Sendo essa uma das principais formas de tentar distinguir a literatura de outros gêneros, Eagleton (1983) afirma que poderíamos, a princípio, descrever que a literatura é uma escrita “imaginativa”, que não é literalmente verídica. É um texto que faz com que o leitor se distancie do cotidiano e imagine um universo diferente. Na mesma direção, Culler (1999, p. 37) acredita que “uma razão por que os leitores atentam para a

literatura de modo diferente é que suas elocuições têm uma relação especial com o mundo – uma relação que chamamos de ‘ficcional’”. Para o teórico, a obra literária projeta um mundo ficcional que se refere a indivíduos imaginários e não históricos, como *Emma Bovary* e *Huckleberry Finn*.

De maneira geral, a literatura é julgada em oposição aos outros gêneros, ou, como afirma Hansen (2005), por contraste. Segundo Hansen, a ficção é comparada aos textos considerados pragmáticos, científicos, históricos e filosóficos, tendo esses um significado unívoco, lógico, além de provas e documentação para todas as suas afirmações. Já a literatura, para o autor, não tem uma essência, isso porque há pelo menos dois mil anos se repete que um texto é fictício e literário quando é lido como o resultado de um ato de fingir. Em suma, “as oposições de real/irreal e verdadeiro/falso são quase sempre mantidas para classificar operacionalmente ‘ficção’ e distinguir semântica e pragmaticamente a leitura literária de outros regimes de leitura, como os textos pragmáticos, históricos, filosóficos e científicos” (HANSEN, 2005, p. 19). Contudo, a distinção entre fato/ficção, real/irreal e verdadeiro/falso é muitas vezes sujeita a questionamentos.

Mesmo que a ficcionalidade seja apontada por Culler, Eagleton e Hansen como uma propriedade do texto literário, no decorrer dos textos citados, os próprios teóricos não a apontam como elemento determinante para julgar a literariedade de uma obra, por causa da multiplicidade de textos que a empregam e não estão incluídos no âmbito literário e, ainda, da possibilidade da leitura de um texto pragmático como se fosse ficção ou de um texto fictício como pragmático, dependendo da posição do leitor. Concluimos, portanto, que considerar uma obra como literária simplesmente porque apresenta fatos fictícios não é coerente. Se fosse, novelas, histórias em quadrinhos e filmes já teriam sido aceitos pelos críticos para fazer parte da literatura.

Sendo mais do que personagens e acontecimentos (CULLER, 1999), isto é, mais do que apenas ficção, a literatura tem uma *linguagem específica*. Eagleton (1983) propõe que um texto literário pode ser definido não por ser “imaginativo”, mas por empregar a linguagem de forma peculiar, de uma maneira que se distancia da linguagem comum. A literatura, como afirma o autor, transforma e intensifica a linguagem comum, afastando-se da fala cotidiana.

Em um texto literário, as palavras superam o sentido literal. A *conotação* é uma forma de o autor dizer além do que está escrito, os significados são plurais e o texto adquire sentido no momento em que é lido, a partir da união de autor-texto-público, tríade indissolúvel sugerida por Candido (1985). A plurissignificação do texto literário se opõe à denotação de

outros textos lidos em nosso cotidiano. Aguiar e Silva (1973, p. 46) conceitua denotação como “o núcleo intelectual do significado” de uma palavra, enquanto a conotação é vista como “os valores significativos de ordem emotiva, volitiva e social que, como um halo, circundam e penetram aquele núcleo”. No texto literário, o emprego da conotação produz a *ambiguidade*, propriedade literária que abre margem a diferentes interpretações.

Essa preocupação com a forma literária está bastante presente em *Teoria da literatura*, de Aguiar e Silva (1973), na qual o estudioso aponta algumas diferenças entre o texto literário e outros textos com os quais lidamos no dia-a-dia. Segundo ele, na linguagem usual, um enunciado sempre depende de um contexto extra verbal. Pelo contrário, na linguagem literária o contexto extraverbal depende do próprio discurso, pois o leitor nada sabe antes de ter contato com o texto literário.

A linguagem histórica, filosófica e científica é uma linguagem heterônoma do ponto de vista semântico, visto que pressupõe sempre seres, coisas e fatos reais acerca dos quais ela transmite um certo conhecimento. A linguagem literária é autônoma semanticamente, porque tem o poder suficiente para organizar e estruturar inteiros mundos expressivos (...). Por isso mesmo a linguagem literária pode ser explicada, mas não verificada: ela constitui um discurso contextualmente fechado e semanticamente orgânico que institui uma verdade própria” (AGUIAR E SILVA, 1973, p. 41-42).

Houve um período na história da crítica literária em que a valorização da forma literária se sobrepôs ao conteúdo, ao escritor e ao leitor – formalismo russo. Nessa época, início do século XX, a preocupação dos estudiosos adeptos de tal teoria recaiu preponderantemente sobre a materialidade do texto literário, “(...) os críticos deveriam se preocupar com a literariedade da literatura: as estratégias verbais que a tornam literária, a colocação em primeiro plano da própria linguagem, e o ‘estranhamento’ da experiência que elas conseguem” (CULLER, 1999, p. 118). Segundo esse ponto de vista, a linguagem literária é singular e causa estranhamento no leitor por distinguir-se bastante dos textos cotidianos, dificultando sua compreensão e exigindo, portanto, maior atenção do público. Eagleton (1983) explica que a especificidade da obra literária era o fato de ela “deformar” a linguagem comum de diversas maneiras. Na elaboração de um texto, a linguagem cotidiana era torcida, intensificada, invertida e, ao final da produção textual, tornava-se “estranha” e não familiar. Na visão formalista,

O que explica a sobrevivência de determinadas obras literárias ao longo do tempo e em contextos socioculturais e políticos distintos não é a simples

escolha do tema pelo autor ou sua suposta atualidade para o interesse do leitor, mas o modo como tal tema é elaborado na construção da trama narrativa. Eis o que explica que apesar de apresentarem o(s) mesmo(s) tema(s), certas obras sobrevivem à passagem do tempo e à transplantação para contextos culturais diversos dos que lhe deram origem, e outras morram no esquecimento (FRANCO JUNIOR, 2009, p. 120).

As obras que sobrevivem ao tempo são consideradas cânones ou clássicas e, de acordo com a crítica literária, recebem tal “classificação” e destaque por envolver o leitor em uma experiência singular por meio da linguagem abstrata e intensa, ao contrário de obras marcadas pelo uso de uma linguagem menos elaborada e produções que não evocam “estranhamento” no leitor, os *best-sellers*. Mas assim como os conceitos de literatura, os conceitos de literatura canônica e não-canônica são discutíveis, como mostraremos na subseção 3.5.

Como no emprego da ficção como propriedade do texto literário havia a necessidade de uma visão contrastante, a linguagem empregada na literatura também é caracterizada em oposição aos outros textos. A singularidade da linguagem literária a torna “especial”, em oposição à linguagem considerada “comum”. Diante de uma norma estabelecida, por críticos e especialistas em literatura, alguns aspectos linguísticos passam a ser considerados desvios, ou seja, diferentes do “comum”.

De acordo com Aguiar e Silva (1973), as atividades do ser humano tendem a tornarem-se rotineiras, da mesma forma como o uso da linguagem. Por isso, a linguagem coloquial, dentre outras, é estereotipada. Pelo contrário, “a linguagem literária define-se pela rejeição intencional dos hábitos linguísticos e pela exploração inabitual das virtualidades significativas de uma língua” (AGUIAR E SILVA, p. 56). Os escritores buscam formas inéditas de emprego da linguagem para narrar, “desorganizam” a linguagem, tornam-na “estranha”, quebram a rotina com seu estilo de escrita: repetição, inversão, aliteração, paralelismo, entre outros.

Ao mesmo tempo em que podemos colocar a especificidade linguística como um aspecto literário, é imprescindível levantarmos afirmações contrárias. Eagleton (1983) argumenta que apesar de a linguagem literária ser considerada “especial”, ela é oposta a normas apontadas por um grupo seletivo, contudo tais normas têm exceções. Para o autor, um texto “prosaico” do século XV pode, hoje, parecer poético devido ao seu arcaísmo, o que demonstra que nem todos os desvios são literários. Como exemplo, cita também a gíria, desvio da “norma culta” distante da literariedade. A linguagem “especial” não é uma propriedade permanente para julgar a essência do texto literário.

A “estranheza” de um texto não é garantia de que ele sempre foi, em toda parte, “estranho”: era-o apenas em contraposição a um certo pano de fundo linguístico normativo, e se este se modificava, um tal fragmento escrito poderia deixar de ser considerado literário. Se todos usassem frases como “Noiva imaculada da quietude” numa conversação corriqueira de bar, esse tipo de linguagem poderia deixar de ser poético (EAGLETON, 1983, p. 6).

Culler (1999), refletindo sobre as proposições anteriormente apontadas e a fim de desconstruir a imagem da “linguagem literária” como elaborada e organizada, afirma que uma linguagem altamente organizada não transforma um texto em literatura, como exemplo, e de forma irônica, diz que não há nada mais altamente padronizado do que a lista telefônica. Sobretudo, na visão do teórico, nem toda literatura coloca a linguagem em primeiro plano, há romances nos quais isso não ocorre. Da mesma forma, a linguagem colocada em primeiro plano nem sempre é literatura. Os trava-línguas enfatizam a linguagem, prendem nossa atenção, mas não são literatura.

Até o momento, percebemos que a literatura não é somente ficção e um modo “especial” de emprego da linguagem, para caracterizá-la é preciso apontar, ainda, outras propriedades. Como diferenciar um texto literário de um científico, filosófico, histórico? Talvez seja importante, aqui, destacarmos que o discurso literário não tem um propósito, é “*não-pragmático*” (EAGLETON, 1983), o que o diferencia de manuais de física, propagandas, bilhetes. Ele não tem uma finalidade imediata, segundo Candido (1985, p. 45), tem a propriedade de “expressar representações individuais e sociais que transcendem a situação imediata, inscrevendo-se no patrimônio do grupo”. A grandeza da obra literária está em sua capacidade de tornar-se *intemporal* e *universal*. Ao mesmo tempo, pode ser lida em qualquer momento histórico e em diversas localizações geográficas. Tanto sua produção quanto sua leitura não têm, na verdade, um fim, pois a literatura é um fim em si mesma, o oposto da linguagem cotidiana. Por isso, pessoas que não se dedicam a estudos literários muitas vezes nos questionam o porquê de se estudar este gênero em específico, como se ele não tivesse nenhum propósito, e, justamente, uma de suas propriedades é não ser pragmático.

O uso cotidiano da linguagem procura fazer-se esquecer tão logo se faz compreender (é transitivo, imperceptível), enquanto a linguagem literária cultiva sua própria opacidade (é intransitiva, perceptível). (...) A linguagem cotidiana é mais espontânea, a linguagem literária é mais sistemática (organizada, coerente, densa, complexa). O uso cotidiano da linguagem é referencial e pragmático, o uso literário da língua é imaginário e estético. A literatura explora, sem fim prático, o material linguístico (COMPAGNON, 2001, p. 39-40).

Por ser “não-pragmática”, a ficção literária também é *imotivada* (HANSEN, 2005). Mais que imotivada, a escrita literária é gratuita. A *gratuidade* literária é valorizada por ser desinteressada e não-funcional e considerada uma característica que deve estar presente tanto no escritor da obra, ao produzi-la, quanto no leitor, ao apreciá-la (CANDIDO, 1985).

A escrita imotivada e gratuita é uma propriedade ressaltada por críticos nos cânones da literatura, pois a produção da obra é divulgada como resultado de inspiração e de trabalho árduo do escritor para expressar-se em palavras, utilizando uma linguagem elaborada e sem a intenção de obter lucros, mas objetivando causar “estranhamento” no leitor e contribuir com uma produção original para o campo literário. Ao contrário, as obras comerciais são criticadas severamente pela academia por atenderem a interesses do mercado editorial, isto é, o lucro a partir das publicações muitas vezes encomendadas e vendidas em coleções. Por tais razões, muitos estudiosos questionam a literariedade dessas últimas obras.

As marcas de literariedade apontadas anteriormente são sintetizadas por Zappone e Wielewicki da seguinte forma:

Basicamente e de forma sumária, podem ser consideradas como marcas textuais de literariedade: 1) a oposição da linguagem literária à linguagem comum, sendo a literatura uma forma textual que coloca em primeiro plano a própria linguagem, ou seja, há ênfase na *função poética* dessa linguagem; 2) a integração da linguagem como organização especial de palavras e estruturas que estabelecem relações específicas entre si, potencializando o sentido dos textos; 3) a distinção entre o caráter referencial dos textos não-literários e o caráter ficcional dos textos literários, ou seja, a literatura abarcaria textos que criam uma relação especial com o mundo: uma relação ficcional onde o mundo, os eventos e os seres evocados não precisam, necessariamente, ser reais, mas criados ou imaginados; 4) os textos literários teriam um fim em si mesmos, pois, ao colocar a própria linguagem em primeiro plano, estariam operando o seu caráter estético, que ocasionaria, por sua vez, o prazer nos receptores desse texto (ZAPPONE; WIELEWICKI, 2009, p. 23).

Podemos finalmente dizer o que é literatura, perante as diversas propriedades literárias citadas? Como diz Culler (1999), é tentador desistir, expor como conclusão que a literatura é o que determinada sociedade estabeleceu assim, um conjunto de textos. No entanto, sendo pesquisadoras, consideramos as reflexões mais construtivas que as próprias conclusões.

Cada peculiaridade literária indicada até o momento é importante em um texto literário, mas não o define porque aparece também em outros contextos em que a linguagem é utilizada. “Não basta que uma obra seja escrita com elegância ou com vernaculidade para que ascenda à categoria de literatura, embora nessa obra possam existir, acidental e esparsamente,

elementos estéticos” (AGUIAR E SILVA, 1973, p. 70). Prova dessa afirmação são obras que permanecem há anos ou décadas em discussão entre os acadêmicos e críticos, se são ou não literárias, como os sermões que durante um período foram considerados literários, hoje não mais o são, ou, atualmente, as biografias e autobiografias, que mesmo tendo elementos estéticos que as inseririam na lista de literatura, divergem em relação aos seus objetivos de produção comparado aos textos considerados literários. Além disso, não atendem ao caráter literário de *imotivação e gratuidade*.

A literatura não pode ser definida objetivamente, visto que a subjetividade faz parte de seu processo de produção e de recepção. Sendo assim, “a definição de literatura fica dependendo da maneira pela qual alguém resolve ler, e não da natureza daquilo que é lido” (EAGLETON, 1983, p. 9). Eagleton (1983) acredita que qualquer texto pode ser lido não-pragmaticamente, se isso significar ser lido como literatura. Nesse sentido, o conceito de “valor literário” varia de acordo com o público.

Esse argumento possibilita-nos retomar a discussão sobre literatura e não-literatura, cânones e não-cânones. Para a crítica literária, *Hamlet*, *Dom Quixote*, *Madame Bovary*, *Crime e castigo*, *Ulisses*, *O processo*, *Grande Sertão: Veredas*, *Macunaíma*, são obras com “grande valor literário” e que deveriam ser lidas por todos, pois são consideradas clássicas da literatura universal ou de países específicos, como o Brasil. Por outro lado, surgiram grupos formados por críticos que discordam do fato de a literatura ter sido escrita por tanto tempo por homens, da elite, brancos, de países desenvolvidos e, conseqüentemente, apenas sua perspectiva de mundo, retratada nos textos, ser lida por todas as pessoas, não importando o gênero, a classe econômica, a raça, a região. Diante disso, surgiram estudos voltados para a literatura de autoria de minorias étnicas e sexuais, nos quais estudiosos focam o “valor literário” de obras como *Wide Sargasso Sea*, *Foe*, *Things Fall Apart*, *Small Island*, *Mrs. Dalloway*, *The Color Purple*, *Laços de Família*, *A República dos Sonhos*, *Acenos e afagos*. Ainda há grupos, formados principalmente por adolescentes brasileiros, sujeitos diferentes dos dois grupos anteriores, não dedicados a estudos de teoria literária, às vezes sem sequer concluírem a educação básica, mas que se dedicam diariamente à leitura e à discussão com amigos e na internet sobre as obras que leem. Para esses, o conceito de “valor literário” está relacionado a prazer na leitura, à ficção, à linguagem acessível, a enredos atraentes, como nos romances: *Crepúsculo*, *Harry Potter*, *A menina que roubava livros*, *A cabana*, *O Caçador de pipas*.

Diante de posicionamentos tão diversos a respeito de um mesmo conceito, o “valor literário” pode ser visto de duas maneiras: a) estudiosos da literatura, dedicados durante tanto

tempo a entender a questão da literariedade, têm mais autoridade para dizer o que é ou não literário, sendo assim os pesquisadores devem se pautar em suas publicações; e b) os leitores são únicos e têm preferências de leitura diversas, o que possibilita descobrir perspectivas diferentes sobre o conceito de “valor literário”, abrindo espaço para pesquisas dedicadas a comunidades particulares de leitores. Em nosso caso, adotamos a última perspectiva para nossa pesquisa, no entanto sem descartar totalmente a primeira, pois a crítica literária repercute na escola, a qual, por sua vez, influencia muito os leitores direta ou indiretamente.

Percebemos que a preocupação com a forma do texto literário talvez não seja a resposta para a pergunta “O que é literatura?”. Mais do que a forma, um texto depende de um autor e de um público. O último, principalmente, tem o poder de estabelecer limites entre o literário e o não-literário, independente do que seu escritor pense, pois ao ser publicada a obra não mais lhe pertence, e repercute, seja de forma positiva ou negativa. No entanto, as escolhas do público sempre são permeadas por outras influências, seja da crítica literária, por meio da escola, principalmente, da universidade, de livros; ou da indústria cultural, por meio de editoras, meios de comunicação.

Em suma, os juízos de valor variam de leitor para leitor, de época para época, de região para região, de gênero para gênero, de idade para idade. Dizer o que é literatura pelo “valor”, neste sentido, é muito subjetivo. O público pode ser influenciado pela crítica, interessar-se pelo que lhe *dizem* ser bom, bem construído e “de valor”, pelo que críticos e professores dizem que deve ser lido. Ou ainda, o público pode ser influenciado pelo discurso da mídia, pelo que *dizem* ser uma leitura divertida e rápida, e não ouvem professores dizendo o que deve ser lido, mas amigos dizendo: “Você tem que ler! É muito legal!”.

Com todas as proposições apresentadas, o termo literatura é contingente. É frequentemente empregado nas universidades, nas escolas, em congressos, como se não levantasse dúvidas, como se estivesse definido o que é ou não literário (COMPAGNON, 2001). Literatura é o que é dito ser literatura. Literatura é o que está nos livros didáticos de Ensino Médio. Literatura é o que está nas prateleiras das bibliotecas sob tal etiqueta. Ainda assim, continuará sendo indefinido.

Dessa forma, adotamos o seguinte posicionamento: um texto adquire *status* de literário e outros não, devido a algumas das propriedades citadas anteriormente. Ainda, “alguns textos nascem literários, outros atingem a condição de literários, e a outros tal condição é imposta” (EAGLETON, 1983, p. 9). O mais importante não é a origem do texto, mas a forma como é visto pelo público, ou como passou a ser visto nos últimos séculos e a posição que atingiu.

Apesar de ser uma perspectiva com a qual devemos ser cuidadosos ao adotá-la, é a que nos ajudará a analisar o posicionamento dos adolescentes participantes de nossa pesquisa, no capítulo 5.

Não pretendemos, entretanto, “colocar um ponto final” à discussão. Mesmo porque, ao analisarmos os dados coletados, diferentes conceitos de literatura serão apresentados e a discussão sobre literatura e não-literatura será retomada. Talvez seja mais simples concordar que, na maior parte do tempo, os leitores tratam um texto como literatura porque o encontram num contexto que o identifica como literatura (CULLER, 1999). Ou ainda, “literatura é literatura, aquilo que as autoridades (os professores, os editores) incluem na literatura. Seus limites, às vezes se alteram, lentamente, moderadamente, mas é impossível passar de sua extensão à sua compreensão, do cânone à essência” (COMPAGNON, 2001, p. 46).

A resposta à pergunta: “O que é literatura?” talvez não seja possível de ser dada, mas “Quando é literatura?” parece mais conveniente: é literatura quando um texto literário tem propriedades específicas, quando é fictício, quando atende a formas literárias, quando está inserido em um contexto que o apresenta como literatura, quando determinado público julga como literatura. Nem todas as pessoas valorizarão um texto literário da mesma forma, pois alguns leitores não têm se quer acesso às propriedades anteriormente apresentadas, mas, para muitos estudiosos e especialistas, a literatura é vista dessa forma, e as pesquisas sobre os textos literários são feitas porque são considerados para eles dignos de valor.

3.2 LITERATURAS EM LÍNGUA INGLESA NO UNIVERSO BRASILEIRO

Como já abordamos alguns conceitos de literatura e nosso foco de estudo são as LLI, ainda que em alguns momentos nossas discussões abranjam também a literatura brasileira, consideramos importante contextualizar o ensino de LLI no Brasil e abordar o que é considerado LLI em nosso país, no início do século XXI.

A literatura brasileira é mais valorizada, pois é nacional, reflete a cultura de nosso povo e nada mais importante do que ler obras para conhecer mais sobre nossa nação. No entanto, contrastar essa cultura com a de outros países também propicia crescimento intelectual. Sendo assim, a leitura de romances estrangeiros é relevante para os sujeitos da educação básica. No Brasil, entretanto, a falta de políticas públicas para o ensino de LLI dificulta o contato dos estudantes com tais obras no contexto escolar.

Lourenço (2011) afirma que não são abordadas as literaturas estrangeiras em documentos que direcionam o ensino de língua e de literatura em nosso país. Em outras palavras, não são consideradas importantes na formação dos estudantes. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), adotados pelo governo para orientar a educação de todo o país, e as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs), adotadas especificamente pelo estado do Paraná, direcionam o ensino de língua portuguesa e literatura brasileira, assim como o ensino de língua estrangeira. No entanto, nas aulas de língua estrangeira, o foco é estritamente linguístico.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (1998) não mencionam literatura, sugerem um ensino de língua voltado principalmente para a leitura e para atender às exigências de exames, como o vestibular e a admissão a cursos de pós-graduação. A justificativa para tal orientação é o fato de que somente nas situações citadas a maioria dos cidadãos brasileiros tem contato com a língua inglesa, poucos a utilizam oralmente ou na forma escrita.

Para os PCNs de LE, o ensino de outra língua

ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s). O desenvolvimento da habilidade de entender/dizer o que outras pessoas, em outros países, diriam em determinadas situações leva, portanto, à compreensão tanto das culturas estrangeiras quanto da cultura materna. Essa compreensão intercultural promove, ainda, a aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento (BRASIL, 1998, p. 37).

Estes aspectos que o documento ressalta para a formação do estudante podem ser alcançados com a leitura de LLI, pois o contato com a cultura do outro e as diferenças será ainda maior. Contudo o documento não faz menção ao uso de literaturas nas aulas de línguas estrangeiras. Nos PCNs de LE do Ensino Médio (2000), novamente a literatura não aparece, é ressaltada a preocupação com a competência linguística do aluno, relacionada à formação para o trabalho.

Já nas DCEs de Língua Estrangeira Moderna, uma retomada histórica, voltada para o ensino de língua inglesa no Brasil, mostra que o ensino de língua inglesa foi inserido no currículo das escolas brasileiras em 1809 e, então, objetivava aproximar os estudantes de consagradas obras literárias escritas em inglês. Com o tempo, o foco das aulas passou a ser a modalidade linguística. A proposta das DCEs é um ensino de línguas voltado para os gêneros

discursivos, a fim de possibilitar ao estudante a interação em contextos diversos e o contato com outras culturas. Nesse sentido, o texto literário é citado como um dos gêneros a ser trabalhado, propiciando aprendizagem linguística e reflexões acerca das culturas.

De maneira geral, ambos os documentos que orientam as aulas de línguas da educação básica não incentivam o uso de literaturas estrangeiras como forma de ampliar o conhecimento não só linguístico, mas também social, cultural e crítico dos alunos. A falta de espaço para as literaturas estrangeiras não é característica apenas da educação básica. No Brasil, os cursos de licenciatura dupla em Letras reservam uma pequena carga horária para tais literaturas. Assim, os acadêmicos têm pouco contato com a literatura estrangeira e, muitas vezes, não a utilizam em sala de aula quando passam a atuar como professores de língua.

Wielewicky (2009) ressalta que, a partir de 2002, a situação agravou-se no ensino superior devido a Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Essa estabelece quatrocentas horas de prática como componente curricular, ao longo dos cursos de licenciaturas, mais quatrocentas horas de estágio curricular supervisionado. Diante disso, e com um espaço de tempo curto para a formação dos professores, durante as reformulações de cursos requisitadas, “componentes curriculares que não tivessem uma direta aplicabilidade na prática docente futura dos alunos foram reavaliados e ‘perderam horas’ na grade curricular. Essa é a situação das literaturas estrangeiras” (WIELEWICKI, 2009, p. 92). As disciplinas de Literaturas em Língua Inglesa, por não serem conteúdos aplicados na educação básica brasileira, são excluídas, pouco a pouco, das matrizes curriculares dos cursos de Letras, pois “não são essenciais” para a formação dos futuros professores.

Para Silva (2009), o ensino de literaturas em língua estrangeira é um apêndice na grade curricular dos cursos de Letras. O autor critica o ensino voltado excessivamente para a formação de professor de línguas deixando o processo de ensino-aprendizagem de LLI como um “suporte” cultural para os acadêmicos. A disciplina de LLI seria uma forma de estabelecer um elo entre cultura e língua inglesa. Sendo assim, o trato dado ao ensino de literatura estrangeira (inglesa, francesa, espanhola) demonstra uma falta de funcionalidade.

Diante dos questionamentos da utilidade das LLI, Silva (2009) procura justificar sua relevância:

Um romance como *O Grande Gatsby* de F. Scott Fitzgerald descreve uma parcela da ideologia americana, o Sonho Americano, na qual a contramão dos conflitos das personagens estabelece esse ideal da ascensão a qualquer preço que apenas uma experiência de discussão e debates em uma sala de aula poderia produzir, ao contrário de uma aula sobre a diferença *Simple*

Past e Present Perfect; que é mais técnica e não precisa de um profissional formado em Letras que estudou quatro anos para lecionar uma diferença que se ensina com exercícios práticos ou requer apenas uma gramática auto-explicativa como a *Essential Grammar in Use* de Raymond Murphy (SILVA, 2009, p. 128).

Ainda a respeito das dificuldades enfrentadas pelas LLI nas universidades, uma pesquisa realizada por Wielewicki com professores e alunos de um curso de Letras de licenciatura dupla revela que as incertezas sobre o ensino são divididas por ambos. De acordo com Wielewicki (1999), os quatro professores entrevistados apontam os seguintes problemas:

Os professores afirmam que os estudantes têm grandes dificuldades em análise de textos, pois não têm conhecimento básico de teoria literária e falham ao reconhecer a estrutura do texto. Eles tampouco sabem sobre fatos de história britânica ou americana e, por isso, não são capazes de entender quando tais episódios são mencionados. História e cultura andam lado a lado. Eles não têm informações a respeito de hábitos culturais dos povos de língua inglesa (britânicos e americanos, na maioria das vezes). E então, tudo tem de ser explicado a eles, somando-se, ainda, um sério problema linguístico. Em síntese, os estudantes não entendem o que lêem e, conseqüentemente, não podem discutir o texto adequadamente. Por fim, concluem os professores, os alunos não desenvolvem uma apreciação literária imaginativa e crítica (WIELEWICKI, 1999, p. 39).

Enquanto isso, de outra perspectiva, os alunos sentem as mesmas dificuldades em relação às LLI. Oito alunos formandos pesquisados afirmaram não entender o que leem, por falta de informação necessária, entre outros fatores. Segundo os alunos:

(...) os professores, na maior parte das vezes, sabem muitas coisas e tentam ajudá-los. Algumas vezes, o professor poderia até ter sido mais explícito ou paciente em suas explicações, os alunos continuam, mas, geralmente, os estudantes não entendem o texto em consequência de suas próprias deficiências: pouco tempo de estudo, carência de proficiência em inglês e ausência de conhecimentos culturais. Para a maior parte dos alunos, LLI está no currículo por prover informações culturais e históricas do povo. Ademais, eles podem aprender a língua por meio da literatura (WIELEWICKI, 1999, p. 39).

São as dificuldades apontadas que levantam questionamentos a respeito do ensino de LLI em cursos de licenciatura em Letras. A principal justificativa dada por professores de LLI para a existência da disciplina na matriz curricular é a possibilidade de conhecer a cultura de países que falam inglês. Conhecimento importante, visto que o acadêmico poderá vir a

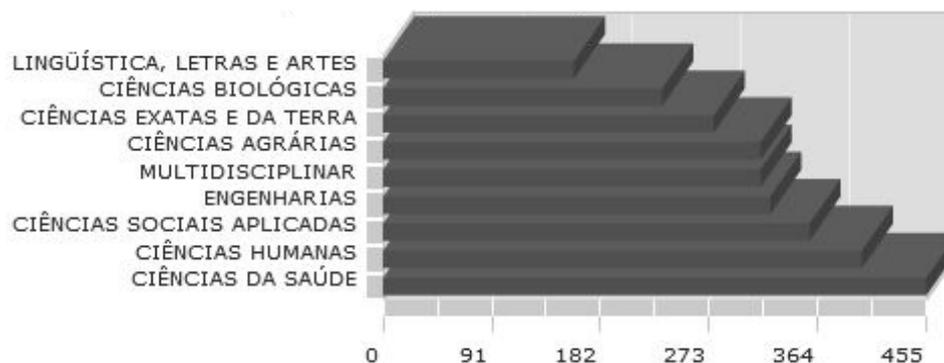
lecionar a disciplina de Língua Inglesa⁴ (LI) na educação básica e não há como dissociarmos língua e cultura. Por outro lado, parece um meio de se manter certo *status quo* cultural (WIELEWICKI, 1999). A cultura estadunidense e a britânica são consideradas superiores à brasileira, isto porque nosso país vive uma situação de “subordinação” a outros países desde sua colonização. Apesar disso, não acreditamos que o ensino de LLI faça com que este ponto de vista prevaleça, a intenção é expandir o conhecimento de mundo dos alunos, principalmente após o advento dos estudos pós-coloniais, e suscitar discussões a partir das obras. A diversidade cultural está cada vez mais presente nos currículos e aumenta a visão crítica do estudante.

A realidade apresentada também aparece nos cursos de pós-graduação. A área de estudo Linguística, Letras e Artes ocupa uma parcela pequena diante de outros cursos ofertados. Dessa parcela, Stevens (2005) constata que os programas de LLI, na época, constituíam apenas 0,7% do total de todo o Brasil. Índice preocupante, visto que o território brasileiro é tão vasto. A realidade atual não mudou muito, poucos são os Programas voltados exclusivamente para a área de estudo em questão, como na USP e na UFSC, em outros as LLI aparecem em meio a outras linhas de pesquisa, em Programas com denominação mais geral, como Letras ou Estudos Literários. A pesquisadora ainda constata que apenas 20% dos professores associados à ABRAPUI (Associação Brasileira de Professores Universitários de Inglês) trabalham somente com LLI, enquanto grande parcela dos outros lecionam língua e literatura. Em relação a publicações, Stevens (2005) salienta a existência de apenas quatro periódicos no país voltados exclusivamente para as LLI, são eles: *Ilha do Desterro* (UFSC), *Crop* e *ABEI Journal* (USP), *Open to Discussion* (UERJ). A participação de professores universitários desta área tem aumentado em outros periódicos do Brasil.

As informações citadas por Stevens foram coletadas até o ano de 2005. O acesso ao site da Capes⁵, nos permitiu visualizar dados do ano de 2010 sobre os programas de pós-graduação do Brasil. A área de Letras, Linguística e Artes ocupa a menor parcela do país de programas, apenas 160, como na tabela a seguir:

⁴ De agora em diante utilizamos LI ao invés de Língua Inglesa.

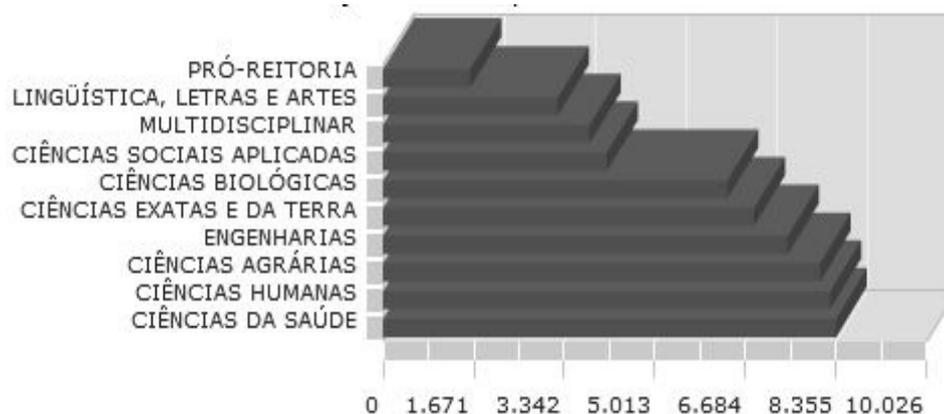
⁵ www.capes.gov.br. O *site* em questão possui uma ferramenta chamada *GeoCapes* que nos possibilita ter acesso a dados quantitativos sobre os programas de pós-graduação de todo o país ou por regiões geográficas. Os dados inseridos em nosso trabalho são de 02 de novembro de 2011.



Fonte: <http://geocapes.capes.gov.br/geocapesds/#>

Tabela 1: Programas de pós-graduação no Brasil

Como a nossa área de estudos tem o menor número de programas do país, logo terá o menor número de professores, de discentes e de bolsas. Os dados de distribuição de bolsas para mestrado, doutorado, pós-doutorado e professor visitante sênior demonstram que, em 2010, a área de Letras, Linguística e Artes ocupou o segundo lugar em questão de menor quantidade de bolsas recebidas, como a tabela abaixo demonstra:



Fonte: <http://geocapes.capes.gov.br/geocapesds/#>

Tabela 2: Bolsas de pós-graduação no Brasil

Assim como Stevens (2005) constatou, também percebemos que o número de pós-graduações voltadas para as LLI são mínimas, dentre os 160 programas de Letras/Linguística. A maioria dos programas intitula-se Letras, abrangendo língua e literatura, com exceção do programa Estudos Linguísticos e Literários em Inglês (USP) e Letras (Inglês e literatura correspondente) (UFSC). Os outros programas tendem a não tratar apenas de literaturas em língua inglesa, como os do estado do Paraná.

Apesar de haver programas de pós-graduação abertos a pesquisa de LLI há décadas, o interesse por estudos sobre o *ensino* de LLI é recente, tendo maior ênfase a partir da última década. “Professores de LLI (...) estão começando a perceber que não apenas os conhecimentos específicos a serem ‘transmitidos’ na sala de aula, envolvendo análises literárias, são importantes. (...) podem também se interessar pela sua sala de aula como prática pedagógica” (STEVENS, 2005, p. 74). Esse crescente interesse é importante para suscitar discussões a respeito da situação do ensino de LLI nas universidades e o distanciamento que há entre língua e literatura.

Reflexões acerca da “falta” de uma área específica para as LLI na maioria das vezes em que é preciso credenciar uma pesquisa ou se inscrever em um evento também são relevantes. As opções geralmente dividem-se em Linguística e Literatura. O ensino de LI é incluído na Linguística, no entanto em Literatura geralmente há o predomínio de literatura brasileira. O pesquisador de LLI encontra-se em uma situação conflituosa cada vez que tem de escolher a área em que seu trabalho está inserido e inúmeras vezes apresenta sua pesquisa em uma sala voltada para literatura brasileira ou para estudos de língua.

Além da contextualização sobre o ensino de LLI no Brasil, na educação básica e na superior, é importante abordarmos o que tem sido considerado LLI. A maior parte das críticas ao ensino de LI e de LLI, em nosso país, resulta de sua origem, pois inicialmente os termos Literatura Inglesa/Britânica e Literatura Estadunidense eram utilizados, visto que as publicações literárias em língua inglesa provinham da Inglaterra e dos Estados Unidos. Por isso, é comum ainda ouvirmos falar que ensinar LI é uma forma de contribuir com o “domínio britânico” ou, mais comum dizer atualmente, o “domínio estadunidense⁶”, devido ao *status* de “potência” alcançado pelos Estados Unidos no último século.

Obras inglesas e estadunidenses são muito estudadas em vários países porque são consideradas cânones, pela qualidade dos textos publicados e por serem universais e atemporais. Afinal, não há como negarmos a importância da leitura de obras de Shakespeare, Jane Austen, Charles Dickens, Virginia Woolf, Edgar Allan Poe, Ernest Hemingway, entre outros.

