

Sobre as práticas de leitura literária de alunos do ensino médio

Gabriela Rodella de Oliveira - FEUSP¹

RESUMO: Este artigo apresenta reflexões acerca das práticas de leitura literária extra escolar de alunos do ensino médio paulistano, a partir de dados coletados em junho de 2010, que fazem parte de *corpus* de pesquisa de doutorado em andamento. Para tanto, buscou-se analisar as práticas anárquicas de leitura literária (Petrucci, 1999) dos alunos entrevistados, em sua maioria de *best-sellers* internacionais (Zilberman, 1984; Darnton, 1992; Meyer e Dias, 1984; Eco, 2008), descrevendo-se e analisando-se os modos de ler desses adolescentes.

ABSTRACT: This article presents reflections on the Literature reading practices of High School students in São Paulo. The data was collected from October 2009 to June 2010, as part of a doctoral research, still in progress. To this end, we sought to examine the students' anarchic Literature reading practices (Petrucci, 1999), mostly of international bestsellers (Zilberman, 1984; Darnton, 1992; Meyer and Dias, 1984; Eco, 2008), by the description and analyzis of their ways of reading.

1. Introdução

LS: É que eu não gosto muito de Machado de Assis, porque além de a linguagem dele ser diferente, parece...

LM: Parece que ele não tem sentimento...

LS: Ele não tem sentimento, ele fala umas coisas absurdas... Umas coisas secas... Sempre trágico.

LM: É, ele tem umas histórias absurdas... Tipo, *Dom Casmurro*: a Capitu traiu o outro, teve filho com outro, entendeu? Uma coisa muito assim, sem sentimento. Parece que ele não tem assim, AMOR... Não tem... sabe?

LS: É, meio trágico [riso seco]. Tem sempre uma coisa estranha...

LM: Sempre alguém morre...

LS: Sempre alguma coisa ruim...

LM: Nunca acontece o que você acha que vai acontecer.

LS: E o final é sempre um final ruim, nunca tem um final feliz. Sempre um final ruim, pode ver.

LM: Sempre, sempre...

LS: Por isso que eu não gosto dele.

Essa conversa, gravada em junho de 2010 durante uma entrevista preliminar com quatro alunas do ensino médio de uma escola pública da periferia da cidade de São Paulo, faz parte dos dados coletados para pesquisa de doutorado, atualmente em andamento, cujo objeto de estudo são as práticas de leitura literária dos adolescentes. Nela, podemos perceber o estranhamento causado pela leitura do romance de Machado de Assis, realizada de modo solitário e com muita dificuldade pelas alunas.

Tal dificuldade, no entanto, não é restrita apenas às adolescentes. Em recente Curso de Extensão Universitária sobre leitura oferecido na FEUSP a professores da rede pública de São Paulo pelo Grupo de Pesquisa Linguagens e Educação², foi possível perceber que os docentes se sentem inseguros em relação às leituras que realizam de clássicos da literatura brasileira – como a de Machado de Assis, cujo “enfretamento” muitos confessaram não conseguir realizar.

Em pesquisa desenvolvida no mestrado (Oliveira, 2008), cujo objeto foram as práticas de leitura de docentes de português, buscamos traçar um perfil da formação de professores do ensino médio da rede paulistana e de suas práticas de leitura a partir de dados coletados por meio de questionários e de entrevistas.

¹ gabirodella@uol.com.br

² Trata-se do Curso de Extensão “Leituras na escola: dimensões Teóricas e práticas”, oferecido a professores das redes pública e particular no primeiro semestre de 2010 na FEUSP e no segundo semestre de 2010 na Casa das Rosas, por meio de convênio entre a FEUSP e a Poiesis.

De modo geral, os docentes que participaram da pesquisa eram oriundos de famílias de origem com baixos níveis de escolarização, haviam tido pouco contato com o hábito da leitura em casa quando crianças e eram os primeiros de suas famílias a concluírem uma escolarização de longa duração³. O contato com a literatura, em função de sua formação e de sua profissão, pareceu ser restrito aos clássicos escolares, a conteúdos relativos a sua prática de ensino e ao sabor do mercado⁴. Como consequência, a grande maioria dos professores ensinava literatura a partir de um modelo historicista de molde antigo, pautado pelo estudo das escolas literárias, da biografia dos autores e do contexto sócio-histórico da época, muitas vezes sem que a leitura efetiva dos textos literários fosse realizada pelos alunos ou sequer requisitada pelos professores.

Além disso, constatou-se ainda que os docentes tendiam a responsabilizar os estudantes e suas famílias de origem pela falta do “hábito de leitura” e pelo consequente fracasso do ensino de uma maneira geral, e indicavam também a concorrência da “cultura de massa”, representada pela onipresença dos veículos de comunicação – principalmente a televisão e a internet –, como fator desestimulante a um modo de leitura que os alunos, segundo os professores, deveriam ser capazes de realizar – tipo de leitura que os próprios professores não praticavam. Dessa maneira, cria-se e enuncia-se um discurso de que os alunos, os adolescentes e os jovens em geral não leem⁵. O mesmo padrão de aula e discurso sobre os alunos descrito na pesquisa de mestrado pôde ser verificado mais uma vez, *in loco*, durante exercício etnográfico realizado em uma escola estadual do bairro da Freguesia do Ó, zona considerada pelos professores que lá dão aulas como periférica e de “classe média baixa”, entre outubro e dezembro de 2009, observação que é parte de nossa pesquisa de doutorado.

