

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

**MARIANA CRISTINE GONÇALLES**

**RECONHECENDO AS ESCOLHAS DE LEITURA DOS  
JOVENS: *BEST-SELLER* NÃO É BOA LEITURA?**

**MARINGÁ – PR  
2016**

**MARIANA CRISTINE GONÇALLES**

**RECONHECENDO AS ESCOLHAS DE LEITURA DOS  
JOVENS: *BEST-SELLER* NÃO É BOA LEITURA?**

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

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mirian Hisae Yaegashi Zappone.

**MARINGÁ – PR  
2016**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

G635r      Gonçalves, Mariana Cristine  
Reconhecendo as escolhas de leitura dos jovens:  
best-seller não é boa leitura? / Mariana Cristine  
Gonçalves. -- Maringá, 2016.  
137 f. : il. col., imagem, quadro, gráfico

Orientadora: Prof.a Dr.a Mirian Hisae Yaegashi  
Zappone.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de  
Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes,  
Programa de Pós-Graduação em Letras, 2016

1. Prática de letramento - Leitura - Narrativa.  
2. Literatura infantojuvenil Brasileira - Leitura na  
escola - Narrativa. 3. Best-sellers - Leitura -  
Narrativa. I. Zappone, Mirian Hisae Yaegashi,  
orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro  
de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de  
Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDD 21.ed. 028.5

MN-003321

**MARIANA CRISTINE GONÇALLES**

**RECONHECENDO AS ESCOLHAS DE LEITURA DOS  
JOVENS: *BEST-SELLER* NÃO É BOA LEITURA?**

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

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mirian Hisae Yaegashi Zappone.

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mirian Hisae Yaegashi Zappone**

Universidade Estadual de Maringá – UEM

— Presidente —

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Neiva Maria Jung**

Universidade Estadual de Maringá – UEM

---

**Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Clarice Lottermann**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE

# **Dedicatória**

A todos aqueles que me apoiaram com muito amor e paciência nessa trajetória.

# Agradecimentos

A Deus, por me dar forças.

Ao meu companheiro e amigo, Edmar, pela paciência, incentivo, amor e carinho nas horas que mais precisei.

À minha orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mirian Hisae Yaegashi Zappone, pela orientação, paciência, incentivo e amizade.

Às professoras da banca examinadora, Neiva Jung, Clarice Lottermann e Mirian Zappone pelas correções e direcionamentos, os quais permitiram o enriquecimento do trabalho.

Aos meus pais e irmão, pelo incentivo e paciência, pois souberam compreender a minha ausência.

À minha mãe, por sempre estar ao meu lado.

Aos meus amigos, que compartilharam momentos de angústia e alegria, sempre com palavras de conforto.

À Silvana, pelo incentivo e pela ajuda indireta.

Ao Adelino, pela paciência, compreensão e ajuda em todos os processos dessa minha formação.

Aos colegas de turma e professores, que, igualmente, contribuíram com essa conquista.

Ao programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá, por contribuir com meu aprendizado e minha formação profissional.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão de bolsa que foi muito importante para a realização da pesquisa.

“Os híbridos, as mestiçagens, as misturas reinam cada vez mais soberanas.”

(ROJO, 2012)<sup>1</sup>

“O amor é a melhor parte de qualquer história.”

(MEYER, 2008)<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> ROJO, Roxane. *Pedagogia dos multiletramentos*. Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

<sup>2</sup> MEYER, Stephenie. *Crepúsculo*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2008.

## Resumo

Esta dissertação teve como objetivo principal compreender as razões de escolha de leitura de narrativas ficcionais feita pelos jovens e adolescentes atualmente. Para tanto, considerando as diversas práticas sociais em que os adolescentes se inserem, delimitamos nosso *corpus* a partir de duas esferas sociais de leitura com a qual acreditamos que esses leitores tenham maior contato: as narrativas infantojuvenis brasileiras – aquelas que circulam, principalmente, nos ambientes escolares – e as narrativas da indústria cultural – os *best-sellers*, de circulação menos restrita que a escolar. Valemo-nos, portanto, da teoria do letramento e dos estudos sobre práticas e eventos de letramento para delimitar essas duas esferas de leitura distintas. Autores como Brian Street, Angela Kleiman, Roxane Rojo e outros compuseram a base teórica deste trabalho. Na discussão, partimos da premissa de que esses jovens preferem a leitura de narrativas de indústria cultural à leitura de narrativas infantojuvenis brasileiras – premissa, essa, baseada em dados sobre a produção e venda de *best-sellers*. O *corpus* constituinte do estudo foi selecionado mediante consulta ao site de relacionamentos Skoob, a partir do qual se buscou os maiores índices de leitura de narrativas infantojuvenis e de *best-sellers*. Para a seleção das primeiras, optamos por delimitar o *corpus* a partir das obras enviadas às escolas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), selecionando apenas narrativas de parte do Acervo 2013 destinada aos anos finais do Ensino Fundamental, e, para as últimas, selecionamos os *best-sellers* mais lidos conforme o site Skoob. As discussões dessa pesquisa, em termos de resultados, apontam para a existência de algumas categorias narrativas semelhantes entre as duas esferas sociais de leitura, o que demonstra certa aproximação entre elas, desconstruindo a afirmação de que são duas produções literárias distintas e, por isso, merecem receber proporção valorativa diferente. Entretanto, também encontramos dados que nos fazem acreditar que as narrativas da indústria cultural auxiliam no processo de identificação e formação do leitor com mais efetividade do que as narrativas infantojuvenis brasileiras, justificando as escolhas de leitura do público.

**Palavras-chave:** Leitura. Prática de letramento. Narrativas. *Best-sellers*.



## Abstract

The main goal of this Master's dissertation is to understand the reasons why teenagers choose some kind of fictional texts to read instead of others. Therefore, taking into consideration the variety of social practices in which adolescents take part and believing in more effective participation of teenagers in some of these practices, two social spheres of reading were determined: the school literature – which consists in books that surround the school environment – and the literature of the cultural industry – which are the best sellers. Thus, the literacy theory was extremely important to the study, as well as the theories about literacy practices and events. Authors such as Brian Street, Angela Kleiman, Roxane Rojo and many others have taken part in our studies. The discussion departed from the belief that teenagers prefer to read cultural industry literature rather than the school literature. This proposition was based on some data related to the production and the selling of best sellers. The corpus of the study was selected after consulting the relationships website Skoob, in which was searched for highest rates of reading of both school literature and best sellers. For the selection of the school narratives, the corpus was delimited from the novels sent to public schools in Brazil by the National Program of the School Library – Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) – 2013 archive, and for the selection of the cultural industry narratives, the corpus was limited by the most read books concerning the website Skoob. In terms of outcome of this study, the discussions pointed out an existence of some narrative categories which are similar in both social reading spheres, a fact that demonstrates some convergence between the two practices of literacy and also deconstructs the premise that they are two different types of literature and deserve a different appreciation. However, some data related the process of adolescents identification with the readings, urging the belief that the cultural industry literature is more effective than the school literature, justifying the teenager public choices of reading.