Por muito tempo, apenas as literaturas citadas foram consideradas LLI, escritas, em geral, por homens, brancos, ricos, cristãos. Após a Segunda Guerra Mundial, a luta das colônias britânicas por independência política, já iniciada antes da guerra, tomou grandes

⁶ Esclarecemos que não concordamos com o emprego do termo “americanos” para referir-se aos habitantes dos Estados Unidos, pois americanos são todos os que habitam o continente da América. Preferimos utilizar “estadunidense”.

proporções, passando a ser representada também na escrita literária. A fim de expressar suas perspectivas acerca da forma como eram subordinados pelos colonizadores, nativos produziram textos literários utilizando a língua inglesa e mostrando o outro lado dos binômios metrópole/colônia, branco/negro, homem/mulher. Segundo Bonnici (2009, p. 261), “nasceu então uma literatura em inglês a partir das ex-colônias britânicas, a qual não poderia ser chamada simplesmente ‘literatura inglesa’”. O estudioso ainda afirma que a princípio essa literatura foi denominada *Commonwealth Literature* (literatura da comunidade das ex-colônias britânicas), no entanto, devido a manifestações contrárias ao termo, por manter o eurocentrismo, surgiu a expressão *Literaturas em inglês*. O conceito de literatura pós-colonial também foi desenvolvido e pesquisadores começaram a estudar as produções literárias dos ex-colonizados, tais como: *Things Fall Apart* (1958), *Wide Sargasso Sea* (1966), *Foe* (1986), *Crossing the river* (1993), *White teeth* (2000).

Apesar de ainda não ser considerada canônica, essa literatura tem suscitado discussões acerca da ampliação do cânone, pois vários de seus escritores têm recebido prêmios literários importantes, antes apenas recebidos por escritores europeus. O *Booker Prize*, prêmio literário anual para obras escritas em língua inglesa, é um exemplo, pois escritores e escritoras da África e Índia já foram premiados.

As literaturas pós-coloniais estão ajudando a desconstruir, aos poucos, a oposição canônico/não-canônico. O cânone, provavelmente, não deixará de existir, no entanto, as discussões acerca de como as obras literárias que não integram a lista dos clássicos devem ser abordadas teoricamente têm aumentado. Essas discussões, a princípio, focaram as produções pós-coloniais. A partir, principalmente, da década de 1990, muitos estudos têm sido desenvolvidos em torno da literatura *highbrow* (erudita) e *lowbrow* (popular). Pois, desde o final do século XX, cresceu o interesse de leitores por obras escritas para serem comercializadas, chamadas de *best-sellers*. Apesar de ainda haver controvérsias entre estudiosos da literatura, alguns acadêmicos, pós-graduandos e professores têm pesquisado sobre a circulação e a recepção de *best-sellers* entre o público. Alguns exemplos dos mais vendidos no Brasil na versão traduzida são *O caçador de pipas*, *Crepúsculo*, *Harry Potter*, *A menina que roubava livros*, entre outros.

No contexto brasileiro atual, LLI são, principalmente, obras inglesas e estadunidenses consideradas canônicas, produções pós-coloniais e *best-sellers*. Os últimos têm circulado muito entre os jovens brasileiros na forma traduzida.

Ainda que não existam políticas públicas para a educação básica voltadas para o ensino de LLI e que nos cursos de licenciaturas duplas em Letras pouco espaço seja dedicado às LLI, fora de instituições como a escola e a universidade os jovens leem diversas narrativas produzidas em LI: os *best-sellers*. Acreditamos que isso seja resultado do aumento do contato entre as culturas de diferentes países e da circulação (comércio) de livros produzidos em diferentes línguas por todo o mundo, seja na forma impressa ou por meio de *downloads*, na língua original ou traduzida⁷. O acesso a produções de conhecimento tem sido cada vez mais fácil. Para os que não leem em uma segunda língua, podem facilmente ter acesso à sua tradução. Tanta facilidade propicia um contato cada vez maior dos brasileiros com obras literárias estrangeiras, seja na forma impressa ou em outros meios, como teatro, filmes, histórias em quadrinhos, publicações em rede.

Apesar de muitas críticas serem feitas ao ensino de LLI, principalmente pelos que defendem o nacionalismo, e de não haver incentivo por parte de políticas públicas, narrativas produzidas em LI têm circulado entre os brasileiros. Consideramos importante esse contato com outra cultura, desde que o leitor tenha certa criticidade e que as diferenças linguísticas, culturais e sociais sejam uma forma de expandir seus horizontes e de aprender mais sobre sua própria identidade, a partir do estrangeiro.

3.3 ROMANCE: narrativa nova, popular, marginal

A palavra “romance” está relacionada à esfera literária. Lembra-nos lazer, “férias do corpo e da imaginação, a diversão no sentido de que nos afasta da vida real para nos imergir num mundo fictício” (BOURNEUF, OUELLET, 1976, p. 5). Em suas origens seu sentido era diferente. Segundo Moisés (1973), romance originou de *romans* (vocábulo provençal), derivado por sua vez do latim *romanicus*, ou ainda de *romanice loqui* (falar românico, um latim vulgar). Na Idade Média, portanto, “romance” significava a língua românica, falada pelo

⁷ Esclarecemos que quando utilizamos o termo *tradução*, não nos referimos a métodos tradicionais de ensino, nem a aceitação do texto traduzido como sendo idêntico a obra original. A tradução passa pelo crivo do tradutor, pois é resultado de um processo de interpretação e não uma mera reprodução. O ato de traduzir produz novos sentidos, a partir da experiência de mundo do tradutor. Este tem a responsabilidade de fazer escolhas linguísticas ao transpor um texto de uma língua para outra, assim como decidir como aspectos culturais serão representados para a sociedade-alvo. O tradutor age como um “mediador de culturas” (MARINS; WIELEWICKI, 2009). Por isso, o texto traduzido jamais é igual ao original. Para Cavalcanti (2008), a atividade de tradução é uma forma especial de leitura e interpretação, permite acesso aos sistemas simbólicos e contextos culturais dos povos falantes da língua alvo, resulta na produção de um novo texto. Ainda que ressignificada, uma obra literária traduzida contribui para o acesso do leitor a outra cultura, no entanto, é importante que este leitor tenha conhecimento do que está implicado na decisão de ler uma tradução ao invés do texto-fonte, na maioria das vezes, entretanto, os leitores brasileiros não percebem que estão diante de uma tradução.

povo sob o domínio de Roma, em oposição ao latim erudito. Ficava nítida a separação entre a fala popular e a dos eruditos. De acordo com Moisés (1973), mais adiante esse vocábulo deu nome a composições literárias populares⁸, narrativas em prosa.

O gênero romance atravessou os séculos e tem sido cada vez mais lido, seja na forma impressa ou digital. Seu caráter inovador e sua popularidade são as principais razões para o aumento de circulação entre os leitores. Por se adequar facilmente a um contexto social, aborda temas interessantes para o público de cada momento histórico e difundiu-se rapidamente entre os leitores.

Apesar de tamanha popularidade, o romance foi e é um gênero marginalizado pela cultura erudita. Como há várias publicações do gênero, em diferentes estilos e formas, poucos são considerados relevantes para a cultura universal ou a de um país específico. O romance sofre um processo de “seleção”, historicamente ditado pela elite intelectual.

Na Idade Média, o romance era um gênero novo e popular. Devido à sua circulação entre a “massa”, romances de cavalaria e romances sentimentais eram considerados marginais, mesmo tendo um público numeroso. As narrativas eram ambientadas na corte, vividas por cavaleiros e damas em meio a guerras, abordando situações amorosas e aventureiras. No período renascentista, a narrativa em prosa apresentava pastores e pastoras, em busca de um amor ideal, nem sempre conquistado, tendo como ambientação a natureza.

A característica inovadora do romance, juntamente com o desenvolvimento econômico e cultural, o maior acesso à educação, fizeram com que, no século XVII, o número de leitores de narrativas sobre aventuras amorosas aumentasse. O gênero começou a abordar outras temáticas, mais próximas da realidade social, dando origem ao que veio a ser o romance moderno. A partir de então, muitos romances passaram a representar o homem e a sociedade por meio de temas diversos e complexos. Segundo Aguiar e Silva (1973), *Dom Quixote*, de Cervantes, por ser uma crítica aos romances de cavalaria e por simbolizar o conflito entre a realidade e a aparência, influenciou o surgimento desse novo romance.

Até o século XVIII, o romance, assim como seus leitores, foi considerado inferior às demais produções literárias e marginalizado pelos eruditos:

(...) o romance era todavia conceituado como uma obra frívola, cultivado apenas por espíritos inferiores e apreciado por leitores pouco exigentes em

⁸ Termos como “popular” e “da massa” historicamente remetem ao povo, à grande parcela da população, constituída por pessoas com menos condições financeiras e menos acesso à educação e cultura, em comparação à elite. Sendo assim, “popular” e “da massa” tendem a significar “de qualidade inferior”. Na falta de terminologia mais adequada, esses termos também são utilizados nos estudos literários: literatura popular, literatura de massa.

matéria de cultura literária. O romance medieval, renascentista e barroco dirige-se fundamentalmente a um público feminino, ao qual oferece motivos de entretenimento e de evasão. Huet, crítico francês do século XVII, observa que as damas do seu tempo, seduzidas pelos romances, desprezavam outras leituras de real valor, tendo os homens incorrido no mesmo erro a fim de agradarem àquelas (AGUIAR E SILVA, 1973, p. 254-255).

Em uma retomada histórica, percebemos que, por ser um gênero que permite abordar temas diversos e por ser popular, a elite (reis, bispos, latifundiários, etc.) sempre manteve o discurso de “arte inferior” a respeito da maioria dos romances, principalmente antes do século XVIII, e procurou evitar o acesso a eles.

Após a criação da imprensa, houve o aumento da produção e circulação de romances, consequentemente houve o aumento de leitores, de editoras e de pessoas interessadas em lucrar por meio da venda de livros. Apesar de tais aspectos favorecem o acesso ao gênero, havia oposições quanto à sua leitura.

No período da Inquisição, havia uma lista de livros proibidos severamente pela Igreja católica. Tais livros circulavam de forma ilegal por meio do comércio clandestino e chegava às mãos de poucos leitores. Na Idade Média, havia poucas pessoas com instrução, por isso muitos precisavam pedir a outros para lerem os textos. Era comum que grupos se reunissem para ouvirem narrativas lidas por alguém alfabetizado. Do século XVI ao XVIII, segundo Julia (1999), há um aumento considerável de leitores, devido ao progresso da escolarização, urbana e rural. Isso fez com que as pessoas passassem a ler em silêncio. A leitura silenciosa era considerada “perigosa”, pois facilitava o envolvimento do leitor com a narrativa, e este poderia confundir realidade e ficção. Essa preocupação aumentou mais quando novas formas de publicação de livros os tornaram ainda mais acessíveis, como a Biblioteca Azul⁹.

O caráter popular do romance aumentou através dos séculos. A facilidade de acesso do público as leituras fez com que o gênero se adequasse a cada contexto social. Entre o final do século XVII e início do século XVIII, os escritores inseriram maior verossimilhança nas narrativas. Essa mudança foi resultado de transformações sociais. O advento da burguesia trouxe novos interesses, novos gostos, novo público. Entre o final do século XVIII e início do XIX, com o Romantismo, o romance conquistou um público numeroso, por isso muitos romances foram escritos e publicados para satisfazer a necessidade das leitoras e dos leitores.

⁹ A Biblioteca Azul foi um movimento, iniciado no final do século XVII, que visou facilitar o acesso das camadas populares da sociedade a livros. Livrarias ambulantes iam até os camponeses, levando obras impressas em material com baixo custo. Dessa forma, diversos leitores podiam comprar e ler obras antes restritas apenas à elite.

A partir do Romantismo, o romance adquiriu certo prestígio diante da crítica literária. Desde então, tem sido escrito em diferentes formas, sobre diferentes temas e para públicos diversos. Alguns escritores produzem romance para a elite, enquanto outros escrevem para a “massa”. Apesar de algumas produções serem consagradas, chegando a integrar a lista dos clássicos, o caráter popular desse gênero é mantido, e também sua situação marginal. Ainda assim, o romance continua sendo um gênero novo:

Renovam-se os temas, exploram-se novos domínios do indivíduo e da sociedade, modificam-se profundamente as técnicas de narrar, de construir a intriga, de apresentar as personagens. (...) O romance não cessa, enfim, de revestir novas formas e de exprimir novos conteúdos (AGUIAR E SILVA, 1973, p. 261).

Atualmente, a popularidade do romance é assegurada, entre outras formas, pelos *best-sellers*. Esses romances são muito populares, principalmente entre os jovens brasileiros; são marginalizados por estudiosos da literatura, que criticam seu caráter extremamente comercial; mas, de certa forma, são inovadores. Apesar de seguirem padrões de escrita, os escritores de *best-sellers* procuram inovar na temática, nas personagens ou nos elementos que integram a narrativa. Para tanto, narram histórias de pessoas em mundos desconhecidos, inserem monstros em nosso mundo familiar, retomam lendas, criam mundos totalmente fictícios.

Por vivermos em um país sob regime democrático, não é possível que haja proibição na venda e na circulação de determinadas obras, como na Idade Média. Contudo, os jovens sofrem a repreensão por parte dos professores e da crítica literária, os quais consideram a popularização de tais romances entre a “massa”¹⁰ uma influência negativa sobre a formação do ser humano. Para professores e para a crítica literária, a leitura dos cânones favorece maior crescimento crítico. A maior parte dos jovens, entretanto, dedica-se à leitura dos textos marginalizados pela escola e pela universidade.

A partir do século XIX, a produção de romances passou a ser dividida entre centro/margem, tal como a situação inicial da literatura pós-colonial. O julgamento da qualidade das obras passou a ser feito por profissionais da academia (críticos literários,

¹⁰ O termo *massa* refere-se ao conjunto de leitores que não são considerados “maduros”, isto é, não leem obras complexas indicadas por críticos e pela academia. No entanto, assim como Eco (1979), acreditamos que o termo é um tanto impróprio, genérico e ambíguo, pois “se a cultura é um fato aristocrático, o cioso cultivado, assíduo e solitário, de uma interioridade que se apura e se opõe à vulgaridade da multidão, então só o pensar numa cultura partilhada por todos, produzida de maneira que a todos se adapte, e elaborada na medida de todos, já será um monstruoso contra-senso” (ECO, 1979, p. 8). Contudo, na falta de outro termo mais apropriado o empregamos.

professores, acadêmicos), assim como por profissionais de editoras, interessados em lucrar com esses bens culturais. Então, os romances passaram a ser inseridos em duas categorias com características distintas: a) cânones e clássicos - publicações literárias *highbrow*, ou da cultura erudita; b) produções populares, ou *lowbrow*, também conhecidas como: literatura de massa, *best-seller*, literatura comercial, literatura de consumo, sublitteratura.

O cânone literário reúne obras consideradas essenciais para os leitores, devido à sua grande contribuição cultural, além da sua qualidade estética incomparável, originalidade e estranheza (BLOOM, 2001). O “novo” é característica relevante para essas obras, mas não basta ser inovador, o escritor de obras consagradas deve ser original. Por possuírem linguagem elaborada, poucos leitores as leem até o fim ou discutem a seu respeito, na maior parte são professores e estudiosos de literatura, ou leitores que preferem textos mais complexos. Por isso, a popularidade não é característica do cânone. Além disso, por ser restrito a um pequeno grupo, o qual costuma deter conhecimento literário, não é marginalizado. Na verdade, é consagrado como leitura fundamental.

Ítalo Calvino, em *Por que ler os clássicos* (1993), apresenta análises de obras que sobreviveram aos séculos e mantêm a posição de clássicas. Para ele, “dizem-se clássicos aqueles livros que constituem uma riqueza para quem os tenha lido e amado; mas constituem uma riqueza não menor para quem se reserva a sorte de lê-los pela primeira vez nas melhores condições para apreciá-los” (p. 10). As obras clássicas são vistas por Calvino como textos que marcam o leitor, considerando sua qualidade escrita, conseqüentemente passam a fazer parte de um inconsciente coletivo ao serem comentadas pela maior parte de uma população, pois ainda que não tenha sido lido, o enredo de um cânone integra a cultura de um povo e é conhecido por outros meios (histórias orais, filmes, teatros, desenhos, livros didáticos).

Devido a tantas contribuições que um cânone tem a oferecer para a formação de seus leitores, “um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer” (CALVINO, 1993, p. 11), podendo ser lido e relido diversas vezes por um mesmo sujeito sem ser esgotado, da mesma forma pode ser discutido e analisado diversas vezes pela academia e ainda haverá outras possibilidades de arguição. Enfim, um clássico sobrevive aos séculos sem perder sua “aura” de qualidade.

Harold Bloom (2001), crítico literário estadunidense, afirma que o que torna canônicos obras e autores é, na maioria das vezes, a estranheza e a originalidade que envolve o leitor. Como exemplo, cita William Shakespeare, para ele, a maior expressão de qualidade literária do Ocidente. A maioria dos escritores sofre influências de autores anteriores, já Shakespeare

conseguiu diminuir seus precursores, como poucos escritores conseguiram fazer. Escrever uma grande literatura é para Bloom (2001), um trabalho árduo:

Isso significa em parte ser diferente de si mesmo, mas basicamente, creio, ser diferente das metáforas e imagens das obras contingentes que são nossa herança: o desejo de escrever grandiosamente é o desejo de estar em outra parte, num tempo e lugar nossos, numa originalidade que deve combinar-se com a herança, com a ansiedade da influência (BLOOM, 2001, p. 20).

O crítico, famoso por suas afirmações categóricas, defende a preservação do cânone ocidental, evitando inserir na lista obras que procurem defender questões sociais e “idealistas”, como a literatura pós-colonial e a de minorias étnicas e sexuais. Segundo ele, essas obras preocupam-se com o social, não com a literariedade em si. Bloom (2001) lamenta a perda de espaço dos clássicos, pois diz que já não há leitores dedicados e as futuras gerações demonstram que dificilmente preferirão Dante e Shakespeare aos outros escritores. Ainda afirma que nossa vida é curta, sendo assim devemos aproveitá-la para ler obras de qualidade, ao invés de subliteratura. Nesse sentido, considera importante a existência de um cânone como forma de estabelecer limites.

Esses posicionamentos nos mostram porque obras que não integram o cânone são consideradas marginais. Para que um texto seja considerado clássico, outros são excluídos e vistos como “menores”. Os textos selecionados, devido ao grande valor cultural, são inseridos no currículo escolar e passados de geração a geração. São leituras que normalmente os estudantes fazem apenas na sala de aula. A exigência de tais leituras na escola contribui para a formação dos estudantes. Fora da sala de aula, costumam escolher outros textos, menos complexos.

Apesar de todas as discussões acadêmicas favoráveis ao cânone, e de reconhecermos sua relevância cultural, os textos marginalizados têm sido a preferência dos jovens fora da sala de aula e não podemos descartá-los totalmente. O cânone é restrito a um grupo seletivo, já a literatura *lowbrow* circula entre a maior parte da população e é pouco abordada em pesquisas acadêmicas. Essa literatura voltada para a “massa” mantém as características que o romance possuía em suas origens: popular, novo¹¹, marginal.

A falta de estudos a respeito de romances populares é ressaltada por Zilberman (1987). A autora afirma que a Teoria da Literatura tem dificuldade em refletir sobre o popular e que

¹¹ O novo, nesse caso, é diferente da originalidade do cânone (BLOOM, 2001). No cânone, a originalidade está na própria forma como a narrativa é escrita, construída. Nas narrativas populares, o novo é um elemento inserido na narrativa para prender a atenção do leitor, utilizando sua imaginação.

tal posicionamento existe desde *A Poética*, obra na qual Aristóteles dedica-se ao estudo de gêneros eruditos, como a tragédia e a epopeia, e nem menciona os populares da época.

Segundo Zilberman (1987), até o século XVIII, a literatura popular era produzida e circulava nas camadas mais humildes da população, praticamente sem afetar o grupo letrado que ditava os “melhores” autores e textos. A partir de 1750, a autora afirma que a noção de popular é modificada. A literatura popular passa a circular entre todos os grupos e a ser lida em grande quantidade, por pessoas de camadas baixas e altas.

Quando a Revolução Industrial chegou à literatura, a popularidade desta confundiu-se com seu consumo maciço pelo público urbano emergente, independentemente do lugar do leitor na pirâmide social. Não que o significado anterior do termo [popular] desaparecesse; mas ele passou a conviver com a nova situação, provocando a superposição de sentidos num único universo lexical, sinal de um conflito maior e até agora não resolvido (ZILBERMAN, 1987, p. 101).

Mesmo com a popularidade do romance tomando outras proporções, e ainda que algumas pessoas de classes superiores passassem a lê-lo, o binômio cânone/literatura popular foi mantido. No decorrer dos séculos, as críticas negativas publicadas sobre os romances populares foram diversas e contribuíram para que continuasse sendo um gênero à margem de instituições, como a escola e a universidade, mas, ainda assim, lido por uma grande parte da população.

Entre os estudiosos que expuseram sua opinião a respeito de *best-sellers* estão Eco (1979), Sodré (1985), Barthes (2004). De acordo com Eco (1979), a literatura popular   imposta de cima para baixo, produzida por grupos que visam adquirir capital, sem preocupar-se com o cultural. Esses textos espalham a pacifica o e favorecem o controle da popula o, pois são leituras de evasão. Para ele, esses textos são considerados inferiores devido   sua rela o com a indústria cultural.

A preocupa o com a forma o cultural dos leitores   sempre ressaltada ao discorrer sobre *best-sellers*, no entanto, não podemos deixar de considerar que esses romances são produzidos e vendidos visando a distra o dos leitores. Sendo assim, não há como esperar que sejam lidos e discutidos como os cânones. Um leitor, de qualquer gênero discursivo, deveria sempre refletir sobre o que lá, e não receber as informaçoes de forma passiva. Mas isso não   o gênero lido quem dita, e sim a forma o anterior do leitor.

Sodré (1985) reflete sobre a literatura de massa associando-a ao mercado. Concordamos que, ao contrário dos cânones, a literatura de massa “não tem nenhum suporte

escolar ou acadêmico: seus estímulos de produção e consumo partem do jogo econômico da oferta e procura, isto é, do próprio mercado” (SODRÉ, 1985, p. 6). Essa reflexão é importante para ressaltarmos que os cânones e os *best-sellers* deveriam ser abordados de formas diferentes, pois esses dois tipos de literatura são diferentemente produzidas, consumidas, e também divulgadas.

A literatura de massa depende de propagandas e da própria exposição da obra. O interesse do leitor pelo livro começa pela capa, pelo título da obra, pelas imagens instigantes, e pelo resumo ou pelas críticas positivas feitas por personalidades importantes. O envolvimento do leitor é mantido por meio das coleções. Além disso, essas narrativas não exigem muito do leitor, não há preocupação com a forma ou a linguagem, o que está em foco é o conteúdo, a fábula simples, a evocação de emoções no leitor.

Nossas afirmações anteriores estão conforme a expressão “textos de prazer”, utilizada por Barthes (2004) para se referir à literatura popular. Segundo ele, são textos que emocionam, contentam, são confortáveis, não exigem ruptura por parte do leitor, por isso Barthes os condena. Ele defende o cânone, porque “desconforta, faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem” (p. 20-21). Podemos notar a oposição que há entre os termos por meio da explicação de Barthes.

As reflexões apresentadas deram origem a expressões para designar a literatura popular: “romance de consumo” (ECO, 1979); “literatura (com letra minúscula)”, “subliteratura”, “literatura de massa”, “*best-seller*” (SODRÉ, 1985); “texto de prazer” (BARTHES, 2004)¹². Como vemos, as próprias expressões enfatizam o caráter popular e reforçam a situação marginal desses romances.

As discussões apresentadas, até o momento, revelam que estudiosos da literatura preocupam-se com o maior acesso da arte ao público da classe baixa e média, receando que seja prejudicial às produções artísticas e culturais. Há certo receio de que textos de qualidade deixem de ser produzidos e lidos. Na verdade, no decorrer dos séculos isso não aconteceu.

Nos últimos séculos, temos observado o aumento de produções narrativas com fins comerciais. Essa utilização da cultura como mercadoria é chamada de “indústria cultural”, por Horkheimer e Adorno (1978). Tal termo tem sido muito empregado em pesquisas que focam

¹² Dentre tais termos, decidimos utilizar “*best-sellers*” ou, em português, “os mais vendidos” no decorrer deste trabalho. Os outros termos citados têm sentido de inferioridade, de produção “menor” ou mesmo de um público inferior (“massa”). Os estudos que existem a respeito dessa literatura popular ainda não permitem afirmar se ela é ruim, portanto preferimos empregar um termo que demonstre o principal motivo de sua marginalização: o sucesso de vendas no mercado, isto é, a relação de tais obras com a indústria cultural.

best-sellers, pois há muita influência dos meios de comunicação sobre as vendas de livros. Muitas vezes, o público não escolhe realmente o que quer ler e assistir, mas é “convencido” pela mídia a fazê-lo.

A influência dos meios de comunicação sobre as escolhas dos jovens é facilmente percebida atualmente, principalmente por professores em contato diário com crianças e adolescentes. Seja positiva ou negativa, a existência de tal influência significa maior acessibilidade à arte. Por isso, discordamos de Horkheimer e Adorno ao dizer que a popularidade leva à sua banalização e que, por isso, deveria ser restrita a poucos. O aumento de leitores brasileiros, ocasionado pelas publicações de *best-sellers* nas últimas décadas, deveria ser celebrado pelos educadores como um avanço, pois, por um lado, vivemos em um país com muitos analfabetos, e, por outro lado, estamos em uma era digital e, ainda assim, há jovens que dedicam um tempo diário à leitura de romances impressos. Lyons (1999) ressalta que no início do século XIX, por causa dos romances comerciais, pessoas que nunca compravam um livro e nunca iam a uma biblioteca surpreendiam a classe média ao tornarem-se leitores assíduos.

A popularidade do romance aumentou com o capitalismo, mas também seu caráter marginal. O capitalismo propiciou uma maior acessibilidade a esse gênero e é o principal contra-argumento usado por críticos literários para explicar porque os *best-sellers* são considerados textos “menores”.

Márcia Abreu (2006) é uma das poucas estudiosas que defende o caráter popular e questiona a marginalização dos *best-sellers*. Para ela, não é possível afirmar que todos os que leem obras clássicas são pessoas mais críticas, melhores para a sociedade. Os textos considerados clássicos pretendem ocasionar a reflexão a respeito da realidade, contudo isso não significa que todos os leitores se transformarão a partir da leitura dos mesmos. Eagleton (1983) também questiona a afirmação da humanização por meio dos cânones:

Quando (...) as tropas aliadas chegaram aos campos de concentração para prender comandantes que haviam passado suas horas de lazer com um volume de Goethe, tornou-se clara a necessidade de explicações. Se a leitura de obras literárias realmente tornava os homens melhores, então isso não ocorria da maneira direta imaginada pelos mais eufóricos partidários dessa teoria (EAGLETON, 1983, p. 38-39).

Se a leitura de um cânone pode não tornar um leitor uma pessoa melhor, significa que ler *best-sellers* não nos torna pessoas piores. Abreu (2006) exemplifica essa afirmação por meio de uma pesquisa realizada pelo antropólogo Pablo Semán, que entrevistou leitores de

Paulo Coelho em diferentes países, e percebeu que as leituras de seus livros são as mais diversas, pois seus leitores têm várias idades, nacionalidades, níveis de instrução, tanto que muitos dos entrevistados têm nível universitário completo ou incompleto. A interpretação das narrativas, e as reflexões que elas evocam, depende dos leitores.

Assim como Abreu (2006), acreditamos que cada grupo social e cultural tem um conceito sobre o que seja literatura e tem critérios próprios para avaliar as obras. De acordo com a estudiosa, a escola tende a aceitar a opinião dos intelectuais e a rejeitar a leitura dos outros leitores. Percebemos a verdade de tal afirmação ao procurarmos por publicações a respeito da perspectiva dos leitores, pois são raras. Para a maioria dos estudiosos de literatura, “se os alunos rejeitam os livros escolhidos pela escola, o problema está nos alunos – em sua ingenuidade, em sua falta de preparo (...). Se as pessoas leem *best-sellers*, o problema também está nelas – em sua ignorância, em sua falta de refinamento, em sua alienação” (ABREU, 2006, p. 110). Na verdade, uma pesquisa voltada para leitores, considerando sua condição econômica, social, gênero, educação escolar, idade, profissão, entre outros fatores, explica o motivo de suas escolhas, nem sempre diretamente relacionadas à falta de preparo e à alienação. Se fosse verdadeira essa relação, jamais encontraríamos graduados em Letras, pós-graduados e professores leitores de *best-sellers*, o que não é a realidade.

Além de não tentarmos julgar todos os leitores com critérios voltados para leitores de clássicos literários, também não deveríamos analisar diferentes romances a partir de critérios empregados em estudos de cânones. Jamais *best-sellers* corresponderão a critérios de cânones. Vejamos o exemplo de Abreu (2006, p. 110):

Por exemplo, um folheto de cordel julgado segundo os padrões de avaliação da crítica literária moderna e erudita é considerado simples, ingênuo, pouco elaborado. O mesmo folheto, julgado pela comunidade nordestina e por seus poetas, pode ser considerado de excelência incontestável. Já um poema moderno julgado com os critérios compartilhados pelos apreciadores da literatura de folhetos parece defeituoso; da mesma forma que um romance realista parece mal realizado quando examinado à luz das convenções empregadas nos *best-sellers* contemporâneos.

Em resumo, “não há obras boas e ruins em definitivo. O que há são escolhas – e o poder daqueles que as fazem” (ABREU, 2006, p. 112). Os *best-sellers*, mesmo sendo marginalizados por instituições de ensino, são escolhidos como obras favoritas de muitos leitores. Leitores que escolhem esses romances por causa de sua popularidade e dos elementos considerados inovadores. Nesse sentido, não há porque negligenciá-los em pesquisas. A teoria

literária não possuiria tantas publicações e estudos, tal como existem hoje, se não houvesse textos voltados para a “massa”, para possibilitar a distinção, a oposição ante outros textos.

O conhecimento da literatura erudita já está bem desenvolvido, publicado e repassado de geração em geração. Nesse século XXI, século que promete muitas inovações, principalmente tecnológicas, a perspectiva dos leitores de *best-sellers*, e as obras em si, ainda têm muito a ser pesquisado. Por isso, procuramos entender, na próxima subseção, o porquê de tanta popularidade de *best-sellers* em língua inglesa entre adolescentes brasileiros.

3.4 ROMANCES *BEST-SELLERS*: populares entre adolescentes brasileiros, marginais para instituições de ensino

Apesar de tantas críticas negativas a respeito de obras consideradas *best-sellers*, os adolescentes continuam lendo-as. Eles sabem que são consideradas “menores”, pois escutam conselhos dos professores para que leiam os clássicos, aprendam a apreciar a Literatura, ao invés de dedicar horas a romances comerciais. Entretanto, os *best-sellers* parecem ser a leitura mais interessante no momento. Não quer dizer que os adolescentes não leiam o cânone, o fazem, porque têm contato com ele semanalmente na escola, no livro didático. Entretanto, como apresenta Rocco (1992) em sua pesquisa sobre leituras de adolescentes, tais sujeitos afirmam gostar de ler, mas não na escola. Nessa, “só o fazem quando se trata de exigência obrigatória da área de Português. *Gostam de ler, no entanto, fora da escola*” (ROCCO, 1992, p. 71, grifo do autor). Quanto a suas preferências de leitura, estas muitas vezes são contrárias às indicações de professores e pais. Pais e professores consideram que suas escolhas de leitura não são produtivas, enquanto os cânones são considerados pela maioria dos alunos “chatos”, lidos para cumprir exigências escolares (ROCCO, 1992).

A falta de maturidade dos alunos é o principal argumento dos professores para explicar suas opções de leitura, já aqueles parecem ter argumentos diversos para preferir romances comerciais. São argumentos de sujeitos que ainda não têm conhecimento de aspectos literários, com pouca experiência para entender textos complexos, e que estão interessados em entretenimento.

A partir de sua pesquisa, Rocco (1992) expõe as quatro principais críticas negativas dos estudantes aos clássicos: a) enredo “monótono”, “cansativo”, “sem ritmo”; b) “linguagem difícil”, “vocabulário complicado”, “linguagem cheia de rodeios”, diferente da que usam ou da que estão acostumados fora da escola; c) extensão dos textos e das letras muito pequenas;

d) *gosto*, afirmam “não gosto, porque não gosto e está acabado”. Como professoras, já ouvimos pelo menos uma dessas críticas feitas por adolescentes na sala de aula.

Em uma pesquisa feita uma década depois, por Mafra (2003), a respeito das leituras de alunos do ensino básico, o grupo de estudantes entrevistados também afirmou o consumo de uma leitura não-oficializada e não aceita pela escola. Ao contrário da crença de que os adolescentes não leem, sua pesquisa comprova que têm lido mais do que imaginam os professores, mas fora da escola. Leem no sentido de prazer barthesiano, buscando a satisfação.

Mesmo diante de repreensões de professores, os *best-sellers* têm iniciado os adolescentes na leitura. Ocupando as margens do ensino, esses romances já adquiriram espaço na sociedade brasileira. Diante de tal constatação, Mafra afirma que “‘Suja’, ela [literatura de massa] já adentrou o recinto. Mais do que isso, ela já se incorporou ao ambiente, é conhecida e, em muitos casos, íntima da grande maioria. Mas continua-se a não reconhecer sua presença, em nome da higiene e da saúde do ambiente”. Como discutimos na seção anterior, a crítica literária insiste em marginalizar esses romances, como forma de defender o cânone como patrimônio cultural. Não há mais como negar a popularidade dos *best-sellers*, podemos, entretanto, tentar guiar essas leituras dos adolescentes, para que não sejam totalmente vazias.

Os sujeitos da pesquisa de Mafra justificam o interesse por *best-sellers* explicando que estão “em alta” no mercado, são atuais, são o principal assunto de grupos de amigos, já os romances clássicos descrevem épocas passadas e têm vocabulário complicado.

Acreditamos que a indústria editorial tem cada vez mais investido em obras que atendam às expectativas de seu público leitor, por isso, como resultado, tantos romances têm atingido sucesso. A preocupação não é com a literariedade, com a forma, com o estilo, mas com o conteúdo, empregado de uma maneira que envolva e desperte a curiosidade do leitor, e que o mesmo sinta a necessidade de ler o volume seguinte, e o próximo, e o próximo. A fórmula parece estar dando certo, resultando em uma boa quantia de capital, tanto que antes mesmo do lançamento de alguns volumes, como o último da série *Harry Potter*, diversos leitores já haviam reservado o seu, enquanto outros faziam parte de filas imensas em frente a livrarias à espera do lançamento e da oportunidade de ter em mãos o seu próprio livro.

De acordo com as pesquisas que realizamos, o interesse pela leitura de um *best-seller* começa pelo exterior da obra: capa, título, ilustrações, resenha, resumo. Os próprios jovens afirmam que escolhem suas leituras a partir de textos da orelha, contracapa, críticas (VERSIANI, 2003). Quanto ao interior, a linguagem é acessível a qualquer leitor; o texto não

provoca estranheza; o conteúdo é envolvente, abordando temas da faixa etária do leitor; a fábula é simples; o texto segue padrões formais; a leitura é feita como entretenimento; o texto faz as pessoas esquecerem a realidade; por isso os *best-sellers* são rapidamente consumidos.

Além desses elementos básicos, ainda é possível citar outros. Sodré (1985) sugere que nos romances comerciais é constante a presença do mito heroico. A emoção dos leitores ainda é despertada diante de um super-herói corajoso e bem-feitor. Presente em enredos literários desde a antiguidade, este tipo de herói deixou de ser construído por muitos escritores com o surgimento do modernismo e seu herói fragmentado. O mito heroico parece não caber mais na literatura contemporânea, devido a tantas mudanças sociais, econômicas, políticas e ideológicas, contudo ainda conquista muitos leitores e espectadores, por meio de narrativas impressas, teatros, filmes, séries de TV.

Segundo Sodré (1985), o herói que ainda conquista a massa realiza façanhas, como lutar contra monstros e vencer. Atualmente os monstros têm sido substituídos por bruxos do mal, vampiros, deuses ambiciosos, lobisomens, entre outros. Em todos os casos, o herói sempre triunfa. Além da façanha, o herói também é um ser soberano: “o herói não peca jamais contra a lealdade, a franqueza, a determinação”; “sua coragem costuma ser também inabalável”; “o herói coloca-se no grupo social como uma individualidade solidária e redentora, isto é, como um salvador ou justiceiro”; “sempre disposto a salvar o mundo ou transformá-lo de algum modo através de seus poderes extraordinários” (SODRÉ, 1985). Já o herói da literatura canônica moderna foge a tais características. O herói moderno tem aparecido em alguns romances como um ser fragmentado, impossível de ser enquadrado nas características anteriormente citadas, pois não segue um “modelo”.

A luta do bem contra o mal se tornou um artifício da indústria cultural:

A indústria cultural – teatro, rádio, cinema, disco, televisão, literatura *best-seller*, histórias em quadrinhos, fotonovelas, fascículos – tem retomado neste século toda a temática heróica do passado, orientando a imaginação no sentido do consumo. A figura do herói tradicional – valente e sedutor – domina o texto literário de grande consumo. Não há romance policial, de ficção científica ou de aventuras que deixe de apresentar ao público um personagem heróico todo-poderoso, embora adaptado à linguagem da época, para gozar de credibilidade (SODRÉ, 1985, p. 24).