Antes de apresentar uma análise dos dados coletados até o momento, é importante lembrar que as Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCNEM) de Literatura destacam o papel fundamental da seleção efetuada pelos professores dos textos a serem trabalhados em sala, além de salientarem que a escolha de qualquer texto escrito, “popular ou erudito”, deveria levar em consideração o mesmo “crivo que se usa para os escritos canônicos: Há ou não intencionalidade artística?; A realização correspondeu à intenção?; Quais os recursos utilizados para tal?; Qual o seu significado histórico-social?; Proporciona o texto o estranhamento, o prazer estético?” (MEC, 2006, p. 57). O documento defende, portanto, que diversos textos literários sejam levados para a sala de aula, desde que tenham uma qualidade estética, partindo do pressuposto de que eles serão lidos e trabalhados com os alunos, com vistas à formação de *leitores literários*, entendidos no sentido que Umberto Eco atribui ao *leitor crítico*⁶.

Sabemos que há um descompasso entre o que é proposto para o ensino de literatura pelo documento oficial e as práticas instituídas e perpetuadas nas salas de aula de português do ensino médio hoje. Uma aula

³ Esse movimento ascendente foi constatado também em estudos feitos por Almeida (1991), com relação a professores de 5ª a 8ª séries em São Paulo, por Gatti *et al.* (1994), com relação ao conjunto dos professores do ensino fundamental brasileiro, e por Paulino *et al.* (1999) e Batista (1998) para os professores de português da rede municipal de Belo Horizonte. Considerando que em 2006, ano em que os dados quantitativos relativos à nossa pesquisa do mestrado foram coletados, o quadro se manteve estável, é possível inferir que a profissão docente representa uma ascensão social considerada como uma passagem e que os filhos desses professores são incentivados e tendem a buscar outras profissões, mais valorizadas socialmente (em conversas informais com os docentes que participaram da pesquisa, ficou claro que havia incentivo da parte deles para que seus filhos escolhessem outras carreiras que não a docência). Dessa maneira, grande parte dos professores que entra no campo continua sendo recrutada junto a grupos familiares para os quais representa a primeira geração a ter acesso a uma escolarização de longa duração.

⁴ 78% apontaram os *clássicos escolares* entre suas leituras marcantes ou recentes; grande parte indicou também a leitura de um *best-seller* como último livro lido ou como livro que gostaria de ler, sendo que entre os autores citados como preferências estiveram presentes Paulo Coelho, Dan Brown e Augusto Cury.

⁵ No entanto, pesquisa de larga escala realizada pelo Instituto Pró-Livro (IPL - Organização Social Civil de Interesse Público) durante os meses de novembro e dezembro de 2007, mostra que os índices de leitura cresceram no Brasil e que, entre os fatores que levaram a esse crescimento, estão a renda familiar e a instituição escolar: “A maior parcela de não-leitores está entre os adultos: 30 a 39 (15%), 40 a 49 (15%), 50 a 59 (13%) e 60 a 69 (11%).” [p. 13]. Muitos entrevistados afirmam que não lêem ou não vão a bibliotecas porque “não estão estudando”, o que mostra a ligação da leitura com a escola, ou com “os estudos”, na percepção das pessoas em geral. O uso da biblioteca pública também parece estar relacionado à escola: sua frequência cresce (34%) nas faixas etárias de 5 a 17 anos e tem como objetivos principais pesquisar e estudar. E com relação à frequência da leitura de diferentes tipos de livros, os didáticos e universitários são os únicos lidos mais frequentemente (70%) que ocasionalmente (30%). A pesquisa quantitativa de opinião, intitulada **Retratos da Leitura no Brasil**, contou com 5.012 entrevistas feitas a partir de um questionário com 60 questões e pode ser acessada no site www.prolivro.org.br.

⁶ Umberto Eco identifica dois tipos básicos de leitor: “O primeiro é a vítima, designada pelas próprias estratégias enunciativas, o segundo é o leitor crítico, que ri do modo pelo qual foi levado a ser vítima designada” (Eco, 1989, *apud* MEC, 2006, p. 68). Segundo as orientações, o leitor vítima seria aquele interessado no conteúdo do texto, enquanto o leitor crítico se preocuparia com a questão formal, com o “como” a história é contada. Para as OCNEM, portanto, a principal questão do ensino de literatura deveria ser justamente fornecer as condições necessárias para que os alunos pudessem se tornar leitores críticos. Essa concepção de ensino de literatura como ensino de *leitura literária* tem sido defendida também por diversos pesquisadores franceses, tais como Jean Verrier (2007), Annie Rouxel (2004) e Baudelot e Cartier (1998).

de história da literatura não pode ser confundida com uma aula de leitura literária. A simples indicação de leitura de uma obra, seguida da avaliação dessa leitura realizada por meio de um trabalho ou de uma “prova do livro”, não garantem a leitura de um romance pelos alunos. Mas para além dessas questões, a identificação dos alunos como não-leitores e a exclusão dos livros por eles lidos das discussões em sala de aula certamente não ajudam os adolescentes em seu percurso de formação como leitores literários críticos.

Por que Machado de Assis seria de antemão identificado à chatice? O que leem, por que leem e como leem os adolescentes de hoje? Como, por que e para quê é ensinada a literatura na escola? Tendo em vista tais questões, entramos em campo entre outubro de 2009 e junho de 2010 para coletar dados e conversar com adolescentes sobre suas práticas de leitura literária.

2. Primeira fase: observação e questionários

Durante as aulas observadas, os alunos cumpriram as tarefas propostas pelo professor de português, ainda que tenham feito outras atividades ao mesmo tempo. Leituras de catálogos de produtos e de revistas de moda, organização de fichários, audição de músicas com o auxílio de fones de ouvido e checagem de mensagens em celulares, organizações de festas, de saídas para o teatro, de compras, de viagens futuras, contorcionismos no meio da sala de aula, avisos de matrícula para cursos do SENAI, troca de informações sobre questões ou sobre a matéria que estavam copiando, muita inquietação e algum sono estiveram presentes no cotidiano deles em sala de aula.