**Keywords:** Reading. Literacy practice. Narratives. Best sellers.

# Lista De Imagens

**Imagem 1** – *A menina que roubava livros*, p.8..... 104

**Imagem 2** – *A menina que roubava livros*, p. 9 ..... 104

**Imagem 3** – *1001 fantasmas*, p. 23 .....116

**Imagem 4** – *1001 fantasmas*, p. 76-77 .....116

# Lista De Quadros

<b>Quadro 1</b> – Quadro comparativo dos resultados do Brasil no PISA desde 2000.....	14
<b>Quadro 2</b> – Pesquisa de produção e vendas do setor editorial brasileiro..	15
<b>Quadro 3</b> – Distribuição percentual aproximada dos escores das atividades de leitura .....	18
<b>Quadro 4</b> – Narrativas do PNBE e seus índices de leituras .....	29
<b>Quadro 5</b> – Lista de livros mais lidos do PNBE (2013).....	31
<b>Quadro 6</b> – Lista de <i>best-sellers</i> mais lidos segundo o site SKOOB .....	32
<b>Quadro 7</b> – Narrativas infantojuvenis brasileiras e narrativas da indústria cultural.....	58
<b>Quadro 8</b> – Temáticas das narrativas infantojuvenis brasileiras e da indústria cultural .....	59
<b>Quadro 9</b> – Núcleos dramáticos com os quais as personagens protagonistas se relacionam.....	118

# Lista De Gráficos

<b>Gráfico 1</b> – Representação do desfecho .....	66
<b>Gráfico 2</b> – Representação do sexo das personagens protagonistas .....	71
<b>Gráfico 3</b> – Representação de grupos minoritários .....	76
<b>Gráfico 4</b> – Representação do extrato socioeconômico das personagens .	77
<b>Gráfico 5</b> – Representação de religiões e crenças .....	83
<b>Gráfico 6</b> – Representação de nacionalidade .....	84
<b>Gráfico 7</b> – Representação da densidade psicológica das personagens.....	92
<b>Gráfico 8</b> – Representação do narrador .....	101
<b>Gráfico 9</b> – Representação do foco narrativo .....	101

# Sumário

<b>Introdução</b> .....	14
<b>1.Letramento: As Práticas Plurais De Leitura</b> .....	34
1.1 Alfabetização e Letramento.....	36
1.2 O letramento autônomo e o ideológico: as relações de poder .....	37
1.3 O letramento escolar: a teoria e a prática.....	48
1.4 Letramento X Letramento literário .....	53
<b>2.Os textos e seus modos de composição: justificativas para as escolhas?</b> .....	58
2.1 Temáticas, enredos e desfechos.....	59
2.2 Personagens e suas características.....	68
2.3 Narradores e foco-narrativo .....	94
2.4 Linguagem, ação e interlocutor.....	102
<b>Considerações Finais</b> .....	123
Referências .....	129
Referências literárias.....	137

# Introdução

---

O discurso de que “brasileiro não lê” é frequentemente ouvido em tom de indignação, em especial quando se trata de jovens e adolescentes, afinal, eles estão na escola e, por isso, há o pressuposto de que a leitura seja uma prática constante. O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)<sup>3</sup>, avalia os sistemas educacionais de 67 países, visando observar as competências dos estudantes em Leitura, Matemática e Ciências. Esse programa aplica questionários a cada três anos a alunos, professores e escolas a fim de coletar informações que irão contribuir na elaboração de indicadores contextuais, possibilitando estabelecer a relação entre o desempenho desses alunos e as variáveis demográficas, socioeconômicas e educacionais. Os estudantes elegíveis para o Pisa são todos aqueles na faixa dos quinze anos de idade, idade que, na sua maioria, completaram o Ensino Fundamental. Segundo o INEP<sup>4</sup>, “a avaliação procura verificar até que ponto as escolas de cada país participante estão preparando seus jovens para exercer o papel de cidadãos na sociedade contemporânea”.

Com base na última pesquisa do Pisa (2012), desde 2000 é possível ver que os índices de leitura não mantêm uma média totalmente crescente, o que colabora para que o discurso sobre a não prática de leitura do brasileiro se reafirme.

## **Quadro 1 - Quadro comparativo dos resultados do Brasil no PISA desde 2000**

	Pisa 2000	Pisa 2003	Pisa 2006	Pisa 2009	Pisa 2012
Número de alunos participantes	4.893	4.452	9.295	20.127	18.589
Leitura	396	403	393	412	410

Fonte: Portal do Inep

---

<sup>3</sup> A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, organizada em 1984, é uma organização internacional que consiste em 34 países que procuram comparar políticas econômicas, solucionar problemas comuns e coordenar políticas nacionais e internacionais.

<sup>4</sup> Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é um patrimônio federal criado pela Lei nº 9.448, de 14 de março de 1997, que realiza estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro.

A repercussão que essa pesquisa tem sobre a leitura é, portanto, igualmente negativa. Em 2013, o site da UOL Educação<sup>5</sup> publicou um artigo que ainda tratava sobre os índices da pesquisa de 2012. No artigo, afirma-se que quase metade dos alunos brasileiros (49,2%) não alcança o nível 2 de desempenho na avaliação Pisa, a qual tem como teto o nível 6. Além disso, no site afirma-se que “isso significa que eles (os alunos) não são capazes de deduzir informações do texto, de estabelecer relações entre diferentes partes do texto e não conseguem compreender nuances da linguagem”. Também o site Ebc Educação<sup>6</sup>, na mesma época, lançou o ranking, divulgado pelo INEP, dos países com melhor desempenho no Pisa 2012, dando destaque à 55ª colocação do Brasil na prova de leitura e afirmando que “os alunos brasileiros ainda ocupam as últimas posições do ranking do Pisa”.

Em âmbito nacional, a Câmara Brasileira do Livro (CBL) lança, todos os anos, uma pesquisa que reflete a produção e venda anual de livros no Brasil. Segundo o site do Portal Brasil, as vendas de livros cresceram 4,13% em 2013, com base nas pesquisas da CBL, atribuindo a venda de 279,66 milhões de livros apenas às editoras brasileiras. A última pesquisa feita pela CBL, em 2014, atestou que a venda de livros no Brasil chegou a quase 500 milhões de exemplares, o que resulta, em média, em quase dois livros e meio para cada habitante brasileiro. Além disso, as pesquisas da CBL comprovam que tanto a produção quanto a venda de livros têm aumentado no Brasil desde 1990.

### **Quadro 2 – Pesquisa de produção e vendas do setor editorial brasileiro**

Ano	PRODUÇÃO (1º edição e reedição)		VENDAS	
	Títulos	Exemplares	Exemplares	Faturamento (R\$)
1990	22.479	239.392.000	212.206.449	901.503.687
1995	40.503	330.834.320	374.626.262	1.857.377.029
2000	45.111	329.519.650	334.235.160	2.060.386.759
2014	60.829	501.371.513	435.690.157	5.408.506.141,17

Fonte: Sindicato Nacional dos Editores de Livros (SNEL)<sup>7</sup>

<sup>5</sup> Fonte: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/12/03/pisa-desempenho-do-brasil-piora-em-leitura-e-empaca-em-ciencias.htm>>. Acesso: 2014.

<sup>6</sup> Fonte: <<http://www.ebc.com.br/educacao/2013/12/ranking-do-pisa-2012>>. Acesso: 2014.

<sup>7</sup> Sindicato dos Editores de Livros (SNEL), criado em 1940, tem como finalidade o estudo e a coordenação das atividades editoriais, bem como a proteção e a representação legal da categoria de editores de livros e publicações culturais em todo o Brasil.