Na literatura comercial, o foco principal é o conteúdo. Por meio do conteúdo, os romances podem ser classificados: romance policial; romance sentimental; romance de terror; romance de aventura; ficção científica; romance de suspense; romance de espionagem. Cada

um desses gêneros populares tem peculiaridades que pretendem envolver o leitor: o romance policial insere na narrativa um crime que precisa ser desvendado; o romance sentimental apresenta um casal que enfrenta complicações para ficarem juntos; o romance de aventuras tem desafios que devem ser superados por seus personagens. De maneira geral, para Sodré, os romances comerciais são constituídos pelo mito heroico, informações atuais a respeito do conteúdo abordado, pedagogismo (ideologias passadas ao leitor) e presença da literatura culta, lida por um ou mais personagens.

Outro caráter comum dos romances comerciais é a pouca durabilidade, a efemeridade (ECO, 1979). Assim como os produtos industriais consumidos cada vez mais rápidos (celulares, computadores, televisores), também os romances produzidos para consumo são passageiros. Durante um período, atendem à necessidade dos leitores, estão na mídia com grande sucesso, mas em alguns meses são substituídos por outros romances, agora considerados mais interessantes.

As características apontadas são constantes nos *best-sellers* e são as que despertam o interesse de leitores adolescentes brasileiros. A maioria lida no Brasil é produzida no exterior, principalmente em língua inglesa, isto porque a produção de tais obras não é significativa em nosso país. Como conseguem espaço nas prateleiras de casas e bibliotecas escolares, há o investimento na tradução de romances comerciais e na divulgação publicitária. Os leitores adolescentes, antes tidos como não-leitores, buscam essas obras nas bibliotecas públicas e escolares e, os que têm condições financeiras, frequentam mensalmente as livrarias a fim de adquirir os romances que querem ler e depois emprestá-los aos amigos para compartilharem leituras.

Esses romances “aliciaram milhões de leitores, ensinando-lhes *desde cedo* o prazer da leitura (...)” (PAES, 1987, p. 69). Não ousamos afirmar, a partir das leituras e discussões que realizamos, se a leitura de *best-sellers* é “boa” ou “ruim”. Na verdade, no capítulo 5, por meio das afirmações dos adolescentes participantes de nossa pesquisa, expomos a opinião deles a respeito de tais obras. Acreditamos que toda obra depende da recepção de cada leitor, que pode crescer ou não com a leitura realizada, que pode continuar lendo apenas *best-sellers* ou pode desenvolver interesses por obras “eruditas”. Acreditamos que nenhuma leitura consegue “prejudicar” ou “edificar” um ser humano por si só.

Como vemos, há diferentes posicionamentos acerca do conceito de literatura e, também, sobre a forma como os *best-sellers* devem ser abordados. Estudar literatura e seus diversos gêneros é explorar concepções indefinidas e posicionar-se diante delas. Por isso,

apresentamos neste capítulo discussões sobre conceitos de literatura, que serão retomadas no capítulo 5, a fim de interpretarmos o posicionamento dos participantes da pesquisa acerca do que consideram ser um texto literário. Da mesma forma, buscamos interpretar no capítulo de análise a perspectiva dos pesquisados sobre os cânones e sobre os *best-sellers*.

As LLI, apesar de ocuparem pouco espaço em currículos de instituições de ensino e não terem políticas públicas voltadas para seu ensino, circulam entre os jovens brasileiros, em LI ou na forma traduzida. A principal forma de acesso dos jovens a narrativas escritas em LI é por meio dos *best-sellers*. Esses, por sua vez, como fazem menção a textos canônicos, incentivam os adolescentes a buscarem algumas obras de escritores consagrados, como Shakespeare, Jane Austen e Emily Brontë. A popularidade e a marginalização dos *best-sellers*, características que acompanharam o gênero romance ao longo dos séculos e resistiram até o início do século XXI, são resultado da influência da atual indústria cultural. As obras seguem padrões, já mencionados, que suscitam e mantêm o interesse dos leitores adolescentes. Esse embasamento teórico sobre o ensino de LLI no Brasil, a popularidade e a marginalização do romance, os *best-sellers* e a indústria cultural, nos ajudará a compreender na análise, a partir dos dados coletados, como os adolescentes pesquisados lidam com narrativas produzidas em língua inglesa e porque estão entre suas preferências de leitura.

CAPÍTULO 4

LEITORES DE NARRATIVAS

A pesar de discussões sobre a adolescência, literatura, LLI e o gênero romance serem relevantes para nossa pesquisa, nosso foco de estudo é o leitor. Especificamente, estudamos duas comunidades de leitores adolescentes. Para entendê-las, é preciso nos pautar em teorias e pesquisas já realizadas que ressaltem o papel do leitor. Por isso, abordamos, neste capítulo, estudos sobre comunidades interpretativas (4.1.1), Letramentos (4.1.2) e a Sociologia da Leitura (4.1.3).

A seção 4.1 apresenta o conceito de “leitor ideal”, defendido por alguns especialistas em literatura e propagado no ambiente escolar, e como esse é impositivo e excludente, já que o leitor deve seguir uma forma “adequada” de ler um texto literário. Procuramos desconstruir esse conceito, afirmando que as pesquisas não deveriam estudar apenas como os leitores devem ser, mas também observar como são e agem dentro de um grupo.

Por isso, na subseção 4.1.1, a partir de estudos de Fish (1980), discorremos sobre a ideia de comunidades interpretativas e como inseridos nelas os leitores têm preferências de leituras semelhantes e convencionam o conceito de literário. Na subseção 4.1.2, focamos a ênfase dada ao contexto social do leitor e às suas maneiras de ler um texto, na perspectiva dos estudos de letramentos. Na subseção 4.1.3, destacamos a relevância de aspectos como a localização geográfica, situação econômica, idade, gênero, profissão nas pesquisas embasadas na Sociologia da Leitura, para tentar entender o porquê de algumas preferências de leituras.

Esses três posicionamentos teóricos valorizam o leitor como construtor de sentidos e, até mesmo, “criador” da literatura, visto que são os leitores que a convencionam dentro de suas comunidades interpretativas. Ao invés de “o leitor ideal”, priorizamos os leitores de narrativas, de maneira geral, e a forma como suas escolhas são bastante influenciadas pelo grupo no qual estão inseridos.

4.1 LEITORES: como devem ser ou como são?

Os estudos literários por muito tempo estiveram focados no escritor e na obra. A partir da década de 1970, surgiram pesquisas voltadas para o leitor. Jouve (2002) considera a Escola de Constância a primeira grande tentativa de renovar o estudo da literatura a partir da leitura,

dando origem à Estética da Recepção. Jauss e Iser, principais representantes desse movimento, dão origem a estudos teóricos interessados na relação texto-leitor.

Em seus primórdios, as pesquisas focando a recepção de obras almejavam um “leitor ideal”: um sujeito que possui competência ou experiência literária suficiente para realizar a interpretação de um texto. Tais competências dependem do que cada teoria crítica considera primordial a um leitor. A busca por um “leitor ideal” é uma tentativa de evitar “falhas” na leitura, preocupação compartilhada por correntes literárias como o formalismo, o *New Criticism*, o estruturalismo.

O desenvolvimento da Estética da Recepção e o surgimento de outras teorias, como a Sociologia da Leitura e os estudos sobre Letramentos, fizeram com que o leitor adquirisse mais liberdade. Desde então, pesquisas dedicadas a registrar interpretações de uma pessoa ou de um grupo são cada vez mais desenvolvidas. Mesmo assim, a ideia da existência de um leitor mais competente e outro menos experiente ainda prevalece, principalmente pelo fato de a academia e as instituições de ensino, de modo geral, privilegiarem aqueles que apreciam a literatura canônica e depreciam outras leituras.

Compagnon (2001) defende que as teorias voltadas para o leitor o colocam entre a liberdade e a imposição. A liberdade privilegia a subjetividade de cada sujeito ou grupo, enquanto a imposição estabelece como os leitores devem ler um texto. Acreditamos que a última começa a ser exercida sobre o leitor na escola.

O ensino de literaturas sofreu fortes influências da Estética da Recepção. Tal movimento literário considera as experiências de leitura de cada leitor, contudo valoriza apenas o leitor que escolhe leituras cada vez mais complexas, que não atendam às suas expectativas prévias. Em outras palavras, apenas os sujeitos que se interessam por obras consideradas complexas pelos críticos literários, os cânones. Quanto às outras leituras, as “fáceis”, Jauss (1994) discorda que leitores dediquem-se a textos que estejam dentro de suas expectativas e não exijam “mudanças de horizontes”. Para o teórico, o “leitor ideal” busca textos que exijam maior atenção à narrativa para conseguir uma interpretação mais profunda. São essas obras que modificam os valores do leitor e contribuem para a sua emancipação.

Segundo Compagnon (2001), a teoria de Iser também valoriza o “leitor ideal”. O estudioso afirma que Iser pretende estudar o processo de leitura, no entanto não lhe interessa a experiência subjetiva do leitor, mas sua capacidade de preencher as lacunas do texto a partir do leitor implícito, uma estrutura textual que direciona a leitura do seu receptor. Nesse caso, o leitor tem um papel a assumir, um modelo a seguir. “O leitor real se encontra diante de uma

alternativa radical: ou desempenhar o papel prescrito para ele pelo leitor implícito ou, então, recusar suas instruções; conseqüentemente, fechar o livro” (p. 153). A crítica feita por Compagnon à teoria do leitor implícito é a de que o leitor tem uma atitude passiva diante do texto, pois deve obedecê-lo por meio de uma liberdade aparente.

Tanto Iser quanto Jauss focam um “leitor ideal”, deixando à margem o leitor que não consegue atingir a interpretação que almejam. O mesmo acontece nas aulas de literatura da educação básica. As aulas pretendem desenvolver a capacidade de interpretação crítica dos estudantes e, conseqüentemente, conduzi-los a um estado de leitura literária por prazer. Para isso, direcionam leituras e maneiras de interpretar os textos, descartando, muitas vezes, a perspectiva dos alunos e seus interesses de leitura. Os documentos que regem o ensino (PCNs, DCEs) direcionam as aulas para a formação de um leitor competente (“leitor ideal”), que consegue construir sentidos a partir dos textos porque possui conhecimentos que possibilitam a interpretação.

Como percebemos, cada teoria literária sugere uma perspectiva de “leitor ideal”, como a Estética da Recepção, de Jauss, e a Teoria do Efeito, de Iser. Para Aguiar (1996), por sua vez, o leitor ideal sabe selecionar textos de acordo com seu horizonte de expectativas; conhece os locais em que os livros e os demais materiais de leitura se encontram; frequenta os espaços mediadores de leitura (exposições, palestras, debates); identifica os livros e outros materiais nas estantes sem necessitar de ajuda alheia; localiza dados na obra com facilidade (editora, edição, data de publicação, prefácio, etc.); segue as orientações de leituras oferecidas pelo autor; preenche os “vazios” de acordo com seu conhecimento; é capaz de dialogar com os novos textos e posicionar-se; troca impressões e informações com outros leitores; integra-se a grupos de leitores; conhece e posiciona-se diante da crítica dos livros; é receptivo a novos textos que se opõem a seu horizonte de expectativas; amplia seu horizonte por meio de leituras desafiadoras; percebe seu crescimento enquanto leitor e ser humano.

As teorias apontadas sugerem que os leitores têm que estar dentro de alguns limites, ter determinadas competências para realizar uma leitura literária. Nós, ao contrário, não acreditamos que a recepção de uma narrativa deva ocorrer seguindo parâmetros estabelecidos para o leitor. Em nossa opinião, apesar de haver diversas publicações sobre conceitos de literatura e de leitor, todas são problemáticas. Na verdade, a literariedade de um texto é uma convenção. O que é considerado literário depende de uma convenção, assim como os cânones são convencionados. Nesse sentido, não há como delimitar exigências a um leitor.

Questionamos a ideia de um “leitor ideal” pelo fato de as leituras de um texto serem culturalmente construídas. Um leitor é influenciado pela localização geográfica, gênero, idade, profissão, situação econômica, escolaridade, entre outros fatores. Fatores que atuam diretamente sobre sua interpretação de mundo. Sendo assim, nem todos os leitores conseguem ler um texto como os críticos sugerem, pois possuem suas próprias experiências de vida, próprias expectativas e, por fim, próprias maneiras de ler. Não há como desconsiderar esses elementos no momento da leitura.

Pesquisar a maneira como um grupo interpreta uma obra e discorrer sobre seus “acertos” e suas “falhas” significa desconsiderar todo o seu contexto econômico, social e cultural. Acreditamos ser ainda mais interessante pesquisar e aprender com uma comunidade, a partir de suas percepções. Uma comunidade de leitores possibilita percebermos semelhanças no posicionamento de seus sujeitos, pois há convenções dentro de um grupo.

Fish (1980), crítico literário estadunidense, interessou-se em refletir sobre o papel do leitor e sua relação com o que chamou de “comunidades interpretativas”. Ele também desconstruiu a ideia de “leitor ideal” e constatou que há maneiras específicas de ler um texto dentro de uma comunidade. Da mesma forma, as teorias sobre Letramentos estudam as múltiplas interpretações de textos, considerando o contexto de um sujeito ou de uma comunidade. A Sociologia da Leitura, ainda anterior aos estudos sobre Letramentos, já considerava o contexto dos leitores e suas preferências de leitura, observando os aspectos que influenciam em suas escolhas e interpretações. Como acreditamos que os leitores também podem ser estudados a partir do que são, não somente do que devem ser, discorreremos, a seguir, a respeito das três perspectivas teóricas citadas. Objetivamos mostrar que outras comunidades, além das que leem apenas cânones literários, também constroem seus próprios conceitos de literatura, leitura e leitor, os quais, quando pesquisados, suscitam resultados relevantes.

4.1.1 A CONVENÇÃO DO LITERÁRIO EM “COMUNIDADES INTERPRETATIVAS”

Na década de 1980, com a publicação de *Is there a text in this class?*, Stanley Fish propôs uma nova abordagem para os estudos voltados à recepção de textos literários. Ao refletir a respeito da fonte de significados, se seria o texto ou o leitor, o teórico afirma que o texto não é auto-suficiente, é uma forma estática em uma página impressa. Ao ser lido,

adquire significado dentro do contexto do leitor. Sendo assim, o leitor não responde ao significado do texto, ele é responsável pela produção de significado.

O deslocamento da atenção do texto para o leitor e para a sua experiência temporal concede a este maior liberdade no momento da leitura e retira as imposições feitas a um “leitor ideal”. Não há uma maneira única de ler um texto, há maneiras (no plural) de ler. Por isso, a partir do posicionamento adotado por Fish, podemos começar a refletir sobre nossos participantes da pesquisa, estudantes adolescentes, e como, ao analisarmos suas percepções de literatura e leitor, no capítulo 5, essas poderão estar de acordo com o que a comunidade escolar propaga ou, ao contrário, estar de acordo com o que sua comunidade adolescente convencionou.

Para realizarmos tal análise, nos basearemos na proposição de comunidades interpretativas (*interpretive communities*) de Fish. Em seu trabalho, Fish (1980) pesquisa como a interpretação de um texto depende da experiência própria de cada leitor dentro de uma ou mais comunidades. Ele argumenta que a interpretação de um texto não é completamente subjetiva, mas influenciada pelo grupo ao qual o leitor pertence, como se sua experiência de leitura tivesse fronteiras formadas pela comunidade interpretativa.

Ao contrário das concepções de Jauss e Iser, que acreditam haver uma maneira adequada de ler um texto, com certos limites estabelecidos pelo próprio texto, na percepção de Fish, o leitor está livre da tirania do texto e assume o papel central na produção de significado. Não desconsideramos totalmente o texto, mas ao invés de o leitor depender do que ele apresenta para a interpretação, o texto é o dependente. Será interpretado de acordo com as convenções existentes em uma comunidade interpretativa. Assim, se um leitor pertence a uma comunidade que valoriza o cânone ocidental, por exemplo, e acredita que obras produzidas pela indústria cultural não acrescentam à sua formação, ele não terá interesse em ler uma obra de auto-ajuda e, se chegar a lê-la, não a verá como obra artística. Caso o leitor pertença a uma comunidade que privilegia a leitura de romances de auto-ajuda e rejeita a literatura canônica, devido à sua linguagem muito elaborada e à distância temporal, depreciará os clássicos. Ao mesmo tempo, pode haver um leitor que pertença a mais de uma comunidade interpretativa, um acadêmico de Letras, por exemplo. Esse pode transitar entre leituras canônicas (comunidade de professores de literatura em formação), leituras de *best-sellers* (comunidade de amigos) e leituras teóricas (comunidade de um grupo de pesquisa). Cada uma dessas comunidades defende suas próprias convicções.

Fish valoriza muito a contribuição de tais comunidades e afirma que, “na verdade, são as comunidades interpretativas, ao invés do texto ou do leitor, que produzem significados e são responsáveis pelo surgimento de características formais. Comunidades interpretativas são formadas por aqueles que compartilham estratégias interpretativas”¹³ (tradução nossa) (p.14). Isso explica a influência da pertença a um grupo sobre as preferências de um leitor. Da mesma forma, explica as semelhanças em suas opiniões a respeito do que é literatura. O teórico destaca a peculiaridade desse evento, dizendo que a interpretação de duas ou mais pessoas é específica e determinada apenas dentro dos limites de sua comunidade interpretativa. Quando estamos inseridos em um grupo, nossa leitura não é totalmente livre. Aliás, estamos sempre inseridos em uma comunidade.

Considerando que as preferências de leitura e as interpretações dependem da comunidade interpretativa, Fish afirma que o conceito de literário é convencionalizado. O que uma comunidade, em um determinado momento, decide chamar de literário, passa a sê-lo. Sabemos que a lista de cânones é resultado de uma convenção, escolhida por alguns especialistas em literatura e aceita por leitores de outras comunidades. Por isso, os argumentos de Fish são ponderáveis.

No capítulo 3, seção 3.1, expomos diferentes conceitos de literatura e concluímos que não há uma maneira específica de conceituar o literário. Cada teórico propõe um conceito a partir do movimento teórico do qual faz parte. Para justificar seu ponto de vista, cada estudioso também cita diferentes especificidades literárias. Fish, entretanto, discorda da existência de aspectos literários peculiares. Segundo ele, não há características literárias peculiares que exigem a atenção do leitor. Prestar atenção em alguns elementos faz ressaltar aspectos que nós, antecipadamente, consideramos literários.

Tal perspectiva justifica o desacordo entre leitores de *best-sellers* e críticos literários. Muitos daqueles defendem que romances comerciais também deveriam ser considerados literatura, e apresentam aspectos literários que esses textos possuem: narrador, personagem, enredo, etc.. Enquanto críticos literários afirmam não haver elementos que justifiquem dizer que há literariedade em tais textos. Uma comunidade não vê o que a outra considera como literário, apenas o que seu próprio grupo convencionalizou.

Ao abordarmos o conceito de literário dessa perspectiva, aceitamos que é o leitor quem, de certa forma, “faz” a literatura (FISH, 1980), juntamente com sua comunidade

¹³ “Indeed, it is interpretative communities, rather than either the text or the reader, that produce meanings and are responsible for the emergence of formal features. Interpretive communities are made up of those who share interpretive strategies (...)”.

interpretativa. Como os leitores mudam, assim como os aspectos sociais, geográficos, idade, etc., o conceito de literário dentro de um mesmo grupo também está sujeito a mudanças. Um sentido de literário só permanece em uma comunidade enquanto seus membros o defenderem.

Em suma, a respeito do conceito de literatura, Fish considera que:

Literatura, eu afirmo, é produto de um modo de ler, de um acordo comunitário sobre o que será considerado literatura, que leva os membros de uma comunidade a prestar certa atenção e, desse modo, a *criar* literatura. Como essa maneira de ler ou prestar atenção não é eternamente fixa, mas varia com a cultura e o tempo, a natureza da instituição literária e sua relação com outras instituições das quais as configurações são semelhantes continuamente serão modificadas (tradução nossa) (1980, p. 97)¹⁴.

A desconstrução do conceito de literatura e de “leitor ideal” possibilitada pela vertente de pesquisa de Fish favorece nossa busca pela compreensão de preferências de leituras e conceitos em duas comunidades de leitores adolescentes. Sem considerar o princípio de comunidades interpretativas, algumas pesquisas já apontaram que entre grupos de estudantes há semelhanças de escolhas de leituras e de opiniões sobre literatura. Tais estudos propiciam o conhecimento das perspectivas de estudantes a respeito de conceitos literários difundidos no ambiente escolar e sobre a ideia de “leitor ideal”.

Rocco, em 1992, publicou uma pesquisa acerca da situação da leitura literária em escolas de São Paulo no 1º e 2º grau, hoje séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Apesar de seu objetivo ter sido levantar problemas a partir de questionários e entrevistas realizadas com professores, alunos pré-adolescentes e adolescentes, os resultados apontam preferências de leituras dos estudantes: as meninas preferem “estórias de amor, que tenham final feliz”, enquanto os meninos leem “livros de aventura e ficção científica”. Os estudantes, de maneira geral, apresentaram enorme resistência aos clássicos da literatura, por serem extensos, com linguagem muito elaborada e arcaica. Muitos disseram só ler para uma avaliação escolar.

Por meio da pesquisa, percebemos que os estudantes estão inseridos em uma comunidade interpretativa formada por amigos adolescentes. Os participantes dessa comunidade demonstram, de acordo com Rocco (1992), gostar de ler romances sentimentais e de aventuras, revistas e histórias em quadrinhos. Afirmam gostar de ler fora da escola, pois as

¹⁴ “Literature, I argue, is the product of a way of reading, of a community agreement about what will count as literature, which leads the members of the community to pay a certain kind of attention and thereby to *create* literature. Since that way of reading or paying attention is not eternally fixed but will vary with cultures and times, the nature of the literary institution and its relation to other institutions whose configurations are similarly made will be continually changing”.

leituras indicadas por professores são consideradas “chatas”. A rejeição a clássicos literários parece ser convencionalizada entre os estudantes.

Em 2003, Mafra também publicou uma pesquisa sobre leituras de estudantes adolescentes. O pesquisador lidou com a realidade de oitavas séries e primeiros anos do ensino médio de uma escola de Minas Gerais. Na comunidade interpretativa pesquisada, os estudantes consomem literatura de massa. Fazem suas escolhas de leitura à margem do ambiente escolar e rejeitam os clássicos, pois os veem como “ultrapassados”, “chatos”.

Ainda que as duas pesquisas citadas não se baseiem na teoria de Fish sobre comunidades interpretativas, podemos notar que os grupos pesquisados realizam suas próprias leituras e têm sua própria convenção do que seja literatura. Esses últimos aspectos citados são bastante interessantes, pois os grupos estudados são compostos por sujeitos que frequentam o ambiente escolar há anos, são expostos a conceitos literários há anos e, mesmo tendo uma base de leitura escolar, destoam das leituras indicadas pelos professores e críticos literários.

Como a ideia de um “leitor ideal” começou a ser desconstruída com o estudo de Fish, abordamos, a seguir, alguns estudos sobre letramentos, a fim de ajudar a fundamentar nossa exposição favorável à liberdade do leitor.

4.1.2 ESTUDOS DE LETRAMENTOS E COMUNIDADES DE LEITORES

Os estudos sobre letramentos, no Brasil, são recentes, porém, ao mesmo tempo têm alcançado destaque devido ao grande número de pesquisadores dedicando-se a estudá-los e a aplicá-los. Pesquisas têm sido desenvolvidas tentando explicar o uso do conceito de letramento, pois por muito tempo este foi entendido e comparado com alfabetização. Kleiman (1995) afirma que o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” dos estudos sobre a alfabetização.

A forma como o leitor é abordado na perspectiva da alfabetização difere da proposta do letramento. Um leitor alfabetizado consegue codificar e decodificar um texto, identificar palavras, na leitura e na escrita, para realizar atividades de seu cotidiano. A alfabetização refere-se a competências individuais no uso e na prática da escrita (KLEIMAN, 1995). É a aquisição das habilidades de ler e escrever, sem que estejam relacionadas a um contexto social.

Durante muito tempo, o leitor brasileiro foi concebido como um “decodificador”. O ensino escolar visava, inicialmente, preparar o aluno para reconhecer palavras, decodificar um código linguístico, por meio de cópia e repetição, longe de situações reais de uso da língua. O questionamento de tais práticas, após a década de 1970, fez com que novas concepções de leitura e de escrita surgissem, entre elas a de letramento. A princípio, o termo letramento esteve relacionado à competência de uma pessoa em relação à escrita, o que Street (1984) chama de “letramento autônomo”. Contudo, na década de 1980, começaram a ser desenvolvidos estudos voltados para letramento enquanto práticas sociais que envolvem a escrita.

Para Dionísio (2007), são duas posições face ao letramento:

Uma, de olhar para o letramento como um conjunto de competências, e a outra, como práticas. Isso também vai dar origem a diferentes olhares na investigação. Um é para avaliar o que as pessoas sabem, entre aspas, sobre a palavra escrita. Esta não considera a perspectiva etnográfica. A outra é o que as pessoas fazem. Aqui esse olhar foi desenhado como *Novos Estudos do Letramento*: se empenha em ver o que as pessoas fazem com o letramento e como os textos estão integrados na vida das pessoas (p. 212).

Os *Novos Estudos do Letramento (New Literacy Studies)* veem o leitor como produtor de sentidos dentro de contextos específicos, suas comunidades interpretativas. Diante dessa perspectiva, o contexto influencia o leitor no ato da leitura.

Para Street (2003), os *Novos Estudos do Letramento* representam uma nova maneira de considerar o conceito de letramento, sem focar tanto na aquisição linguística, mas, ao invés disso, no letramento enquanto prática social. A partir das afirmações de Fish, Kleiman (1995) define letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. Nesse caso, destacam-se os impactos sociais da escrita e da leitura, que estão relacionados com mudanças políticas, sociais e econômicas. Ser letrado é saber utilizar socialmente a tecnologia da escrita, em diferentes práticas de letramento, sejam elas valorizadas ou não, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.) (ROJO, 2009).

Jung (2003), baseada em Barton e Hamilton (2000), afirma que

As pessoas adquirem diferentes letramentos associados com os diferentes domínios da vida. Elas desempenham papéis sociais que exigem usos particulares da escrita. (...) Além disso, os papéis sociais das pessoas podem

mudar, o que significa que a pessoa pode participar com maior frequência de eventos de letramento em algumas fases da vida do que em outras (p. 64).

Podemos associar essas primeiras afirmações com nosso posicionamento acerca do leitor. Os contextos sociais de uso da tecnologia da escrita (tanto o ato de escrever quanto o de ler) podem ser comparados às comunidades interpretativas de Fish, ou seja, são os contextos nos quais leitores estão inseridos e a partir dos quais produzem significado. Um leitor pode participar de mais de uma comunidade, desenvolvendo mais de um letramento, por isso o termo no plural: letramentos. Cada ato de leitura que realiza em cada comunidade é uma prática social.

A escola é considerada a agência de letramento mais importante para a sociedade. Contudo, em geral, está ainda preocupada com o processo de alfabetização dos alunos, visto por essa instituição como competência individual fundamental para a vida adulta, influenciadora nos estudos e na situação econômica. O letramento ainda não tem muito espaço no ambiente escolar, pois a inserção de um ensino baseado em práticas e contextos sociais tem começado a ganhar ênfase em documentos que regem o ensino (PCNs, DCEs) e cursos voltados para os profissionais da educação básica. Apesar da grande influência da escola enquanto agência de letramento, existem outras agências que também ensinam letramentos na sociedade: a família, a igreja, o trabalho, entre outras.

As práticas de uso da escrita na escola sustentam-se no modelo de *letramento autônomo*, apresentado por Brian Street em seus estudos. É uma forma de letramento que não considera o contexto social e prioriza o desenvolvimento de habilidades cognitivas. A “autonomia” refere-se à escrita vista como um produto em si mesmo, lógica, fechada, sem ter relação com o contexto de sua produção para ser interpretada. O modelo autônomo está associado ao “progresso”, “civilização”, liberdade individual e mobilidade social (STREET, 1984), em acordo com a ideia propagada na sociedade de que quem sabe ler e escrever tem maior *status* social. Seguindo esse pensamento, caso as pessoas “analfabetas” tornem-se “letradas”, o país terá maior progresso econômico e a população terá mais acesso à cultura.

Kleiman (1995) explica que as principais características desse modelo são: estabelecer uma relação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo, ou seja, quem sabe escrever “pensa melhor”; e separar oralidade e escrita, inferiorizando a primeira. Quem sabe ler e escrever é considerado mais “inteligente”, tem mais conhecimento, pensa melhor. Além disso, a escrita recebe mais importância do que a oralidade, o que faz com que povos que não desenvolveram a escrita sejam considerados “primitivos”, inferiores aos “civilizados”. Essa

forma de ver a escrita é chamada *mito do letramento*, a crença de que o conhecimento das letras está ligado ao sucesso social e a um maior desenvolvimento cognitivo. Por esses motivos, a escola, ao se pautar no modelo autônomo, responsabiliza os estudantes de classe baixa por seu próprio fracasso, por terem um desempenho individual ruim. Essa perspectiva acredita que o letramento traz resultados homogêneos na sala de aula e o fracasso escolar de alguns alunos é de sua própria responsabilidade.

Nesse modelo de letramento, a comunidade do leitor é desconsiderada, visto que apenas as habilidades cognitivas individuais são ressaltadas. Como se a leitura dependesse somente do sujeito que está lendo e ele não recebesse influências sociais. Para nosso trabalho, o modelo de letramento autônomo não é relevante, visto que o contexto é primordial para entendermos as preferências de leitura de nossos participantes de pesquisa.

As pesquisas dos Novos Estudos de Letramento questionam o modelo anterior, pois sugerem que “letramento varia de um contexto para outro e de uma cultura para outra e, portanto, resultam em diferentes letramentos em diferentes condições” (tradução nossa)¹⁵ (STREET, 2003, p. 77). O modelo de *letramento ideológico* considera as diversas práticas de letramentos (leitura e escrita) e suas relações com a sociedade. Em outras palavras, baseia-se em usos da escrita por diferentes grupos e contextos. Para o modelo ideológico, além das instituições educacionais, há outras agências de letramento, tão importantes quanto a escola, pois cada uma utiliza um letramento específico.

O modelo enfatiza a importância do processo de socialização na construção de significado por participantes e está preocupado com as instituições sociais de maneira geral, por meio das quais esse processo acontece, e não apenas as explicitamente “educacionais” (tradução nossa)¹⁶ (STREET, 1984, p. 2).

Esse modelo de letramento é importante para nossa pesquisa, pois considera a comunidade a qual o leitor pertence significativa para a produção de sentidos no ato de leitura. Também ressalta a heterogeneidade de letramentos desenvolvidos fora e dentro de um grupo. Dentro dessa perspectiva, não há como existir um “leitor ideal”, sendo que as leituras são heterogêneas, não são baseadas exclusivamente no texto e não há uma maneira “adequada” de serem realizadas. Além disso, o letramento ideológico valoriza leitores não

¹⁵ “(...) literacy varies from one context to another and from one culture to another and so, therefore, do the effects of the different literacies in different conditions”.

¹⁶ “The model stresses the significance of the socialisation process in the construction of the meaning of literacy for participants and is therefore concerned with the general social institutions through which this process takes place and not just the explicit ‘educational’ ones”.

apenas de textos consagrados pelas instituições de ensino, mas também de outras agências de letramentos.

Como o termo letramento, de acordo com Street (2003), vem carregado de ideologia e pressupostos políticos, o estudioso desenvolveu termos alternativos: *eventos de letramento* e *práticas de letramento*. Baseada na distinção de Street, Jung (2003) considera evento de letramento uma situação específica em que a escrita constitui parte essencial para fazer sentido. A interação entre os participantes, por meio de um texto, e os processos e estratégias interpretativas, constituem o evento. A tecnologia da escrita intermedia uma comunicação. O evento se refere ao *uso* da escrita. São exemplos de evento de letramento: a leitura de um livro, a discussão do conteúdo de um jornal com amigos, a organização de uma lista de compras, jogar *video game*, assistir filme legendado, enviar uma mensagem por celular.

A prática de letramento está relacionada aos comportamentos dos participantes em um evento de letramento, que determinam o sentido dos usos da escrita. Seriam os modos como os sujeitos produzem sentido para o texto, o *como*, em uma situação particular. Para Street (2003), a prática de letramento refere-se a maneiras particulares de pensar sobre e realizar a leitura e a escrita em contextos culturais. Em um mesmo evento, pode haver modos de participação diferentes. O evento leitura de um livro não será a mesma prática se acontecer na escola e em um clube de leitura, por exemplo. A discussão de uma notícia de jornal não será a mesma com um amigo e como um trabalho escolar, pois será desenvolvido de maneira diferente.

Jung (2003) acrescenta que os modos de fazer uso da escrita e da leitura são historicamente construídos, assim os eventos de letramento e as práticas de letramento também são historicamente construídos. Nesse sentido, um grupo de pessoas, ou ainda uma pessoa em particular, pode ter atitudes específicas em relação a determinado letramento, devido a construções históricas diferenciadas de letramento. Da mesma forma, cada comunidade age de modo peculiar em relação à literatura, dependendo do que é convencionalizado como literário por seus participantes. Ler *best-sellers* pode ser considerado uma leitura literária ou não. Mais uma vez, a relação comunidade-leitor-leitura é enfatizada.

Rojo (2009) enfatiza a importância da obra de Street (1984), pois deu início aos Novos Estudos do Letramento. A partir dos pressupostos de letramento autônomo e ideológico, eventos e práticas de letramentos, outros estudos começaram a ser desenvolvidos.

Os Novos Estudos do Letramento favorecem as “etnografias de letramento” (“ethnographies of literacy”) (STREET, 2003). Estudos voltados para o local, uma

comunidade específica, permitem conhecer os letramentos de um grupo e compará-los com os de outros grupos. Os pesquisadores, por meio de estudos de tipo etnográfico, tentam entender o que “está acontecendo” antes de dizer o que pode ser melhorado (STREET, 2001).

Street (2001) explica que a perspectiva etnográfica começou a ser utilizada por ele quando inserido em uma comunidade iraniana, na qual a maioria da população era considerada não-letrada por agências como a UNESCO e ele percebeu a existência de diversas práticas de letramentos. Fora do “padrão de letramento” das agências, esse grupo recebia campanhas que propunham torná-los “letrados”, marginalizando e negando as experiências locais. Por isso, para o teórico, pesquisas sobre letramentos de cunho etnográfico “têm a tarefa de tornar visível a complexidade das práticas de letramento locais, cotidianas, comunitárias e desafiar os estereótipos dominantes e a miopia”¹⁷ (tradução nossa) (p. 7). As tentativas de compreender e de representar os letramentos locais são importantes para questionar o conceito de não-letrado.

Da mesma forma, pretendemos estudar as práticas de letramentos relacionadas a narrativas em língua inglesa em dois grupos de estudantes, com a intenção de valorizá-las enquanto práticas sociais que representam duas comunidades de leitores. As experiências locais são relevantes para entendermos e também expormos o que está sendo lido pelos adolescentes brasileiros no início do século XXI.

Como afirma Fish (2001), conversar com as pessoas, ouvi-las, conviver com elas permite entender suas práticas de letramento. Uma pesquisa superficial pode não ser tão significativa, pois alguns participantes podem não se considerar inseridos em práticas de letramentos. Quando se trata de pesquisa voltada para literatura, por exemplo, alguns sujeitos não se consideram “bons leitores” por não lerem cânones. Assim como algumas pessoas não se consideram leitores por não lerem livros, mas revistas e gibis. Por meio de um estudo de cunho etnográfico, as “verdadeiras” práticas de letramento podem ser percebidas, pois às vezes o pesquisador vê formas de letramento que o participante não havia considerado.

O estudo de uma comunidade revela no “local” algumas características do “global” (STREET, 2004). Sendo assim, cada pesquisa voltada para o “local” torna-se relevante para uma compreensão de práticas de letramentos do “global”. Para Street (2004), tem sido tarefa de pesquisas de cunho etnográfico fornecer informações ricas sobre letramentos em dimensões locais/globais. Sendo assim, nosso estudo tem relevância ao considerarmos que os

¹⁷ “(...) has a task to do in making visible the complexity of local, everyday, community literacy practices and challenging dominant stereotypes and myopia”.

resultados que alcançaremos sobre as duas comunidades podem iluminar a compreensão de outros contextos.

Ao abordar o leitor, principalmente dentro de contextos de ensino, a criticidade tem sido enfatizada pelos estudos de letramentos. Formar um leitor crítico tem sido o objetivo dos professores de línguas, a partir de diretrizes do governo (PCNs, DCEs). Para tanto, existem diferentes abordagens: pedagogia crítica, leitura crítica, letramento crítico.

Cervetti, Pardales e Damico (2001) apresentam discussões sobre leitura crítica (*critical reading*) e letramento crítico (*critical literacy*), apontando as distinções existentes entre ambas e porque, às vezes, são confundidas por educadores. Partiremos de tal distinção para visualizar o perfil de leitor que cada uma prioriza.

Segundo Cervetti, Pardales e Damico, a leitura crítica objetiva que o leitor busque a interpretação do texto investigando as fontes e as intenções do autor. Os sentidos são extraídos do texto, baseados na intenção autoral, a qual é considerada a base da compreensão. O leitor deve tentar compreender as afirmações explícitas e implícitas no texto. O posicionamento e as escolhas do produtor do texto são questionados, pois o leitor deve compreender que por trás de todo texto há sempre um propósito. Nessa abordagem, a interpretação e a discussão estão restritas ao texto.

A aplicação da leitura crítica ao ensino de literatura exigirá que os alunos ajam como “leitores ideais”, pois devem se restringir ao texto, completando seus “vazios” e buscar uma interpretação “adequada”. A criticidade do leitor será alcançada se ele seguir os “caminhos” apontados pelo texto.