Apesar de prestarem uma atenção dispersa ao que foi exposto pelo professor em sala de aula, os alunos pareceram interessados. Fizeram perguntas sobre palavras que desconheciam, a maioria se propôs a resolver os exercícios e alguns chegaram a se oferecerem para responder às questões na lousa. No entanto, quando questionados sobre a matéria dada, a maioria dos alunos nos disse que considerava o conteúdo “chato”, que não estudava pelo caderno e que não pretendia rever os conteúdos nele copiados.

O mais surpreendente, no entanto, foi perceber que os alunos, quando questionados, declaram-se leitores, indicam seus livros preferidos, apontam o último livro que leram e afirmam sentir prazer com a leitura por várias razões, ao contrário do que nos afirmou o professor de português deles. Em um dos dias em que estivemos em sala de aula, pudemos notar que uma das alunas do 2º ano estava lendo o livro *O inquisidor*⁷, de Valério Evangelisti. A aluna nos contou que pegou o livro emprestado na biblioteca municipal e que estava gostando muito da história. Na conversa, ela comentou também que havia emprestado um outro livro de história policial, mas que, como havia nele cenas de sexo, sua mãe havia pedido que ela o devolvesse à biblioteca antes que ela pudesse terminar a leitura. Por isso, a aluna chegou a ler somente dois terços do romance, o que lamentou, pois, segundo ela, a história era “muito boa”.

Pedimos então aos alunos dos primeiros anos do ensino médio que respondessem a algumas questões sobre leituras e livros. Do que chamamos de “opinião sobre a leitura”, procuramos refletir sobre as respostas dadas a duas questões: 1. Você considera a leitura de livros uma atividade prazerosa? Por quê?; 2. Qual o último livro que você leu? Você gostou dele?

Das 28 respostas que obtivemos à enquete, 23 alunos responderam considerar a atividade de leitura algo prazeroso. Sobre essa questão, os alunos descreveram que sentiam prazer quando o livro “prendia a atenção”, quando se podia ler “sozinho”, quando o livro era “interessante”, quando existia “vontade de ler”. Além de indicar que o prazer “depende do livro”, os alunos responderam também que, por meio da leitura, “você pode sentir”, é possível “viajar”, “refletir sobre a vida”, “obter informações”, “ver o mundo com outros olhos”, “imaginar a história acontecer”, “esquecer dos problemas”, “melhorar o vocabulário”; afirmaram ainda que “se a história é interessante, você se empolga e vai até o final” e um dos alunos comentou ainda que quando lia não conseguia nem atender ao chamado da mãe.

Entre os livros mais citados pelos alunos esteve a saga *Crepúsculo*, série de quatro romances sobre um triângulo amoroso entre uma humana, um vampiro e um lobisomem, escrito pela autora norte-americana Stephenie Meyer (1973–), cujos três primeiros livros foram adaptados recentemente para o cinema. Os livros da saga – *Crepúsculo*, *Lua nova*, *Eclipse* e *Amanhecer* – foram os mais lidos pelos adolescentes. Em seguida, com três indicações, surgiu o livro *Anjos e demônios*, *best-seller* do também norte-americano Dan Brown (1964–), escrito antes de seu romance mais vendido, *O código Da Vinci*. Com duas indicações,

⁷ Trata-se de romance publicado pela Conrad, ambientado na Espanha do século XIV, que tem como protagonista o inquisidor Nicolau Eymerich e como trama central o surgimento de aberrações ligadas a uma presença sobrenatural associada a uma sociedade pagã que o protagonista investigará.

apareceram *A cabana*, suspense do escritor canadense William P. Young (1955–), e *O aprendiz*, aventura maravilhosa infanto-juvenil do inglês Joseph H. Delaney (1945–).

Outros títulos que surgiram, todos apontados por apenas um dos alunos, foram: *O caçador de pipas*, do escritor e médico afegão naturalizado norte-americano Khaled Hosseini (1965–), *O senhor dos anéis*, do escritor, professor universitário e filólogo inglês nascido na África do Sul, J. R. R. Tolkien (1892–), *A droga da obediência* e *Marca de uma lágrima*, ambos do escritor brasileiro de livros infanto-juvenis Pedro Bandeira (1942–), *Romeu e Julieta*, de Shakespeare (1564–1616), *Leonardo da Vinci*, romance infanto-juvenil do autor e ilustrador inglês Steve Augarde (1950–), *O outro lado da meia-noite*, do escritor e roteirista norte-americano Sidney Sheldon (1917–), *O pequeno príncipe*, do escritor e piloto francês Saint-Exupéry (1900–), *Memórias de uma gueixa*, do autor norte-americano Arthur Golden (1956–), *O evangelho segundo o espiritismo*, do pedagogo e professor francês Hippolyte Rivail (1804–1869), cujo pseudônimo famoso é Allan Kardec, *80 anos de poesia*, antologia de poemas de Mário Quintana (1906–1994) e os livros *Diário de Lucilene*, *Poesias da vovó*, *Silicone XXI*, *Garotas são demais*, *garotos são de menos* e *Rota 69*, cuja autoria não pudemos recuperar. Em conversas com os alunos, quando questionados sobre os livros que haviam lido para a escola, muitos apontaram a leitura de *Dom Casmurro*. Um dos alunos lembrou-se ainda da leitura de *Capitães da areia*.