Esses altos índices de vendas de livros são atribuídos, pela Câmara Brasileira do Livro, em especial, às livrarias. De acordo com a pesquisa do Fipe<sup>8</sup> 2013, as livrarias são o principal canal de comercialização do setor editorial no Brasil. Em 2013, a sua participação no número de exemplares vendidos foi de 50,59%. Esse número sempre crescente de venda de livros e sua principal circulação sendo em livrarias nos faz questionar os dados do Pisa 2012 sobre os índices de leitura do Brasil.

A fim de compreender essa contradição, é importante, então, levar em consideração o que o Inep e o Pisa entendem por leitura. De acordo com o relatório nacional do Pisa 2012,

o letramento em leitura inclui um largo conjunto de competências, que vão da decodificação básica ao conhecimento de palavras, estruturas e características linguísticas e textuais ao conhecimento sobre o mundo. Inclui também competências metacognitivas, como clareza e habilidade para utilizar uma variedade de estratégias apropriadas para a compreensão de textos. (PISA, 2012, p. 38)

Esse conceito sobre letramento em leitura defendido pelo Pisa, embora implique no fato de que “permita que as pessoas contribuam ativamente para a sociedade como cidadãos, bem como atendam às suas próprias necessidades” (p. 38), parece-nos muito com o modelo de letramento autônomo, proposto por Brain Street (2014), conceito que iremos discutir mais detidamente no próximo capítulo, mas que, em um breve resumo, identifica-se como aquele que prioriza a aprendizagem de habilidades e competências cognitivas específicas e neutras, e que circula principalmente na instituição escolar.

Os livros que circulam na instituição escolar são, em sua maioria, literatura tradicional e clássica brasileira, o cânone literário (ABREU, 2006). Tais escolhas se dão dessa forma ou em função dos documentos governamentais brasileiros – os PCNs, a LDB, entre outros – ou em função dos exames nacionais, como ENEM, ENADE, Provinha Brasil e demais vestibulares, pois eles têm tido papel influente na constituição do currículo escolar nos últimos anos.

No entanto, o índice de vendas de livros que aumentou no Brasil, segundo a CBL, refere-se, principalmente, aos *best-sellers* e não aos livros da literatura

---

<sup>8</sup> Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas da Universidade de São Paulo (FIEPE/USP), pesquisa realizada em 2013 a pedido da Câmara Brasileira de Livros (CBL) e do Sindicato dos Editores de Livros (SNEL).



clássica. A revista Veja<sup>9</sup> lançou um artigo no mês de setembro de 2015 sobre os livros mais vendidos de 2014/2015 no Brasil e, dentre os 20 mais vendidos de ficção, encontramos apenas *best-sellers* e a maioria de literatura juvenil, como *Grey*, de E.L. James, *A culpa é das Estrelas*, *Cidades de Papel* e *Quem é você*, *Alasca?*, de John Green, *Simplesmente Acontece*, de Cecelia Ahern e *O Hobbit*, de J. R. R. Tolkien. Na lista dos dez mais vendidos no Brasil da R7<sup>10</sup>, de 2014, estão *A menina que roubava livros*, de Markus Zusak, *O pequeno príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry, e os mesmos três livros já citados de John Green. O site da *Publish News*<sup>11</sup>, renomado por monitorar as vendas de doze livrarias nacionais, também publicou uma lista de livros mais vendidos no ano de 2014 e, dentre os de ficção, podemos encontrar os mesmos livros das listas já citadas, Veja e R7, e outros mais, todos caracterizados como *best-sellers*.

Talvez agora consigamos entender o motivo de o índice de leitura brasileiro estar tão baixo, de acordo com o Pisa 2012. Esse indicador de leitura avalia a leitura realizada na escola, em especial, a ditada pelo currículo escolar, tanto na forma *como* se lê quanto *o que* se lê. Assim, a leitura realizada além do currículo escolar não é considerada relevante para compor esse índice. De fato, a apreciação de livros clássicos ainda é entendida socialmente como uma forma de se ler bem. Machado e Silva (2014) enxergou nos docentes o pensamento erudito escolar que prioriza e valoriza unicamente a leitura de literatura clássica. Segundo a autora, em sua pesquisa, os professores que se manifestavam sobre a leitura de lazer de seus alunos consideravam-nas como incapazes de “elevantar o ser humano” e de “trazer cultura”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2002), para o ensino de literatura, dão ênfase ao processo de interação da linguagem, visando a obra de arte literária como um meio para interação social, levando em consideração o seu texto e contexto, como instrumento de desenvolvimento crítico do pensamento do aluno. Assim também afirmam as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM), de 2006, quando veem a literatura como modo de interação, como um discurso criativo que instiga a imaginação e a fruição do aluno que a lê. Ao mesmo tempo, as mesmas organizações governamentais acreditam que as leituras adolescentes realizadas fora do âmbito

---

<sup>9</sup> Dados acessados em: <[http://veja.abril.com.br/livros\\_mais\\_vendidos/](http://veja.abril.com.br/livros_mais_vendidos/)>

<sup>10</sup> Dados acessados em: <<http://top10mais.org/top-10-livros-mais-vendidos-no-brasil-em-2014/>>

<sup>11</sup> Dados acessados em: <<http://www.publishnews.com.br/ranking>>

escolar são “escolhas anárquicas” de leitura, já que não carregam prestígio ou valor cultural, e por isso, não são adequadas (OCNEM, 2006). Portanto, ainda são evidentes as diferentes valorações, em especial, entre os textos da cultura clássica e os da indústria de consumo. Contudo, é importante compreender as práticas de leitura conforme os interesses particulares de cada leitor individual, conforme afirma De Certau (1994).

Assim, embora a premissa de que a prática atual da leitura dos jovens no Brasil não é adequada, ou não é culturalmente aceita, faça acreditar que o jovem não lê, tal afirmação não pode ser atrelada à falta de acesso e condições que fomentem a leitura, como atestado pelos índices de vendas de livros no Brasil. Segundo Chartier (1999), lê-se cada vez mais, e isso se afere em relação ao aumento nas publicações literárias de editoras e produtoras, tanto estrangeiras quanto nacionais. Além disso, vimos que o possível desinteresse e o descaso por essa prática podem não derivar da vontade individual, mas sim da imposição das leituras escolares. Portanto, as questões sobre a prática da leitura do adolescente causam muitas dúvidas e angústias naqueles que tentam incitá-los a ler.

A constatação pejorativa sobre a leitura dos brasileiros, em especial dos jovens e adolescentes, é feita, portanto, para frisar, principalmente, que é a literatura clássica ou canônica que eles não leem. O próprio Pisa 2012, após constatar que o índice de leitura do brasileiro decaiu, afirma, mediante suas estatísticas, que dois terços dos adolescentes de quinze anos leem por prazer. Além disso, o Pisa distingue quatro tipos de situações de leitura: pessoal, pública, educacional e ocupacional. Nessas classificações, segundo o programa, o texto literário entra na situação pessoal, embora seja igualmente muito utilizado nas escolas. Os dados coletados referentes à essa pesquisa sobre situações de leitura comprovam, mais uma vez, que a leitura não deixa de fazer parte da vida dos jovens brasileiros, pois a situação pessoal é a que prevalece. Segue tabela abaixo:

**Quadro 3 - Distribuição percentual aproximada dos escores das atividades de leitura**

SITUAÇÃO	%
Pessoal	36
Educacional	33
Ocupacional	20
Público	11
Total	100

Fonte: Portal do Inep

O Instituto Pró-Livro, em sua pesquisa *Retratos da Leitura*<sup>12</sup>, em sua terceira edição, em abril de 2011 – embora tenha questionado adultos, grande contingente dos entrevistados foram crianças, adolescentes e jovens – igualmente comprovou que existe a prática da leitura, porém tais práticas referem-se a livros “não-literários”. Assim, a maioria dos entrevistados que leem livros por conta própria, deixa a literatura clássica à margem de suas preferências. As obras mais lidas são a Bíblia Sagrada ou textos religiosos, em seguida, vêm os livros didáticos.