O letramento crítico, por sua vez, está mais preocupado com a relação leitor-texto e o contexto social, o contexto histórico e as relações de poder (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001). Todos esses elementos atuam sobre o leitor e sobre a forma como ele constrói significados a partir do texto. O aspecto crítico está relacionado à luta contra a opressão, à busca por uma sociedade mais igualitária, ao desenvolvimento de uma consciência crítica para lutar contra situações de opressão.

As teorias críticas de letramento têm sido bastante influenciadas pela visão da teoria crítica social de que significados são sempre contestados (nunca dados), e estão relacionados a lutas em progresso na sociedade pelo acesso a conhecimento, poder, *status*, e bens materiais. (...) certos grupos têm a vantagem em tais lutas porque eles têm mantido controle sobre as ideologias, as instituições, e as práticas da sociedade (Morgan, 1997). Teóricos crítico sociais acreditam que tais desigualdades podem ser expostas por meio da

crítica e podem ser reconstruídas, em parte, por meio da linguagem (tradução nossa)¹⁸ (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001).

Na perspectiva do letramento crítico, o texto não possui significado em si, mas dentro do contexto social do leitor. As afirmações e as interpretações são julgadas como verdadeiras ou não, dentro de um contexto sociocultural (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001). Ao invés de procurar o sentido proposto pelo autor, o leitor interpreta e questiona a partir de suas experiências.

O professor propõe uma leitura do texto relacionada à realidade do aluno e propõe reflexões sobre raça, gênero, desigualdade social, entre outras discussões sociais que não são possíveis por meio da leitura crítica. Ao conseguir ter um posicionamento crítico acerca do texto, o leitor pode rever suas perspectivas, rejeitar opressões, e, por fim, realizar transformações sociais. A transformação social é o objetivo final do letramento crítico.

O leitor pressuposto pelo letramento crítico tem maior liberdade do que na leitura crítica. Aquele leitor pode interpretar um texto partindo de sua experiência de vida, sem marginalizar seus conhecimentos. Contudo, lhe é exigido mais, pois seu posicionamento crítico não deve questionar apenas a visão do autor, mas questões sociais em vigência. O mais importante, na perspectiva do letramento crítico, é que, no campo literário, ao invés de “o que é lido” o foco está no “como as narrativas são lidas”, narrativas de modo geral. Sendo assim, há a desconstrução de dicotomias como cânone/literatura popular, *high brow/low brow*, centro/margem. Considerar outras formas de narrativas significa dizer que essas também podem ser lidas de forma crítica.

Os estudos de letramentos abordados têm como objeto a linguagem em geral. Zappone (2008) propõe o uso de letramentos para estudar especificamente narrativas literárias:

A apropriação do conceito de letramento ao campo dos estudos literários pode ser pertinente, se operarmos uma modulação fundamental: trabalhar com a escrita mencionada no conceito, mas compreendida dentro de algumas especificidades concernentes aos textos literários. Assim, podemos acatar o conceito de letramento nos estudos literários, propondo a noção de *letramento literário* enquanto o conjunto de práticas sociais que usam a escrita literária (p. 29).

¹⁸ “Critical theories of literacy have been greatly influenced by critical social theory’s view that meanings are always contested (never givens), and are related to ongoing struggles in society for the possession of knowledge, power, status, and material resources. (...) certain groups have the advantage in such struggles because they have maintained control over society’s ideologies, institutions, and practices (Morgan, 1997). Critical social theorists believe that these inequalities can be exposed through critique and can be reconstructed, in part, through language”.

Como base para as discussões sobre letramento literário, Zappone utiliza o caráter ficcional das narrativas. A ficcionalidade é considerada, na perspectiva da autora, a principal característica de um texto literário, que se opera em diferentes formas de figuração mimética (dramática, lírica, narrativa, épica). Para a estudiosa, o caráter de ficcionalidade aponta que a escrita literária pode ser compreendida não apenas como aquela materializada por meio do impresso, do grafado, mas como uma *forma discursiva* que possui certos traços textuais e que pode ou não ser veiculada por meio do escrito. Além dos cânones, outros gêneros podem ser considerados nessa perspectiva, como: *best-sellers*, histórias em quadrinhos, novelas, filmes, textos *online*. Todas as práticas que colocam leitores em contato com a ficcionalidade.

Assim como os letramentos, as práticas de letramento literário são plurais. São leituras diferentes, em contextos diferentes, com valores diferentes e com participações diferenciadas. O último refere-se à hierarquização das narrativas, como acontece com cânone/literatura popular. Tal hierarquização não existe na perspectiva do letramento. As práticas não-escolares são valorizadas. As narrativas produzidas em língua inglesa têm sido lidas principalmente fora do ambiente escolar, por adolescentes brasileiros. Dentro de diferentes comunidades, com diferentes leituras e com um valor diferente dos textos considerados canônicos, os *best-sellers* integram letramentos de diversos jovens. Zappone (2008) propõe um olhar para essas leituras.

Atualmente, uma das preocupações dos estudos literários tem sido com a formação crítica do leitor. Seja por meio do letramento crítico, do letramento literário, ou ainda de outras abordagens derivadas dos estudos dos Novos Letramentos, a preocupação tem sido a de formar um leitor preparado para questionar a realidade. Nas LLI, não são apenas os cânones que podem preparar um leitor a lidar com a opressão e a disputa de poderes, acreditamos que outros textos produzidos em LI, principalmente os que já fazem parte de sua comunidade, como os *best-sellers*, podem contribuir, desde que o leitor brasileiro consiga perceber as implicações ideológicas que subjazem a sua produção e também as inseridas no texto. Por se tratar de uma produção estrangeira, também é relevante que no ato de leitura as diferenças culturais, sociais e econômicas, presentes na narrativa, sejam percebidas e questionadas.

Ler narrativas estrangeiras ajuda o leitor a conhecer outras realidades e a prestar maior atenção à sua própria, quando realiza uma comparação crítica. Além dos Novos Estudos do Letramento, há outra teoria que valoriza a comunidade do leitor e suas experiências históricas: a Sociologia da Leitura, que abordaremos a seguir. Essas duas abordagens se complementam e contribuem para nossa compreensão das duas comunidades adolescentes.

4.1.3 SOCIOLOGIA DA LEITURA E COMUNIDADES DE LEITORES

Como já expusemos, durante muito tempo as pesquisas literárias estiveram voltadas para a abordagem imanente da literatura, preocupadas com a materialidade do texto literário. A partir das décadas de 1960 e 1970, principalmente, questionamentos a respeito da posição do leitor começaram a ser suscitados nos meios acadêmicos. A *Sociologia da Leitura* surgiu nessa época (GOLDMANN 1972; ESCARPIT, 1974; MURY, 1974; HAUSER, 1977), quando os pesquisadores se voltaram para o papel do leitor diante do texto.

O alargamento das fronteiras da teoria da literatura para além do texto e seu autor dá margem aos estudos que têm por foco o leitor como elemento ativo no processo de comunicação literária. A partir dessa postura, é possível delinear os comportamentos esperados desse agente, quer em seu trânsito social dentro do circuito da cultura, quer em sua atividade individual junto aos textos (AGUIAR, 1996, p. 23).

A *Sociologia da Leitura*, assim como os estudos de letramentos, contribui para entendermos a participação ativa do leitor no processo literário, constituído por autor-obra-público (CANDIDO, 1985). Ela tem como objetivo estudar a atuação do público e suas influências na produção e circulação das obras. O leitor, nessa perspectiva, distante de “leitor ideal”, ajuda a “criar” as narrativas. Quando o interesse dos leitores muda, os rumos da produção literária também são alterados.

Dada a relevância do leitor para a construção de sentidos a partir do texto, as pesquisas focam suas preferências, “levando em conta os diversos segmentos sociais que interferem na formação do gosto e servem de mediadores de leitura, bem como as condições específicas dos consumidores segundo seu lugar social, cultural, etário, sexual, profissional, etc.” (AGUIAR, 1996, p. 23). Investigam os possíveis fatores que conduzem o leitor a ler determinada obra, tais como, o nível socioeconômico, a família, a escola, os amigos, a presença/ausência de uma fonte de pesquisa, a igreja, entre outros (SAGRILO, 2009). Segundo Sagrilo, os estudos baseados nessa teoria consideram a presença dos mediadores no processo da leitura como fator fundamental.

Como a atenção é deslocada da obra e do autor, para o leitor e os fatores sociais que o influenciam em suas leituras, a circulação e o consumo de textos considerados marginais também se tornam relevantes (AGUIAR, 1996). O foco de estudo, nesse caso, são as razões do sucesso de uma obra e sua constante circulação entre determinados leitores. Da mesma

forma, os modos como o texto chega até as mãos desse grupo de leitores, isto é, os mediadores, são importantes para entender seu processo de circulação e consumo.

Os mediadores de leitura são, para Hauser (1977), elementos tão importantes para o processo literário quanto a tríade autor-obra-público, pois fazem com que a obra chegue a seus receptores. O mediador mais importante, na visão de Hauser, é o crítico literário, um portador profissional da mediação, que expõe sua opinião em livros, revistas, jornais, exposições, rádios e TV e é muitas vezes contestado por seu valor duvidoso, mas, ainda assim, seu papel é importante por fazer com que a literatura passe a fazer parte do nosso cotidiano. Além do crítico literário, existem instituições mediadoras que têm papel importante na circulação da literatura na sociedade: associações, escolas, academias, editoras, exposições, bibliotecas, livrarias, imprensa. Nenhuma obra é recepcionada sem que tenha passado por um mediador, por isso a Sociologia da Leitura lhe concede atenção nos estudos.

Abordamos essa teoria, pelo fato de seu foco coincidir com nossos objetivos, pois *best-sellers* estão entre os objetos de nossa análise. Não consideramos os leitores desses romances “menores”, mas peculiares, pois favorecem um estudo que envolva seu contexto social, seus objetos de leitura, os mediadores de sua leitura e suas percepções literárias. Formam, assim, uma comunidade interpretativa singular e, ao mesmo tempo, complexa. Tanto que recorreremos a diferentes abordagens teóricas para tentar compreendê-la.

Nesse sentido, a sociologia é uma disciplina auxiliar esclarecedora de alguns aspectos, como os fatos sociais ligados à circulação e ao consumo de uma obra. Baseado na sociologia, a obra só está acabada quando repercute e atua, ou seja, no momento em que é lida. “O público dá sentido e realidade à obra, e sem ele o autor não se realiza. (...) A obra, por sua vez, vincula o autor ao público, pois o interesse deste é inicialmente por ela, só se estendendo à personalidade que a produziu depois de estabelecido aquele contato indispensável” (CANDIDO, 1985, p. 38). A tríade indissolúvel, portanto, deve ser estudada em seus diferentes aspectos. Cabe à sociologia da leitura estudar os interesses do público, considerados por Candido, em certas situações, decisivos para o autor:

A sua ação [do público] é enorme sobre o artista. Desgostoso com a pouca ressonância dos seus romances, Thomas Hardy abandona a ficção e se dedica exclusivamente à poesia; premido pela exigência dos leitores, Conan Doyle ressuscita Sherlock Holmes – que lhe interessava secundariamente – e prolonga por mais vinte anos a série das suas aventuras; desejosos de fama e bens materiais, muitos autores modernos se ajustam às normas do romance comercial (p. 35).

Devido ao seu papel importante no processo literário, o público, direta ou indiretamente, pode direcionar a produção literária de um autor, seja ditando preferências, seja estimulando ou desestimulando a produzir novas obras.

Para Goldmann (1972), a relação entre autor e público está cada vez mais conturbada devido às mudanças econômicas e sociais ocorridas desde o surgimento do capitalismo. O estudioso afirma que os interesses do público foram modificados, pois antes do capitalismo um livro era lido a fim de achar uma problemática, tomar uma posição diante dele. Com as transformações sofridas pela sociedade, devido às influências do setor econômico, o mesmo livro passou a ser visto de uma perspectiva meramente consumidora do lazer e da distração. O homem se tornou passivo, orientado especialmente para o consumo. Daí a relevância da situação econômica dos sujeitos para entender o que os levou a escolher uma obra.

Da mesma forma, Mury (1974) contribui para a compreensão do público literário. O sociólogo escreve sobre os prêmios concedidos por leitores a obras de sua preferência. Os operários escolheram um romance no qual o autor abordava as relações de produção, a história local e nacional. Já o público da classe média escolheu um ensaio sobre histórias de viagem. Empregados de escritório preferiram obras sobre evasão. Os resultados apontam a relação de um gênero literário específico com determinado grupo social.

Pesquisas da *Sociologia da Leitura* podem obter dados relevantes para a compreensão do processo literário, não o seu todo, mas os fatores que influenciam nas escolhas dos leitores. Alguns resultados de pesquisas que utilizaram o método quantitativo, citados por Mury (1974), possibilitaram o levantamento de algumas hipóteses: o sucesso de uma obra depende da relação entre autor-público; os interesses literários comuns resultam da individualidade de cada pessoa somada as influências exteriores que recebe; os interesses comuns entre os leitores de um grupo dão origem a *uma personalidade de base literária*; cada grupo gera *uma personalidade de base social*; o estudo das personalidades de base literária e da personalidade de base social são o principal objetivo da sociologia do público literário; a partir de uma personalidade de base social, é possível pesquisar se uma obra literária seria acolhida ou recusada pelo grupo.

A personalidade de base literária seria o mesmo que uma comunidade interpretativa. Cruzando variáveis de idade, sexo, profissão, entre outros, chegamos às preferências literárias de diferentes grupos. Apesar de seguirem abordagens teóricas diversas, tanto Fish quanto Mury perceberam que a literatura é uma convenção social.

Diante do exposto, a Sociologia da Leitura também desconstrói a ideia de “leitor ideal” e contribui com nossa pesquisa por ajudar a explicar a relação entre as preferências de leitura de um leitor e sua comunidade, considerando fatores específicos (idade, gênero, classe econômica, etc.) e também os mediadores de leitura.

As reflexões sobre a relação entre leitores/comunidades interpretativas e leitura/literatura, presentes nesse capítulo, contribuem para analisarmos, no próximo capítulo, os grupos de leitores adolescentes, visto que não pretendemos compará-los a “leitores ideais”, mas apreender suas concepções literárias e preferências de leitura. Acreditamos que as teorias abordadas nos permitirão perceber o quanto os participantes da pesquisa são influenciados pelo seu grupo e o quanto suas percepções sobre literatura resultam de conceitos assimilados no ambiente escolar. Dessa forma, as comunidades estudadas nos proporcionarão conhecer um pouco sobre as novas formas de circulação de narrativas produzidas em língua inglesa entre os jovens brasileiros. Assim como saber mais a respeito do porquê da popularidade e da marginalidade de romances *best-sellers* no início do século XXI.

CAPÍTULO 5

AS COMUNIDADES DE LEITORES ADOLESCENTES

O estudo em questão partiu do interesse em descobrir se as LLI circulam entre adolescentes brasileiros de forma não imposta, isto é, sem que seja requisitada por uma instituição, partindo do interesse particular dos participantes da pesquisa. Tal questionamento resulta de discussões já apresentadas no capítulo 3: as LLI não têm um espaço próprio nos principais documentos que regem o ensino básico de nosso país (PCNs), nem mesmo como parte da disciplina de Língua Inglesa; o ensino de LLI também não é proposto nas diretrizes para a educação básica do estado do Paraná (DCEs); as LLI têm pouco destaque até mesmo nos cursos de Letras Licenciatura Dupla (Português-Ingês) e não possuem uma área própria para pesquisa, estando dividida entre Linguística e Literatura. Diante de tantas proposições contrárias a essa disciplina, procuramos pesquisar se as LLI, ainda assim, aparecem no contexto brasileiro, circulando fora de instituições, como a escola e a universidade.

Para conhecer as escolhas de leitura dos alunos-participantes do Ensino Fundamental e do curso de Letras, partimos de um *corpus* composto por suas respostas aos questionários e às entrevistas, o qual descrevemos a seguir sob temáticas.

5.1 O CONTEXTO SOCIOECONÔMICO DOS PARTICIPANTES

Como realizamos a pesquisa com alunos de uma escola particular e de uma universidade estadual, as diferenças socioeconômicas podem ser relevantes ao descrevermos os dados obtidos. A escolha desses dois contextos não foi aleatória. Os participantes foram escolhidos devido ao contato da pesquisadora com eles enquanto professora.

O segundo questionário aplicado aos dois grupos estudados (APÊNDICE C e D) objetivou obter informações sobre o contexto dos participantes: família, escolaridade dos pais, renda familiar, o acesso à mídia, as procedências de estudo. No caso dos professores em formação, também pretendemos descobrir se trabalharam durante o Ensino Médio ou se trabalham atualmente e o que os levou a escolher o curso de Letras.

A *Sociologia da Leitura* nos é relevante, nesse aspecto, pois valoriza a investigação dos fatores que podem ter influenciado o leitor a ler determinada obra: escola, universidade,

posição social, família, amigos. Retomamos a afirmação de Mury (1974) de que tal pesquisa permite a coleta de dados importantes para a compreensão do processo literário, principalmente no que concerne às escolhas dos leitores. As preferências de leitura dependem da comunidade interpretativa, como a “turminha” dos adolescentes. A comunidade interpretativa, por sua vez, sofre influências exteriores, as quais Goldmann (1972) considera serem econômicas e sociais, decorrentes do capitalismo.

Participaram de nossa pesquisa 29 alunos, sendo 13 alunos do sexto ano, 6 alunos do sétimo ano, 9 alunos do oitavo ano e apenas 1 aluno do nono ano. Desses 29, 16 são do sexo feminino e 13 do sexo masculino, na faixa etária de 10 a 13 anos de idade. Todos residem na cidade em que a pesquisa foi realizada. Como os questionários eram enviados separadamente para os alunos responderem em casa, apenas 20 devolveram o questionário socioeconômico completamente respondido. Os dados mostram que desses 20 alunos, 16 moram com pai e mãe, 3 só com a mãe e 1 só com o pai. Em geral, os dois responsáveis trabalham fora de casa, com exceção de 2 mães. Quanto à escolaridade dos pais, 12 alunos disseram terem cursado Ensino Superior completo, 5 Ensino Médio e os outros não souberam informar. Em relação à renda familiar mensal, 7 não souberam informar, entretanto os outros apresentaram rendas variadas, desde dois salários mínimos até trinta salários mínimos. A maioria dos sujeitos já havia estudado os primeiros anos do Ensino Fundamental em escola particular, apenas 5 não. E, ainda, 11 alunos fazem cursos extras, como aulas de violão, de natação, de língua inglesa.

Percebemos que, com relação aos aparelhos domésticos, todos, sem exceção, possuem TV, DVD, rádio e computador. O acesso à Internet também é generalizado. Aspecto relevante visto a influência que recebem da mídia. São adolescentes precoces, pois estão na faixa etária dos 10-13 anos de idade e apresentam comportamentos comuns na adolescência, observados durante o contato com os alunos.

Como tivemos a permissão de uma professora para aplicarmos os questionários durante a aula em duas turmas do curso de Letras, temos um número significativo de 76 respondentes, com idade entre 17-63 anos. No primeiro ano, entretanto, prevalece a faixa etária de 17 a 25 anos, com poucas exceções. Nas outras turmas, predominam estudantes entre 20 e 28 anos. Dos 76 respondentes, 57 são do sexo feminino e 19 masculino. A maior parte dos pesquisados, 42 alunos, afirma residir em outras cidades, enquanto apenas 34 moram na cidade na qual a universidade está localizada, sendo assim muitos se deslocam de ônibus ou van para estudar todas as noites.

A pesquisa mostra que 51 alunos ainda moram com os pais, apenas 13 já constituíram família com esposa ou esposo e filhos e os outros moram com amigos ou sozinhos. Tais dados já indicam a tendência da maioria dos estudantes (67%) ao prolongamento da adolescência, pois, ainda que trabalhem, se mantêm em uma “zona de conforto”, sob os cuidados dos pais por um período além do considerado “normal”, que seria aos dezoito anos. A dependência afetiva e econômica em relação aos pais é estendida. Ingressar na universidade não é mais um critério para atingir a fase adulta, a maioria dos respondentes não têm condições financeiras elevadas, estão cursando a graduação para conseguirem salários melhores e, por isso, adiam a saída de casa e o compromisso do casamento. Em outras palavras, não se sentem preparados para assumir responsabilidades do mundo adulto.

Apenas 13 estudantes não trabalham, os outros 63 possuem renda própria, de maneira geral, abaixo de um salário ou entre um e dois salários mínimos. Em relação ao histórico escolar, 67 cursaram o Ensino Fundamental em escola pública, 69 o Ensino Médio público. Durante o Ensino Médio, 46 afirmaram não terem trabalhado, 15 trabalharam período integral e 14, meio período. A respeito dos motivos que os levaram a escolher o curso de Letras, 43 dizem ter sido o interesse pela profissão, 18 o mercado de trabalho e 11 a contribuição com a sociedade, as outras respostas foram pouco citadas.

Percebemos que, com relação aos aparelhos domésticos, somente 02 não têm TV, 05 não têm rádio, 06 não têm computador e 12 não têm acesso à Internet, ou seja, a maioria está em contato diário com a mídia e sob a sua influência.

Os dois grupos pesquisados vivenciam contextos bastante diferentes quanto à questão econômica, pois os sujeitos do último grupo possuem um histórico de ensino público e, além disso, nem todos têm contato diário com TV, rádio, computador e Internet. Já o contato com os pais, ou pelo menos um deles, é diário para ambos os grupos, devido à dependência financeira e afetiva, em graus diferentes por causa da idade.

Apesar das diferenças, até o momento observamos que as duas comunidades interpretativas têm como características semelhantes comportamentos adolescentes e contato diário com a mídia.

5.2 A RELAÇÃO COM A LEITURA

Os primeiros questionários aplicados (APÊNDICE A e B) apresentam questões fechadas a respeito dos hábitos de leitura dos pesquisados, as quais nos possibilitam ter uma

visão geral do espaço que a leitura ocupa em seu cotidiano. Nesse ponto, ainda não nos interessa entender a perspectiva que adotam em relação ao ato de ler, mas os objetos de leitura com os quais têm maior contato, assim como seus mediadores. Também há questões abertas nos mesmos questionários, estas, ao contrário, já dizem respeito ao processo de escolha de obras, o qual por sua vez pode estar relacionado à comunidade interpretativa, à adolescência, à influência do mercado de consumo, à escola, como discutiremos adiante.

Optamos por intercalar os dados dos alunos das séries finais do Ensino Fundamental e dos professores em formação, a fim de propiciar uma comparação por temáticas abordadas. Sendo assim, focamos primeiramente os hábitos de leitura e, em seguida, a interpretação das respostas sobre obras lidas e o porquê de suas escolhas.

5.2.1 OS HÁBITOS E OS MEDIADORES DE LEITURA

Em relação ao grupo do Ensino Fundamental, 28 responderam ao questionário proposto, 16 meninas e 12 meninos. Entre as meninas, para 9 delas a leitura aparece entre as cinco principais atividades de seu tempo livre. Já entre os meninos, apenas 3 deles assinalam como uma das cinco atividades que realizam no tempo livre. De todos os alunos, 19 afirmam gostar de ler, sendo 13 meninas e 6 meninos. Diante disso, percebemos que o ato de leitura nessa faixa etária desperta mais o interesse do sexo feminino.

Sobre os pais, apenas 5 alunos disseram que eles não têm o hábito de ler, enquanto os outros demonstram inspirar-se no exemplo dos pais, até mesmo ao escolherem seus objetos de leitura. A preferência pelas revistas predomina entre os pais, 13 alunos assinalaram essa opção. Entre os participantes, prevalece a preferência por gibis (12 indicações) e revistas (11 indicações), e há algumas menções à leitura de *blogs* e *sites*. Ao serem questionados sobre sua frequência de leitura, apenas 12 dizem ler diariamente, sendo 9 meninas. Em relação à frequência de leitura de livros, novamente o sexo feminino demonstrou maior interesse, com 6 afirmando ler diariamente, enquanto apenas 1 do sexo masculino assinalou a mesma opção. Já o gênero apontado como o mais lido predomina entre ambos os grupos, masculino e feminino, visto que 19 preferem aventura.

Percebemos que as preferências de leituras da comunidade constituída por adolescentes precoces sofreram alterações. Na faixa etária dos dez aos treze anos, era comum o interesse por gibis e revistas. As transformações sociais, culturais, econômicas e tecnológicas que aconteceram nas últimas décadas favoreceram o aumento do interesse dos

adolescentes precoces por *blogs* e *sites*, e, ao mesmo tempo, por leituras mais extensas, como os romances. Acreditamos que a comunidade interpretativa pode despertar tal interesse, juntamente com os mediadores de leitura.

Além da frequência de leitura, também consideramos importante conhecer os mediadores de livros entre os adolescentes pesquisados. Dentre os 28, 14 têm acesso a livros por meio das livrarias, 13 pela biblioteca da escola, 9 por empréstimos de amigos e familiares, 6 pela biblioteca pública, 4 por *download* da Internet e 1 por sebos. Novamente as respostas divergem entre as garotas e os garotos, pois entre os dois grupos predominam as livrarias como mediadoras, no entanto a maioria das meninas empresta livros de amigos e nenhum menino assinala essa alternativa. Além disso, as garotas também demonstram frequentar mais a biblioteca escolar, 56% empresta livros da biblioteca contra 33% dos meninos. Entre os motivos para a leitura de livros predomina a exigência da escola (13 indicações) e a indicação de amigos e familiares (9 indicações). A divulgação na mídia aparece em terceiro lugar (6 indicações), contudo devemos levar em consideração que as indicações de amigos e familiares podem ser consequência da influência do mercado editorial através dos meios de comunicação.

Nessa primeira comunidade abordada, há bastante divergência entre a relação meninas-texto e meninos-texto, resultado da própria diferença sentida no início da adolescência por meninos e meninas, quando as mudanças corporais e comportamentais começam a aparecer. Nesse período, Macowski (1993) enfatiza que o adolescente é chamado a assumir sua identidade sexual, para tanto procura em outro púbere do mesmo sexo a confirmação de sua normalidade. Assim, é comum que as amigas das meninas sejam restritas a outras meninas, e as dos garotos a outros garotos, sem que permitam a participação de um colega do sexo oposto no grupo. Isso repercute, como mostram os dados, nas maneiras de lidar com a leitura, pois as meninas gostam mais de ler, frequentam mais a biblioteca, e os garotos, de modo geral, apresentam interesses diferentes. Após essa fase inicial da adolescência, o relacionamento entre sujeitos de ambos os sexos torna-se comum.

Os acadêmicos de Letras também responderam a estas perguntas. Dentre os participantes, 53 afirmam que a leitura está entre as cinco principais atividades que realizam durante o tempo livre. Ao contrário do grupo citado anteriormente, neste prevalece a resposta “sim” à pergunta “Você gosta de ler?”, pois apenas um sujeito de pesquisa respondeu negativamente. No entanto, a maioria não adquiriu o hábito de leitura dos familiares, como

ocorre com a maioria dos pesquisados do Ensino Fundamental, visto que 43 dizem que a família não tem o hábito de ler, enquanto para 35 os familiares são leitores assíduos.

Entre as preferências de leitura dos familiares, em primeiro lugar está o jornal impresso (27 indicações), em segundo, o romance (24), em terceiro, a revista (20), seguida por *blog* (14) e gibi (08). Já entre os acadêmicos, 31 preferem ler romances, 16 revistas, 15 jornais, 13 *blogs* e 2 gibis, além de menções esporádicas como Bíblia, material didático, material teórico, mangás, notícias na Internet. Em relação à frequência de leitura, 39 leem diariamente, 24 de duas a três vezes por semana e os outros com menos frequência. A leitura de livros recebeu diversas respostas com quantias significativas, não sendo possível identificarmos uma afirmativa que tenha se sobreposto às outras, há afirmativas de leituras diárias e de anuais com quantidade de indicações próximas. O gênero mais lido é o romance (55 indicações).

A forma de acesso aos livros dos estudantes de Letras difere da dos estudantes do Ensino Fundamental. Destes, 41 realizam empréstimos na própria faculdade, 36 efetuam *downloads* da Internet, 28 emprestam de biblioteca pública, 21 emprestam de amigos ou familiares, 18 compram em livrarias e 15 em sebos. Tais resultados estão diretamente relacionados com as condições econômicas dos sujeitos, pois no grupo da escola particular as livrarias foram mais mencionadas, enquanto aqui aparecem em quinto lugar. O empréstimo com amigos e familiares ainda é superior a essa opção, o que já demonstra a influência destes sobre as escolhas dos estudantes. Tal influência é confirmada quando questionados a respeito dos motivos que os levam a ler, pois o quesito indicação de amigos ou familiares se destaca com 38 indicações, seguido da exigência do curso de Letras (25) e da divulgação em meios de comunicação (15). Os pesquisados ainda citaram outros motivos, entre eles 8 afirmam ser por interesse próprio, contudo sabemos que essa afirmativa é um tanto perigosa, pois, segundo Cândido (1985, p. 36), “(...) muito do que julgamos reação espontânea da nossa sensibilidade é, de fato, conformidade automática aos padrões. (...) muito poucos dentre nós seriam capazes de manifestar um juízo livre de injunções diretas do meio em que vivemos”. Como dificilmente nossas escolhas não resultam de influências alheias, diretas ou indiretas, acreditamos que a própria afirmação dos estudantes é transpassada de valores sociais. Ainda 4 alunos dizem ler por prazer, 3 por causa do trabalho e 1 para vestibulares.

Na mediação, os amigos exercem bastante influência sobre os adolescentes como mediadores de leitura. Apesar de a alternativa da questão abranger amigos e familiares, nas questões abertas seguintes os alunos dos dois grupos citaram, predominantemente, a indicação

de obras por meio de amigos. Ainda assim, tanto a família quanto os amigos são fundamentais na formação de identidade dos adolescentes. Aquela tem a responsabilidade sobre o desenvolvimento intelectual e emocional, auxilia o adolescente a superar suas crises ou fracassos neste processo. Durante o período de antidependência, entretanto, a rejeição à autoridade dos pais leva os adolescentes a identificarem-se com amigos, expandindo suas relações sociais por meio da *turma*. É a turma, sua comunidade interpretativa, quem conduz os alunos-participantes a lerem determinadas obras, pois nesta fase identificam-se com os hábitos dos amigos, como forma de aceitação no grupo.

5.2.2 AS ESCOLHAS DE OBRAS E A COMUNIDADE INTERPRETATIVA

A fim de conhecermos as preferências de leitura dos sujeitos pesquisados, os questionamos a respeito dos livros que leram desde janeiro de 2009 até o momento da aplicação do questionário e que não foram pedidos como leitura pela escola ou pela universidade. Ao mesmo tempo, pedimos que justificassem suas escolhas, de forma que a partir das respostas pudéssemos começar a perceber: a) se as LLI circulam entre eles, ainda que na forma traduzida, visto que muitos não têm o nível de língua inglesa exigido para a leitura do texto-fonte; b) as influências recebidas que desencadearam as escolhas de tais objetos de leitura.

Acreditamos que as principais influências que os adolescentes recebem quando escolhem obras são da própria comunidade interpretativa, isto é, das pessoas que fazem parte do seu grupo de convívio. Na fase da adolescência, esse grupo tende a ser formado por outros adolescentes. O grupo de adolescentes, por sua vez, recebe influências da escola, outra comunidade da qual fazem parte; da família, mais uma comunidade; do mercado de consumo, que não é uma comunidade, mas cujas ideologias estão presentes em várias comunidades.

Começaremos por expor os livros citados pelos estudantes da escola particular. Antes da pesquisa, nossa hipótese era a de não encontrar muitas obras produzidas em língua inglesa entre os livros citados, contudo os resultados demonstram o contrário, que as LLI, ainda que na forma traduzida e adaptada, aparecem entre as escolhas dos estudantes.

Apresentamos uma lista de 46 livros citados¹⁹ como leituras que não foram

¹⁹Como os participantes citaram apenas os títulos dos livros, não conseguimos descobrir os autores ou as editoras de alguns deles. Por isso, não citaremos aqui obras que não obtivemos dados bibliográficos. Além disso, alunos do sexto ano citaram títulos de contos de fadas, os quais também não incluídos em nossa lista, visto as diversas publicações existentes sob um mesmo título e, novamente, a impossibilidade de ter acesso a dados bibliográficos.

requisitadas pela escola, dentre as quais 19 são brasileiras, principalmente infanto-juvenis, e 27 de origem estrangeira. Destas últimas, 22 obras são literaturas em língua inglesa: britânica (5), estadunidense (16) e australiana (1). Entre as LLI citadas, apenas a obra *Romeu e Julieta* é considerada um cânone literário, enquanto as outras 21 são *best-sellers*.

	Título do livro	Autor	Literatura
1 ²⁰	<i>365 beijos apaixonados</i>	Kathy Wagoges	Estadunidense
3	<i>A bolsa Amarela</i>	Lygia Bojunga Nunes	Brasileira
1	<i>A ilha do tesouro</i>	Robert Louis Stevenson	Escocesa
1	<i>A menina que roubava livros</i>	Markus Zusak	Australiana
1	<i>A peste escarlata</i>	Jack London	Estadunidense
1	<i>A serra dos homens formigas</i>	Giselda Laporta Nicolelis	Brasileira
1	<i>A turma dos tigres</i>	Thomas Brezina	Austríaca
1	<i>Alice no país das maravilhas</i>	Lewis Carroll	Inglesa
2	<i>Amanhecer</i>	Stephanie Meyer	Estadunidense
1	<i>As aventuras do Capitão Cueca</i>	Dav Pikey	Estadunidense
1	<i>Beijos mágicos</i>	Ana Maria Machado	Brasileira
2	<i>Cachorrinho samba</i>	Maria José Dupré	Brasileira
1	<i>Coisas que toda garota tem que saber</i>	Samantha Rugen	Inglesa
1	<i>Com licença, eu vou à luta</i>	Eliane Maciel	Brasileira
3	<i>Crepúsculo</i>	Stephenie Meyer	Estadunidense
1	<i>Diários do vampiro</i>	Lisa Jane Smith	Estadunidense
1	<i>Direito das crianças</i>	Ruth Rocha	Brasileira
1	<i>Eclipse</i>	Stephanie Meyer	Estadunidense
1	<i>Goosebumps (série)</i>	R. L. Stine	Estadunidense
3	<i>Harry Potter</i>	J. K. Rowling	Inglesa
2	<i>Lua Nova</i>	Stephenie Meyer	Estadunidense
2	<i>Marley e eu</i>	John Grogan	Estadunidense
2	<i>Meninas exemplares</i>	Condessa de Ségur	Russa
1	<i>O caçador de pipas</i>	Khaled Hosseini	Estadunidense
1	<i>O fantasma que dançava no escuro</i>	Luci Guimarães Watanabe	Brasileira
1	<i>O menino maluquinho</i>	Ziraldo	Brasileira
1	<i>O mistério de feiurinha</i>	Pedro Bandeira	Brasileira
1	<i>O pântano das bruxas</i>	Thomas de Brezina	Austríaca
2	<i>O pequeno príncipe</i>	Antoine de Saint-Exupéry	Francesa
2	<i>O sítio do pica-pau amarelo</i>	Monteiro Lobato	Brasileira
1	<i>Os 12 trabalhos de Hércules</i>	Monteiro Lobato	Brasileira
1	<i>Papai Noel esteve aqui</i>	Lais Carr Ribeiro	Brasileira
1	<i>Pega Ladrão</i>	Luiz Galdino	Brasileira
1	<i>Poderosa</i>	Sérgio Klun	Brasileira
1	<i>Pretinha, eu?</i>	Júlio Emílio Braz	Brasileira
1	<i>Quem roubou o meu futuro?</i>	Sylvia Orthof	Brasileira
3	<i>Romeu e Julieta</i>	William Shakespeare	Inglesa
1	<i>Só loucuras de Andy Griffiths</i>	Andy Griffiths	Estadunidense
1	<i>Só pirados de Andy Griffiths</i>	Andy Griffiths	Estadunidense
1	<i>Só suando com Andy Griffiths</i>	Andy Griffiths	Estadunidense
1	<i>Sócio</i>	Stephen Frey	Estadunidense
1	<i>Tarzan</i>	Edgar Rice Burroughs	Estadunidense
1	<i>Um girassol na janela</i>	Ganymédes José	Brasileira
1	<i>Uma noite na taverna</i>	Álvares de Azevedo	Brasileira
1	<i>Você é insubstituível</i>	Augusto Cury	Brasileira
1	<i>Volta ao mundo em 80 dias</i>	Júlio Verne	Francesa

Quadro 3: Obras citadas por alunos do Ensino Fundamental

²⁰ Os números da primeira coluna indicam o número de vezes que os títulos foram citados.

Esses alunos têm bastante contato com a literatura brasileira, como esperávamos antes de aplicar os questionários, visto sua faixa etária. No entanto, as outras literaturas sobressaem e, ao deparar-nos com tantas referências à literatura estrangeira, nos perguntamos se por lerem estas obras na versão traduzida os alunos têm ou não consciência de que estão diante de um livro produzido em outro país e das implicações que isto ocasiona, em virtude da cultura e dos costumes de personagens inseridos em outro contexto, além da linguagem que tem de ser adequada à brasileira no ato de traduzir. Em outras palavras, objetivamos saber se os adolescentes são leitores críticos no ato da leitura de narrativas estrangeiras. Por isso, solicitamos que apontassem, em uma questão posterior, as obras estrangeiras que apareciam dentre as que haviam citado.