Como se vê, nas práticas de leitura dos adolescentes estão presentes em sua grande maioria os *best-sellers*, em geral estrangeiros, grandes sucessos de vendas. A saga *Crepúsculo* já alcançou a cifra dos 116 milhões; os exemplares de *Código Da Vinci* bateram os 80 milhões; Sidney Sheldon, já há mais tempo no mercado, chegou a vender mais de 300 milhões de livros. Os alunos brasileiros, portanto, não estão sozinhos em suas escolhas. Mais à frente, procuraremos levantar o que seduz os jovens nesse tipo de literatura. Por ora, vale ressaltar que embora a leitura de *best-sellers* seja realizada tanto por professores como por alunos, ela não é discutida na escola. Por que será?

Já dentre os cinco alunos que responderam não sentir prazer com a leitura, as causas apontadas foram: “não gosto”, “dá dor de cabeça”, “é um tédio” e “é perda de tempo”. Apenas dois alunos responderam que nunca haviam lido um livro.

Evidentemente sabemos que esse início de pesquisa, realizado por meio de duas questões colocadas aos alunos por uma “professora” e “pesquisadora da Universidade de São Paulo”, que se propôs a observá-los em sala de aula, não pode ser considerado uma fonte para reflexões generalizáveis acerca da leitura de alunos do ensino médio da rede estadual da cidade de São Paulo. De qualquer maneira, uma rápida olhada na diversidade de títulos citados como *livros lidos*, todos fora do cânone escolar e em sua grande maioria dentro da categoria dos *best-sellers*, indica que provavelmente as leituras foram realizadas. Além disso, as explicações sobre o que geraria o prazer da leitura também nos pareceram bastante diversas e indicativas de que os alunos têm uma prática efetiva de leitura, além de uma opinião própria acerca dessa prática.

No entanto, se os alunos leem, por que o professor os identificaria como não-leitores? Uma hipótese é a de que ele não considere as leituras de livros que eles fazem por conta própria algo importante. Partindo desse pressuposto, poderíamos supor que o professor entende como leitura literária digna de estudo e análise a de obras pertencentes a um certo cânone escolar e que identifica a classificada não-leitura de seus alunos a uma “crise da leitura de qualidade” (Petrucci, 1999). No entanto, falando de suas próprias leituras, o professor admite que gosta de ler livros de autoajuda, que não fazem parte do cânone escolar brasileiro, o que nos leva a concluir que ele considera legítima a leitura desse tipo de livro.

Outra hipótese seria supor que o professor não considera a leitura efetiva de livros como algo que deva fazer parte das atividades de sua disciplina, já que durante o ano letivo de 2009 não chegou a pedir a leitura de nenhum livro para as turmas para as quais lecionou, como nos relatou durante a observação. Nesse caso, ele possivelmente acredita que sua obrigação como professor é dar aos alunos informações *sobre* a literatura, tais como dados sobre a história da literatura (com o auxílio gráfico da “famosa linha do tempo”), *sobre* o contexto sócio-histórico em que determinados textos foram produzidos e *sobre* a biografia dos autores em questão, conteúdos, aliás, que podem ser mais facilmente avaliados do que a leitura de uma obra de literatura.

Muitas questões surgiram a partir do exercício etnográfico, da análise dos questionários e das conversas com os alunos: Por que eles escolhem tais livros para ler? Onde os conseguem? Quando e onde costumam ler os livros que eles próprios escolhem? Trocam os livros entre si? Conversam sobre os livros que leem com os amigos? Gostam dos livros cuja leitura é pedida pela escola? Seus pais leem em casa?

3. Segunda fase: conversa com uma comunidade de leitoras

Com as questões acima em mente, partimos para uma entrevista preliminar, realizada com quatro ex-alunas do professor observado em 2009, que, em 2010, cursavam o segundo ano do ensino médio com outra professora. A indicação das meninas feita pela professora foi circunstancial: ela podia dispensá-las para que conversassem conosco, pois as alunas já haviam apresentado seu trabalho de final de semestre no dia anterior; o resto da sala ainda estava envolvido na avaliação. A decisão de darem a entrevista em conjunto foi das garotas.

A entrevista foi realizada no pátio da escola, durante o período das aulas. Sentadas todas do mesmo lado de uma mesa retangular, o grupo de amigas discorreu sobre suas práticas de leitura e sobre seus gostos literários. Em nenhum momento demonstraram a necessidade de corresponder a qualquer expectativa nossa, que poderia estar relacionada à leitura de uma certa literatura talvez considerada legítima. Ao contrário, falaram abertamente sobre os livros que consideram bons ou ruins, indiferentes a normas culturais dominantes, trocando empolgações, completando-se umas às outras e demonstrando capacidade de escolha e de discernimento crítico para decidir o que lhes interessa ler.

Letícia Soares, 16, Leila, 15, Letícia Marani, 15, e Juliana, 15, discorreram abertamente sobre seus modos de ler. Comentaram que gostam muito de computador, onde aprendem inglês por meio das traduções de músicas, vão atrás de informação quando necessária e conversam com os amigos, mas foram unânimes em afirmar que há “muita” diferença entre ler no papel e na tela, mesmo de um *notebook*, pois a leitura no computador “é mais chata” e “não é a mesma emoção” que a leitura do livro, “mais fascinante”. Dentre as causas dessa preferência está a possibilidade de dispor do corpo de modo confortável, de se acomodar como se queira para a leitura, inclusive enrolando-se em cobertores na cama quando está frio ou sentando-se na escada na frente de casa ao sol. Esse *modus legendi* (Petrucci, 1999) experimentado pelas entrevistadas vai ao encontro daquele descrito por Petrucci como recorrente a jovens leitores:

Em primeiro lugar, ele [o *modus legendi*] comporta uma disposição do corpo totalmente livre e individual; pode-se ler deitado no chão, apoiado na parede, sentado embaixo (note-se) das mesas de consulta, com os pés apoiados sobre a mesa (é esse o estereótipo mais antigo e conhecido), e assim por diante. Em segundo lugar, os ‘novos leitores’ recusam quase totalmente ou usam de modo impróprio, isto é, não previsto, os suportes normais de operação de leitura; a mesa, o assento, o tampo da mesa. Muito raramente apóiam neles o livro aberto, mas tendem de preferência, a usar tais suportes como apoios para o corpo, para as pernas, para os braços, numa série infinita de interpretações diferentes das situações físicas de leitura [1999, p. 222].