Aliás, a atividade de leitura está em sétimo lugar, no que se refere às atividades preferidas no tempo livre, sendo posterior a: assistir televisão, ouvir música, descansar, reunir a família, assistir filmes e sair com os amigos. Quando questionados sobre a atividade de leitura, ler jornais e revistas fica acima dos livros de escolhas pessoais, e dos livros indicados pela escola também, constando em sua maioria os didáticos – com 30% – e depois os de literatura – com 17%. No entanto, a pesquisa aponta uma média de leitura de livros inteiros que não agrada aos ouvidos, mas que igualmente não comprova a premissa de que “jovens não leem”. No tocante à separação de leituras de livros inteiros nos últimos três meses por faixa etária, os adolescentes entre onze e treze anos chegam a 51%, e os jovens de quatorze a dezessete anos, a 48%. Ou seja, metade dos livros que foram lidos por eles foram inteiros. Já os adultos apresentam uma porcentagem inferior à leitura de livros inteiros se comparados aos jovens. Os adultos de dezoito a vinte e sete anos chegam a 27% apenas, e os adultos de trinta a quarenta e nove variam de 26 a 21%. Mais um dado que reflete a concentração da leitura na faixa etária dos jovens e adolescentes e, provavelmente, a influência do ambiente escolar para o incentivo desta prática.

Quanto aos que se mostram interessados pela leitura de literatura, esses leem, em sua grande maioria, *best-sellers* ou livros da indústria cultural. Quando perguntados sobre o livro que estavam lendo atualmente, nos oito primeiros lugares apareceram os *best-sellers*, dentre eles *O pequeno príncipe*, *A cabana* e *Crepúsculo*. Somente na nona posição é que a literatura clássica e mais recomendada pela escola, por assim dizer, apareceu com *Dom Casmurro*. Porém, a

---

<sup>12</sup> A pesquisa *Retratos da Leitura* é realizada pelo Instituto Pró-Livro e objetiva traçar um perfil de hábitos de leitura dos brasileiros. Foram realizadas três edições nos anos de 2001, 2008 e 2011. Dados específicos sobre leitura no Brasil podem ser encontrados em: <<http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/texto.asp?id=48>>. Acesso em setembro de 2014.

décima posição, deu lugar à *Harry Potter* e assim sucessivamente a uma lista de outros *best-sellers*.

Em suas considerações finais, a pesquisa aponta que houve uma parcela expressiva de moradores nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste que se declara leitora de livros indicados pela escola, em contraponto com as regiões Sul e Sudeste, nas quais se leem mais livros por iniciativa própria. O que se pode entender desses dados é que essa literatura, considerada canônica atualmente, não é preferência dos leitores brasileiros. Evidentemente, a história da cultura e da leitura é permeada por questões de ordem política, econômica e sociais. Fins ideológicos nunca deixaram de interferir nas produções literárias, e por diversas vezes legitimaram o acesso à cultura. Como salienta Chartier (1999), “localizar a diferença social nas práticas mais do que nas diferenças estatísticas, são muitas das vias possíveis para quem quer entender, como historiador, essa ‘produção silenciosa’ que é a atividade leitora”. Assim, como se observa que a literatura na contemporaneidade é “cerceada” pelas produções em massa, embora essas produções não sejam vistas como “alta literatura” pela sociedade atual, é inegável que elas atraem consideravelmente mais a atenção do leitor, jovem em especial, como demonstrado com a pesquisa *Retratos da leitura*, do que a literatura clássica, aclamada nos meios escolares e acadêmicos.

Tendo em vista este panorama, esta pesquisa se enraiza no universo de leitura adolescente e jovem, tanto na escola quanto fora dela, a fim de compreender as escolhas de leituras que esse público faz. É percebendo, então, o evidente interesse dos adolescentes e jovens pela leitura das produções de massa em detrimento à leitura de textos consagrados na literatura infantojuvenil brasileira, que o presente trabalho objetiva analisar comparativamente *best-sellers* e livros da literatura infantojuvenil brasileira que circulam nas escolas, partindo da hipótese de que diferenças estruturais e temáticas entre esses dois tipos de texto possam explicar a preferência dos leitores pelos *best-sellers*. Além disso, nossos objetivos específicos consistem na leitura do textos teóricos, utilizando-os como ferramentas para embasar nossa discussão tanto na divisão entre as duas esferas de leitura distintas, como práticas de leitura diferentes, quanto na escolha dos critérios analíticos; em seguida, a leitura das narrativas infantojuvenis brasileiras e a leitura das narrativas da indústria cultural; e por fim, a análise comparativa dessas obras, baseando-se em uma análise literária própria do letramento literário

acadêmico, termo que discutiremos a seguir, a fim de corporificarmos contrastes ou semelhanças entre as narrativas.

Como sabemos, os *best-sellers* ainda não fazem parte da cultura e do currículo escolar. Entretanto, é evidente sua participação ativa nas práticas de leituras realizadas pelos jovens. Assim, pesquisas e trabalhos acadêmicos já se atentam para tal mudança no perfil dos leitores e procuram estudar métodos de incorporação dessa “nova literatura” nas salas de aula.

Em uma pesquisa exploratória ao banco de Teses e Dissertações da CAPES, na qual foram utilizados como descritores as palavras “leitura adolescente”, “leitura de *best-sellers*”, “*best-sellers*”, “leitura escolar”, “leitura escolar e não escolar” “preferência de leitura”, “literatura de indústria cultural”, encontramos dissertações de mestrado que já abordam o tema. Por exemplo, o trabalho de Mayara Regina Pereira Dau, acadêmica de Letras da Universidade Federal da Grande Dourados, que, em 2012, na linha de pesquisa “Literatura e estudos culturais”, defendeu uma dissertação cujo tema era discutir as preferências pelos *best-sellers*. Intitulada como “Leitoras de *best-sellers*: o que determina suas escolhas?”, a dissertação de Dau teve como *corpus* de pesquisa o estudo das leituras de quatro leitoras mulheres, com ocupações e faixa etárias diferentes. O estudo de Dau mostrou que um dos principais motivos para esses leitores preferirem as obras da “literatura de massa” é a linguagem, que se apresenta como mais atual, mais simples, tornando a narrativa mais dinâmica e com melhor fruição. Infelizmente, resultados mais concretos da pesquisa de Dau, para que pudéssemos estabelecer relações mais diretas com a nossa proposta de pesquisa, não foram obtidos por não termos acesso, nem pelo site da CAPES, nem pelo site da UFGD, à dissertação completa publicada. Entretanto, o objetivo principal de nossa pesquisa, como já visto, é analisar comparativamente as narrativas das duas esferas de circulação de obras, infantojuvenil brasileira e da indústria cultural, a fim de tentar compreender se a preferência entre esses dois tipos de leituras se dá mesmo pela diferença de linguagem, temática, enredo, espaço, entre outros elementos da ordem constitutiva das narrativas.