As respostas demonstram que a maioria dos alunos de sexto e sétimo anos não conseguem distinguir entre obras nacionais e estrangeiras, enquanto os do oitavo e nono anos, em geral, percebem estar diante de um livro produzido em outro país. De forma geral, 12 alunos responderam de forma equivocada, 10 dizendo que não citaram obras estrangeiras, quando na verdade o haviam feito, e 2 afirmando terem citado e exemplificam, respectivamente, com os títulos *A bolsa amarela* e *Uma noite na Taverna*, obras brasileiras. Em contraposição, 9 souberam identificar obras estrangeiras mencionadas e 7 não responderam. Dessa forma, percebemos que a maioria ainda não percebe que está lendo uma obra estrangeira. Por estar em língua portuguesa, acreditam estar lendo uma narrativa que se passa no cotidiano brasileiro. Infelizmente, este equívoco não favorece a formação dos alunos, que poderiam expandir seu conhecimento cultural e social se soubessem comparar narrativas nacionais e estrangeiras por meio dos personagens, conteúdos, contextos, culturas, expandindo seu conhecimento de mundo.

Com base no letramento crítico, a criticidade é um fator importante ao lermos textos estrangeiros. Como o local e o global se afetam mutuamente, Jordão (2007) afirma que o contato de diferentes culturas pode ser produtivo ao confrontarmos diferentes visões de mundo e percebermos a multiplicidade de maneiras de construir sentidos. O caminho contrário, entretanto, pode fazer com que os alunos mencionados não percebam tal multiplicidade.

Acreditamos que esse equívoco possa ser causado pela influência excessiva da indústria cultural na divulgação de tais obras, sem a intenção de esclarecer suas origens e as implicações por trás de traduções. A subjetividade “de massa” dos adolescentes, apontada por

Doti (1973), parece estar subentendida nesses dados. A expansão do equívoco, em nosso ponto de vista, ocorre nas instituições de ensino, ao simplesmente rejeitarem os *best-sellers* sem justificar para os alunos as razões ou explicar sobre as alterações que uma obra pode sofrer durante o processo de tradução.

O grupo de acadêmicos de Letras citou ao todo 178 títulos lidos sem serem requisito da universidade. Os estudantes do primeiro ano apresentaram maior quantidade de obras lidas, enquanto nos outros anos alguns chegaram a justificar a falta de ou a pouca leitura devido ao tempo livre limitado por causa das leituras exigidas pelo curso. Os estudantes do primeiro ano, no início do ano letivo, ainda não estão tão envolvidos com as leituras acadêmicas. Das obras citadas, apenas 74 títulos são de literatura brasileira, enquanto 104 de estrangeiros. Os títulos brasileiros citados são, em sua maioria, textos consagrados, tais como: *A hora da estrela*, *Dom Casmurro*, *Fogo Morto*, *Macunaíma*, *O alienista*, *Vidas Secas*. Contudo, *best-sellers* nacionais também são mencionados: *Verônica decide morrer*, *O vendedor de sonhos*, *O alquimista*, entre outros. Em meio aos títulos estrangeiros, há menções a clássicos e a obras mais vendidas. No entanto, as últimas prevalecem. Dos 104, 79 são de literatura em língua inglesa (Canadense, Estadunidense, Britânica, Australiana, Irlandesa). Os alunos variam suas leituras entre Shakespeare, Jane Austen, Ernest Hemingway, Charles Dickens, Alice Walker e escritores que produzem para o consumo. Os *best-sellers* mais lidos são, respectivamente: *A cabana* (William P. Young), *Crepúsculo* (Stephanie Meyer), *Eclipse* (Stephanie Meyer), *O caçador de pipas* (Khaled Hosseini); *Marley e eu* (John Grogan), *A menina que roubava livros* (Markus Zusak), *Amanhecer* (Stephanie Meyer). Apesar de estarem em um curso de Letras de licenciatura dupla, grande parte de tais leituras são realizadas por meio da versão traduzida. A tabela a seguir apresenta a relação de obras citadas:

	Título do livro	Autor	Literatura
1	<i>1808</i>	Laurentino Gomes	Brasileira
13	<i>A cabana</i>	William P. Young	Canadense
1	<i>A Cidade do Sol</i>	Khaled Hosseini	Estadunidense
1	<i>A cor púrpura</i>	Alice Walker	Estadunidense
1	<i>A dama das Camélias</i>	Alexandre Dumas Filho	Francesa
1	<i>A dama do lago</i>	Raymond Chandler	Estadunidense
2	<i>A escrava Isaura</i>	Bernardo Guimarães	Brasileira
3	<i>A hora da estrela</i>	Clarice Lispector	Brasileira
1	<i>A ilha das correntes</i>	Ernest Hemingway	Estadunidense
1	<i>A ira dos anjos</i>	Sidney Sheldon	Estadunidense
1	<i>A lavoura arcaica</i>	Raduan Nassar	Brasileira
1	<i>A marca de uma lágrima</i>	Pedro Bandeira	Brasileira
1	<i>A menina que não sabia ler</i>	John Harding	Inglesa
6	<i>A menina que roubava livros</i>	Markus Zusak	Australiana
2	<i>A moreninha</i>	Joaquim Manuel de Macedo	Brasileira

1	<i>A mulher só</i>	Harold Robbins	Estadunidense
1	<i>A Odisséia</i>	Homero	Grega
1	<i>A outra face</i>	Deborah Ellis	Canadense
1	<i>A paixão segundo G. H.</i>	Clarice Lispector	Brasileira
3	<i>A revolução dos bichos</i>	George Orwell	Inglesa
1	<i>A rosa perdida</i>	Serdar Ozkan	Turquesa
1	<i>A sétima profecia</i>	Oriza Martins Pinto	Brasileira
1	<i>A volta ao mundo em 80 dias</i>	Júlio Verne	Francesa
1	<i>Admirável mundo novo</i>	Aldous Huxley	Inglesa
6	<i>Amanhecer</i>	Stephanie Meyer	Estadunidense
1	<i>Amor de Capitu</i>	Fernando Sabino	Brasileira
2	<i>Amor de Perdição</i>	Camilo Castelo Branco	Portuguesa
2	<i>Amor de Salvação</i>	Camilo Castelo Branco	Portuguesa
1	<i>Amor e preconceito</i>	Jane Austen	Inglesa
4	<i>Anjos e demônios</i>	Dan Brown	Estadunidense
1	<i>Araceli, meu amor</i>	José Louzeiro	Brasileira
1	<i>Artemis Fowl</i>	Eoin Colfer	Irlandesa
1	<i>As aventuras do avião vermelho</i>	Érico Veríssimo	Brasileira
1	<i>As Brumas de Avalon</i>	Marion Zimmer Bradley	Estadunidense
1	<i>As cerejas</i>	Lygia Fagundes Telles	Brasileira
2	<i>As crônicas de Nárnia</i>	C.S.Lewis	Britânica
1	<i>As mentiras que os homens contam</i>	Luís Fernando Veríssimo	Brasileira
1	<i>As portas da percepção</i>	Aldous Huxley	Inglesa
2	<i>As Valkírias</i>	Paulo Coelho	Brasileira
1	<i>Bom crioulo</i>	Adolfo Caminha	Brasileira
1	<i>Caçando carneiros</i>	Haruki Murakami	Japonesa
2	<i>Canaã</i>	Graça Aranha	Brasileira
1	<i>Capão Pecado</i>	Ferréz	Brasileira
3	<i>Capitães da Areia</i>	Jorge Amado	Brasileira
1	<i>Chamado radical</i>	Bráulia Inês Ribeiro	Brasileira
1	<i>Clara dos Anjos</i>	Lima Barreto	Brasileira
1	<i>Clarissa</i>	Érico Veríssimo	Brasileira
1	<i>Comédias para ler na escola</i>	Luís Fernando Veríssimo	Brasileira
1	<i>Como viver eternamente</i>	Sally Nicholls	Britânica
1	<i>Conte-me seus sonhos</i>	Sidney Sheldon	Estadunidense
13	<i>Crepúsculo/Twilight</i>	Stephanie Meyer	Estadunidense
1	<i>Dance, dance, dance</i>	Haruki Murakami	Japonesa
1	<i>Deixados para trás</i>	Tim LaHaye; Jerry B. Jenkins	Estadunidense
1	<i>Diários de um vampiro</i>	Lisa Jane Smith	Estadunidense
1	<i>Divina Comédia</i>	Giovanni Boccaccio	Italiana
6	<i>Dom Casmurro</i>	Machado de Assis	Brasileira
1	<i>Dom Quixote</i>	Miguel de Cervantes	Espanhola
9	<i>Eclipse</i>	Stephanie Meyer	Estadunidense
1	<i>Édipo Rei</i>	Sófocles	Grega
1	<i>Ela e outras mulheres</i>	Rubem Fonseca	Brasileira
4	<i>Ensaio sobre a cegueira</i>	José Saramago	Portuguesa
2	<i>Ensaio sobre a lucidez</i>	José Saramago	Portuguesa
1	<i>Fogo Morto</i>	José Lins do Rego	Brasileira
1	<i>Fortaleza digital</i>	Dan Brown	Estadunidense
2	<i>Hamlet</i>	William Shakespeare	Inglesa
2	<i>Harry Potter</i>	J.K.Rowling	Inglesa
1	<i>Harry Potter e a Ordem da Fênix</i>	J.K.Rowling	Inglesa
1	<i>Harry Potter e o cálice de fogo</i>	J.K.Rowling	Inglesa
1	<i>Harry Potter e o enigma do príncipe</i>	J.K.Rowling	Inglesa
2	<i>Helena</i>	Machado de Assis	Brasileira
1	<i>Homens são de Marte, mulheres são de Vênus</i>	John Gray	Estadunidense

1	<i>If you could see me now</i>	Cecelia Ahern	Irlandesa
1	<i>Inocência</i>	Visconde de Taunay	Brasileira
3	<i>Iracema</i>	José de Alencar	Brasileira
1	<i>Jardim secreto</i>	Frances Burnett	Inglesa
1	<i>Laços de família</i>	Clarice Lispector	Brasileira
1	<i>Lisístrata</i>	Aristófanes	Grega
5	<i>Lua Nova</i>	Stephanie Meyer	Estadunidense
1	<i>Macbeth</i>	William Shakespeare	Inglesa
2	<i>Macunaíma</i>	Mário de Andrade	Brasileira
1	<i>Madame Bovary</i>	Gustave Flaubert	Francesa
8	<i>Marley e eu</i>	John Grogan	Estadunidense
1	<i>Martini seco</i>	Fernando Sabino	Brasileira
3	<i>Memórias de um sargento de milícias</i>	Manuel Antônio de Almeida	Brasileira
1	<i>Memórias de uma gueixa</i>	Arthur Golden	Estadunidense
1	<i>Memórias do cárcere</i>	Graciliano Ramos	Brasileira
2	<i>Memórias póstumas de Brás Cubas</i>	Machado de Assis	Brasileira
1	<i>Minutos de Sabedoria</i>	Carlos Torres Pastorino	Brasileira
1	<i>Morte e vida de Charlie St. Cloud</i>	Ben Sherwood	Estadunidense
1	<i>Mulheres boazinhas não enriquecem</i>	Lois P. Frankel	Estadunidense
1	<i>Musashi</i>	Eiji Yoshikawa	Japonesa
1	<i>Música ao longe</i>	Érico Veríssimo	Brasileira
1	<i>Na margem do rio Piedra eu sentei e chorei</i>	Paulo Coelho	Brasileira
1	<i>Não faça tempestade em copo d'água</i>	Richard Carlson	Estadunidense
1	<i>Noite na taverna</i>	Álvares de Azevedo	Brasileira
2	<i>O alienista</i>	Machado de Assis	Brasileira
1	<i>O alquimista</i>	Paulo Coelho	Brasileira
1	<i>O analista de Bagé</i>	Luís Fernando Veríssimo	Brasileira
1	<i>O ateneu</i>	Raul Pompeia	Brasileira
1	<i>O banquete</i>	Platão	Grega
9	<i>O caçador de pipas</i>	Khaled Hosseini	Estadunidense
1	<i>O código da inteligência</i>	Augusto Cury	Brasileira
3	<i>O código da Vinci</i>	Dan Brown	Estadunidense
1	<i>O colecionador</i>	John Fowles	Inglesa
6	<i>O cortiço</i>	Aluísio Azevedo	Brasileira
1	<i>O corvo</i>	Edgar Allan Poe	Estadunidense
1	<i>O diário de Anne Frank</i>	Anne Frank	Alemã
1	<i>O diário de Bridget Jones</i>	Helen Fielding	Inglesa
1	<i>O exorcista</i>	William Peter Blatty	Estadunidense
1	<i>O filho eterno</i>	Cristóvão Tezza	Brasileira
2	<i>O futuro da humanidade</i>	Augusto Cury	Brasileira
1	<i>O grande Gatsby</i>	F. Scott Fitzgerald	Estadunidense
1	<i>O guarani</i>	José de Alencar	Brasileira
1	<i>O guia dos mochileiros das galáxias</i>	Douglas Adam	Britânica
1	<i>O hobbit</i>	J.R.R.Tolkien	Britânica
1	<i>O iluminado</i>	Stephen King	Estadunidense
2	<i>O livreiro de Cabul</i>	Asne Seierstad	Norueguesa
1	<i>O livro de ouro da mitologia</i>	Thomas Bullfinch	Estadunidense
4	<i>O menino do pijama listrado</i>	John Boyne	Irlandesa
1	<i>O mistério de Marie Rogêt</i>	Edgar Allan Poe	Estadunidense
4	<i>O monge e o executivo</i>	James C. Hunter	Estadunidense
1	<i>O morro dos ventos uivantes</i>	Emily Jane Brontë	Britânica
5	<i>O mundo de Sofia</i>	Jostein Gaarder	Norueguesa
1	<i>O namoro completo</i>	Nancy Van Pelt	Estadunidense
1	<i>O navio negreiro</i>	Castro Alves	Brasileira
1	<i>O nome da morte</i>	Klester Cavalcanti	Brasileira
1	<i>O pêndulo da noite</i>	Marcos Rey	Brasileira

1	<i>O pequeno príncipe</i>	Antoine Saint-Exupéry	Francesa
1	<i>O poderoso chefão</i>	Mario Puzo	Estadunidense
1	<i>O povo brasileiro</i>	Darcy Ribeiro	Brasileira
1	<i>O primo Basílio</i>	Eça de Queirós	Portuguesa
1	<i>O reencontro</i>	Fred Uhlman	Inglesa
1	<i>O segredo</i>	Rhonda Byrne	Australiana
5	<i>O senhor dos anéis</i>	J.R.R.Tolkien	Britânica
1	<i>O silêncio da chuva</i>	Luiz Alfredo Garcia-Roza	Brasileira
3	<i>O símbolo perdido</i>	Dan Brown	Estadunidense
1	<i>O tempo e o vento</i>	Érico Veríssimo	Brasileira
1	<i>O terceiro travesseiro</i>	Nelson Luiz de Carvalho	Brasileira
1	<i>O tocador de Tuba</i>	Chico Anísio	Brasileira
2	<i>O triste fim de Policarpo Quaresma</i>	Lima Barreto	Brasileira
2	<i>O último dia de um condenado</i>	Victor Hugo	Francesa
4	<i>O vampiro de Curitiba</i>	Dalton Trevisan	Brasileira
1	<i>O velho e o mar</i>	Ernest Hemingway	Estadunidense
1	<i>O vendedor de sonhos</i>	Augusto Cury	Brasileira
1	<i>O zorro</i>	Johnston McCulley	Estadunidense
1	<i>Of mice and man</i>	John Steinbeck	Estadunidense
2	<i>Os cem melhores contos brasileiros do século XX</i>	Ítalo Moriconi	Brasileira
1	<i>Os filhos de Anansi</i>	Neil Gaiman	Britânica
1	<i>Os insaciáveis</i>	Harold Robbins	Estadunidense
1	<i>Os sofrimentos do jovem Werther</i>	Johann Wolfgang von Goethe	Alemã
1	<i>P. S. I love you</i>	Cecelia Ahern	Irlandesa
2	<i>Percy Jackson</i>	Rick Riordan	Estadunidense
1	<i>Porque os homens casam com as manipuladoras</i>	Sherry Argov	Estadunidense
1	<i>Porque os homens fazem sexo e as mulheres fazem amor?</i>	Allan Pease	Australiana
1	<i>Primeiras histórias</i>	Guimarães Rosa	Brasileira
1	<i>Quem ama educa</i>	Içami Tiba	Brasileira
1	<i>Quem me roubou de mim?</i>	Padre Fábio de Melo	Brasileira
2	<i>Quem mexeu no meu queijo?</i>	Spencer Johnson	Estadunidense
3	<i>Querido John (Dear John)</i>	Nicholas Sparks	Estadunidense
2	<i>Quincas Borba</i>	Machado de Assis	Brasileira
1	<i>Red Room</i>	Herbert George Wells	Inglesa
1	<i>Revolutionary Road</i>	Richard Yates	Estadunidense
1	<i>Saborear a vida</i>	Frei Leo	Brasileira
1	<i>São Bernardo</i>	Graciliano Ramos	Brasileira
1	<i>Sargento Getúlio</i>	João Ubaldo Ribeiro	Brasileira
1	<i>Sem medo de viver</i>	Zibia Gasparetto	Brasileira
4	<i>Senhora</i>	José de Alencar	Brasileira
2	<i>Sherlock Homes</i>	Conan Doyle	Britânica
1	<i>Soul love: à noite o céu é perfeito</i>	Lynda Waterhouse	Inglesa
1	<i>The reader</i>	Bernhard Schlink	Alemã
1	<i>Trapo</i>	Cristóvão Tezza	Brasileira
1	<i>Um amor para recordar</i>	Nicholas Sparks	Estadunidense
1	<i>Um conto de Natal</i>	Charles Dickens	Inglesa
1	<i>Uma noite em Curitiba</i>	Cristóvão Tezza	Brasileira
1	<i>Vai amanhecer outra vez</i>	Ricky Medeiros	Brasileira
1	<i>Veronica decide morrer</i>	Paulo Coelho	Brasileira
8	<i>Vidas Secas</i>	Graciliano Ramos	Brasileira

Quadro 4: Obras citadas por acadêmicos de Letras

Ao contrário dos alunos da escola, este grupo tem maior contato com literatura estrangeira, principalmente LLI. Como são professores em formação, com faixa etária acima dos 17 anos, tendo contato com bagagens teóricas mais complexas que as do ensino básico, pedimos que apontassem se havia alguma obra estrangeira entre as que citaram, a fim de compararmos com as respostas dos alunos do Ensino Fundamental e observarmos sua criticidade perante leituras estrangeiras.

Enquanto os alunos do sexto ao nono ano não souberam distinguir entre obras nacionais e estrangeiras, fato considerável devido à faixa etária e ao nível de escolaridade, no grupo de acadêmicos 40 sujeitos que responderam a questão reconheceram obras que são ou não estrangeiras. Enquanto 14 responderam parcialmente a questão, pois apontaram apenas alguns dos que são estrangeiros, e 5 não conseguem diferenciar, talvez pelo fato de lerem a versão traduzida, como fica evidenciado na seguinte resposta à pergunta “Entre os livros apontados, há algum estrangeiro? Qual?”:

Não. *O amor para recordar* é de um autor Inglês, mas peguei traduzida.

Neste caso, acreditamos que os últimos estudantes não têm acesso às discussões sobre tradução que têm ocorrido na academia (AMORIN, 2005; DERRIDA, 2002; MARINS; WIELEWICKI, 2009), e mantêm a visão de que se um texto está em língua portuguesa é nacional. Tanto que um estudante não considerou *Ensaio sobre a cegueira* uma obra estrangeira. É importante que esses futuros professores tenham consciência de que são traduções de textos produzidos em outras línguas, que apresentam outro contexto e outra cultura, mas que no momento da tradução podem sofrer alterações, assim como a linguagem é modificada para ser adequada aos leitores alvos.

Apesar de a maioria dos estudantes de Letras saberem distinguir entre as obras nacionais e as estrangeiras, é um conhecimento que todos deveriam ter e passar adiante a seus futuros alunos. Se uma obra produzida em outro país é lida como brasileira, o leitor perde muito no momento da recepção, não confrontando a identidade estrangeira com a sua própria.

Por fim, o questionário possibilita-nos averiguar as influências que tais sujeitos receberam para realizar suas escolhas de objetos de leitura, questionando se preferem obras nacionais ou estrangeiras e o que consideraram ao escolherem os livros.

Dos 28 pesquisados do Ensino Fundamental, apesar de demonstrarem não conseguir diferenciar a literatura nacional de outras literaturas, em uma questão anterior, 11 afirmam

preferir literatura estrangeira, por ser mais interessante e mostrar outras culturas e outros países; 8 preferem a nacional, sem maiores justificativas, 4 leem as duas e 5 não sabem ou não opinaram. Apontaram como motivos para iniciarem a leitura de um livro: a capa (14 indicações), as indicações de amigos (8), o título (7), a adaptação fílmica da obra (7), enredo interessante (6), o resumo (5), as propagandas (3), ganhar a obra (2), a quantidade de páginas (1), completar a leitura da sequência da saga (1), entre outros motivos. Em nossa opinião, todos os motivos são influenciados pela indústria cultural. Com a intenção de vender, as editoras procuram elaborar bem a capa dos livros, para ficarem atraentes para os leitores; as traduções dos títulos das obras em língua inglesa são pensadas para o público brasileiro, a fim de chamar a atenção dos leitores; o resumo da contracapa pretende criar a curiosidade e mostrar como a obra tem sido lida em outros países; sem contar a preocupação com o enredo, seja romântico, de aventura, de suspense, cômico, para prender o leitor do início ao fim. Outra maneira de fazer com que as obras sejam vendidas é produzi-las em coleções, também chamadas sagas ou trilógicas, pois o leitor só chega ao fim da história no último livro. Por fim, após o trabalho de elaboração nas editoras, há as propagandas em meios de comunicação, principalmente na Internet e em revistas, algumas vezes na televisão ou no rádio, que atraem vários leitores, e as facilidades para que os livros cheguem às suas mãos, muitas vezes entregues em casa. A produção fílmica também contribui para que as vendas tripliquem, pois não satisfeitos em serem apenas espectadores da narrativa, o público também quer ser leitor, para saber mais detalhes do enredo.

O mercado de consumo pode alterar as próprias convenções de leitura criadas pelas comunidades interpretativas ao exercer influência sobre suas escolhas e suas percepções de literatura.

Durante as entrevistas, os alunos comentaram sobre suas escolhas de leitura:

Geralmente por indicação, mas não qualquer indicação. Depende da pessoa que me indica, ou do jeito que ela conta... do jeito que ela fala do livro. Se eu vejo que ela passa aquela paixão pela história, eu vou querer saber o porquê de ela gostar tanto daquele livro. Por enquanto eu li assim e gostei. Não tem nenhum livro que eu falei: “Vou comprar esse porque a capa é bonita!” (Pedro, 27 anos).

Por indicação de amigos, pela crítica, coisas que eu leio sobre o livro. Ou áreas de interesse, relacionado ao que estou vendo em determinado momento (Gabriela, 21 anos).

Ah... eu leio a capa de trás do livro, a resenhas e... vejo. Se for interessante eu leio. Daí eu... “Ah, vou pegar este livro pra eu ler” (Kelly, 17 anos).

Ah... primeiro é indicação. Eu converso com algum amigo, né? Eu... meus irmãos sempre me indicam livros, ou amigos, né? Ou já de algum assunto que eu tenha lido alguma coisa... é... que o assunto se pareça... tenha a ver, né? Às vezes eu acabo vendo este outro livro. Eu leio a... o resumo do livro... ou algo dizendo algo sobre. E se me interessa eu pego. Mas... normalmente os livros que eu leio já são por indicações de alguém... alguém que leu e conversou (Leandro, 34 anos).

Como vemos, os alunos-participantes compartilham critérios de escolha de obras com sua comunidade. Nesse grupo, são as indicações. O ciclo de leituras de *best-sellers* tomou grandes proporções no final do século XX, mas acreditamos que se expandiu ainda mais em meio aos adolescentes do século XXI. Como querem pertencer a um grupo, ler *best-sellers* faz parte desse processo, que não inicia apenas a partir dos 13 ou 14 anos, mas já aos 10 ou 11, como notamos, entre os adolescentes precoces e se expande até cerca dos trinta anos, entre os adolescentes profissionais. Se antes se juntavam para falar sobre moda e futebol, atualmente discutir sobre livros tem sido parte de seu cotidiano. De certa forma, a adolescência e indústria cultural têm um laço muito estreito. A educação escolar enfrenta dificuldades para concorrer com tantos meios de comunicação e, conseqüentemente, contra seu discurso. Como resultado, as influências desses meios têm sido maiores sobre o público adolescente do que as das instituições de ensino. Tais influências são boas ou ruins? A edição de 18 de maio de 2011 da Revista Veja, por meio da matéria *Uma geração descobre o prazer de ler*, acredita que são boas: “Ler obras juvenis ou *best-sellers* é apenas o começo de uma longa e produtiva convivência com os livros. Essa é a lição que anima os jovens a se aventurarem na boa literatura atual e nos clássicos”. Nas entrevistas realizadas com 17 sujeitos de Letras, ao serem questionados sobre a leitura de *best-sellers* por adolescentes, estes afirmam que:

Eu acho que o importante é ler, como eu já disse. O importante é estar lendo. Estas obras da indústria cultural são o princípio, a ponta do iceberg. Nada vai fazer com que o aluno comece ali e pare... ou que ele comece ali e dali a pouco tá lendo Dante. É um ponto primordial para ele ter o interesse pela leitura, porque é uma linguagem mais direta, uma linguagem mais fácil. É mais rápido, mais dinâmico. Até mesmo Dan Brown é rápido de ler. É legal para começar a desenvolver o gosto pela leitura (Tiago, 27 anos).

Eu não acho ruim. Eu acho ótimo. Acho que ler não importa o quê, você tem que ler. A partir do momento que você começa a ler é que você vai decidir se você acha bom ou ruim... você não tem como ter um senso crítico do que é bom ou ruim se você não leu de tudo... do bom e do pior. E... eu não acho ruim, eu acho que tem que ler mesmo, porque é vocabulário... é leitura. Leitura nunca é demais (Paula, 25 anos).

Então, é uma questão que tem que ser discutida. Se você vai trabalhar com este tipo de obra, você tem que discutir. Justamente aí entra a questão de você trazer o real do aluno, o que ele está lendo... você trazer para a sala de aula... para que ele não leia aquilo só porque a sociedade quer, porque a indústria quer, mas ele lê porque é bom, porque tem algumas coisas importantes para ele. E para que os alunos consigam visualizar o que é bom e o que não é para ele, tanto naquela obra quanto outras que eles forem escolher depois. O problema não é o aluno ler a obra, é... ele ler só porque os outros leem. Por isso que a escola tem que discutir isso, não impedir que eles leem. Não falar: “Não! Você não pode ler!” Discutir esta literatura... para que eles possam ver, saibam o que eles estão lendo. Que eles não leiam só, que eles saibam o que estão lendo... Tenham um porquê de ler (Rodrigo, 20 anos).

Percebemos que Tiago e Paula apresentam um posicionamento mais favorável e argumentam sobre os prós e contras de leitores de *best-sellers*. Esses dois participantes são leitores dessas narrativas, pois citaram *Harry Potter*, *As Valquírias*, *O Alquimista* entre suas leituras. Já Rodrigo afirma durante a entrevista e nos questionários respondidos nunca ter lido sequer um *best-seller*, somente clássicos brasileiros. Por isso, tem um posicionamento de certa forma contrário a essas leituras. Sua experiência como leitor literário o leva a ter uma concepção diferente.

Os estudantes de Letras afirmam preferir literatura nacional (30 indicações), enquanto as literaturas estrangeiras foram indicadas 24 vezes, e 16 sujeitos leem as duas, sem estabelecer uma preferência entre uma ou outra. Os outros estudantes não opinaram. Sendo assim, apesar de o número de obras estrangeiras citadas ter sido maior do que o de nacionais, muitos dizem preferir a literatura brasileira por razões apontadas, como: a falta de contato com literaturas estrangeiras; pela imposição desta no Ensino Médio; maior conhecimento de obras nacionais; falta de instrução de professores para a leitura de obras estrangeiras; pela nossa realidade estar inserida no enredo. Já a preferência por literatura estrangeira é justificada pelo contato com outras culturas, pelo seu estilo, pela linguagem de fácil compreensão, por abordar temas interessantes, pela influência de amigos e mídia.

Diante das justificativas da preferência pela literatura estrangeira, percebemos que o conceito de literatura estrangeira apresenta-se distorcido do propagado pela crítica literária, pois para muitos estudantes do curso de Letras, esta literatura é constituída apenas por *best-sellers*. Nessa comunidade interpretativa, o conceito de literatura estrangeira, construído pelos leitores, não considera clássicos ou obras pós-coloniais. Dentro dessa comunidade, tal literatura é vista como constituída por linguagem simples, temas interessantes (aventura, suspense, mistério) e presente na mídia. As influências da comunidade adolescente são

maiores sobre os adolescentes pesquisados do que as da comunidade universitária, talvez porque o espaço ocupado pelas LLI seja pequeno na matriz curricular, em comparação com o contato com os meios de comunicação e os próprios amigos que, geralmente, inconscientemente propagam o discurso da indústria cultural.

Interessante destacar que, no primeiro ano de Letras, com a maioria dos estudantes entre 17-26 anos de idade, a indicação da literatura estrangeira prevaleceu com 17 indicações, contra 16 nacionais, ao contrário dos outros grupos que preferem as nacionais. A literatura estrangeira citada por esses estudantes que, em sua maioria, recentemente deixaram o Ensino Médio, e ainda não têm contato com discussões sobre teoria literária, é a “de mercado”. Já os outros estudantes, dos anos subsequentes, parecem ter maior receio em citá-las, como veremos nas entrevistas, pois sabem que é uma literatura não-aceita no contexto universitário e têm maior consciência de sua produção para consumo.

Entre os professores em formação, a indicação de amigos e os seus comentários sobre as obras prevaleceram como a principal razão para realizar uma leitura (44 indicações), pois os estudantes afirmam que sua curiosidade é despertada. As indicações são tanto de obras clássicas, quanto de *best-sellers*.

Não há como negarmos a influência do contexto sobre o leitor, como explicam os Novos Estudos do Letramento e a Sociologia da Leitura, assim como as comunidades interpretativas de Fish. Os próprios participantes da pesquisa afirmam como suas escolhas são feitas a partir das influências de amigos que fazem parte de sua comunidade.

Além da indicação de amigos, outros motivos são citados, como: o enredo interessante (12 indicações), a preferência pelo autor (10), o interesse pelo tema abordado (8), o título (7), o filme baseado no livro (7), a preocupação com a formação (7), o gênero (romance, ficção, aventura, fantasia) (6), o resumo da obra (6), obra presenteada (4), livros clássicos (4). Dentre essas justificativas, algumas, como discurremos sobre os alunos do Ensino Fundamental, são resultado da influência do mercado editorial para que as obras sejam vendidas, como o título, o resumo, o enredo e a produção fílmica. Além dessas, outras razões aparecem com menos frequência nas respostas: por serem contemporâneos (3), a crítica do livro (2), evento na faculdade (2), continuação da saga (2), fatos reais (2), trabalho (2), mídia (2), linguagem fácil (2), vestibular (1). A preocupação com a formação enquanto professor de literatura, buscando ler obras clássicas e que contribuirão para a atual e/ou futura atuação dos sujeitos é destacada por alguns estudantes, no entanto, muitos afirmam ter pouco tempo livre devido à quantidade

de leituras exigidas pela universidade e quando se trata de leituras extras o *best-seller* prevalece, como forma de distração, passatempo.

Apesar de a análise das respostas sobre os hábitos de leitura e as escolhas dos sujeitos pesquisados ser bastante quantitativa, o método levanta dados que correspondem à seguinte hipótese levantada por Mury (1974): os interesses literários cotidianos resultam da individualidade de cada pessoa somada as influências exteriores que recebe. Os alunos sujeitos demonstram interesses que são permeados por outros sujeitos (amigos, familiares) ou meios (mídia). As escolhas de leitura são comuns entre os membros dos dois grupos, por serem comunidades interpretativas. Nossa pesquisa averiguou, até o momento, que não há grande interesse por clássicos, principalmente entre os estudantes do Ensino Fundamental. Em tal grupo, obras clássicas tendem a ser rejeitadas, enquanto para os alunos de Letras, os cânones são lidos por serem importantes para a formação dos sujeitos enquanto futuros professores, no entanto, fora da comunidade universitária, preferem *best-sellers*.

As questões abertas nos possibilitam adiantar algumas interpretações importantes que são novamente abordadas em tópicos posteriores. Primeiramente, a relação estreita entre a comunidade interpretativa dos adolescentes e a indústria cultural é demonstrada nas respostas, tanto dos adolescentes precoces quanto dos adolescentes profissionais. Percebemos que os alunos do sexto ano, antes considerados crianças, mencionam contos de fadas e leituras infanto-juvenis brasileiras entre as obras citadas, ao mesmo tempo em que já leem *best-sellers* com cerca de 300 páginas e com temática adolescente. A partir do sétimo ano, as obras citadas são mais de adolescentes, não mais infantis. No nono ano, os adolescentes não citam nenhuma literatura infantil e sofrem grande influência de leituras apresentadas pela mídia. O contato com as literaturas em língua inglesa no grupo da escola particular se dá por adaptações de *Romeu e Julieta*, pois acreditamos que não tenham lido o texto na íntegra, e *best-sellers*. Nesse sentido, como as LLI não costumam ser discutidas no Ensino Fundamental ou Médio, a visão dos alunos a seu respeito é a “criada” dentro de sua comunidade interpretativa. Uma visão que parece ser permeada pelo mercado de consumo. Ainda que a pesquisa esteja restrita a um grupo específico constituído por 28 alunos, sabemos que abre a possibilidade de que a mesma situação aconteça em outros contextos escolares.

Alguns podem afirmar que os alunos do Ensino Fundamental ainda são muito jovens e não têm criticidade para fazer suas escolhas de leitura. Ressaltamos, novamente, que cada comunidade interpretativa tem concepções próprias, “construídas” por seus participantes. Esses adolescentes leem *best-sellers* porque dentro de seu grupo há percepções favoráveis a

esses textos. O mesmo acontece com muitos alunos de Letras, do primeiro ao quarto ano. Os dois grupos constituem comunidades diferentes, com percepções diferentes. Os alunos do Ensino Fundamental estão inseridos no grupo de amigos adolescentes e no grupo da instituição escolar, em cada um realizam leituras diferentes. Os acadêmicos também participam do grupo de amigos e de um grupo que integra a academia, com concepções de leitura muitas vezes diversas da que expressam. Às vezes, como descrevemos a seguir, as concepções das duas comunidades na qual estão inseridos se confundem.

5.3 AS CONCEPÇÕES DE LEITURA, LEITOR E LITERATURA

Consideramos a relação entre leitores e suas preferências de leitura mais complexa do que o ato de escolher a obra a ser lida. Como vimos, tal escolha é sempre permeada por influências de comunidades interpretativas, apesar de o leitor pensar que está decidindo sozinho suas leituras. Como ser letrado é saber utilizar a escrita em contextos diversos, nossos participantes da pesquisa descreveram suas práticas de letramento dentro e fora de instituições de ensino. Por meio da análise dos dados coletados, interpretaremos as concepções de leitura, leitor e literatura presentes em cada comunidade interpretativa, suas semelhanças e divergências.

Partimos da hipótese de que, quando inserido na comunidade escolar/acadêmica, o leitor tem a percepção de literatura enquanto obras consagradas e humanizadoras. Já dentro da comunidade de adolescentes, seu posicionamento é favorável a textos marginais, como os *best-sellers*. Contudo, acreditamos que as concepções não são tão divergentes e que há momentos em que, como os leitores participam de mais de uma prática de letramento, suas percepções convergem.

Para confirmarmos ou não tais proposições, analisamos 20 questionários respondidos por alunos do sexto ao nono ano. Por serem colaborações dos estudantes, alguns não responderam algumas questões, ou não as responderam efetivamente. Como são adolescentes entre 10 e 13 anos de idade, suas percepções de texto literário, leitura e leitor ainda estão sendo construídas, mas as afirmações feitas já nos possibilitam perceber como os estudantes veem o ato de ler obras literárias. Em contraposição, questionamos os professores em formação a respeito dos mesmos conceitos, indagando sobre sua visão enquanto aluno e enquanto futuro professor. Os estudantes do primeiro ano apresentam uma visão ainda presa ao Ensino Médio, porém já com uma pequena influência da responsabilidade de ser um

educador. Os estudantes do segundo, terceiro e quarto ano têm uma visão permeada pelo processo de formação da universidade. Devido à possibilidade de acesso aos alunos deste grupo, o que não foi possível com o anterior, entrevistamos 17 voluntários para sabermos mais a respeito de suas concepções. Procuramos abordar as respostas dos dois grupos de sujeitos de forma a contrapô-las por temáticas. A fim de mantermos em sigilo a identidade dos sujeitos de pesquisa, os alunos da escola particular são mencionados por meio de números, enquanto os do ensino superior são citados em forma de siglas.