No entanto, além das considerações acerca das posições físicas que um livro permite a seu leitor tomar, as meninas destacaram ainda o conforto que o papel traz aos olhos quando comparado à tela e a concentração que só o livro parece permitir. Letícia Marani comentou que “no computador você se dispersa, porque tem um monte de coisa aberta: tem msn, tem Orkut, tem um monte de coisa que você pode mexer, além de ler o livro”, ao que Leila acrescentou: “quando você está com o livro, não tem ninguém para atrapalhar a sua leitura, você está tão ali focada que você... É como se você entrasse dentro do livro”, sendo complementada por Letícia Soares: “É como se a gente estivesse na história, ali, que a gente está lendo... Você pode imaginar... Esquece o resto que está em volta e imagina aquilo que está ali dentro”. Esse tipo de depoimento nos remeteu ao “Capítulo 1” de Italo Calvino (2003), espécie de introdução ao seu livro *Se um viajante numa noite de inverno*. No trecho, o escritor convida seu leitor de forma poética a deixar “que o mundo a sua volta se dissolva no indefinido”, a escolher justamente a “posição mais cômoda”, a regular “a luz para que ela não lhe canse a vista” e a mergulhar em seu novo romance.

A descrição dos modos de ler das adolescentes nos levou a rever uma das hipóteses que havíamos levantado antes de irmos a campo, a saber, a de que os jovens já teriam desenvolvido maneiras de ler literatura que se realizariam com o suporte da tela do computador, ou mesmo do celular, e que prescindiriam do objeto livro de papel. Ainda que os suportes para a leitura do livro eletrônico estejam chegando ao Brasil no momento em que escrevemos esse texto, fica claro no depoimento das meninas que o isolamento propiciado pela leitura do livro – objeto “desplugado” que não dá acesso à dispersão da internet, ou seja, a

programas de troca de mensagens, aberturas de hipertextos ou busca de outras informações – é entendido como uma vantagem, como uma possibilidade de quietude e de evasão da realidade⁸.

Ainda assim, quando questionadas sobre os livros que tinham vontade de ler, as amigas desfilaram uma série de livros que deram origem a filmes: *Avatar*, *As crônicas de Nárnia*, *O menino do pijama listrado*, *Marley e eu*, *O senhor dos anéis*. A ordem preferida dos fatores, assistir ao filme e ler o livro ou vice-versa, pode variar. Todas concordam, no entanto, que o livro sempre tem muito mais detalhes do que o filme e que assistir ao filme antes de ler o livro pode fazer com que o leitor não tenha liberdade de imaginar as personagens e os espaços da ação. De qualquer forma, a relação entre a literatura e o cinema e entre a seleção da leitura e os produtos disponíveis no mercado parece estar presente de forma não hierarquizada. Como constataram Baudelot *et al.* (1999), ao analisar práticas de leitura de jovens franceses,

a indiferença manifestada em relação aos valores centrais do humanismo clássico não significa que a leitura seja para eles [jovens] desprovida de valor: ela é uma prática como qualquer outra, de divertimento ou de formação, submetida à intermitência dos desejos e das necessidades, aos acasos das biografias individuais e às obrigações das redes de sociabilidade. Indiferentes aos discursos daqueles que sacralizam a leitura assimilando-a à literatura, eles mantêm uma relação mais realista e prática com a leitura. A leitura jamais é depositária para eles de valores e de significações a priori: são as situações particulares que criam uma necessidade, um dever ou um prazer de ler, e determinam os usos dos livros. Tão enquadrada pelo mercado quanto a música ou o cinema, a leitura não se beneficia entre os jovens de nenhum estatuto de exceção [p. 245, tradução nossa].

Continuando a conversa, as garotas explicaram que cada uma delas tem acesso aos livros de forma diferente. Letícia Soares costuma pegá-los emprestados na biblioteca pública do bairro, o pai de Leila compra os livros para a filha e, no caso de Letícia Marani, quem compra livros pela internet é a irmã, que não os lê por falta de tempo, cabendo à mais nova a leitura dos *best-sellers* encomendados. Das quatro, a única que confessou ter começado a se interessar pela leitura no ano de 2010 foi Juliana, que parecia ter se unido à turma recentemente e que certamente foi influenciada pelas práticas das novas amigas: “a gente causa isso...”. Ainda assim, apesar de haver unanimidades, as opiniões sobre livros e autores eram variadas e as preferências também.