Outro trabalho é a dissertação no âmbito da crítica e da teoria literária, desenvolvida no ano de 2011, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, por Juliane de Souza Nunes de Moura, intitulada “Indo ao encontro da literatura: uma proposta de trabalho com a série Harry Potter”. Nela, a autora

tentou incorporar a leitura da saga Harry Potter, de Joanne Rowling, nas escolas, com intuito de incitar os leitores a ler literatura clássica. No resumo, a autora explica o objetivo do trabalho, o qual “busca uma proposta que, partindo dos interesses de leitura dos alunos, possa levá-los a se desenvolverem intelectualmente e virem a ler textos mais complexos”. Em termos de resultados, Moura mostrou que a leitura de *Harry Potter* é bastante marcante para adolescentes e jovens e influencia seus leitores no amadurecimento e formação da personalidade. No que se refere à forma das narrativas da saga, Moura afirma que as personagens passam por diversas tramas e aprendem a adaptar-se aos diversos contextos, atribuindo valor estético à essa narrativa da indústria cultural. No entanto, a autora faz uso desses dados para reafirmar a proposta de seu trabalho, que é a inserção mais efetiva dessas narrativas da indústria cultural no currículo escolar como ponte para a leitura de literatura clássica, objetivo, esse, que foge aos interesses de nossa pesquisa, por não ser nosso objetivo principal a efetivação das leituras de massa em sala de aula e por questionarmos, também, a própria utilização dessas leituras como incentivo para leitura de literatura clássica, mas tais objetivos definitivamente caminham junto conosco quando pretendem reconhecer as escolhas de leitura dos jovens.

Não somente essa, mas outra pesquisa estudou a articulação entre o *best-seller* e os leitores jovens. Essa dissertação de mestrado em Letras foi defendida na Universidade Estadual de Maringá, por Ana Paula de Castro Sierakowski, no ano de 2012, com o título “Literatura de massa e formação do leitor: o letramento de receptores da saga crepúsculo do papel às telas”. Nela, através da leitura de *Crepúsculo*, *best-seller* de Stephenie Meyer, a autora analisou o interesse dos alunos diante do cânone literário. Apesar de sua pesquisa ser bastante voltada para as multimídias e para relação da literatura com meios multisemióticos e suas adaptações, encontramos na dissertação de Sierakowski dados que mais uma vez convergem com a nossa proposta. Nela, a autora afirmou encontrar, através dos questionários, muitos leitores de produções escritas da indústria cultural que afirmavam o valor desses textos com relação ao cânone. Assim, observa-se mais um exemplo da tentativa de reconhecer a participação das obras de consumo no contexto contemporâneo e jovem.

Em 2012, na Universidade Estadual de Maringá, a acadêmica de Letras, Daiane da Silva Lourenço, defendeu sua dissertação de mestrado intitulada “Entre

instituições de ensino e mercado de consumo: a leitura de narrativas em língua inglesa por adolescentes brasileiros”, na linha de pesquisa Campo Literário e Formação de Leitor. Nela, a autora estudou as preferências de leituras literárias dos leitores brasileiros adolescentes, e para tanto, realizou uma pesquisa de cunho etnográfico com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e alunos acadêmicos do curso de Letras. Em suas considerações finais, Lourenço percebeu a preferência de leitura dos jovens pelos *best-sellers*, mas também reconheceu a leitura de textos escolares, mesmo que em menor incidência. Além disso, um dado trazido pela autora que contribui muito com nossa pesquisa se refere ao fato de o comportamento tipicamente adolescente influenciar em suas preferências de leitura, fazendo-os se aproximar das produções da indústria cultural.

Outras dissertações ainda buscam analisar e discorrer sobre as obras de *best-seller*, sem se preocupar com a inserção dessas em um contexto de recepção. Como é o exemplo da dissertação de Diego Nunes Bezerra, com o título “A reprogramação da saga Harry Potter: leitura das enunciações mágicas do herói decadente”, publicada em 2012, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Ainda, outras dissertações discutem o papel da indústria cultural na literatura. Por exemplo, a dissertação de Renato de Oliveira Dering, defendida em 2012, pela Universidade Federal de Viçosa, com o título “A cultura de massa em diálogo com questões de teorias literárias”, a qual apresenta uma abordagem que discute aspectos sociais, históricos e culturais acerca da produção literária veiculada às massas, perfazendo, principalmente, o caminho do sujeito-leitor. Simeia Araújo Silva, igualmente, discorre sobre o papel da indústria cultural na literatura em sua tese defendida em 2012, intitulada “Ideologia, educação e literatura: a indústria cultural na interface com a formação da criança”, publicada pela Universidade Federal de Goiás. A aluna de mestrado Vadelina Zana Cardoso Villa Verde, em sua dissertação publicada em 2011, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, com o título “Literatura, sociedade de consumo e escola: uma relação conflituosa”, também investiga o papel da indústria cultural na escola, na qual ela defende o trabalho mais efetivo com obras da indústria cultural no ambiente escolar.

As demais buscas feitas ao site da CAPES enquadraram as pesquisas no âmbito da leitura em sala de aula, de novas práticas de leitura desenvolvidas a fim de conquistar a atenção dos leitores escolares, estudos e práticas específicas de

leitura, entre outros. A exemplo, a dissertação de mestrado de Adriana Aparecida Borin (2011) com o título “Narrativas de leitura literária: um estudo no cotidiano escolar”, defendida na Universidade de Sorocaba, a qual objetiva discutir o ensino de leitura e literatura em uma escola pública de Ensino Médio, em Porto Feliz, por meio da aplicação do kit Apoio Saber, enviado pela Secretaria do Estado de São Paulo. Virginia de Souza Avila Oliveira, em sua dissertação de mestrado, com o título “Entre as proposições teóricas e a prática: o uso da literatura infantil nas escolas municipais de Lagoa Santa”, defendida em 2011, pela Universidade Federal de Minas Gerais, igualmente trabalha com ações específicas sobre as práticas pedagógicas de leitura de literatura infantil nas salas de aula das escolas municipais de Lagoa Santa. A mestrande Fe de Souza Freitas defendeu a dissertação de mestrado em 2011, intitulada “A leitura da literatura infantil e o letramento literário: perfil docente na rede municipal de ensino (reme) do município de Três Lagoas-Ms”, pela Fundação Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, e também estudou a prática da leitura da literatura infantil na rede municipal de ensino do município de Três Lagoas – MS. Outras várias dissertações de mestrado objetivaram estudar a prática de leitura da literatura em contextos específicos, como o estudo da apropriação da leitura por alfabetizando adultos trabalhadores, por Vanessa de Abreu Camasmie, na Universidade Federal Fluminense, em 2011, intitulada “A apropriação de práticas de leitura literária de alfabetizando adultos trabalhadores do projeto leituras e escritas no cotidiano do trabalhador”; ou como o estudo da recepção de literatura infantil em uma escola da cidade de São Paulo, por Debora Perillo Samori, da Universidade de São Paulo, 2011, com o título “Infância e literatura infantil: o que pensam, dizem e fazem as crianças a partir da leitura de histórias? A produção de culturas infantis no 1º ano do ensino fundamental”.