A pergunta inicial questiona a opinião dos alunos a respeito do ato de ler. As respostas, em geral, estão presas a uma visão tradicional do ensino, principalmente por relacionarem o ato de ler a textos grafados, predominantemente livros, ainda que os adolescentes pesquisados tenham contato diário com outras mídias (televisão, rádio, Internet), como os dados do primeiro questionário demonstraram. Tal afirmação pode ser comprovada com as seguintes respostas à pergunta “Em sua opinião, o que é ler?”:

Pegar um livro e ler (Teresa, 10 anos)²¹.

Ler um livro e entender o que leu (Ana, 10 anos).

É a interpretação da escrita (João, 10 anos).

Ler é se interessar por livros, revistas (Carla, 10 anos).

Ler um livro (Marcos, 11 anos).

É você pegar um livro e se interessar pelo que está escrito (Márcia, 11 anos).

É ver um livro (Guilherme, 12 anos).

A leitura ainda é considerada por 7 dos estudantes como o ato de ler *livros*, apesar de um mencionar também revistas. Ainda assim, a forma grafada prevalece. Acreditamos que o predomínio, durante um longo período, de um ensino de língua voltado para a decodificação e fixação de conteúdo, panorama que começou a mudar apenas na década de 1970, fez com que os resquícios ainda estejam presentes nas escolas. Tanto que 2 alunos dizem que a leitura contribui para a apropriação de “vocabulário melhor”. As novas propostas teóricas (PCNs, DCEs) são implantadas aos poucos e convivem com tendências anteriores. Sendo assim, a ideia de leitura é vista pelos estudantes como a tentativa de compreender um texto, ao invés

²¹ Destacamos que os trechos transcritos não passaram por revisão gramatical ou ortográfica.

de interpretá-lo. No ato de compreensão, o significado está pronto e acabado, os alunos só precisam extraí-lo; a interpretação, ao contrário, demanda maior participação do leitor.

Outro fator importante é a afirmação de 9 sujeitos de que a leitura sempre leva a aquisição de novos conhecimentos, enquanto 1 afirma ser um *hobby* e 3 não opinaram. A escola não tem mais sido considerada local para aquisição de conhecimentos. As novas abordagens teóricas, como os Novos Estudos do Letramento, veem o aluno como um sujeito ativo, agente de seu aprendizado e construtor de significados. As afirmações dos alunos, entretanto, restringem-se à aquisição:

Adquirir conhecimento e ter cultura (Maria, 11 anos).

É ter mais conhecimento, conhecer novos vocabulários, etc. (Daniele, 12 anos).

A segunda pergunta: “Você acha que ler é importante? Por quê?” permitiu a confirmação dos dados anteriores. A leitura e a escrita são vistas como primordiais por alguns estudantes (“mito do letramento”) e o ato de ler como o caminho para aprimorá-las, como percebemos abaixo:

Sim se você sabe ler tem que saber escrever (João, 10 anos).

Sim porque você aprende coisas novas, legais e aprende a ler (Diego, 10 anos).

Sim, pois aprendemos a escrever melhor (Maria, 11 anos)

Sim pois você aprende palavras e a escrita melhor (Marcos, 11 anos).

Os Novos Estudos do Letramento discordam dessa visão “autônoma” da língua, na qual saber ler e escrever desenvolve as habilidades cognitivas e possibilita ao sujeito alcançar *status* social. Ao contrário, enfatizam que a leitura e a escrita são práticas sociais realizadas por comunidades específicas e em contextos específicos. A perspectiva dos alunos parece não considerar o social. Essa parece ser a concepção de leitura dos estudantes na comunidade escolar, a qual também se evidencia na comunidade de adolescentes.

Apesar de a leitura ser mencionada como uma prática escolar “obrigatória”, ao serem questionados se leem mais em casa ou na escola, 10 afirmam em casa, 6 na escola, 3 não respondem e 1 considera ambas as respostas. A justificativa dada é a de que a casa é um lugar

mais tranquilo para leituras. A tabela a seguir apresenta a relação dos alunos que afirmam preferir ler em casa e os objetos de leitura citados:

Ana (10 anos)	<i>Coisas que toda garota tem que saber</i> (Samantha Rugen)	<i>best-seller</i>
	<i>A bolsa Amarela</i> (Lygia Bojunga Nunes)	
Flávia (10 anos)	<i>Pega Ladrão</i> (Luiz Galdino)	
Juliana (10 anos)	<i>O menino maluquinho</i> (Ziraldo)	
	<i>Beijos mágicos</i> (Ana Maria Machado)	
	<i>Marley e eu</i> (John Grogan)	<i>best-seller</i>
	<i>Um girassol na janela</i> (Ganymédes José)	
Maria (11 anos)	<i>A bolsa amarela</i> (Lygia Bojunga Nunes)	
	<i>Você é insubstituível</i> (Augusto Cury)	<i>best-seller</i>
	<i>Poderosa</i> (Sérgio Klun)	
	<i>Quem roubou o meu futuro?</i> (Sylvia Orthof)	
Carla (10 anos)	<i>Meninas exemplares</i> (Condessa de Ségur)	<i>best-seller</i>
Isabel (11 anos)	<i>Papai Noel esteve aqui</i> (Lais Carr Ribeiro)	
	<i>Com licença, eu vou à luta</i> (Eliane Maciel)	
Marcos (11 anos)	<i>Só loucuras de Andy Griffiths</i> (Andy Griffiths)	<i>best-seller</i>
	<i>Só pirados</i> (Andy Griffiths)	<i>best-seller</i>
	<i>Só suando</i> (Andy Griffiths)	<i>best-seller</i>
Márcia (11 anos)	<i>Marley e eu</i> (John Grogan)	<i>best-seller</i>
	<i>Cachorrinho samba</i> (Maria José Dupré)	
	<i>A serra dos homens formigas</i> (Giselda Laporta Nicolelis)	
Daniele (12 anos)	<i>Cachorrinho samba</i> (Maria José Dupré)	
	<i>Eclipse</i> (Stephanie Meyer)	<i>best-seller</i>
Jeferson (12 anos)	<i>Uma noite na taverna</i> (Álvares de Azevedo)	

Quadro 5: Objetos de leitura de alunos do Ensino Fundamental

Narrativas infanto-juvenis são citadas juntamente com *best-sellers*. A perspectiva de leitura desses adolescentes precoces diverge das leituras citadas. Desconsideramos, assim, a hipótese de haver uma relação entre as perspectivas de leituras e as escolhas de obras neste grupo. A perspectiva que parece ser adotada pela comunidade escolar não influi diretamente em todas as escolhas de leituras da comunidade adolescente. Entretanto, os adolescentes não expuseram a perspectiva de leitura que compartilham com seus amigos.

Os estudantes do curso de Letras também expressaram sua opinião acerca do ato de ler e sua importância. A primeira pergunta “Em sua opinião, o que é ler?” demonstra que mesmo entre os alunos do primeiro ano, não há o predomínio da ideia de leitura como mero ato de decodificação. A maior parte dos alunos (25 menções) relaciona o ato de ler à aquisição de

conhecimento e informação. Contudo, alguns veem o ato de ler como uma ação que desencadeia a *aquisição* de conhecimento e nada além, como mostram as seguintes respostas:

Exercitar o cérebro, adquirir conhecimento (Cláudia, 19 anos).

Extrair algum conhecimento ou aprendizado através dos livros (Alice, 17 anos).

Adquirir conhecimento através de uma história (Clara, 17 anos).

Ler é habilidade, a maneira que o indivíduo encontra para adquirir conhecimento sobre diversos assuntos (Vanessa, 21 anos).

É transportar o conhecimento de escrita, para a nossa mente, adquirindo conhecimento do que está sendo lido, sabendo interpretar para ter uma visão crítica do assunto (Lucas, 21 anos).

A leitura como meio para se chegar à aquisição de conhecimento é resultado de um ensino tradicional, no qual a extração de informações do texto, o qual está pronto e acabado, leva à sua compreensão, sem a participação ativa do leitor. A transmissão de conteúdo é priorizada, como a resposta do sujeito Lucas. demonstra. O ato de “transportar o conhecimento para a nossa mente” não contribui com a criticidade do leitor. Na verdade, um leitor ativo torna-se crítico, pois participa da construção de sentidos do texto. Dentre os pesquisados, 9 sujeitos relacionam leitura à acesso ao conhecimento e acrescentam sua relevância para a formação crítica:

Importante para a formação crítica e intelectual das pessoas (Fernanda, 21 anos).

É aprofundar os conhecimentos e desenvolver-se para ter discussões críticas (André, 39 anos).

É abrir os horizontes, se apaixonar e conhecer diferentes mundos (Elena, 21 anos).

A decodificação como sinônima do ato de ler aparece em 6 respostas, nas quais a leitura é descrita como um meio para ter acesso à vocabulário e para “melhorar” a escrita e a fala. Nesses casos, a ideia de compreensão de textos predomina. Importante destacarmos que essa concepção de leitura é apresentada por alunos do primeiro ano de Letras, que ainda não tiveram contato com discussões teóricas, ou seja, seu posicionamento encontra-se estreitamente relacionado à ideia de leitura que parece ainda ser predominante no ambiente

escolar. Nas respostas, o leitor é apenas um sujeito que tem a capacidade de decodificar o que lê para comunicar-se diariamente, como vemos:

Se comunicar, aprender novo vocabulário, descobrir uma nova forma de se comunicar (Ivone, 19 anos).

Ler é a junção de uma ou mais palavras (Taís, 21 anos).

Obter informações e conteúdos sobre assuntos recentes ou passados, e é uma forma de se aperfeiçoar a escrita e a maneira de falar também (Larissa, 26 anos).

É o simples fato de identificar letras e formar palavras (Kelly, 17 anos).

Em oposição à aquisição de conhecimento e capacidade de comunicar-se, 24 alunos de Letras veem a leitura como um ato que desperta “sensações”, “sentimentos”. O leitor envolve-se com o objeto de leitura e passa a experienciar o que lê. Diante disso, as concepções de leitura são “prazer”, “distração”, “viajar”, “mundo de fantasias”. Os exemplos ilustram nossa interpretação:

É ter um momento consigo mesma, que eu acabo virando parte da história com os personagens (Raquel, 18 anos).

Ler é viajar por um mundo infinito sem ter a necessidade de mover-se um milímetro sequer (Janete, 19 anos).

Por fim, 9 sujeitos apontam a leitura como um ato de tentar entender o que está escrito, “ver nas entrelinhas”, buscar a interpretação, dentre os quais apenas 1 encontra-se no primeiro ano, enquanto os outros são do terceiro e quarto ano de Letras, ou seja, suas respostas compartilham perspectivas do meio acadêmico, voltadas para a interpretação, e o leitor como agente, como podemos perceber:

Ler é compreender o que se está escrito, mas também o que está implícito nos textos (Jorge, 27 anos).

Interagir com a significação possível e interpretável completando-a (Vagner, 20 anos).

As concepções apresentadas pelos acadêmicos de Letras têm origem no ambiente escolar ou acadêmico e são empregadas em práticas de letramentos literários que ocorrem fora de tais instituições. Essas duas últimas respostas são as que mais se aproximam da proposta

dos Novos Estudos do Letramento, pois sugerem um leitor ativo, construtor de sentidos, que interage com o texto. Contudo, nenhuma das respostas descritas aponta o aspecto social como relevante no ato da leitura.

Ao contrário dos alunos do Ensino Fundamental, a leitura é pouco relacionada especificamente a livros pelos acadêmicos de Letras. Apenas 3 alunos mencionam “livros” em suas respostas, e 10 abordam textos *escritos*, enquanto os outros, ao não especificarem e abordarem a leitura de forma geral, demonstram uma pré-disposição à expansão da concepção de leitura para outros meios, além do livro, e outros modos, além do escrito. Essa concepção está relacionada ao *Letramento Literário*, pois considera o uso da escrita ficcional ou escrita literária em contextos diferentes, diferentemente valorizados (ZAPPONE, 2008).

A questão “Você acha que ler é importante? Por quê?” recebeu majoritariamente *sim* como resposta. As justificativas são as mesmas apresentadas na questão anterior: adquirir conhecimento, tornar-se crítico, “viajar” e melhorar a escrita. A pergunta seguinte pede que discorram sobre a importância da leitura: a) na profissão professor, b) na vida pessoal e c) na vida dos alunos e das pessoas em geral. A maioria das opiniões destacou o conhecimento como justificativa para a leitura como professores, em sua vida pessoal e para os alunos e pessoas em geral. Segundo 55 participantes da pesquisa, a leitura é fundamental na vida do professor, pois é um profissional que precisa ter conhecimento suficiente sobre o que ensina e estar sempre atualizado para desenvolver um bom trabalho. Além disso, 9 sujeitos afirmam que o professor deve ser um exemplo como leitor para seus alunos, 1 acredita que melhora a compreensão de texto, 1 o vocabulário e 1 a comunicação. Os outros não opinaram. Quanto à vida pessoal, 29 sujeitos consideram que a leitura aumenta o conhecimento, 18 a veem como contribuição para a formação, construindo pessoas mais críticas e 14 afirmam que a leitura é importante para se distrair, relaxar, “viajar” e fugir da realidade. Dentre os outros sujeitos, 4 apontam a facilidade de comunicar-se e de falar como resultado de leituras, 3 a melhora da escrita, 2 o bom desempenho no trabalho, 1 o conhecimento gramatical e 5 não opinaram. Em relação à vida dos alunos e das pessoas em geral, 29 sujeitos afirmam que a leitura é relevante para a aquisição de conhecimento e 24 para o crescimento crítico, pois defendem que as pessoas deixam de ser “ingênuas” e “alienadas” quando têm contato constante com a leitura. Entre as outras respostas, há menções ao aperfeiçoamento do vocabulário, da escrita, da leitura e da comunicação.

Aspectos da teoria do Letramento Crítico são ressaltados nas respostas de alunos, ao considerarem a leitura uma forma de deixar de ser “ingênuo” e “alienado”. Tal teoria afirma a

importância da conscientização dos alunos enquanto cidadãos, abordando problemas da sociedade, como a opressão e a desigualdade. Esses alunos destacaram a relação leitor-contexto social, tão relevante em nossa pesquisa.

Ao abordarmos a relação entre a concepção de leitura e os romances lidos pelos participantes, comprovamos que há momentos em que a concepção de leitura escolar e a concepção de leitura da comunidade adolescente se misturam, assim como as leituras realizadas. Diante disso, percebemos cinco posicionamentos diferentes.

O primeiro apresentado por estudantes de Letras com uma concepção acadêmica de leitura, voltada para a formação e crescimento crítico e textos considerados clássicos.

Sujeito	Opinião sobre leitura na vida pessoal	Livros citados
Edna, 18 anos	É muito importante me ajuda a conhecer coisas diferentes da minha realidade e me ajuda a crescer como ser humano.	<i>Dama das Camélias; O Cortiço; Vidas Secas; Memórias do Cárcere; Macunaíma; Amor de Perdição; Amor de Salvação; Fogo Morto.</i>

Quadro 6: Concepção de leitura enquanto crescimento crítico: obras clássicas

O segundo posicionamento é de estudantes que consideram a leitura importante para a formação crítica e leem tanto obras clássicas quanto *best-sellers*.

Sujeito	Opinião sobre leitura na vida pessoal	Livros citados
Vitor, 21 anos	Me tornar mais culto e melhorar minhas qualidade como cidadão.	<i>A outra face; Verônica decide morrer, O monge e o executivo; Ensaio sobre a cegueira; Ensaio sobre a lucidez.</i>
Leandro, 34 anos	É importante para minha formação enquanto ser humano, fazendo de mim uma pessoa com senso crítico que não vive na alienação.	<i>O velho e o mar; Capitães de areia; Adolescente apaixonado; A volta ao mundo em 80 dias; O mundo de Sofia; Triste fim de Policarpo Quaresma; Helena; Dom Casmurro; O vampiro de Curitiba; O monge e o executivo.</i>

Quadro 7: Concepção de leitura enquanto crescimento crítico: clássicos e *best-sellers*

O terceiro posicionamento é o de estudantes que afirmam que a leitura é uma forma de desenvolver uma visão crítica em relação ao mundo e citam *best-sellers*.

Sujeito	Opinião sobre leitura na vida pessoal	Livros citados
Laura, 20 anos	Amplia nossa forma de pensar e consequentemente a nossa maneira de agir.	<i>O guia dos mochileiros das galáxias. O código da inteligência. A sétima profecia.</i>
Júlia, 38 anos	Crescimento como pessoa.	<i>A cabana; O caçador de pipas; A menina que roubava livros; O mundo de Sofia.</i>

Bianca, 20 anos	Aprender mais, ter domínio sobre determinados assuntos, e ter um senso mais crítico, assim como uma ideologia formada.	<i>Um chamado radical; Um amor para recordar; O vendedor de sonhos</i>
-----------------	--	--

Quadro 8: Concepção de leitura enquanto crescimento crítico: *best-sellers*

O quarto é formado por estudantes que consideram que na vida pessoal a leitura é uma forma de distração, de relaxar, e citam *best-sellers* e clássicos.

Sujeito	Opinião sobre leitura na vida pessoal	Livros citados
Kelly, 17 anos	Tira todo o stress, me faz viajar para o enredo da história.	<i>Hamlet; A cabana; Amor de Capitu; Crepúsculo; Lua Nova; O segredo.</i>

Quadro 9: Concepção de leitura enquanto entretenimento: *best-sellers* e clássicos

Por fim, em quinto lugar há os estudantes que na vida pessoal leem como forma de distração e mencionam *best-sellers*.

Sujeito	Opinião sobre leitura na vida pessoal	Livros citados
Marcelo, 22 anos	Um hobby.	<i>A cabana; Marley e eu; O senhor dos anéis (trilogia); Crepúsculo (a saga); Percy Jackson (a saga); A menina que roubava livros; A menina que não sabia ler; As crônicas de Nárnia; O código da Vinci; Anjos e demônios; O zorro.</i>
Paula, 25 anos	Para relaxar, viajar, exercitar imaginação, conhecer lugares e culturas sem sair do lugar.	<i>Marley e eu; A cabana; As Valkírias; O alquimista; Não faça tempestade em copo d'água.</i>
Pedro, 27 anos	Experiência imagética. Lazer.	<i>Musashi I e II; As Brumas de Avalon; Memórias de uma gueixa; Os filhos de Anansi; Deixados para trás.</i>

Quadro 10: Concepção de leitura enquanto entretenimento: *best-sellers*

O cruzamento de dados nos permite perceber que as concepções de leitura da comunidade acadêmica confrontam, em alguns momentos, as da comunidade de adolescentes. Na universidade, a concepção de leitura prioriza a criticidade. Já entre os adolescentes, predomina a leitura por entretenimento. Sendo assim, três dos cinco posicionamentos diferente, citados acima, refletem um discurso sendo permeado por outro.

A busca por uma definição de leitura mais preocupada com a formação do leitor resulta da responsabilidade de professor que transparece em suas respostas. Enquanto alunos, os acadêmicos não veem inconveniente algum por lerem *best-sellers*, mas ao posicionarem-se como formadores de opinião demonstram uma visão distinta acerca de tais leituras. Nesse

caso, há um conflito interno de perspectivas. O mesmo aconteceu com os alunos do Ensino Fundamental, ao descreverem a leitura a partir de uma perspectiva tradicional e citarem *best-sellers*, pois um ensino tradicional tende a valorizar clássicos e marginalizar a literatura popular.

Também pesquisamos sobre a concepção de “bom leitor” dos sujeitos. A concepção de leitor dos estudantes do Ensino Fundamental também é permeada pelo ensino tradicionalista. Ao serem questionados por meio da pergunta “Para você, que características deve apresentar um “bom leitor”? Você se considera um “bom leitor”? Por quê?”, o “mito do letramento” está presente nas respostas dos alunos, nas quais a ideia de leitor como alguém com sabedoria, que lê livros frequentemente e os entende em sua totalidade predomina. Dos pesquisados, 12 consideram “bom leitor” um sujeito que lê *livros* com frequência, os lê do início ao fim e *gosta* de ler. Destes, 4 consideram-se “bons leitores”, pois afirmam ler bastante, 1 não respondeu efetivamente e 7 não se consideram “bons leitores”, já que leem pouco ou não gostam de ler. Observemos algumas destas respostas:

Sim, pois leio até acabar o livro (Juliana, 10 anos)

Deve gostar de ler. Não, porque não leio livros diariamente (Márcia, 11 anos).

Uma pessoa que sabe das coisas. Não, porque não leio (Eduardo, 14 anos).

Nerd, não porque é chato (Guilherme, 12 anos).

Percebemos uma relação entre frequência de leitura e um “bom leitor” na perspectiva dos pesquisados, ou seja, não é a “qualidade” da leitura que indica que um sujeito é um bom leitor, mas o quanto ele lê. A intensa preocupação com a quantidade é uma tendência positivista, predominou durante a pedagogia tecnicista, com um ensino voltado para a produtividade. A visão de leitor como um sujeito “sábio”, envolto em uma “aura” que poucos têm o privilégio de alcançar, transparece nas respostas ao considerarem “bom leitor” alguém que “sabe das coisas”, que é “inteligente” ou “*nerd*”, assim como demonstra “o mito do letramento” e o modelo autônomo de escrita. Também é interessante destacar que, além disso, um “bom leitor”, na concepção dos adolescentes, “deve gostar de ler”, ou seja, lê textos que lhe interessam. Essa afirmação é oposta a visão dos críticos de um “bom leitor literário”, de um “leitor competente”, aquele que, na verdade, deve conseguir vencer barreiras para alcançar a interpretação plena de uma obra literária por meio de uma leitura que nem sempre é

agradável. Já para a maioria dos adolescentes pesquisados, a leitura está relacionada à “prazer”, à possibilidade de ler o que querem e quando querem, atitude constante nesta faixa etária que, muitas vezes, discorda do que pais e professores lhe pedem para fazer. Como adolescentes precoces, buscam “liberdade”, mostrar aos pais e professores que têm vontade própria e capacidade para tomar as próprias decisões, mesmo que para isso tenham que ir contra as imposições de familiares e da escola.

Além de tais respostas, as afirmações abaixo chamam nossa atenção:

Um bom leitor para mim é que ele le bem escreve livros bem (Diego, 10 anos).

Não, porque eu não leio livros, só do cebolinha. Um bom leitor é aquele que não le engasgando (Gustavo, 11 anos).

A concepção de leitura e escrita parece estar referindo-se à forma culta da língua, a língua como autônoma. A visão de leitor relacionado ao ato de ler oralmente é tradicional. Em contraposição, 5 alunos responderam à questão considerando um “bom leitor” um sujeito que procura interpretar o texto. A visão dos estudantes de um leitor como sujeito ativo é relevante, pois, ainda que estejam entre o sexto e o nono ano, já percebem a posição significativa do leitor diante das obras.

A relação entre o conceito de “bom leitor” que possuem e os objetos de leitura apontados (a maioria *best-sellers*) é adversa, pois o conceito está centrado no “mito do letramento” (o leitor envolto em uma “aura”) enquanto a maioria das leituras circula na comunidade adolescente, e não na escola. Em relação aos alunos do Ensino Fundamental, as influências escolares ainda tradicionais sobre seus conceitos de leitura e leitor são grandes, no entanto não influenciam totalmente suas preferências de leitura fora da sala de aula.

Os participantes do ensino superior também foram questionados sobre o conceito de “bom leitor”. Diferente dos alunos do Ensino Fundamental, os acadêmicos do curso de Letras já têm mais experiências de leitura e contato, por um período curto ou longo, com teorias que permeiam o ensino. A resposta predominante (20 indicações) considera um “bom leitor” a pessoa que interpreta o que lê. Nesse caso, a leitura é vista de uma perspectiva interacionista e o leitor é um sujeito ativo que suscita significados a partir do texto. Esta concepção valoriza a proposta do letramento crítico, de que o leitor não está submetido a interpretações prontas e acabadas, na verdade ele as constrói. As respostas à questão “Para você que características deve apresentar um “bom leitor”?” exemplificam tal concepção:

Talvez a principal seja “dar uma resposta” à obra, não ser um leitor passivo que lê e esquece (José, 23 anos).

Bom leitor é aquele que interage com o texto, não aquele que toma o texto como significação completa e posta (Vagner, 20 anos).

O leitor destacado nas respostas produz sentidos ao ler e interpretar o texto. É um sujeito que questiona a própria escrita. Essa é a concepção de leitor que a comunidade de acadêmicos adota, provavelmente tanto dentro quanto fora da universidade, pois não há como desvencilhar-se de alguns conceitos, não importa o contexto social.

Apesar de as afirmações dos estudantes a respeito do conceito de leitor estarem de acordo com os Novos Estudos do Letramento, ainda está distante do que estudiosos da literatura, como Aguiar (1996), consideram ser necessário para ler efetivamente um texto literário. Para Aguiar (1996), não basta tentar interpretar o texto, é preciso que o leitor tenha experiência suficiente para realizar as escolhas de obras, localizar estes objetos de leitura, frequentar locais de discussões e divulgações de obras, dialogar com textos novos, expor seu posicionamento, discutir com outros leitores, ampliar seus horizontes, entre outros elementos.

Levantar a perspectiva dos acadêmicos, nesse sentido, torna-se relevante para refletirmos sobre o que Aguiar (1996) e Hansen (2005) consideram um “leitor competente” e pensarmos se este leitor não é apenas um “leitor ideal”, pois a realidade de leitura, ao nosso alcance, é a mostrada pelos alunos de Letras que, quando forem atuar, ampliarão um pouco mais seus horizontes, mas não a ponto de atingirem todos os requisitos exigidos pelos dois estudiosos citados. Enfim, como adotamos em nosso trabalho a perspectiva de comunidades interpretativas e de práticas de letramento, questionamos a “imposição” de um “leitor ideal”, e descrevemos o que os participantes de pesquisa consideram um “bom leitor” em suas práticas de letramento.

Ressaltar as diversas percepções, de diferentes comunidades, é relevante para que aconteça a desconstrução da ideia de “leitor ideal” e para que as pessoas reflitam sobre a convenção de conceitos dentro de uma comunidade, tal como os conceitos propagados pela academia são convencioneados. Além disso, a partir da visão dos Novos Estudos do Letramento, não deve haver a hierarquização das perspectivas de diferentes grupos.

O interesse e o gosto pela leitura foram destacados em 16 respostas como importantes na formação de um “bom leitor”. Algumas justificativas para essa tentativa de definição de “bom leitor” são:

Gostar de ler, procurar separar tempo para esse hábito que ajuda muito na vida de qualquer pessoa (Renata, 21 anos).

O bom leitor lê aquilo que gosta, que lhe traz algo prazeroso (Raquel, 18 anos).

Essa visão de leitor está relacionada ao que Compagnon (2001) considera liberdade do leitor, ao contrário de imposições. A imposição ocorre quando perspectivas teóricas, como a *Estética da Recepção*, priorizam o “leitor competente” e como este deve agir; e marginalizam os demais leitores e sua liberdade para escolher leituras que atendam a suas expectativas. As respostas dos acadêmicos priorizam a leitura livre e a valorização dos interesses de cada leitor, como propõe a *Sociologia da Leitura*.

A frequência de leitura mencionada pelos alunos do Ensino Fundamental para conceituar um “bom leitor” também é citada por 10 estudantes de Letras. Para eles, um “bom leitor” deve ler sempre e ler muito, deve ter contato frequente com textos, principalmente livros, como vemos:

Que lê sempre. Sou rasoavel. Leio esporadicamente (Fernanda, 21 anos).

Deve ler diariamente, e deve ler de tudo, não deve ter preconceitos por exemplo quanto a livros de auto-ajuda (Elena, 21 anos).

Outras conceituações de “bom leitor” mencionadas são: ser crítico ao ler (7 indicações), ler diferentes textos (5), não ser passivo (4), transformar a leitura em aprendizado (4), ler com atenção (4), ter conhecimentos de obras diversas (3), além de outras respostas menos frequentes: apreciar as obras brasileiras, se envolver com a história, ser persistente, conhecer o significado de palavras diversas, saber selecionar as leituras, ter imaginação, entre outros. Em geral, as respostas estão relacionadas a um “leitor competente”, pois afirmam que é preciso saber interpretar, ter conhecimento prévio, ser crítico.

A partir das concepções anteriormente mencionadas, 23 sujeitos afirmam que não se consideram um “bom leitor”, enquanto 19 responderam sim e 15 dizem ser leitores “médios”, pois acreditam que ainda precisam desenvolver mais sua capacidade de interpretação de textos. De modo geral, os acadêmicos têm receio em afirmar que são “bons leitores”, pois este conceito de “bom”, segundo a perspectiva de críticos literários, exige vários requisitos que o leitor deve alcançar, e os próprios estudantes acreditam que não os atingem. Assim como os alunos do Ensino Fundamental, de certa forma com menos intensidade, alguns acadêmicos

veem o “bom leitor” envolto em uma “aura” de sabedoria, enquanto outros já desconstruíram esta ideia e veem o leitor como um sujeito que lê o que gosta, independente da consagração ou não do texto.

Como pesquisadores, nos apropriamos de algumas teorias e perspectivas com as quais temos contato na academia e passamos a julgar o posicionamento dos leitores. Nosso posicionamento inicial era de que os alunos que leem clássicos consideram um “bom leitor” um sujeito crítico e agente construtor de significados, enquanto os que leem *best-sellers* veem o “bom leitor” como aquele que lê o que gosta, por entretenimento. As respostas, entretanto, demonstram que os posicionamentos não são tão distintos, como mostramos nos quadros abaixo:

Sujeito	Posicionamento sobre “bom leitor”	Livros citados
Viviane, 18 anos	Estar sempre lendo, analisando e interpretando o que lê.	<i>Madame Bovary, Marley e eu, A hora da estrela, O cortiço, Memórias de um Sargento de Milícias, O corvo, A Odisséia, Édipo rei, Divina Comédia, Hamlet.</i>
José, 23 anos	Talvez a principal seja “dar uma resposta” à obra, não ser um leitor passivo que lê e esquece.	<i>O velho e o mar, A ilha das correntes, O grande Gatsby, Dom Casmurro, Heleba, Quincas Borba, Os cem melhores contos brasileiros do século XX.</i>

Quadro 11: Concepção de leitor enquanto sujeito crítico: clássicos

Sujeito	Posicionamento sobre “bom leitor”	Livros citados
Vagner, 20 anos	Bom leitor é aquele que interage com o texto, não aquele que toma o texto como significação completa e posta.	<i>O Senhor dos anéis, Sherlock Homes, Harry Potter e a Ordem da Fênix, O Hobbit, As crônicas de Nárnia</i>

Quadro 12: Concepção de leitor enquanto sujeito crítico: *best-sellers*

Sujeito	Posicionamento sobre “bom leitor”	Livros citados
Renata, 21 anos	Gostar de ler, procurar separar tempo para esse hábito que ajuda muito na vida de qualquer pessoa.	<i>Porque os homens casam com as manipuladoras, Mulheres boazinhas não enriquecem, O diário de Bridgit Jones, Os insaciáveis</i>

Quadro 13: Concepção de leitor como sujeito que lê por entretenimento: *best-sellers*

Sujeito	Posicionamento sobre “bom leitor”	Livros citados
Raquel, 18 anos	O bom leitor lê aquilo que gosta, que lhe traz algo prazeroso. Sou uma boa leitora, pode ser que esteja errada em ler só o que gosto, mas outras leituras não serão totalmente aproveitadas por mim.	<i>O símbolo perdido, Ela e outras mulheres, Laços de família, A paixão segundo G.H.</i>

Quadro 14: Concepção de leitor como sujeito que lê por entretenimento: *best-sellers* e clássicos

Esses quadros mostram que não é possível deduzirmos as preferências de leituras dos acadêmicos de Letras pesquisados a partir de suas concepções de leitor, pois essas concepções parecem permear suas práticas de letramentos em diferentes contextos. Em outras palavras, a preferência por *best-sellers* não torna um leitor menos crítico do que um leitor de clássicos. O posicionamento de Vagner é de um leitor ativo, preocupado em não tomar o que lê como verdade, mas de um sujeito que questiona e tem preferência por *best-sellers*. É diante de dados como esse que questionamos se é certo marginalizar completamente estes romances pelo fato de haver toda uma preocupação comercial por trás deles. Será que realmente não têm nada a oferecer? Ou, será que na verdade o posicionamento crítico deve ser do leitor em relação ao que lê? Acreditamos que, diante do *corpus* analisado é possível afirmar que os adolescentes contemporâneos têm uma concepção diferente da concepção tradicional de leitura e de leitor.

Por fim, com o intuito de entender mais sobre a concepção de literatura dos estudantes, perguntamos aos alunos do Ensino Fundamental: “O que é literatura para você? Dê exemplos”. As respostas nos mostram que os participantes têm dificuldade em apontar um conceito de literário. Além disso, literatura é relacionada a *livros* e à forma grafada, e ao ato de gostar ou não de ler. As respostas abaixo exemplificam essa interpretação:

Ler um livro (Sara, 10 anos).

Livros, se interessar pelos livros, gostar de ler (Ana, 10 anos).

Livros, letras e palavras (João, 10 anos).

Viajar dentro do livro (Maria, 11 anos).

Literatura são as histórias de livros, culturas, etc. (Daniele, 12 anos).

Chata, fais mal (Guilherme, 12 anos).

Como o conceito de literatura resulta de uma convenção dentro de uma comunidade, dentro da comunidade interpretativa desses estudantes, literatura está relacionada a livros, à leitura por prazer e à imaginação.

A pergunta “Em sua opinião, os alunos gostam de ler literatura? Que tipo?”, obteve 7 indicações de “sim” e 7 indicações de “não”, enquanto 6 não responderam. Difícil estabelecer um parâmetro no grupo do Ensino Fundamental, com respostas tão diversas. Os adolescentes que responderam “sim” citaram como leituras literárias preferidas: revistas, ficção, aventura,

romance, comédia. Em outras palavras, a literatura que afirmam que os alunos gostam não é a considerada clássica, mas a comercial.

Percebemos que a concepção de leitura e leitor dos adolescentes precoces não vai ao encontro de suas leituras extras mencionadas, entretanto sua concepção de literatura está diretamente relacionada à sua preferência por obras *best-sellers*. Dentro da comunidade de adolescentes precoces pesquisados, os *best-sellers* são considerados literatura e ocupam o mesmo patamar dos textos clássicos. Eles realizaram a desconstrução da hierarquia, da dicotomia centro/margem dentro do próprio grupo. Dicotomia que estudiosos levam anos ou décadas para desconstruir na comunidade acadêmica.

Os acadêmicos do curso de Letras também discorreram sobre o que consideram ser literatura. Ao contrário dos estudantes do Ensino Fundamental, diversos conceitos aparecem nas respostas. Interpretamos 30 conceitos diferentes de literatura. Concepções tão diversas já demonstram que não há um conceito único, pronto e acabado. A resposta de um estudante à pergunta “O que é literatura para você?” exemplifica esta complexidade:

Ui! (Elena, 21 anos).

As concepções de literatura predominantes são: é ficção (5 indicações) e é o estudo de livros (5) em conformidade com Hansen (2005) que aponta a literatura como textos de ficção em oposição aos pragmáticos. Para 4 alunos, é uma forma de arte, assim como a pintura, a música, entre outros. Também 4 sujeitos consideram literatura uma forma de passar informação. Com 3 indicações aparecem os seguintes conceitos: é uma tentativa de representação da sociedade, é uma escrita imaginativa, são trabalhos literários de uma época, é uma forma de atualização de conhecimentos e é humanizadora. Vejamos algumas respostas:

É o que te faz imaginar, parece ser algo totalmente diferente de outros gêneros. Você consegue imaginar as possibilidades que o autor passa (Vitor, 21 anos).

É a retratação de vários aspectos sociais, em retratações ou criação de um universo onde você pode viajar pelo mesmo, etc (Ângela, 17 anos).

São trabalhos literários de um país ou de uma época que conta histórias e fatos muitas vezes marcantes e que nos faz imaginar grandes acontecimentos. Ex: Grande Sertão Veredas (Beatriz, 18 anos).

Literatura deve sempre contribuir para a formação humana, mostrando a cara da sociedade, tirando máscaras das pessoas (Leandro, 34 anos).

Dentre tantos outros conceitos literários estão: tudo o que um grupo considera literatura, histórias antigas, períodos literários, linguagem elaborada, manifestação da arte, a arte de recriar histórias, um olhar diferente sobre as coisas comuns.

Já afirmamos não ser possível definir literatura. As respostas dos alunos confirmam a perspectiva que adotamos. Os conceitos, como ficção (HANSEN, 2005), escrita imaginativa (EAGLETON, 1983), linguagem literária (AGUIAR E SILVA, 1973), estranhamento (CULLER, 1999) aparecem nas respostas dadas, retomando o discurso da crítica literária, além da questão da formação humana. Contudo, não é possível dizer o que a maioria dos alunos considera ser literatura, visto que não houve resposta que se sobrepusesse às outras. Ainda que a literatura seja uma convenção, dentro de uma mesma comunidade pode haver diferentes conceitos de literatura, devido à sua heterogeneidade.

Também questionamos os alunos a respeito da diferença entre a visão que tinham de literatura enquanto alunos e agora como professores em formação. Sobre isso, 36 afirmam que seu ponto de vista mudou, 10 dizem que ainda não mudou muito (alunos do primeiro ano), 5 não sabem dizer, 3 não encontram diferença e os outros não responderam.