Letícia Marani adora os romances de enigma de Dan Brown, que o considera o melhor construtor de “tramas”, antídoto para a monotonia de romances como *Crepúsculo*, do qual nenhuma delas gosta: “eu não gosto muito porque fica aquela coisa de (faz uma voz fina) ‘Ah... Lindo... Ah, não sei o quê...’ Eu gosto que morra alguém! *Crepúsculo* é totalmente romântico, não tem outro gênero para classificar, nem o terror nem nada porque o vampiro ali não é nada... Ali é romance... RO-MAN-CE”. Falando sobre o tipo de leitura de que gosta de fazer, Letícia compara: “Que nem o Dan Brown faz, que mistura ficção científica, nossa!, o mocinho tem que fugir do mau, do carinha lá que mata todo mundo, aí ele é pego e o cara faz umas experiências com ele... Nossa, é muito legal! Só que depois, lógico, ele sai vivo (risos)... Não morre, mas tem uma tensão, tem uma história, tem uma coisa que te deixa presa ali. Você quer ler, você quer saber o que vai acontecer...” Contando sobre a leitura de *Código Da Vinci*, que fez nas férias de julho de 2009, revelou que estava tão “presa ao livro”, que o leu na cama, enrolada no cobertor, em três dias.

Letícia Soares compara Dan Brown a seu autor preferido: “É igual os livros do Sidney Sheldon, muito bom! Você não espera as coisas que vão acontecer, é muita coisa inesperada... E é uma trama, um bolo de coisas, você não imagina que vão se juntar. Muito bom mesmo, o Sidney Sheldon... O cara é um gênio.” Envolvida com a leitura do quarto livro da série de *Harry Potter*, compartilha a admiração pelos livros da saga com a xará. As outras duas, no entanto, não concordam com a opinião das Letícias, acreditam que falta ação aos livros de J.K. Rowling e não gostam da quantidade de descrições que há na história do bruxinho inglês. Leila contou que começou “a ler, só que ele tem assim, a leitura é muito detalhada, ‘o meu primo, ele

⁸ No livro *A aventura do livro: do leitor ao navegador*, Roger Chartier (1998, p. 94) afirma que era difícil naquele momento pôr ordem na bibliografia sobre os novos comportamentos de uma geração que havia sido educada diante da tela, porque os estudos estavam dominados pelo discurso técnico ou pelos desafios políticos dessas técnicas. No livro *Não contem com o fim do livro* (2009), Umberto Eco e Jean-Claude Carrière, em conversa com Jean-Phillippe de Tonnac, aceitam a possibilidade de que amanhã os livros possam interessar somente a poucas pessoas, mas trazem para a pauta de discussão o fato de o livro ser “como a colher, o martelo, a roda ou a tesoura. Uma vez inventados, não podem ser aprimorados” (p. 16). Ainda assim, ressaltam que, se surgir algum suporte similar ao livro que proporcione o que ele nos proporciona, pode ser que evoluamos para um livro que não seja de papel.

tem assim a bochecha muito vermelha'... muuuuuito detalhada..." e Juliana afirmou: "É por isso que eu falo que o *Harry Potter* só o começo e o fim é surpreendente, o meio é tipo assim meio vago..."

Narrativas construídas a partir de uma linguagem simples, nas quais a tradução não é uma questão importante, cujo encadeamento da ação é o aspecto principal, fragmentadas em capítulos curtos que em geral terminam em momentos de grande tensão, chamados "ganchos narrativos" (do termo em inglês, *cliffhanger*, recurso utilizado em roteiros de filmes e de seriados de tevê), os romances de Dan Brown, Sidney Sheldon e J.K. Rowling são *best-sellers* que apresentam ainda elementos relativos ao mistério, seja ele da ordem do enigma e do ocultismo, da ordem do suspense ou ainda da ordem do fantástico e do maravilhoso. Além disso, nessas narrativas as descrições costumam ser minimizadas (exceção à saga *Harry Potter*, fato que gera a reclamação de duas das leitoras entrevistadas) e o narrador é quase elidido, dando lugar a diálogos constantes, estrutura que se aproxima do drama. Como aponta Regina Zilberman (1984), nessa literatura voltada ao lazer, meio propício ao escapismo e à ilusão (encarada pela pesquisadora como oposição à literatura destinada ao saber), as "técnicas de adesão permeiam a obra, abolindo o distanciamento entre o ator e o destinatário e consolidando a identificação entre ambos" (p. 23).

No século XVI, a partir da invenção de Gutenberg, surgem impressões de epopeias cavaleirescas, comentários satíricos e poesias populares que ofereciam "sentimentos e paixões, amor e morte já confeccionados de acordo com o efeito que deviam conseguir" (Eco, 2008, p. 13). No século XVII, como conta Robert Darnton em seu ensaio "História da leitura" (1992), editores populares reformulam o clássico espanhol *Historia de La vida Del Buscón*, de Francisco de Quevedo, originalmente destinado a um público sofisticado,

fragmentando a narrativa em unidades simples, encurtando as frases, subdividindo parágrafos e multiplicando o número de capítulos. A nova estrutura tipográfica implicava um novo tipo de leitura e um novo público: as pessoas humildes, a quem faltava a facilidade e o tempo para absorver longos trechos de narrativa [p. 230].

No começo do século XIX, surge o que Marlyse Meyer e Vera Santos Dias (1984) chamaram de "picadinho de romance", ou seja, o folhetim, espaço do rodapé dos jornais mais baratos, dedicado às variedades e ao entretenimento, no qual passaram a ser publicados romances "aos pedaços" ou "em fatias" (não à-toa o uso do léxico condizente com a gastronomia), que levaram ao aumento significativo das tiragens dos veículos em questão. Nesse momento pós-revolução burguesa, as autoras salientam o fato de que "o gosto pela ficção não abandona o homem mesmo que entre em processo de 'modernização', e a novidade da revolução industrial irá suscitar novas formas de satisfazer à velha necessidade, agora, da burguesia triunfante" (p. 37).