Observou-se, portanto, que o estudo da leitura do *best-seller* já está sendo realizado nas pesquisas no âmbito acadêmico, no entanto, ainda não é expressivo, sobretudo quando se trata de analisar o tema e suas relações com a escola, em comparação às narrativas que mais circulam na escola. Quando se trata de legitimar essa outra prática letrada, as pesquisas continuam, porém, priorizando a abordagem de livros premiados pelas instituições brasileiras de renome, ou livros de autores consagrados na literatura infantojuvenil do Brasil. Priorizam, desse modo, pesquisas com campos de estudo específico, os quais exigem práticas da



leitura de literatura igualmente específicas e delimitadas, e que abarcam, em especial, a literatura infantil. Assim, observa-se um interesse maior em relação à leitura escolar em detrimento de práticas de leitura de textos de outras esferas.

Em consonância ao que afirma Street (2014),

[...] se quisermos entender a natureza e os significados de letramento em nossas vidas, precisamos então de mais pesquisas focadas no letramento na comunidade – neste sentido mais amplo – e nas implicações ideológicas e não tanto educacionais das práticas comunicativas em que ele se insere. (STREET, 2014, p. 144)

Essa proposta de pesquisa, então, pretende contribuir em relação aos estudos sobre leitura de adolescentes, ao tentar relacionar os livros comerciais e os livros de literatura infantojuvenil brasileira que circulam na escola, buscando entender os motivos de preferência e apreciação do público adolescente. Visando não somente ampliar o debate acadêmico, o presente trabalho também pretende desempenhar um papel social na medida em que propõe a discussão sobre a inclusão de outras práticas de letramento – como a leitura de textos que não sejam os chancelados de valor – na instituição escolar, conforme Rojo (2012), quando afirma a necessidade de a escola “tomar a seu cargo os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea” (p. 12). Segundo a autora, esse processo de reconhecimento de outras práticas de letramento e sua aceitação no ambiente escolar reflete a necessidade de uma “pedagogia dos multiletramentos”, que para ela implica em “levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes na sala de aula de um mundo globalizado e caracterizado pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade.” (ROJO, 2012, p. 12). Ou seja, é preciso reconhecer a multiplicidade cultural das populações, em especial, dos alunos, jovens e adolescentes, e reconhecer a multiplicidade semiótica das constituições dos textos nos dias de hoje, em conjunto com o desafio de inseri-las nas práticas escolares de leitura e escrita, as quais “já eram restritas e insuficientes mesmo para a ‘era do impresso’.” (ROJO, 2012, p. 22). No entanto, nossa intenção não é propor um novo modelo de currículo escolar na tentativa de inserir os multiletramentos nas práticas de leitura e escrita na escola, mas contribuir para a desmistificação da perspectiva preconceituosa com a qual são vistas as leituras das narrativas da indústria cultural.

A hipótese deste trabalho é, portanto, a de que as narrativas infantojuvenis brasileiras (aquelas compreendidas como clássicas, ou seja, capazes e habilitadas a serem leitura escolar, de estarem na “classe”) e as narrativas da indústria cultural (aquelas não autorizadas pelo cânone literário e com prestígio industrial, os *best-sellers*) podem caracterizar formas narrativas distintas, seja em relação ao enredo, à linguagem, às personagens, à ação, à narração ou à temática, de modo a gerar diferentes interesses nos leitores jovens. Portanto, objetiva-se estudar as diferenças nessas categorias narrativas apresentadas nas obras de produção em “massa” e nas obras recomendadas pela escola. A partir dessa análise, pretende-se observar se a preferência dos jovens pelo *best-seller* pode ser explicada a partir das diferenças constitutivas entre as narrativas. Tal análise será realizada a fim de compreender-se as diferenças de conteúdo entre as duas formas de elaboração narrativa. É importante destacar que temos consciência de que a preferência dos leitores também está relacionada a outros fatores tais como a força do mercado editorial, a publicidade, a pertença social e outros. Entretanto, cremos que a forma constitutiva das obras é um dentre esses fatores e aquele que nos interessa investigar.

A partir dessa hipótese de trabalho, delineou-se o modelo de pesquisa que, inicialmente, precisava constituir um *corpus*, a partir de textos narrativos de maior circulação escolar e de circulação não-escolar<sup>13</sup>, que fosse representativo. Inicialmente, para a definição dos textos escolares, poder-se-ia realizar um levantamento em bibliotecas escolares, o que dispenderia grande tempo – ou mesmo uma pesquisa junto a professores, o que também implicaria em grande dispêndio de tempo. Considerando, portanto, a existência do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e sua forma de seleção de livros, compreendeu-se que os livros selecionados por tal programa e enviados às escolas públicas de todo país poderiam constituir uma primeira etapa de seleção do *corpus*, já que são selecionados por um grupo especializado de avaliadores e chegam à escola como textos chancelados de valor literário, passando, por isso, a compor as bibliotecas escolares e um acervo privilegiado.

---

<sup>13</sup> É preciso frisar que a distinção entre os dois grupos de narrativas se dá, inicialmente, por seus espaços de circulação. Assim, as narrativas infantojuvenis (sobretudo por pertencerem ao acervo PNBE 2013) podem mais facilmente ser vistas como leitura escolar, ao passo que os *best-sellers*, típicos da indústria cultural, podem ser vistos como leituras não escolares. Entretanto, reconhecemos que esta não é uma divisão estanque, uma vez que podem ser observadas leituras de *best-sellers* em escolas ou mesmo leituras de narrativas infantojuvenis fora do contexto escolar.

Sob a gestão do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)<sup>14</sup>, o PNBE tem como objetivo principal fornecer obras e demais materiais de apoio à prática da educação básica. Além disso, o programa objetiva o acesso da comunidade escolar e não-escolar à cultura e à informação por meio da distribuição de obras, sendo essas obras, atualmente, de referência, periódicos ou de literatura em geral, em especial, as de autores renomados da literatura clássica e infantojuvenil, muito embora alguns acervos abarquem alguns textos da indústria cultural. A cada dois anos são distribuídos livros às escolas: nos anos pares, à educação infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental, e, nos anos ímpares, aos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio. O contingente de obras inscritas no programa é avaliado anualmente por colegiado formado por representantes do Conselho Nacional de Secretários da Educação, da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), do Programa Nacional de Incentivo à leitura (PROLER), de intelectuais e de especialistas das áreas de leitura, literatura e educação de Universidades públicas e do Ministério da Educação. A avaliação do colegiado se pauta em vários quesitos, desde a qualidade gráfico-editorial, material e estética, até a diversidade de gêneros e temáticas das obras. Em seguida, divulga-se as listas que compõem o acervo do PNBE.