Para aqueles que mudaram de percepção, enquanto alunos, a literatura era: uma obrigação, chata, apenas romances, sem importância, os períodos literários, só historinhas. No curso de Letras e pensando provavelmente a responsabilidade enquanto futuros professores, a consideram: prazerosa, importante, produção de sentidos, conhecimento. Percebemos que a mudança de comunidade (da escolar para a acadêmica) já alterou a concepção de literatura dos participantes. Por isso, reafirmamos que a literatura resulta de convenções.

Nas entrevistas, as concepções de literatura como aluno e como professor em formação são mais ressaltadas:

Leandro: Literatura eu considerava os livros... dos autores brasileiros. Eu acho assim... Eu não lembro de ter visto nada assim... de fora, ou via muito pouco. Eu acho que eu só conhecia Shakespeare. Eu achava que era mais... que ele era um escritor de peças teatrais... assim... eu não sabia nem exatamente que ele iniciasse a literatura de peças teatrais, de livros... essas coisas... Então o que eu considerava literatura eram os livros dos autores mais famosos brasileiros... José de Alencar, Machado de Assis. Os clássicos. Isso que eu considerava literatura.

O sujeito Leandro apresenta uma resposta que se repetiu entre os entrevistados: considerava os clássicos como literatura no Ensino Médio. Estas respostas recorrentes são resultados de vários fatores que “limitam” a visão de literatura dos estudantes da educação básica, como o livro didático, os componentes curriculares, a falta de acervo na biblioteca e

também o professor. Elementos que fazem com que um mesmo conceito de literatura seja propagado, ao invés de expor diferentes posicionamentos de estudiosos e esclarecer que não é um conceito fechado. Como a periodicidade literária ainda está presente na sala de aula, os clássicos são os mais lidos e raramente os alunos chegam a conhecer obras mais contemporâneas. No caso das literaturas em língua inglesa, não há um espaço na educação básica especificamente para elas, por isso muitos estudantes chegam ao curso de Letras licenciatura dupla (Português-Inglês) sem sequer ter lido uma peça de Shakespeare.

Ao chegar à universidade, os alunos são expostos a outros conceitos de literatura, às vezes os fazendo tomar um posicionamento acerca desta arte, às vezes os deixando em dúvida sobre o que é ou não literário. A continuação da entrevista com Leandro demonstra a tentativa do acadêmico de tentar explicitar o que considera literatura:

P²²: E agora fazendo o curso de Letras o seu conceito de literatura mudou?

Leandro: Então, ainda fica aquilo sabe.... porque é difícil você tirar algo que já está implícito, né? Então, fala em literatura, a primeira coisa que eu penso são os clássicos.

P: Mas hoje você já consegue dizer pra mim o que é um texto literário pra você?

Leandro: O texto literário... ele... pra começar a escrita dele já é uma coisa mais bem feita, né?. Eu vejo que é um texto que tem essa preocupação com as palavras, mas não resume só nisso. Um texto que... principalmente o autor consegue passar muito sentimento e... o eu-lírico... ele consegue colocar um eu-lírico ali e transcrever coisas que a gente sente, coisas que a gente percebe naquilo que ele escreve, de uma forma muito rica. Não é simples de você entender... a literatura, às vezes, ela exige um pouco mais na compreensão da obra, né? Às vezes, você só ler a obra em si você acaba deixando passar muita coisa batida. Você tem que conhecer a vida do autor, você tem que entender... quem é esse autor, o momento histórico... Literatura é mais rica por isso, né? Não é uma coisa que quando você lê, você já entende tudo que era pra ser... daqui a pouco está apaixonado no momento da leitura, mas.... acaba ficando empobrecido porque falta... essa coisa assim.... tipo.... às vezes o autor deixa alguma coisa não muito clara por isso mesmo, pra ver até onde a gente consegue chegar... ele ajuda ao leitor desenvolver, né? A literatura ela nos ajuda, nos enriquece muito por isso, né? Porque ela não é só aquilo que está escrito, às vezes o não-dito fala muito, né? E... isso é... assim, o que me surpreende às vezes numa obra literária é isso... o que ele escreveu, o que ele deixou claro ali na escrita, e aquilo que ele também deixou nas entrelinhas, também né? Tem, muitas vezes, outros livros que não têm isso, né? (Leandro, 34 anos).

Esse aluno-participante tem uma concepção de literatura como um objeto complexo, devido às discussões a que foi exposto durante dois anos do curso de Letras. Ao discutir sobre o que considera literatura depois de entrar no curso de Letras, Leandro demonstra

²² Utilizamos “P” como sigla para pesquisadora.

preocupação com o leitor, a qual não menciona ao expor sua concepção enquanto estava no Ensino Médio.

A triangulação de dados dos acadêmicos de Letras nos possibilita ter acesso a concepções diversas de literatura, pois a visão dos alunos é mais ampla. A visão de literatura desse grupo condiz tanto com leituras clássicas quanto com *best-sellers*. A pergunta “Você diria que as obras estrangeiras que fazem parte da indústria cultural podem ser consideradas literatura, visto que a maioria dos críticos não as considera?” é respondida, em geral, utilizando elementos literários discutidos na seção 3.1. Vejamos:

Eu acho que sim. É uma literatura de massa, mas é literatura. Até um folheto pode ser literatura, dependendo de quem fez o folheto. A literatura é algo **bem maior** do que todo mundo pode tachar. **Não tem como tachar** o que é literatura ou não. É o que eu acho. Não tem dessa de falar que só porque é da indústria cultural não é literatura. Alguma coisa de bom sai dali. A literatura não é um retrato fiel da realidade, então se não é um retrato fiel da realidade, são dois mundos a parte, **o mundo real e o literário**, as obras que estão saindo agora são literatura. Eu acho isso, talvez possa estar errado ou mude minha opinião daqui há dez anos. Agora acho isso (Tiago, 27 anos).

Eu acho que sim. **Não literatura clássica...** não literatura da melhor... mas sim literatura de massa. Eu acho que... lógico, não tem como substituir os clássicos por isso, nem tirar eles do colégio e colocar só Harry Potter. Mas eu acho que poderia ser inserido sim (Paula, 25 anos).

Tem muita oposição. Eles falam que não é literatura, porque talvez não seja do próprio país. Mas tem muita coisa que não é literatura. Por exemplo, tem muitos livros que são muito mal escritos. Eu posso criticar? [risadas] *Diários de um vampiro* é um livro muito mal escrito... Você não tem um início, meio, conclusão. É claro que ele tem uma continuação, mas às vezes você se perde em uma história... e isso pode influenciar o aluno a escrever de uma forma errada, sem início meio e fim. Eu acho que isso não pode ser considerado literatura. Mas... como eu falei, livros como *A menina que roubava livros* e *O Caçador de pipas* são livros muito bem escritos, uma **linguagem rebuscada**. Uma linguagem que é rebuscada, mas é compreensível. Não é aquela linguagem que ninguém entende o que está falando. Então... eu acho que depende do livro pode ser considerado literatura sim (Janete, 19 anos).

Sim. Porque ela faz a gente ter a **catarse**. Acho que tudo que é escrito que faz a gente sentir, nos sentir humanos pela arte é literatura. Não é só o que os críticos falam: “Isto é literatura e isto não é”... Porque o crítico é uma pessoa e ele tem as concepções dele, na minha concepção tudo que faz a gente **se sentir humano pela arte**... porque a escrita faz a gente **ter um sentimento**, faz a gente gostar. Tanto pelo gosto... que nem sempre é bom, às vezes faz mal pra gente, porque o que a gente lê faz mal. Mas tudo que a gente... tudo que busca nossas emoções, nossa memória, nossa história... faz a gente reinventar a vida (Vilma, 21 anos).

Destacamos, em negrito, elementos literários já discutidos no decorrer deste trabalho e presentes na fala dos estudantes para argumentar porque *best-sellers*, de acordo com suas concepções, são literatura. Os argumentos dos alunos são persuasíveis, pois discorrem sobre o que sua comunidade convencionou como literário. Acreditamos, como pesquisadores, ainda não ser possível o estudo de *best-sellers* ao lado de clássicos literários, pois são obras com características peculiares e, ao contrário dos cânones, circulam com um fim bastante comercial, mesmo assim, como o sujeito Janete afirma, algumas dessas obras têm discussões relevantes. Janete cita *O caçador de pipas*, romance no qual o leitor consegue ter uma visão da situação da sociedade afegã e das perseguições sofridas por grupos sociais, já em *A menina que roubava livros*, o leitor tem contato com uma percepção da Alemanha no período nazista e do comportamento humano, em geral. Em outras palavras, as discussões são relevantes.

A concepção de literatura discutida nesta subseção não é especificamente brasileira ou inglesa, mas uma concepção generalizada. Como nos voltamos para as produções em língua inglesa, a seguir discorremos sobre o posicionamento dos participantes a respeito das LLI.

5.4 AS CONCEPÇÕES DE LITERATURAS EM LÍNGUA INGLESA

No capítulo 3 deste trabalho, procuramos apresentar um panorama geral da situação das LLI no contexto brasileiro, mostrando sua ausência nos PCNs de língua estrangeira e nas DCEs do Paraná. A literatura praticamente não aparece nas propostas para línguas estrangeiras, pois o ensino em tais disciplinas é prioritariamente linguístico, a fim de preparar os estudantes para que consigam ler textos, como os presentes em vestibulares e concursos. Quando citados, aparecem como um gênero discursivo em meio aos outros tantos que existem. Além disso, fizemos alguns apontamentos, baseados em pesquisas de estudiosos (WIELEWICKI, 2009), com o intuito de mostrar como as LLI aparecem nos cursos de graduação e pós-graduação.

Diante das dificuldades relacionadas ao ensino de LLI em nosso país, de maneira geral, procuramos, por meio da interpretação das respostas dos alunos-participantes, identificar sua concepção de literatura estrangeira, logo também de literaturas produzidas em língua inglesa.

Aos alunos do Ensino Fundamental, perguntamos “Você tem mais interesse por obras nacionais ou estrangeiras? Por quê?”. Talvez devido à idade e por ainda estarem em processo inicial de conhecimento de conceitos relacionadas à esfera literária, não responderam

efetivamente nossa questão. Os estudantes apenas apontaram sua preferência, porém não discorreram sobre ela. Quando algum estudante dá um motivo, não o faz de forma que consigamos estabelecer um conceito de literatura estrangeira, pois diz: “é legal”, “é interessante”, “gosto mais”, “porque é melhor”. Apenas um aluno respondeu efetivamente:

Estrangeiras. Para conhecer outras culturas (Isabel, 11 anos)

Como já afirmamos na introdução do trabalho, assim como no capítulo 3, apontar a importância do conhecimento de outras culturas tem sido uma das formas de “defesa” dos professores que lecionam a disciplina de LLI para justificar a sua importância.

As respostas dos professores em formação à mesma questão permitem-nos chegar a algumas conclusões quanto ao conceito de literatura estrangeira dos alunos-participantes. Primeiro, há os alunos que a leem porque se interessam por alguns escritos canônicos de outras nacionalidades:

Por eu gostar muito da língua inglesa, prefiro os estrangeiros como Shakespeare e Edgar Allan Poe, mas os nacionais me agradam mais do que literatura grega, por exemplo (Viviane, 18 anos).

Segundo, há alguns estudantes que consideram relevante a questão cultural. Portanto, veem a literatura estrangeira como uma fonte de conhecimento sobre outra cultura:

Tenho mais interesse por obras estrangeiras. Por ter um contexto diferenciado e enriquecido. Mas é muito importante ter conhecimento de nossa cultura (Joana, 22 anos).

Tenho mais interesse por obras estrangeiras. Porque a cultura, a literatura principalmente norte-americana me fascina (Ângela, 17 anos).

Estrangeiros, pois adoro conhecer as culturas de outros povos e acredito que lendo livros estrangeiros poderei “viajar” para outros locais (Celeste, 17 anos).

Estrangeiras. Gosto da literatura nacional, mas amo a possibilidade de um contato maior com outras culturas por meio de obras estrangeiras (Vagner, 20 anos).

Por fim, em terceiro lugar, estão os acadêmicos que relacionam a literatura estrangeira a uma leitura prazerosa, estimulada pela mídia. Em outras palavras, sua visão de literatura estrangeira parte dos *best-sellers*:

Geralmente leio estrangeiros, devido comentários de amigos e mídia (Cláudia, 19 anos).

Não me importa muito, mas acho que as estrangeiras, pois são mais interessantes quando se trata de suspense (Olga, 18 anos).

Estrangeiros, pois são mais simples de ler e geralmente os temas chamam mais minha atenção (Fábio, 20 anos).

Estrangeiras. Gosto do estilo, digo, de como é escrito, as obras nacionais (pelo menos as que li) tem uma linguagem “dura”, torna o livro difícil de ler, uma leitura arrastada (Pedro, 27 anos).

Esta última visão de literatura estrangeira nos parece restrita, pois além dos *best-sellers* também há outros textos, como os clássicos e os textos pós-coloniais. Isso mostra que a visão de literatura estrangeira do mercado editorial tende a repercutir mais entre os adolescentes do que a dos especialistas. Para Becker (2003), está havendo a disseminação do consumismo entre os adolescentes, o que os leva à passividade e à alienação, pois fazem o que está na “moda”, imitando os amigos. Na verdade, acreditamos que a leitura de *best-sellers* não prejudica a formação dos alunos, o que os prejudica é uma atitude passiva diante do que leem. Acreditamos que, para que os adolescentes não julguem literatura estrangeira apenas os romances que estão na mídia, é preciso um direcionamento crítico dos professores, para não deixá-los ler passivamente. Porém, a marginalização de tais textos dificulta um direcionamento dos professores.

As entrevistas realizadas nos fornecem mais dados nesse sentido. A mesma pergunta (“Você prefere literatura brasileira ou estrangeira? Por quê?”) foi feita aos alunos de Letras entrevistados. Dos que afirmaram preferir literatura estrangeira, algumas das respostas dadas foram as seguintes:

Ah, porque são temas mais legais, mais interessantes, mais atuais. Literatura brasileira só tem tema de romance, do século I e II [risadas]. Literatura muito antiga, histórias antigas, temas muito antigos. E a literatura estrangeira não, sempre está tendo lançamentos de temas atuais. Tem muito mais lançamento de literatura estrangeira do que brasileira, não concorda? E as obras brasileiras não são divulgadas. Aqui no Brasil só são divulgadas literatura estrangeira, de massa, que são traduzidas, é claro. Por causa do marketing, da Internet. Literatura brasileira não é divulgada. Tipo Paulo Coelho, Dalton Trevisan, ninguém lê eles atualmente (Janete, 19 anos)

Eu acho que a forma como é escrita é diferente. O brasileiro se foca muito na... pelo menos a literatura que foi me indicada até agora, são literaturas

antigas. A forma de escrever parece que é arrastado. Você não consegue ter aquela linearidade de leitura (Pedro, 27 anos).

Olha... eu gosto de literatura estrangeira... eu li... eu até comprei porque eu gosto muito, *O caçador de pipas*... eu li várias vezes. Até li um *Harry Potter* mas... não gostei muito não... porque... na verdade eu não gostei de coisas que não existe... em nada... não só em literatura... em filme... (...) Nem novela quando começa com essas coisas nada a ver... igual um robô falando... eu já não gosto. Não assisto. Eu não gosto de ficar pensando em coisas que não existem. Então... com relação à literatura por isso... *Harry Potter*, *O Senhor dos Anéis*... ai! (expressão de nojo)... animais que falam, que pensam... eu não gosto deste tipo de coisa. Quer dizer... não é essa na verdade a literatura estrangeira... mas é o que a gente tem contato. (...) Igual... do Edgar Allan Poe... eu fui descobrir no começo deste ano que existia... sabe? Então... se alguém não fala pra você... você não tem acesso. O que você tem acesso são os livros estrangeiros da mídia (Priscila, 24 anos).

A preferência pela literatura estrangeira nos dois primeiros alunos está relacionada à divulgação do mercado editorial e à linguagem fácil, voltada para o consumo. Janete tem consciência de que a indústria editorial está por trás da venda de *best-sellers* e de que a maioria divulgada no Brasil são estrangeiros. A aluna Priscila também percebe a influência da indústria cultural, de como as obras estrangeiras chegam até os brasileiros, no entanto diz não ter preferência por essa literatura, apesar de gostar, com exceção de obras com muita ficção. O último sujeito reconhece que a concepção de literatura estrangeira baseada principalmente em *best-sellers* é devido à mídia que favorece o contato dos brasileiros com estas obras, que são mais lucrativas, enquanto clássicos como Poe só são conhecidos, muitas vezes, na graduação em Letras.

Após este questionamento, perguntamos: “Em sua opinião, o que é literatura estrangeira? Cite exemplos”. As respostas fizeram tanto menções a *best-sellers* quanto a clássicos, em nível de equivalência, como vemos:

Ela aborda temas que eu não conheço, que livros brasileiros não aborda. Digamos assim... ficção científica, terror. Eu nunca li livros brasileiros que tenha terror, que seja focado no terror... (...) Dan Brown, *O Código da Vinci*, *Marley e eu*, série *Crepúsculo*, *O Caçador de Pipas* (Fábio, 20 anos).

À princípio, a literatura estrangeira é... são os livros de autores não-brasileiros, escritos numa língua que não é a portuguesa, né? Se bem que tem a literatura portuguesa de Portugal, né? Que não é literatura brasileira. Mas, no geral, quando me vem à cabeça, a primeira coisa é que não é escrito em português... É escrito numa outra língua que não é minha língua materna, por pessoas não-brasileiras, né? E... quando eles mostram outros aspectos... é... principalmente na questão da identidade dos povos, que a literatura mostra né?. A literatura estrangeira mostra questões culturais de outros povos, tal...

mas que normalmente os sentimentos a gente percebe que são muito próximos, parecidos, né?. (...) Mas por exemplo... eu não lembro nem o nome do autor... mas o *Morro dos Ventos Uivantes* ... eu li o livro, assisti o filme duas vezes e... (...) Então... eu li mais, eu li alguns do Julio Verne. Acho que era de aventura... pode contar como literatura? Não sei... agora. Julio Verne? Então... pois é. Julio Verne... o que eu li acho que é mais infantil... até pode ser... os que eu li. Até numa outra época também. De aventura... pode ser.... até eu estou me questionando também. Mas... eu li *O Velho e o Mar*. Acho que Hernest Heminway... Eu li mais. Ai meu Deus... não to lembrando. Eu li... clássicos. Miguel de Cervantes. *Dom Quixote*. Li *O Pequeno Príncipe* (risadas). Eu li mais... mas não to lembrando agora (Leandro, 34 anos).

Eu acho literatura brasileira um pouco mais diferente da brasileira. Eu leio mais ela para conhecer outros lugares, saber da cultura de outros povos. Tem Shakespeare, Jane Austen... *Orgulho e Preconceito*. Shakespeare eu li *Romeu e Julieta*, *Hamlet*, *Othelo* (Celeste, 17 anos).

São obras produzidas em outros países e traduzidas para o português. Exemplos? Tem muitos exemplos. *Crepúsculo*, a saga, *Diários de um Vampiro*, *Caçador de Pipas*, *Harry Potter*, *Percy Jackson*, *O Senhor dos Anéis* (Janete, 19 anos).

Eu gosto muito de Charles Dickens, eu acho que é literatura. As grandes... tipo... Shakespeare. Ah, na verdade tudo é literatura. Daí tem toda aquela literatura romantiquinha que a minha mãe lê bastante, mas eu nem lembro o nome. É literatura também. Não é o que eu gosto mais, porque são historinhas mais suaves, mas é literatura. Dostoiévski é legal, é forte, mais difícil, mas é literatura também (Paula, 25 anos).

Diante das respostas apresentadas pelos alunos, consideramos que a situação da literatura estrangeira, incluindo as LLI, além de ter pouco espaço no espaço escolar e, de certa forma, também no meio acadêmico, tem tido seu conceito ditado pelo mercado editorial e pela mídia. Talvez isto esteja acontecendo devido à falta de maior presença no âmbito escolar. No caso da universidade em questão, os estudantes de Letras só têm contato com as LLI a partir do terceiro ano de um curso constituído por quatro anos. No momento da pesquisa, a universidade estava há um ano sem professor de LLI efetivo e os alunos ficaram muito tempo sem aula, por isso suas dúvidas em relação ao conceito de literatura estrangeira. Como houve um *déficit* em sua formação, provavelmente seus futuros alunos também não terão a oportunidade de ter contato com tal literatura.

Um aluno do primeiro ano de Letras, ao não responder algumas perguntas do questionário relacionadas ao ensino de LLI, escreve sobre sua relevância na educação básica:

Acho que deveria receber mais atenção. Porque quanto mais conhecimento melhor (E sendo assim eu saberia ter respondido as questões acima) (Laura, 20 anos).

A importância de estudar e de conhecer as LLI não está apenas relacionada ao contato com a língua, mas também aos aspectos culturais e de formação do ser humano por meio do conhecimento social, econômico e histórico. Esses conhecimentos não necessariamente tornam um sujeito melhor, mas o preparam para lidar com diversas situações no decorrer da vida, principalmente os estudantes de escolas públicas, na maior parte, com uma renda precária para sobreviver. O conhecimento possibilita-nos ampliar nossa visão de mundo, além de questionar questões de identidade e nacionalidade, com as quais temos contato, desconstruindo a ideia de que existem nacionalidades superiores a nossa. Nos textos literários, as diferenças sociais e culturais implícitas ou explícitas também *podem* nos levar a aceitá-las, antes mesmo de ter contato real com elas. Do nosso ponto de vista, todas essas razões favorecem o trabalho com as LLI em sala de aula. Além disso, as intertextualidades com literatura estão cada vez presentes em nosso cotidiano: em novelas, filmes, desenhos, músicas; e o contato com um texto pode se tornar imprescindível para a compreensão de outros textos, como os midiáticos.

Estudos sobre as LLI, focando letramentos, letramento crítico, multiletramentos, têm ressaltado a importância de se refletir sobre o ensino de LLI no contexto brasileiro. A criticidade inserida no ensino de literatura estrangeira é a principal maneira de direcionar a leitura do aluno para observar a diversidade cultural presente nos textos. Nos *best-sellers*, tais observações também são possíveis, desde que o leitor esteja atento a esse aspecto presente na narrativa.

5.4.1 O ENSINO DE LITERATURAS EM LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A maioria dos estudantes de Letras que respondeu aos questionários ressalta a importância do ensino de LLI na educação básica, visto que estão se preparando para serem professores de língua inglesa.

Pedimos seu posicionamento enquanto leitores e enquanto professores a respeito da importância da leitura de textos literários estrangeiros no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Como os estudantes responderam as duas perguntas do posicionamento de professores, não conseguindo dissociá-lo da visão de leitores, analisamos algumas respostas de tais perguntas como se fosse uma questão única.

O questionamento dos estudantes acerca do ensino de literaturas em língua inglesa resulta de discussões que têm feito parte do meio acadêmico (WIELEWICKI, 2002; FESTINO, 2008; SILVA, 2009). As preocupações sobre as relações entre alunos e LLI são recentes e os dados coletados contribuem para ampliá-las.

A relevância da literatura estrangeira é enfatizada pelos aspectos culturais, sociais e históricos, assim como uma forma de comparar com a cultura brasileira, como as seguintes respostas demonstram:

Muito importante. Assim como textos nacionais, os estrangeiros são interessantes e servem para entender o contexto histórico e cultural de todo o mundo (Viviane, 18 anos).

São importantes para a formação do caráter crítico do aluno (Francisca, 17 anos).

Acho interessante embora a maioria dos livros lidos no ensino fundamental e médio seja nacionais. É importante que o aluno tenha outras visões de mundo (Beatriz, 18 anos).

Importantes, pois conhecemos também as possíveis diferenças culturais (Luzia, 20 anos).

Para que o aluno saiba que ele pertence a cultura X, ele precisa saber que existe a cultura Y em confronto a sua (Rodrigo, 20 anos).

A questão cultural prevalece como forma de justificar o ensino de literatura estrangeira, como uma maneira de ampliar os horizontes de leitura dos alunos da educação básica. Pesquisas recentes apontam o valor desta contribuição para a formação dos alunos. Festino (2008) defende que, como as literaturas em língua inglesa hoje não são apenas consideradas a Inglesa e a Estadunidense, “as narrativas literárias podem se tornar caminhos por meio dos quais é possível expor situações de injustiça e desigualdade - ao serem resignificadas em relação à comunidade – e, por conseguinte, se tornar canais de agência que ajudem e contribuam para a reconstrução social” (p. 191). Resignificar as narrativas torna-se, assim, um ato importante para que o estudante brasileiro perceba os valores, as identidades, as culturas inseridas no texto.

Mesmo que defendamos o trabalho com LLI na educação básica, há também aqueles alunos-participantes que consideram desnecessário dedicar aulas a esta literatura. Seu posicionamento é de que a literatura brasileira é mais importante:

Sem sombra de dúvidas os nacionais são muito mais importantes para o nosso contexto (e melhores) (Elena, 21 anos).

Acho que para alunos de ensino fundamental e médio os textos literários nacionais são mais importantes do que os estrangeiros (Irene, 21 anos).

A leitura de literatura nacional é mais importante pois é o tipo de literatura requisitada em vestibulares e até mesmo na própria escola (Janete, 19 anos).

Parte dos integrantes desta comunidade tem como convenção a importância das LLI no contexto escolar, enquanto outros participantes consideram a literatura nacional mais significativa para a formação dos estudantes. Não pretendemos dizer que um texto literário é mais relevante que outro, defendemos a inserção das LLI na educação básica nas aulas de língua inglesa, como parte da grade curricular. Os contextos escolares com os quais tivemos contato até hoje, em geral, não incluíam as LLI nas aulas. Por isso, perguntamos aos alunos-sujeitos “As LLI são focalizadas no ambiente escolar? Em caso afirmativo, de que maneira? Em caso negativo, você acha que seria importante que essas literaturas recebessem mais atenção? Por quê?”. Dos 76 respondentes, apenas 4 responderam que estudaram LLI no Ensino Fundamental ou Médio. Destacamos alguns comentários que confirmam o que temos discutido:

Não, hoje a língua estrangeira é mais uma disciplina preocupada mais com regras gramaticais (Vinícius, 25 anos).

Não, no ensino básico, e acredito que deveria ser porque é uma literatura que está em nosso dia a dia e nem sabemos muito sobre ela (Celeste, 17 anos).

Não, a grade escolar atual não enfoca nem minimamente na literatura estrangeira. Na minha opinião deveria ser mais divulgada e estudada pois muitos alunos apreciam e leem fora do ambiente escolar (Janete, 19 anos).

Não. Em minha opinião até na faculdade deveria ter maior valor para posteriormente aplicá-las no espaço escolar, falta preparo, mas seria importante (Samanta, 25 anos).

No capítulo 3, ressaltamos que as aulas de língua inglesa na educação básica brasileira têm sido voltadas para aspectos linguísticos ou simplesmente gramaticais. O sujeito Vinícius enfatiza o foco gramatical das aulas de línguas, contrário as propostas dos Novos Estudos do Letramento, que consideram os gêneros discursivos e os contextos de uso da língua. O fato de a literatura estar em nosso dia-a-dia é um grande motivo para sua abordagem nas aulas de língua inglesa, como confirma Celeste. Desde a introdução deste trabalho, temos discutido

acerca das razões para o ensino de literaturas em língua inglesa e a questão cultural e de identidade são as mais ressaltadas. Não adianta os alunos terem contato fora da sala de aula com as LLI em seu cotidiano e não perceberem como estas podem contribuir para sua formação. Além disso, discutimos no decorrer deste trabalho como as LLI circulam muito entre os adolescentes fora do ambiente escolar, assim como diz Janete. Eles escolhem as obras a partir de influências externas às instituições de ensino e afirmam gostar de lê-las. Esta é uma razão que favorece o trabalho com textos literários nas aulas de línguas. No entanto, a partir das respostas, percebemos que os alunos afirmam gostar de ler as obras sem que sejam exigidas, então não sabemos se sua inserção em sala de aula mudará sua forma de apreciá-las. Por fim, Samanta confirma o que apresentamos na seção 3.2, a falta de espaço para as LLI mesmo na graduação e nos cursos de pós-graduação.

Esta seção pretendeu mostrar que os professores em formação, ainda que tenham tido pouco contato com as LLI na graduação, reconhecem seu valor para o crescimento crítico dos alunos da educação básica e a maioria é favorável ao seu uso nas aulas de línguas. Talvez um melhor direcionamento na formação acadêmica dos estudantes deste curso de Letras para o ensino de LLI os capacitaria para trabalhar com essas literaturas no Ensino Fundamental e Médio quando estiverem atuando, pois já têm uma pré-disposição e interesse confirmados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado suscitou conclusões sobre os diversos aspectos abordados, tanto na pesquisa bibliográfica quanto na triangulação dos dados coletados. As leituras teóricas nos direcionaram a reflexões e a questionamentos a respeito de conceitos sobre os quais ainda não tínhamos tomado um posicionamento crítico. A análise não correspondeu a todas as nossas hipóteses e apontou perspectivas inesperadas dos estudantes.

Ao estudarmos a circulação especificamente de romances, fizemos uma retomada histórica desde o surgimento desse gênero e concluímos que sempre foi popular, novo e marginal. No século XXI, continua mantendo tais características, sendo que o caráter de popularidade e marginalidade está presente nos *best-sellers*. Devido ao questionamento da qualidade dos romances produzidos ao longo dos séculos, há uma hierarquização mantida, principalmente, por críticos literários tradicionais. As obras são divididas entre cânone e literatura popular. Os próprios termos utilizados já estabelecem o lugar das obras: os clássicos “elevados ao céu” e os *best-sellers* marginalizados. Pelo fato de serem duas formas de romances criadas em e para contextos diferentes, discordamos das tentativas de comparações entre elas.

A literatura é convencionalizada, sendo assim, cada comunidade interpretativa tem diferentes conceitos de literatura. Por isso, a hierarquização de textos não deveria existir. Há comunidades que preferem os clássicos e há as que leem mais *best-sellers*. Além disso, uma mesma pessoa inserida em diferentes comunidades pode ler ambos os textos, em diferentes contextos, com diferentes objetivos.

A análise dos dados coletados junto aos alunos do Ensino Fundamental e aos alunos do Ensino Médio mostrou que o grupo de adolescentes, de modo geral, tende a realizar leituras de *best-sellers*. No entanto, como também estão inseridos na comunidade escolar e na acadêmica, também citam leituras de clássicos. Suas práticas de letramento literárias concernem com o contexto no qual estão inseridos.

A abordagem da fase da adolescência nos trouxe conhecimento mais aprofundado das transformações pelas quais os adolescentes passam e como elas influenciam suas mudanças de comportamento. Ao relacionarmos essas características com os participantes da pesquisa e suas preferências de leitura, percebemos que a faixa etária tem muita influência sobre o que leem. O fato de serem adolescentes precoces e adolescentes profissionais os enseja a buscar e corresponder a modismos, como os *best-sellers*. Ainda que a maioria dos pesquisados esteja

nas fases apontadas, não são todos que leem esses romances, alguns não gostam, outros nunca leram sequer uma vez, mas a grande parcela que afirma preferir *best-seller* nos deu margem a estabelecer esta relação: leitura e faixa etária.

O estudo sobre *best-sellers* levou-nos a pesquisar a respeito da indústria cultural e, assim, percebemos que esta está bastante próxima dos adolescentes atuais, pois, em geral, são facilmente influenciados por modismos, seja em relação a roupas, sapatos, músicas, filmes, ou mesmo livros que estão fazendo sucesso. Isso ocorre porque se organizam em “turmas”, ou comunidades interpretativas, e para estarem inseridos nelas têm de, de certa forma, fazer o que os amigos fazem, ter os mesmos interesses. Reconhecemos aqui uma das justificativas para tanta popularidade de *best-sellers* entre adolescentes.

A partir de um levantamento teórico sobre conceitos relevantes para estudos do campo literário (leitura, leitor, literatura), percebemos que no decorrer dos séculos diferentes percepções foram propostas e modificadas diante de novos questionamentos, mas mesmo os pesquisadores que estão inseridos em um mesmo período têm divergências em suas opiniões. Adotamos a perspectiva de que todos os conceitos citados são convencionados dentro de comunidades interpretativas, como Fish (1980) argumenta. Além disso, não concordamos com a ideia de um “leitor ideal”, pois cada leitor está inserido em um contexto específico e há fatores que interferem em sua forma de ler: idade, gênero, localização geográfica, profissão, entre outros. Por isso, embasamo-nos na Sociologia da Leitura e nos Novos Estudos de Letramento. Tais abordagens teóricas consideram a peculiaridade de cada leitor e o fato de ele estar inserido em um grupo e, portanto, concordar com seus conceitos de leitor, leitura e literatura. Ao mesmo tempo, as abordagens citadas também valorizam textos que são considerados “menores” pela crítica literária.

O levantamento de discussões voltadas para a situação das LLI em nosso país permite-nos tomar conhecimento das dificuldades enfrentadas por professores dessa disciplina e também por pesquisadores dedicados a esse campo. Acreditamos que questões políticas, econômicas e ideológicas favorecem a rejeição de textos literários em língua inglesa por parte de estudantes e de professores de outras disciplinas, pois vivemos em um país que não foi colonizado pelos Estados Unidos e Inglaterra, mas que, de certa forma, é “dominado” por eles, assim como ocorre com outros países do mundo. A língua inglesa ainda é vista como instrumento de dominação, contudo o estudo e a reflexão a partir de textos literários em língua inglesa podem mostrar que nenhuma cultura é melhor que a outra, o que há, na verdade, é a diversidade cultural e o conhecimento do outro, estrangeiro, gera um

conhecimento mais aprofundado de nossa própria identidade cultural, por meio de comparações.

Nossa hipótese ao iniciar a coleta de dados: “As LLI circulam entre os participantes fora da sala de aula?” foi correspondida de modo além do esperado, pois entre as obras citadas pelos alunos do Ensino Fundamental e os do curso de Letras a maioria é produzida em língua inglesa. Os títulos brasileiros foram menos citados nos dois grupos. As outras hipóteses que surgiram depois foram: a) a fase da adolescência influencia as escolhas de leitura; b) as concepções de leitura, leitor e literatura influenciam em suas escolhas; c) a concepção de literatura estrangeira dos alunos-sujeitos é mediada pela indústria cultural; d) os acadêmicos de Letras defendem o ensino de literatura brasileira às literaturas estrangeiras na educação básica. A primeira hipótese é confirmada, apesar de não para todos os sujeitos, mas os resultados são favoráveis. Os adolescentes tendem a unirem-se em grupos, pois estabelecem contato com sujeitos que enfrentam as mesmas dificuldades em um período de transição da infância para a fase adulta. Diante disso, compartilham interesses, e a leitura de *best-sellers* parece ser um deles nos dois grupos pesquisados. Os adolescentes precoces abandonam o interesse por contos de fadas e procuram textos mais extensos e sobre aventuras, mistérios e paixões, enquanto os adolescentes profissionais afirmam ler como forma de entretenimento e, algumas vezes, por rejeitarem as leituras que lhes são impostas.

A hipótese “b” foi atendida por uma parcela pequena de alunos, pois percebemos um confronto entre as concepções e as escolhas de leituras para a maioria dos pesquisados. Acreditamos que tal confronto resulta do fato de os pesquisados participarem de diferentes comunidades interpretativas e, no ato da leitura, os conceitos convergem. Já a terceira hipótese parece-nos parcialmente confirmada, pois uma parcela que consideramos significativa, mas não preponderante, considera LLI apenas os *best-sellers*, visão difundida pela indústria cultural por meio dos meios de comunicação. Por fim, surpreendeu-nos o fato de a maioria dos acadêmicos serem favoráveis a inserção das LLI nas aulas de línguas na educação básica. Sendo assim, duas hipóteses foram confirmadas e duas refutadas.

A análise dos dados coletados trouxe-nos informações relevantes sobre os dois contextos pesquisados. Sobre os alunos do ensino fundamental de uma escola particular, as meninas dedicam-se mais à leitura do que os meninos. Em geral, os alunos preferem leituras como revistas e gibis, e poucos afirmam ler livros com frequência. Devido ao contexto socioeconômico, as livrarias são a principal mediadora de suas leituras de romances, seguida pela biblioteca, escolas e os amigos. A indústria cultural exerce influência sobre suas escolhas

por meio de livrarias, propagandas e das indicações de amigos. Alguns alunos desse grupo não conseguem distinguir entre textos estrangeiros e brasileiros, pois leem os estrangeiros na forma traduzida. Ainda que estejam no Ensino Fundamental, ainda construindo suas concepções literárias, a discussão em sala de aula a respeito de traduções os ajudaria a olhar as obras estrangeiras que leem de outra forma, com a percepção de que a identidade e a cultura do outro aparece no texto. A não observação de que o texto traz outra cultura faz com que os estudantes tomem a identidade do outro como sua, como se seu país estivesse representado na obra. Acreditamos que nesse caso pode ocorrer uma distorção do conceito de identidade e nacionalidade, ou seja, os alunos provavelmente não conseguirão estabelecer diferenças entre as culturas e é no reconhecimento das diferenças e semelhanças, seguidas de reflexões, que as LLI contribuem para a formação dos leitores.