Inseridos naquilo que Umberto Eco (2008) chama de "um conceito genérico e ambíguo como o de 'cultura de massa'", produtos de uma "indústria cultural" – que denomina como conceito-fetice⁹ –, os *best-sellers* impressos têm um longo percurso na História e parecem resistir de alguma forma às transformações aceleradas e constantes de nossa época atual, na qual surgem a cada momento novas mídias, novos gêneros e novas formas de interação com os outros e com o mundo. Talvez porque contem com uma grande capacidade de adaptação, talvez porque continuem respondendo a uma "função biológica humana" (Eco, 2003), a uma "necessidade universal de ficção e de fantasia" (Candido, 1972), a um desejo pelo entretenimento, pela evasão.

Na conversa com as adolescentes fica claro que elas sabem identificar muito bem aquilo que as entretém: tramas repletas de peripécias, reviravoltas e surpresas, tensões narrativas que prendem o leitor, ação. E sabem também identificar aquilo de que não gostam: romances monótonos, em que o vampiro "não é nada", ou não é de nada.

Outra unanimidade é justamente o estranhamento desconfortável causado pela leitura de Machado de Assis. A leitura de *Dom Casmurro*, pedida pelo professor, foi seguida por uma discussão em grupos e pela

⁹ Eco (2008, p. 12) questiona o "emparelhamento reprovável" da ideia de cultura (contato de almas) com a de indústria (produção em série de mercadorias), mas chama a atenção para uma especificidade dessa "indústria editorial" que nos interessa: "A fabricação de livros tornou-se um fato industrial, submetido a todas as regras da produção e do consumo; daí uma série de fenômenos negativos, como a produção de encomenda, o consumo provocado artificialmente, o mercado sustentado com a criação publicitária de valores fictícios. Mas a indústria editorial distingue-se da dos dentifícios pelo seguinte: nela se acham inseridos homens de cultura, para os quais o fim do primeiro (nos melhores casos) não é a produção de um livro para vender, mas sim a produção de valores para cuja difusão o livro surge como instrumento mais cômodo. Isso significa que, segundo uma distribuição percentual que eu não saberia precisar, ao lado de 'produtores de objetos de consumo cultural', agem 'produtores de cultura' que aceitam o sistema da indústria do livro para fins que dele exorbitam" (Eco, 2008, p. 50).

entrega de um trabalho escrito. Das quatro, apenas Letícia Soares leu o livro inteiro. As outras não conseguiram chegar ao final e buscaram o apoio de resumos na internet para poder cumprir as obrigações escolares. O diálogo entabulado por elas durante a entrevista, que reproduzimos ao começo deste artigo, traz indícios das dificuldades de leitura que o autor apresentou para as adolescentes. O estranhamento experimentado pelas adolescentes provavelmente tem relação com o fato de a narrativa de Machado de Assis escolhida para o trabalho em sala de aula apresentar características diferentes das dos *best-sellers* lidos pelas meninas.

Sem que a trama produza o efeito de “prendê-las” por meio da ação, sem que exista um final feliz, sem que as expectativas leitoras das adolescentes sejam atendidas, o distanciamento do narrador machadiano parece ainda ser percebido como “falta de sentimento” e como algo “ruim”. No entanto, como analisa lindamente Carlos Fuentes em seu ensaio “O milagre Machado de Assis” (2000), talvez o autor carioca tivesse em mente uma outra relação com seus leitores:

O tratamento um tanto rude que Machado dispensa ao leitor não me parece alheio a uma exigência comparável à das baladas noturnas ouvidas por Falstaff: trata-se de acordar o leitor, de arrancá-lo da modorra romântica e tropical, de encaminhá-lo a tarefas mais árduas e lançá-lo a uma modernidade includente, apaixonada, faminta.

Além disso, o uso de uma linguagem diferente da atual, marcada pela época e pelo ritmo machadiano breve e veloz (Fuentes, 2000), e a presença constante da ironia, da “galhofa e da melancolia”, fazem com que a mediação do professor seja imprescindível para a compreensão da obra. Em seu livro *O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*, o pesquisador David R. Olson (1997) observa que:

Para interpretar um enunciado como irônico é preciso que quem o ouve ou o lê tenha certeza não só de que não é verdadeiro, mas também de que aquele que fala não crê que seja verdadeiro nem deseja que o ouvinte assim o considere; e, no entanto, que ele deve ser interpretado como informativo. Por isso, a compreensão do que é ironia exige alguma sofisticação para entender tanto a linguagem como os estados mentais de quem fala [p. 267].

Portanto, a proposta de leitura sem preparação e desacompanhada da obra machadiana feita pelo professor, seguida de uma discussão em grupos (entre iguais, ainda sem a intervenção ou o apoio do docente) e da produção de um trabalho escrito (para o qual os alunos tampouco parecem ter sido preparados) indicam que a atividade estava fadada ao fracasso desde o princípio¹⁰. Será legítimo esperar que os alunos ajam de maneira autônoma, que leiam e compreendam obras complexas e que não se prestem a copiar da internet os textos que entregam como trabalhos sobre livros lidos a seus professores?

“Leitoras anárquicas” (Petrucci, 1999), as quatro garotas parecem constituir, de alguma forma, uma pequena “comunidade interpretativa”¹¹, em que impressões de leitura são trocadas e discutidas e livros são compartilhados. Por mais que sejam exceções a uma suposta regra, a simples existência desse grupo de leitoras revela que há alunos que leem, talvez mais do que imaginam seus professores.

Talvez, se as aulas de literatura deixassem de ser aulas *sobre literatura* e se tornassem aulas *de leitura*, como propagam as OCNEM, pudéssemos efetivamente formar leitores literários. Talvez se trouxéssemos para a sala de aula a discussão sobre os livros que os adolescentes leem por conta própria, pudéssemos prepará-los para a leitura e a discussão de uma obra como *Dom Casmurro*.