O programa, que teve início no ano de 1997, tem o apoio das políticas públicas de leitura gerenciadas pelo MEC e provou-se importante para o governo brasileiro, por possibilitar o acesso da criança e do jovem carente ao livro, assegurando, assim, sua continuidade, mesmo após as mudanças de governo (FERNANDES, 2007). Desde os primeiros anos, o PNBE beneficia milhões de alunos, professores e comunidade com a distribuição de livros. Em 1998, segundo Fernandes (2007), o MEC gastou em torno de 24 milhões de reais na aquisição e distribuição de livros, contabilizando 4,2 milhões de livros que contemplaram 20 mil escolas públicas de ensino fundamental. Apesar de mudarem, por vezes, a seleção de alunos beneficiados – ora contemplando o ensino fundamental, ora apenas os 4º e 5º anos e, hoje, os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio –, a seleção de obras distribuídas – dentre elas: livros literários clássicos, literatura infantojuvenil, atlas históricos, coleções e materiais pedagógicos – e até

---

<sup>14</sup> O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE – é responsável por captar e distribuir recursos financeiros a vários programas do Ensino Fundamental, como alimentação escolar, biblioteca escolar, fundos financeiros à escola, alfabetização escolar, escola para adultos, escola para portadores de deficiências físicas, entre outros.

mesmo o total de livros distribuídos, de alunos contemplados e de recursos gastos, o PNBE ainda é um dos programas de leitura brasileiros que mais dá acesso à leitura (FERNANDES, 2007). No acervo de 2013 – escolhido como compositor do *corpus* de análise dessa pesquisa – foram beneficiadas 86.794 escolas públicas com ensino fundamental e 36.981 escolas públicas com o ensino médio, totalizando 12.339.656 alunos beneficiados no ensino fundamental e 8.780.436 no ensino médio<sup>15</sup>.

Assim, o PNBE se configura como uma das iniciativas mais organizadas e duradouras do governo brasileiro, que, embora dispenda muitos gastos, consolidou-se por incentivar de forma mais efetiva a leitura, atingindo alunos de todas as escolas brasileiras do ensino básico. Por essa razão, pode-se considerar o programa do PNBE, bem como seus acervos, uma instância de legitimação representativa no contexto do campo literário brasileiro, sobretudo no que diz respeito aos textos que circulam na sala de aula. Considerando, pois, a importância dos acervos do PNBE no campo literário da literatura infantil e juvenil, a seleção dos *corpus* dos textos de circulação escolar pautou-se pelos acervos já enviados às escolas pelo PNBE, de período específico, a saber, o último acervo, do ano de 2013.

A fim de delimitar o *corpus* de análise, foram selecionadas, então, apenas as formas narrativas, nas quais fosse possível observar um delineamento mais denso dos elementos narrativos, já que o propósito é estabelecer comparações entre narrativas. Tal delimitação foi realizada, pois o acervo contava com obras de vários gêneros como poemas, quadrinhos, teatros e outros. Dentre as obras que compunham o Acervo PNBE 2013 para os anos finais do Ensino Fundamental, compreendemos que seria interessante verificar aquelas que teriam maior circulação entre o público visado. Para tal, valemo-nos da consulta ao site de leitura Skoob<sup>16</sup>, pois este poderia ser uma forma de verificar a circulação dos textos. Muito embora tal site possa “falsear” os dados, já que nem sempre se pode computar os leitores que o acessam como reais, permite ao menos uma amostragem parcial sobre a leitura entre jovens e adolescentes. Assim, os títulos selecionados do Acervo PNBE (2013) que se referiam a narrativas foram

---

<sup>15</sup> Dados acessados em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-dados-estatisticos>>

<sup>16</sup> Skoob é uma rede social colaborativa brasileira para leitores, lançada em janeiro de 2009, por Lindenberg Moreira. A fim de participar da plataforma, qualquer leitor pode cadastrar seus dados pessoais no site, bem como suas leituras prévias e futuras. Nele, leitores e novos escritores trocam sugestões sobre livros.

submetidos à plataforma a fim de verificar-se quais deles teriam os maiores índices de leitura. Tais dados se encontram organizados no Quadro 4, que apresenta os títulos e a frequência de leitura de cada um deles. O quadro também indica em destaque os cinco títulos mais lidos. Dentre eles, é interessante perceber que, embora os acervos do PNBE incluam, atualmente, obras literárias brasileiras e estrangeiras, o *corpus* selecionado de narrativas mais lidas manteve-se somente dentre as narrativas brasileiras infantojuvenis já consagradas na literatura, reforçando as escolhas de leitura do programa, as quais prezam por obras clássicas e canônicas.

**Quadro 4 – Narrativas do PNBE e seus índices de leitura**

<b>NARRATIVAS PNBE 2013</b>	<b>FREQUÊNCIA DE LEITORES</b>
<b>1001 fantasmas – Heloisa Prieto</b>	<b>166</b>
A distância das coisas - Flávio Carneiro - Andrés Sandoval	0
A filha das sombras – Caio Ritter	120
A gata do rio Nilo – Lia Neia, Thais Linhares	48
A língua de fora – Juvenal Batella de Oliveira	21
A mocinha do mercado central - Stela Maris Rezende de Paiva - Laurent Nicolas Cardon	Não cadastrado <sup>17</sup>
A primeira vez que vi meu pai – Márcia das Dores Leite	Não cadastrado
A roda do vento – Nélida Pinon	48
A tatuagem – Rogério Andrade Barbosa	Não cadastrado
A trágica escolha de Lupício João – Maria Jose Silveira	Não cadastrado
Anita Garibalde e a estrela da tempestade – Heloisa Prieto	Não cadastrado
Antes que o mundo acabe – Marcelo Carneiro da Cunha	Não cadastrado
As memórias da eugênia - Marcos Bagno - Miguel Bezerra	Não cadastrado
Através do paraíso - Ivan Jaf	58
Chifre em cabeça de cavalo – Luis Raul Machado, ana Freitas Machado	Não cadastrado
Desculpe a nossa falha - Ricardo Ramos - Alexandre de Matos Rocha	Não cadastrado
Desenhos de guerra e de amor – Flávio de Souza	Não cadastrado
Diário de Biloca – Edson Gabriel Garcia	0
É jogo! – Gelso Gutfreind	4
Enquanto aurora – Margarida de Aguiar Patriota	Não cadastrado
Espetinho de gafanhoto, nem pensar - Daniela Chindler – Suppa	Não cadastrado
Evocação - Marcia Kupstas - Adams Teixeira de	126

<sup>17</sup> Não cadastrado é o termo utilizado para se referir aos livros que não tiveram registro pelos leitores da plataforma online Skoob, ou seja, depreende-se que não foram lidos pelos participantes do Skoob.