As concepções de leitura e leitor dos alunos do Ensino Fundamental, a primeira mais centrada numa visão tradicional de decodificação e a última como um sujeito que lê e escreve bem (“mito do letramento”), destoam de suas preferências de leitura. Já a concepção predominante de literatura, como um texto prazeroso, está diretamente relacionada com o que escolhem ler. Essas contradições resultam do contato com o discurso de livros didáticos, de professores e críticos e, ao mesmo tempo, com os meios de comunicação que propõem um posicionamento distinto: a leitura como um ato “divertido”, atendendo às expectativas do leitor. A indústria editorial tem cada vez mais investido em livros para crianças e adolescentes, com aspectos que os atraiam: capa, desenhos, cores, até mesmo a possibilidade de modificação de sua forma (como os livros que se transformam em castelos) para uso em brincadeiras; isso tem feito com que a nova geração de crianças e adolescentes aprendam a gostar de ler.

As perguntas feitas aos acadêmicos de Letras de licenciatura dupla (Português-Inglês) e as entrevistas foram um pouco mais complexas e a experiência de vida e de leituras desses alunos nos trouxe mais informações do que em relação ao outro grupo. Apesar de um contexto socioeconômico menos favorável aos estudos, pois muitos trabalham fora e residem em outras cidades, por estarem inseridos em um curso que forma professores de literatura, dedicam-se à leitura de romances. Tanto que demonstram ler mais romances do que revistas ou gibis, gêneros lidos mais rapidamente devido à extensão. Poucos têm condições de comprar livros, então utilizam a biblioteca da faculdade, a Internet e os amigos como principais fontes. Sendo assim, a influência da indústria cultural não vem diretamente de livrarias, mas das formas como escolhem o que leem: pela capa, pelo resumo, pelo título,

pelos filmes de obras, por indicações de amigos. Nesse grupo, os *best-sellers* são indicados pelos próprios amigos e muitas vezes passam das mãos de um aluno para o outro, por meio de empréstimos. Apesar de a maioria saber distinguir entre uma obra estrangeira e uma nacional, alguns demonstraram dificuldade e confundiram a tradução com textos nacionais. Talvez seja preciso algumas discussões em sala de aula a respeito de traduções e adaptações de textos estrangeiros para que os professores em formação estejam mais preparados para lidar com esses objetos de leitura quando atuarem no ensino básico.

A respeito das concepções de leitura, leitor e literatura, não há predomínio de respostas nesse grupo. Há posicionamentos bem distintos, tanto que sobre a leitura destacamos cinco posicionamentos diferentes, desde alunos que afirmam que a leitura é importante para a formação do ser humano, repetindo conceitos presentes na comunidade acadêmica, propagados por meio de teorias e documentos que regem o ensino básico nacional e estadual (PCNs, DCEs), até os que defendem a leitura como entretenimento. Os posicionamentos sobre leitura variam, assim como as obras citadas por cada estudante. Assim, concluímos que não podemos estabelecer uma relação entre as concepções e as escolhas de leitura da maioria dos acadêmicos de Letras. A literatura é definida pelos estudantes em cerca de 30 concepções diferentes. Consideramos esses diversos pontos de vista dos alunos sobre as três concepções um aspecto significativo para professores em formação, pois significa que têm a consciência de que são assuntos complexos, não são passíveis de definição, como alguns comentaram nas respostas, e professores de línguas e literatura têm de ter isso em mente para não procurarem impor “verdades” a seus alunos.

Sobre as literaturas em língua inglesa, três posicionamentos diferentes predominaram entre os alunos: a) LLI como cânones; b) LLI como fonte de conhecimento cultural; c) LLI como leituras prazerosas. A última concepção é provavelmente resultado da influência midiática que em alguns momentos se sobrepõe a própria influência da academia sobre os estudantes. Como veem propagandas diversas de lançamentos de obras estrangeiras e são *best-sellers*, consideram essas obras o principal exemplo que têm de LLI. Por outro lado, outros estudantes relembram “grandes” cânones, como Shakespeare, Jane Austen, Poe. E ainda outros destacam a relevância das LLI como conhecimento cultural, já que são também professores de língua inglesa em formação. A questão cultural é a principal justificativa apresentada pelos acadêmicos, ao defenderem o uso de literatura em aulas de língua inglesa da educação básica. Acreditamos que seria relevante para a formação desses professores que também considerassem os estudos sobre identidade, nacionalidade, hibridismo,

transculturalização, letramento transcultural (SOUZA, 1999; WIELEWICKI, 2002; FESTINO, 2008) que tem contribuído para que os próprios professores de LLI compreendam as contribuições que esta disciplina pode trazer para a formação dos acadêmicos de Letras e para os estudantes brasileiros da educação básica.

A leitura de *best-sellers* produzidos em língua inglesa pode contribuir para o crescimento do leitor brasileiro desde que este quebre a “naturalização” de que o que é escrito pelo outro, estrangeiro, é melhor do que os textos nacionais e veja estas leituras como oportunidades para conhecer o contexto político, cultural e econômico de outros países, mas comparar ao Brasil, a nossa identidade enquanto brasileiros; ver nas diferenças uma forma de aumentar seu conhecimento de mundo e quebrar paradigmas. Como Festino (2009) afirma, diante da globalização e dos movimentos diaspóricos, temos de mudar nossa maneira de nos relacionarmos com outras culturas. A autora destaca que a globalização não é mais uma forma de imperialismo, pois os povos antes silenciados, hoje têm voz, por isso, a partir dos estudos pós-coloniais, o ensino de LLI tem adquirido uma postura crítica e transcultural.

As contribuições deste estudo para o campo de pesquisas voltadas ao ensino de literaturas em língua inglesa concernem à constatação de que fora da sala de aula os adolescentes têm preferência em lê-las. Ainda que os documentos abordados que regem o ensino de línguas no país e no Paraná (PCNs e DCEs) não proponham um espaço marcado às literaturas, os estudantes acabam buscando LLI em bibliotecas, livrarias e com os amigos e familiares. Além disso, poucas pesquisas neste campo tratam da relação LLI e adolescentes, porque na maioria das vezes esta faixa etária de leitores ainda não tem contato institucionalizado com essas obras na educação básica, e somente com o ingresso em curso de licenciatura em Letras passam a conhecê-las. Por meio da pesquisa, também propomos reflexões sobre a importância do ensino de LLI e a importância de os professores de línguas da educação básica abordarem os textos que têm sido lidos pelos adolescentes na forma traduzida, para que os alunos reflitam mais sobre o contato com outras literaturas e não as “assimilem” passivamente. Com isso, não propomos a substituição dos cânones pelos *best-sellers*, mas um espaço em sala de aula para direcionar as leituras dos alunos a fim de que sejam menos influenciados pela indústria cultural. Por fim, sugerimos que nos cursos de Letras haja uma maior preocupação dos professores da disciplina de LLI no sentido de fazer com que seus alunos compreendam a importância da leitura de LLI para a sua formação e para a de seus futuros alunos na educação básica, como forma de desconstruir preconceitos e de se identificarem e se conhecerem na diferença com o outro.

Nosso trabalho contribui com a linha de pesquisa *Campo literário e formação de leitores* pelo fato de focar as perspectivas de leitura e de literatura de comunidades de leitores e de empregar na análise teorias dedicadas ao estudo do leitor enquanto construtor de significados para um texto. Assim, abre possibilidades de estudos voltados para culturas específicas, para realidades pouco pesquisadas, ao evidenciar metodologia e teorias que favorecem a investigação de contextos pouco interpretados.

Acreditamos que uma pesquisa de cunho etnográfico favorece o desenvolvimento de nossa linha de pesquisa pelo fato de comprovar cientificamente, por meio de dados coletados, a relevância de teorias para compreender o papel do leitor em práticas situadas. Além disso, os resultados obtidos em um contexto específico podem ser diversos se a pesquisa for desenvolvida com outros grupos, o que torna relevante a comparação e a reflexão sobre as diferentes comunidades de leitores. Em uma única comunidade de leitores, diferentes aspectos podem ser estudados, por isso há a possibilidade de esta pesquisa ser desdobrada em estudos futuros, focando aspectos ainda desconhecidos das práticas de letramentos literários dos participantes. As preferências de leituras não relacionadas a romances impressos, a circulação de LLI em outros meios entre leitores brasileiros, o posicionamento de professores e de acadêmicos de Letras em relação ao uso de multimeios para o ensino de literatura estrangeira no Brasil, os multiletramentos, o ensino de LLI e novas tecnologias são alguns aspectos ainda pouco estudados e que podem dar continuidade a nossa pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ABERASTURY, Arminda; KNOBEL, Mauricio. **Adolescência normal**. Trad. De Suzana Maria Garagoray Ballve. Porto Alegre: Artmed, 1981.
- ABREU, Márcia. **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo: Editora Unesp, 2006.
- AGUIAR E SILVA, Vítor Manuel de. **Teoria da literatura**. 3. ed. Coimbra: Livraria Almedina, 1973.
- AGUIAR, Vera Teixeira de. O leitor competente à luz da teoria da literatura. **Revista Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, 124:23/34, jan.-mar., 1996. p. 23-33.
- AMORIM, Lauro Maia. **Tradução e Adaptação: Encruzilhadas da Textualidade em *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll, e *Kim*, de Rudyard Kipling**. São Paulo: Editora Unesp, 2005.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- BECKER, Daniel. **O que é adolescência**. 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.
- BLOOM, Harold. **O cânone ocidental: os livros e a escola do tempo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- BONNICI, Thomas. Teorias estruturalistas e pós-estruturalistas. In: _____; ZOLIN, Lúcia Osana. **Teoria literária: abordagens históricas e tendências**. 3. ed. Maringá: Eduem, 2009. p. 131-157.
- BOURNEUF, Roland; OUELLET, Réal. **O universo do romance**. Trad. José Carlos Seabra Pereira. Coimbra: Livraria Almedina, 1976.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria de educação média e tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio**. Ministério da educação. Brasília: MEC, 2000.
- CALVINO, Ítalo. Por que ler os clássicos. In: _____. **Por que ler os clássicos**. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. p. 9-16.

CÂMARA, Martial de Magalhães; CRUZ, Amadeu Roselli Cruz. Adolescência prolongada: o tempo que não se quer deixar passar. **Educar em Revista** 2000; 15. Disponível em: http://www.educaremvista.ufpr.br/arquivos_15camara_cruz.pdf. Acesso em: 03 mai. 2011.

CAMPOS, Dinah Martins de Souza. **Psicologia da adolescência**: normalidade e psicopatologia. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a vida social. In: _____. **Literatura e sociedade**: estudos de teoria e história literária. 7. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1985. p. 17-39.

CAVALCANTI, Ildney. Atitudes, latitudes, interlúdios, altitudes: reflexões sobre a tradução e o ensino de inglês como língua estrangeira. In: SANTOS, Josalba Fabiana dos; OLIVEIRA, Luiz Eduardo (Orgs.). **Literatura & ensino**. Maceió: EDUFAI, 2008. p. 75-96.

CERVETTI, Gina; PARDALES, Michael; DAMICO, James. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy. In: **Reading Online**, Apr. 2001. Disponível em: <www.readingonline.org/articles/cervetti>. Acesso em 23 jan. 2012.

COLASANTE, Renata Cristina. O lugar do texto literário na sala de aula de língua inglesa. In: **Revista Crop**, n. 11, p. 317-323, 2006.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria**: literatura e senso comum. Trad. De Cleonice Paes Barreto Mourão; Consuelo Fontes Santiago. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

CULLER, Jonathan. **Teoria literária**: uma introdução. São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda., 1999.

DERRIDA, Jacques. **Torres de Babel**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Educação e os estudos atuais sobre letramento. **Perspectiva**, v. 25, n. 01, p. 209-224, 2007.

DOTTI, Sotero. **Psicologia da adolescência**: uma psicologia do desenvolvimento. Porto Alegre: Sulina, 1973.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura**: uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

ESCARPIT, Robert. Lo literario y lo social. In: _____. **Hacia una sociología del hecho literario**. Madrid: Editora Edicusa, 1974. p. 13-43.

FESTINO, Cielo G. Uma abordagem crítica da disciplina “Literatura Inglesa”: metáforas de dominação e subversão. In: **Revista Crop**, n. 13, p. 174- 192, 2008.

FINO, Carlos Nogueira. A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais. In: Christine Escallier e Nelson Veríssimo (Org.). **Educação e cultura**. Funchal, Universidade da Madeira: 2008, p. 43-53.

FISH, Stanley. **Is there a text in this class?** The authority of interpretive communities. Harvard University Press: London, 1980.

FRANCO JUNIOR, Arnaldo. Formalismo russo e *new criticism*. In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (Orgs.). **Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. Maringá: Eduem, 2009. p. 115-130.

GOLDMANN, Lucien. As interdependências entre a sociedade industrial e as novas formas de criação literária. In: _____. **A criação cultural na sociedade moderna**. São Paulo: Difusão européia do livro, 1972. p. 63-78.

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

HAUSER, Arnold. Sociología del público. In: _____. **Sociologia del arte**. Barcelona: Labor, 1977. p. 549-641.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. . A indústria cultural: o iluminismo como mistificação de massas. In: ADORNO et. al. **Teoria da cultura de massa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. p. 159-204.

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

JORDÃO, Clarissa Menezes. As lentes do discurso: letramentos e criticidade no mundo digital. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 46, v. 1, p. 19-29, jan/jul, 2007.

JOUVE, Vincent. **A leitura**. São Paulo: UNESP, 2002.

JULIA, Dominique. Leituras e contra-reforma. In: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER; Roger (Orgs.). **História da leitura no mundo ocidental**. vol. 2. São Paulo: Ática, 1999. p. 79-116.

JUNG, Neiva. **Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngüe**. Porto Alegre, UFRGS, 2003. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.

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

- LEVISKY, David Léo. **Adolescência**: reflexões psicanalíticas. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- LOURENÇO, Daiane da Silva. Letramento literário e (a ausência de) políticas públicas nacionais e estaduais para o ensino de literaturas em língua inglesa. In: JORDÃO (Org.). Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas. **Revista X**, vol.1, p. 92-109, 2011.
- LYONS, Martyn. Os novos leitores no século XIX: mulheres, crianças, operários. In: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER; Roger (Orgs.). **História da leitura no mundo ocidental**. vol. 2. São Paulo: Ática, 1999. p. 165-202.
- MACOWSKI, Edcleia Aparecida Basso. **A construção do ensino-aprendizagem de língua estrangeira com adolescentes**. Campinas: UNICAMP, 1993. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.
- MAFRA, Núbio Delanne Ferraz. **Leituras à revelia da escola**. Londrina: Eduel, 2003.
- MARINS, Líliam Cristina; WIELEWICKI, Vera Helena Gomes. Literatura traduzida e formação do leitor: a recepção de As aventuras de Huckleberry Finn, Mark Twain, traduzida por Monteiro Lobato. **Acta Scientiarum Language and Culture**. Maringá, v. 31, n. 1, p. 15-21, 2009.
- MEIER, Bruno. Uma geração descobre o prazer de ler. **Revista Veja**, São Paulo, n. 2217, p. 98-108, 18 mai. 2011.
- MOISÉS, Massaud. O romance. In: _____. **A criação literária**: introdução à problemática da literatura. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1973.
- MURY, Gilbert. Sociologia del publico literário. In: ESCARPIT, Robert. **Hacia una sociologia del hecho literario**. Madrid: Edicusa, 1974. p. 205-218.
- OLIVEIRA, Alessandra. Adolescência prolongada: um olhar sobre a nova geração. **Colloquium Humanarum**, v. 4, n. 1, Jun. 2007, p. 31-45. Disponível em: <<http://revistas.unioeste.br/revistas/ojs/index.php/ch/article/view/224>>. Acesso em: 03 mai. 2011.
- PAES, José Paulo. As dimensões da aventura. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **Os preferidos do público**: os gêneros da literatura de massa. Petrópolis: Editora Vozes, 1987. p. 65-75.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Portuguesa**. Curitiba: SEED, 2008.

- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Estrangeira Moderna**. Curitiba: SEED, 2009.
- PERONI, Michel. **Historias de lectura**. Trajetorias de vida y de lectura. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.
- RAPPAPORT, Clara. **Encarando a adolescência**. 8. ed. São Paulo: Editora Ática, 2001.
- RIEMER, Frances Julia. **Ethnography research**. 2008. p. 203-221. Disponível em: <http://media.wiley.com/product_data/excerpt/95/04701810/0470181095-2.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2012.
- ROCCO, Maria Thereza Fraga. **Literatura/Ensino: uma problemática**. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1992.
- ROJO, Roxane. Letramento(s): práticas de letramento em diferentes contextos. In: _____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. P. 95-127
- SAGRILO, Simone Gonzales. Estética da recepção e sociologia da leitura – uma obra, vários olhares. In: CELLI – COLÓQUIO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS. 3, 2007, Maringá. **Anais...** Maringá, 2009, p. 1004-1013.
- SANTOS, Josalba Fabiana dos. Cãnone literário e identidade nacional. In: SANTOS, Josalba Fabiana dos; OLIVEIRA, Luiz Eduardo (Orgs.). **Literatura & Ensino**. Maceió: EDUFAL, 2008. p. 9-26.
- SILVA, Lajosy. O ensino de literaturas em língua estrangeira no curso de Letras: uma ideia fora do lugar? In: **Revista Eutomia**, Pernambuco, v. 2, n. 1, p. 117-129, jul. 2009.
- SODRÉ, Muniz. **Best-seller: a literatura de mercado**. São Paulo: Ática, 1985.
- SOUZA, Lynn Mário T. Menezes. On awe and awareness – the literary text in the classroom. **Ilha do desterro**, Florianópolis, SC, n. 37, p. 21-33, 1999.
- SPRINTHALL, Norman A.; COLLINS, W. Andrews. **Psicologia do adolescente: uma abordagem desenvolvimentista**. Trad. de Cristina Maria Coimbra Vieira. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.
- STEVENS, Cristina Maria Teixeira. Panorama da pós-graduação em literaturas de língua inglesa no Brasil. **Cerrados**, Brasília, v. 14, n. 19, p. 63-78, 2005.
- STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge, 1984.
- _____. Introduction. In: STREET, Brian. **Literacy and development: ethnography perspectives**. Routledge, London: 2001, p. 1-18.

- _____. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Comparative Education**, v. 5, n. 2, p. 77-91, 2003.
- _____. Futures of the ethnography of literacy? **Language and education**, v. 18, n.4, p. 326-330, 2004.
- TIBA, Içami. **Puberdade e adolescência**: desenvolvimento biopsicossocial. São Paulo: Ágora, 1986.
- TRIPOLI, Suzana Guimarães. **A arte de viver do adolescente**: a travessia entre a criança e o adulto. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.
- VERSIANI, Zélia. Escolha literárias e julgamento de valor por leitores jovens. In: PAIVA, Aparecida et. al. **Literatura e letramento**: espaços, suportes e interfaces. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 21-34.
- WIELEWICKI, Vera Helena Gomes. Mergulho em águas profundas: a busca da verdade em aulas de literaturas de língua inglesa. **Acta Scientiarum**, Maringá, n. 21, p. 37-42, 1999.
- WIELEWICKI, Vera Helena Gomes. **Literatura e sala de aula**: sínopes e contratempos. A agência discente e as literaturas de língua inglesa em cursos de licenciatura em letras. 2002. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas de São Paulo, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2002.
- WIELEWICKI, Vera Helena Gomes. Tradução literária e a relação global-local na formação de professores de língua inglesa. **Revista X**, v.1, p. 87-99, 2009.
- ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Fanfics – um caso de letramento literário na cibercultura? **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 29-33, abr./jun. 2008.
- ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi; WIELEWICKI, Vera Helena Gomes. Afinal, o que é literatura? In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (Orgs.). **Teoria literária**: abordagens históricas e tendências contemporâneas. Maringá: Eduem, 2009. p. 19-30.
- ZILBERMAN, Regina. Quem se importa com os gêneros da literatura de massa? In: _____ (Org.). **Os preferidos do público**: os gêneros da literatura de massa. Petrópolis: Editora Vozes, 1987. p. 100-107

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário 1 – Ensino Fundamental

Escola: _____

Nome: _____ Série: _____

Idade: _____ Sexo: () masculino () feminino Data: ____ / ____ / 2010

1. Enumere as atividades abaixo de 0 a 10 de acordo com a maneira que você ocupa seu tempo livre.

- () TV () Internet () esportes () música () cinema
() teatro () lanchonetes () leitura () clube () cursos
() outro: _____ (Qual?)

2. Você gosta de ler? () sim () não

3. Qual dos itens abaixo VOCÊ mais lê?

- () jornal impresso () revista () gibi () romance () blog () outros: _____ (Qual?)

4. Sua família tem o hábito de ler? () sim () não

5. Se sim, que tipo de leitura?

- () jornal impresso () revista () gibi () romance () blog () outros: _____ (Qual?)

6. Com que frequência você lê?

- () diariamente () 2 a 3 vezes por semana () semanalmente
() 2 a 3 vezes por mês () uma vez por mês () 2 a 3 vezes por ano
() outro: _____ (Quantas vezes?)

7. Com que frequência você lê LIVROS?

- () diariamente () 2 a 3 vezes por semana () semanalmente
() 2 a 3 vezes por mês () uma vez por mês () 2 a 3 vezes por ano
() outro: _____ (Quantas vezes?)

8. Qual(is) meio(s) você utiliza para ter acesso a livros?

- () biblioteca da escola () sebos () baixo da Internet
() biblioteca pública () livrarias () empréstimo de amigos e/ou familiares
() outros: _____ (Qual?)

9. Que tipo de obras você mais lê?

- () romance () auto-ajuda () não-ficção () ficção científica
() policial/detive () aventura () outro: _____ (Qual?)

10. Quando você lê um livro, geralmente o motivo é:

- () exigência da escola
() indicação de amigos e/ou familiares
() divulgação/propagandas em meios de comunicação (TV, Internet, etc)
() outro: _____ (Qual?)

11. Quais livros você leu desde janeiro de 2009 até o presente que não foram pedidos como leitura da escola?

_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

12. O que você levou em conta para escolhê-los?

13. Entre os livros apontados por você na pergunta 11, há algum estrangeiro? Qual?

14. Você tem mais interesse por obras nacionais ou estrangeiras? Por quê?

15. Dentre os livros lidos, há algum que não gostou? Qual?

15. 1 Por que o escolheu?

16. Qual deles mais gostou?

16. 1. Por que o escolheu?

17. Qual(is) livro(s) você gostaria de ler, mas nunca leu?

17. 1. Por que gostaria de lê-lo(s)?

APÊNDICE B – Questionário 1 – Curso de Letras

Universidade: _____

Nome: _____ Ano do curso: _____

Idade: _____ Sexo: () masculino () feminino Data: ____/____/____

1. Enumere as atividades abaixo de 0 a 10 de acordo com a maneira que você ocupa seu tempo livre.

() TV () Internet () esportes () música () cinema
() teatro () lanchonetes () leitura () clube () cursos
() outro: _____ (Qual?)

2. Você gosta de ler? () sim () não

3. Qual dos itens abaixo VOCÊ mais lê?

() jornal impresso () revista () gibi () romance () blog () outros: _____ (Qual?)

4. Sua família tem o hábito de ler? () sim () não

5. Se sim, que tipo de leitura?

() jornal impresso () revista () gibi () romance () blog () outros: _____ (Qual?)

6. Com que frequência você lê?

() diariamente () 2 a 3 vezes por semana () semanalmente
() 2 a 3 vezes por mês () uma vez por mês () 2 a 3 vezes por ano
() outro: _____ (Quantas vezes?)

7. Com que frequência você lê LIVROS?

() diariamente () 2 a 3 vezes por semana () semanalmente
() 2 a 3 vezes por mês () uma vez por mês () 2 a 3 vezes por ano
() outro: _____ (Quantas vezes?)

8. Qual(is) meio(s) você utiliza para ter acesso a livros?

() biblioteca da universidade () sebos () baixo da Internet
() biblioteca pública () livrarias () empresto de amigos e/ou familiares
() outros: _____ (Qual?)

9. Que tipo de obras você mais lê?

() romance () auto-ajuda () não-ficção () ficção científica
() policial/detive () aventura () outro: _____ (Qual?)

10. Quando você lê um livro, geralmente o motivo é:

() exigência do curso de Letras
() indicação de amigos e/ou familiares
() divulgação/propagandas em meios de comunicação (TV, Internet, etc)
() outro: _____ (Qual?)

11. Quais livros você leu desde janeiro de 2009 até o presente que não foram pedidos como leitura da escola?

12. O que você levou em conta para escolhê-los?

13. Pensando em sua futura posição como professor(a) de línguas e literaturas, você recomendaria alguma(s) da(s) obra(s) apontada(s) na pergunta 11? Justifique.

14. Entre os livros apontados por você na pergunta 11, há algum estrangeiro? Qual?

15. Você tem mais interesse por obras nacionais ou estrangeiras? Por quê?

16. Dentre os livros lidos, há algum que não gostou? Qual?

16. 1 Por que o escolheu?

17. Qual deles mais gostou?

17. 1. Por que o escolheu?

18. Qual(is) livro(s) você gostaria de ler, mas nunca leu?

18. 1. Por que gostaria de lê-lo(s)?

APÊNDICE C – Questionário 2 – Ensino Fundamental

Nome: _____ Série: _____
Idade: _____ Sexo: () masculino () feminino Data: ____ / ____ / 2010

QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO

1. Quantas pessoas moram em sua casa (incluindo você)? _____ (escreva o número)
2. Quantas pessoas que moram em sua casa trabalham? _____ (escreva o número)

3. Descreva abaixo as pessoas que moram com você e, se a pessoa trabalha, insira a profissão.

NOME	PARENTESCO	PROFISSÃO
<i>Exemplo: João</i>	<i>Pai</i>	<i>Professor</i>

4. Até quando seu pai estudou?

- () Não estudou.
() Da 1ª à 4ª série do ensino fundamental (antigo primário).
() Da 5ª à 8ª série do ensino fundamental (antigo ginásio).
() Ensino médio (antigo 2º grau) incompleto.
() Ensino médio completo.
() Ensino superior incompleto.
() Ensino superior completo.
() Pós-graduação.
() Não sei.

5. Até quando sua mãe estudou?

- () Não estudou.
() Da 1ª à 4ª série do ensino fundamental (antigo primário).
() Da 5ª à 8ª série do ensino fundamental (antigo ginásio).
() Ensino médio (antigo 2º grau) incompleto.
() Ensino médio completo.
() Ensino superior incompleto.
() Ensino superior completo.
() Pós-graduação.
() Não sei.

6. Qual é aproximadamente a renda mensal das pessoas que moram com vocês?

- () Até 1 salário mínimo (até R\$ 510,00 inclusive).
() De 1 a 2 salários mínimos (de R\$ 510,00 até R\$ 1020,00 inclusive).
() De 2 a 5 salários mínimos (de R\$ 1020,00 até R\$ 2550,00 inclusive).
() De 5 a 10 salários mínimos (de R\$ 2550,00 até R\$ 5100,00 inclusive).
() De 10 a 30 salários mínimos (de R\$ 5100,00 até R\$ 15300,00 inclusive).
() Nenhuma renda.

7. Quais e quantos dos itens abaixo há em sua casa? (Marque uma resposta para cada item).

	01	02	03 ou mais	não tem
TV	()	()	()	()
Videocassete e/ou DVD	()	()	()	()
Rádio	()	()	()	()
Computador/notebook	()	()	()	()
Automóvel	()	()	()	()
Máquina de lavar roupa	()	()	()	()
Geladeira	()	()	()	()
Telefone fixo	()	()	()	()
Telefone celular	()	()	()	()
Acesso à Internet	()	()	()	()
TV por assinatura	()	()	()	()

8. Como e onde é sua casa?

	SIM	NÃO	
Alugada	()	()	
É em rua calçada ou asfaltada.	()	()	
Tem água corrente na torneira.	()	()	
Tem eletricidade.	()	()	
É situada em zona rural.	()	()	
É situada em outra cidade.	()	()	Se sim, qual? _____

9. Em que escola você estudou seu Ensino Fundamental I (1ª a 4ª série)?

- () Somente em Escola Pública () Parte em Escola Pública e parte em Particular
 () Somente em Escola Particular

10. Após completar o Ensino Fundamental II (5ª a 8ª série) nesta escola, onde estudará?

- () Em escola pública () Em escola particular () Não sei

11. Você faz algum curso particular, além de frequentar a escola? Se sim, qual (is)?

Tipo de curso	Local	Quantas horas por semana?

APÊNDICE D – Questionário 2 – Curso de Letras

Nome: _____ Ano do Curso: _____
 Idade: _____ Sexo: () masculino () feminino Data: ____ / ____ / ____
 Cidade em que mora: _____

QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO

1. Qual o seu estado civil?

() solteiro/a () casado/a () viúvo/a () divorciado/a () outro: _____ (especifique)

2. Quantos(as) filhos(as) você tem?

() Um(a). () Dois () Três. () Quatro ou mais. () Não tenho filhos(as).

3. Onde e como você mora atualmente?

() Em casa ou apartamento, com minha família. () Em casa ou apartamento, sozinho(a).
 () Em quarto ou cômodo alugado, sozinho(a). () Em habitação coletiva: república etc.
 () Outra situação: _____ (especifique)

4. Quantas pessoas moram em sua casa (incluindo você)? _____ (escreva o número)

5. Quantas pessoas que moram em sua casa trabalham? _____ (escreva o número)

6. Descreva abaixo as pessoas que moram com você e, se a pessoa trabalha, insira a profissão.

NOME	PARENTESCO	PROFISSÃO
<i>Exemplo: João</i>	<i>Pai</i>	<i>Professor</i>

7. Você trabalha? () sim () não

7.1 Se sim, qual a sua profissão/ocupação? _____

7.2 Qual a sua renda? _____

8.3 Qual a sua carga horária semanal? _____

8. Até quando seu pai estudou?

() Não estudou. () Da 1ª à 4ª série do ensino fundamental.
 () Da 5ª à 8ª série do ensino fundamental. () Ensino médio (antigo 2º grau) incompleto.
 () Ensino médio completo. () Ensino superior incompleto.
 () Ensino superior completo. () Pós-graduação. () Não sei.

9. Até quando sua mãe estudou?

() Não estudou. () Da 1ª à 4ª série do ensino fundamental.
 () Da 5ª à 8ª série do ensino fundamental. () Ensino médio (antigo 2º grau) incompleto.
 () Ensino médio completo. () Ensino superior incompleto.
 () Ensino superior completo. () Pós-graduação. () Não sei.

10. Qual é aproximadamente a renda mensal de todas as pessoas que vivem em sua casa?

() Até 1 salário mínimo (até R\$ 510,00 inclusive).
 () De 1 a 2 salários mínimos (de R\$ 510,00 até R\$ 1020,00 inclusive).
 () De 2 a 5 salários mínimos (de R\$ 1020,00 até R\$ 2550,00 inclusive).
 () De 5 a 10 salários mínimos (de R\$ 2550,00 até R\$ 5100,00 inclusive).

() De 10 a 30 salários mínimos (de R\$ 5100,00 até R\$ 15300,00 inclusive).

() Nenhuma renda.

11. Quais e quantos dos itens abaixo há em sua casa? (Marque uma resposta para cada item).

	01	02	03 ou mais	não tem
TV	()	()	()	()
Videocassete e/ou DVD	()	()	()	()
Rádio	()	()	()	()
Computador/notebook	()	()	()	()
Automóvel	()	()	()	()
Máquina de lavar roupa	()	()	()	()
Geladeira	()	()	()	()
Telefone fixo	()	()	()	()
Telefone celular	()	()	()	()
Acesso à Internet	()	()	()	()
TV por assinatura	()	()	()	()

12. Como e onde é sua casa?

SIM

NÃO

Alugada

()

()

É em rua calçada ou asfaltada.

()

()

Tem água corrente na torneira.

()

()

Tem eletricidade.

()

()

É situada em zona rural.

()

()

É situada em outra cidade.

()

()

Se sim, qual? _____

13. Como fez seus estudos de Ensino Fundamental?

() em escola pública () em escola particular () parte em escola pública e parte em particular

14. Concluiu o Ensino Fundamental em:

() curso regular () curso supletivo

15. Como fez seus estudos de Ensino Médio?

() em escola pública () em escola particular () parte em escola pública e parte em particular

16. Concluiu Ensino Médio em:

() curso regular () curso supletivo

17. Em que período você fez o Ensino Médio?

() todo diurno () todo noturno () parte diurno e parte noturno

18. Enquanto fez o Ensino Médio, você trabalhava?

() Sim, período integral () Sim, meio período () Não () outro: _____(especifique)

19. Em que ano concluiu o Ensino Médio? _____

20. Você já havia iniciado algum curso superior antes de cursar Letras?

() Sim, mas não conclui () Sim, estou cursando () Sim, conclui () Não

21. Qual o principal motivo que o levou a escolher o curso de Letras?

() interesse pela profissão correspondente

() conversa com colegas que cursaram

() influência da família

() resultado de teste vocacional

() melhores possibilidades no mercado de trabalho

() facilidade para ingressar no curso

() possibilidade de poder contribuir com a sociedade

() possibilidade de conciliar o curso com o trabalho

() outro motivo: _____ (especifique)

APÊNDICE E – Questionário 3 – Ensino Fundamental

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
MESTRADO EM LETRAS
PROJETO DE DISSERTAÇÃO**

**Daiane da Silva Lourenço (PLE/UEM)
Orientadora: Prof^a Dr^a Vera Helena Gomes Wielewicki**

Nome: _____ **Série:** _____
Idade: _____ **Sexo:** () masculino () feminino **Data:** ____ / ____ / 2010

Sobre leitura

1. Em sua opinião, o que é “ler”?

.....
.....

2. Você acha que ler é importante? Por quê?

.....
.....

3. Para você, que características deve apresentar um “bom” leitor? Você se considera um “bom” leitor? Por quê?

.....
.....

4. O que faz você se interessar pela leitura?

.....
.....

5. O que faz você não se interessar pela leitura?

.....
.....

6. Onde você mais lê: em casa ou na escola? Por quê?

.....
.....

7. O que é literatura para você? Dê alguns exemplos.

.....
.....

8. Em sua opinião, os alunos, em geral, gostam de ler literatura? Que tipo?

.....
.....

APÊNDICE F – Questionário 3 – Curso de Letras

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
MESTRADO EM LETRAS
PROJETO DE DISSERTAÇÃO**

**Daiane da Silva Lourenço (PLE/UEM)
Orientadora: Prof^a Dr^a Vera Helena Gomes Wielewicki**

Nome: _____ **Ano do Curso:** _____
Idade: _____ **Sexo:** () masculino () feminino **Data:** ____ / ____ / ____

SOBRE LEITURA

1. Em sua opinião, o que é “ler”?

.....
.....

2. Você acha que ler é importante? Por quê?

.....
.....

3. Qual a importância da leitura:

a) na profissão “professor”?

.....
.....

b) na sua vida pessoal?

.....
.....

c) na vida dos alunos e das pessoas em geral?

.....
.....

4. Para você que características deve apresentar um “bom” leitor? Você se considera um “bom” leitor?
Por quê?

.....
.....

5. O que faz você se interessar pela leitura?

.....
.....

6. O que faz você não se interessar pela leitura?

.....
.....

7. Onde você mais lê: em casa ou na universidade? Por quê?

.....
.....

8. O que é literatura para você? Dê alguns exemplos.

.....
.....

10. Qual a diferença entre a visão que você tinha de literatura enquanto aluno e agora como professor em formação?

.....
.....

11. Qual o papel do professor e da escola na formação de hábitos de leitura dos alunos?

.....
.....

12. Qual o papel da família na formação de hábitos de leitura das crianças e dos adolescentes?

.....
.....

SOBRE LITERATURA PRODUZIDA EM LÍNGUA INGLESA

13. Como você escolhe os textos literários estrangeiros que você lê?

.....
.....

14. Como **leitor**, como você avalia a importância da leitura de textos literários nacionais e de textos literários estrangeiros?

.....
.....

15. Como **futuro professor**, como você avalia a importância da leitura de textos literários nacionais e de textos literários produzidos em língua inglesa para o aluno de ensino fundamental e médio?

.....
.....

16. As literaturas produzidas em língua inglesa são focalizadas no ambiente escolar? Em caso afirmativo, de que maneira? Em caso negativo, você acha que seria importante que essas literaturas recebessem mais atenção? Por quê?

.....
.....

APÊNDICE G – Termo de consentimento – Ensino Fundamental



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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG
_____, CPF _____, abaixo assinado,
concordo que meu/minha filho/filha participe do estudo desenvolvido pela pesquisadora
Daiane da Silva Lourenço, autorizando as entrevistas do/da meu/minha filho/a
_____ durante a pesquisa na Escola
_____. Entendo, ainda, que posso retirar meu consentimento a
qualquer momento sem que isso leve a qualquer penalidade. Entendo, também, que os dados
coletados estarão à minha disposição e que a identidade dos pesquisados será mantida sob
sigilo. Não serão divulgados nomes em público.

_____,
(cidade)

_____,
(data)

(Assinatura do responsável)

APÊNDICE H – Termo de consentimento – Curso de Letras



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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG _____, CPF _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo desenvolvido pela pesquisadora Daiane da Silva Lourenço, respondendo aos questionários durante a pesquisa na Universidade _____. Entendo, ainda, que posso retirar meu consentimento a qualquer momento sem que isso leve a qualquer penalidade. Entendo, também, que os dados coletados estarão à minha disposição e que a identidade dos pesquisados será mantida sob sigilo. Não serão divulgados nomes em público.

_____, _____
(cidade) (data)

(Assinatura)