Certamente há adolescentes cujas práticas de leitura devem ser mais anárquicas do que as desenvolvidas pelo grupo de meninas entrevistadas. Talvez maior incidência da leitura de revistas específicas, ou de *blogs* na internet, de mensagens do Orkut ou Facebook, de *sites* de fofocas sobre celebridades. Talvez uma maior resistência, ou mesmo recusa à leitura. O que não se pode fazer é partir do

¹⁰ Como já apontado anteriormente, até professores de literatura que participaram de recente curso de extensão universitária sobre leitura oferecido na FEUSP comentaram sobre suas dificuldades em “enfrentar” a leitura de Machado de Assis. Se eles, que tiveram uma formação em Letras, mesmo que precária, ainda se sentem inseguros para a leitura de obras desse autor, como os adolescentes poderiam realizá-la sem a mediação do professor?

¹¹ Noção utilizada por Jean Hébrard, em palestra durante o 17º Congresso de Leitura do Brasil (17º Cole), ocorrido em julho de 2009 na Unicamp, Campinas.

pressuposto de que a leitura não exista em absoluto. Roger Chartier, discorrendo sobre aqueles que são considerados não-leitores, afirma que eles leem

mas leem coisa diferente daquilo que o cânone escolar define como uma leitura legítima. O problema não é tanto o de considerar como não leituras estas leituras selvagens que se ligam a objetos escritos de fraca legitimidade cultural, mas é o de tentar apoiar-se sobre essas práticas incontroladas e disseminadas para conduzir esses leitores, pela escola mas também sem dúvida por múltiplas outras vias, a encontrar outras leituras. É preciso utilizar aquilo que a norma escolar rejeita como um suporte para dar acesso à leitura na sua plenitude, isto é, ao encontro de textos densos e mais capazes de transformar a visão do mundo, as maneiras de sentir e de pensar [2001, p. 103-104].

Referências bibliográficas

- ABREU, Márcia. (2006). *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: Editora Unesp.
- ALMEIDA, Maria Isabel. (1991). Perfil dos professores da escola pública paulista. São Paulo: Faculdade de Educação da USP. Dissertação de mestrado em Educação.
- BATISTA, Antônio Augusto G. (1998). “Os professores são não-leitores?”. In: MARINHO, M. e SILVA, C. S. R. (orgs.). *Leituras do professor*. Campinas: Mercado de Letras.
- BAUDELLOT, Christian e CARTIER, Marie. (1998). “Lire au collègue et au lycée”. In: *Actes de la recherche en sciences sociales*, junho, nº 123, Paris.
- BAUDELLOT, Christian; CARTIER, Marie; DETREZ, Christine. (1999). *Et pourtant ils lisent...* Paris: Seuil.
- BRESSON, François. (2001). A leitura e suas dificuldades. In: CHARTIER, Roger (org.). *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade.
- CALVINO, Ítalo. (2003). *Se um viajante numa noite de inverno*. São Paulo: Planeta De Agostini.
- CANDIDO, Antonio. (1972). “A literatura e a formação do homem”, conferencia pronunciada na XXIV reunião anual da SBPC em São Paulo, julho de 1972.
- CHARTIER, Roger. (1998). *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Unesp.
- . (2001). *Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit*. Porto Alegre: Artmed. Porto Alegre: Artmed.
- DARNTON, Robert. (1992). “História da leitura”. In: BURKE, Peter. *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Unesp.
- ECO, Umberto. (2003). “A Poética e Nós”, in: ECO, Umberto. *Sobre a literatura*. São Paulo e Rio de Janeiro: Record.
- . (2008). *Apocalípticos e integrados*. São Paulo: Perspectiva.
- ECO, Umberto e CARRIÈRE, Jean-Claude. (2010). *Não contem com o fim do livro*. São Paulo: Record.
- FUENTES, Carlos. (2000). “O Milagre de Machado de Assis”. *Jornal Folha de S.Paulo*, Caderno Mais, domingo, 01 de outubro.

GATTI, Bernadete ET al. (1994). Características de professores(as) de 1º grau no Brasil: perfil e expectativas. *Educação e realidade*. n° 48, ago., p. 248-260.

MEYER, Marlyse e DIAS, Vare Santos. (1984). “página virada, descartada, de meu folhetim”. In: AVERBUCK, Ligia. *Literatura em tempo de cultura de massa*. São Paulo: Nobel.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA/SECRETARIA DO ENSINO BÁSICO. (2006). Orientações Curriculares Nacionais (ensino médio). Literatura. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella. (2008). *O professor de português e a literatura: relações entre formação, hábitos de leitura e prática de ensino*. Dissertação de mestrado. São Paulo: Faculdade de Educação, USP.

OLSON, David R. (1997). *O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. São Paulo: Ática.

PAULINO, Graça. *Et al.* (1999). “A formação de professores leitores literários. Uma ligação entre infância e idade adulta?”. *Educação em Revista*, n° 30, Belo Horizonte.

PETRUCCI, Armando. (1999) “Ler por ler: um futuro para a leitura”. Em: *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ed. Ática, vol. 2.

ROUXEL, Annie. (2004). “Autobiographie de lecteur et identité littéraire”. In: ROUXEL, Annie. e LANGLADE, G. *Le sujet lecteur: lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes: PUR.

VERRIER, Jean. (2007). “Vãs querelas e verdadeiros objetivos do ensino de literatura na França”. In: *Educação e pesquisa*, revista da Faculdade de Educação da USP, maio/ago, n° 02, vol. 33. São Paulo.

ZILBERMAN, Regina. (1984). “A literatura e o apelo das massas”. In: AVERBUCK, Ligia. *Literatura em tempo de cultura de massa*. São Paulo: Nobel.