Carvalho	
Fala comigo, pai! – Júlio Emílio Braz, Maurício Negro	36
<b>Isso ninguém me tira - Ana Maria Machado - Maria Eugenia Longo Cabello Campos</b>	<b>1.486</b>
Jogo da memória – Laura Bergallo, Martha Werneck	55
Kamazzy - Carla Caruso	12
Lampião na cabeça – Luciana Sandroni – André Neves	10
Livro de recados – Paulinho Assunção	10
Mil coisas podem acontecer - Jacobo Fernández Serrano - Luiz Reyes Gil	Não cadastrado
Nem eu nem outro – Suzana Montoro, Adams Carvalho	18
No longe dos gerais - Nelson Alves da Cruz	18
No lugar do coração – Sonia Junqueira, Anna Maria Gobel	4
O caso do elefante dourado – Eliane Ganem	Não cadastrado
O chute que a bola levou – Ricardo Azevedo, Marcelo Cipis	Não cadastrado
O enigma de Iracema – Rosana Rios	104
<b>O Gênio do crime – João Carlos Marinho</b>	<b>4.149</b>
O golem do bom retiro - Mário Teixeira - Renato Alarcão	Não cadastrado
O homão e o menino - Luis Cunha Pimentel	Não cadastrado
O leão da noite estrelada – Ricardo Azevedo	Não cadastrado
O Livreiro do alemão – Otavio Junior	98
O livro negro de Thomas Kyd – Sheila Hue	Não cadastrado
O menino que queria voar – Indigo	27
O mistério dos 5 estrelas - Marcos Rey	Não cadastrado
O mundo de Camila - Márcia Azevedo do Canto - Manoel de Souza Leão Veiga Filho	4
O negrinho do pastoreiro – André Diniz	Não cadastrado
O outro passo da dança - Jose Carlos Dussarrat Riter	Não cadastrado
O pintor que pintou o sete – Fernando Sabino	Não cadastrado
O que a terra está falando - Ilan Brenman	Não cadastrado
Ordem sem lugar, sem rir, sem falar - Leusa Regina Araujo Esteves - Nelson Provazi	Não cadastrado
Os livros que devoraram meu pai - Afonso Cruz - Mariana Newlands	Não cadastrado
Pão feito em casa – Rosana Rios	Não cadastrado
Pescador de ilusões - Marcelo Fontes Nascimento Viana Sant'Ana - Wesley Rodrigues de Oliveira	8
<b>Pó de parede – Carol Bensimon</b>	<b>402</b>
Quarto de desejo – diário de uma favelada - Carolina Maria de Jesus - Vinicius Rossignol Felipe	Não cadastrado
<b>Sangue fresco – João Carlos Marinho</b>	<b>1.477</b>
Se a memória não me falha – Sylvia Orthof, Tato	Não cadastrado <sup>18</sup>
Signo de câncer - Silvana Maria Bernardes de Menezes	11
Sortes de Villamor – Nilma Gonçalves Lacerda	25
Tá falando grego? - Ricardo Hofstetter	103

<sup>18</sup> Não cadastrado é o termo utilizado para se referir àqueles livros que não tiveram registro pelos leitores da plataforma online Skoob.

Tem um morcego no meu pombal – Moisés Liporage, Júlio Carvalho	Não cadastrado
Um certo livro de areia – Adriano Bitarães Netto	9
Um na estrada - Caio Riter - Amanda Granzini	49
Um sonho no caroço do abacate - Moacyr Scliar	Não cadastrado
Você é livre! - Dominique Torres - Maria Valéria Rezende	13

Pesquisa realizada em: Novembro/2014

Fonte: Skoob

A partir desse recorte, os títulos com maior frequência de leitura e que passaram a constituir o *corpus* de pesquisa foram: *O Gênio do Crime*, de João Carlos Marinho, publicado em 1969 pela editora Brasiliense; *Isso ninguém me tira*, de Ana Maria Machado, publicado em 1994 pela Editora Ática; *Sangue Fresco*, de João Carlos Marinho, lançado em 1982 pela editora Global; *Pó de parede*, de Carol Bensimon, publicado em 2008 pela Não Editora; *1001 Fantomas*, de Heloisa Prieto, lançamento em 2002 pela editora Companhia das Letras, conforme o Quadro 5, uma vez que foram os cinco títulos mais lidos segundo a plataforma Skoob.

#### **Quadro 5 – Lista de livros mais lidos do PNBE (2013)**

PNBE	Frequência de Leitores
1.O gênio do crime	4.149
2.Isso ninguém me tira	1.486
3.Sangue Fresco	1.477
4.Pó de Parede	402
5.1001 Fantomas	166

Pesquisa realizada em: Novembro/2014

Fonte: Skoob

Posterior à seleção de *corpus* dos livros infantojuvenis brasileiros, as narrativas da indústria cultural (*best-sellers*) igualmente foram selecionadas a partir do mesmo critério – narrativa romance, brasileira ou estrangeira, e novamente foram utilizadas as pesquisas de índices de leitura apresentadas pelo site Skoob com as cinco narrativas mais lidas. Os livros selecionados foram: *A menina que roubava livros*, de Markus Zusak, lançado em 2005 pela editora Picador/Pan Macmillan na Austrália e em 2007 no Brasil pela Editora Intrínseca; *Harry Potter e a pedra filosofal*, de Joanne Rowling, tendo a primeira edição lançada em 1997 no Reino Unido e no Brasil em 2000 pela editora Rocco; *Pequeno Príncipe*, escrito por Antonie de Saint-Exupéry, publicado na França em 1943 e no Brasil em 2000 pela Editora Agir; *Crepúsculo*, por Stephenie Meyer, lançado nos

Estados Unidos em 2005 e no Brasil em 2006 pela Editora Intrínseca; *Harry Potter e a câmara secreta*, por Joanne Rowling, lançado no Reino Unido em 1998 e no Brasil em 2000 pela editora Rocco. Segue o quadro de obras selecionadas e seus índices de leitura segundo o site Skoob:

**Quadro 6 – Lista de *best-sellers* mais lidos segundo o site SKOOB**

BEST-SELLERS	Frequência de Leitores
1.A menina que roubava livros	265.852
2.Harry Potter e a pedra filosofal	231.363
3.Pequeno Príncipe	229.095
4.Crepúsculo	210,057
5.Harry Potter e a câmara secreta	208.092

Pesquisa realizada em: Novembro/2014  
 Fonte: Skoob

É importante ressaltar a diferença no número de leituras apresentadas entre as narrativas infantojuvenis brasileiras e os *best-sellers*. Como demonstrado pelos Quadros 5 e 6, enquanto o maior índice de leitura das narrativas infantojuvenis brasileiras abarca 4 mil leitores, as narrativas de indústria cultural chegam a mais de 200 mil. Tamanha discrepância numérica nos chamou a atenção e nos fez questionar os motivos pelos quais os jovens escolhem suas leituras. Assim, a partir da leitura do *corpus* selecionado, foi realizada a análise das obras com foco sobre as categorias narrativas aqui já apresentadas. Tal estudo das obras procurou responder à seguinte questão de pesquisa: Há diferenças entre a construção literária de narrativas infantojuvenis brasileiras e narrativas da indústria cultural que justifiquem a escolha dos jovens leitores por essas últimas? Como hipótese de trabalho, supõe-se que esta resposta possa estar nas diferenças entre as formas narrativas e temáticas das obras, o que implica em um estudo contrastivo entre elas. Portanto, tentou-se analisar qualitativamente as diferenças narrativas estabelecidas entre os livros infantojuvenis brasileiros e os da indústria cultural, com o propósito principal de entender as escolhas feitas pelo público-alvo, a saber, os adolescentes e os jovens.

Salientamos que, para responder à questão de pesquisa deste trabalho, muitas outras hipóteses poderiam ser elaboradas. Entre elas, hipóteses que se detivessem à questão do mercado editorial, da psicologia característica do adolescente, da convergência de mídias e muitas outras. Entretanto, cremos que uma das respostas que justifique a preferência de leitura dos jovens pelas narrativas da indústria cultural pode estar relacionada à composição dos dois tipos



de narrativas – indústria cultural e infantojuvenil brasileira – mas que, certamente, a resposta mais completa a esta pergunta de pesquisa seria a conjugação das várias hipóteses. No entanto, tal objetivo ultrapassaria as possibilidades deste trabalho de modo que optamos pela análise da composição das obras, uma vez que nosso interesse investigativo é o campo literário.

Para tanto, na primeira parte do trabalho será proposta uma discussão sobre o conceito de letramento, procurando entender as concepções sobre práticas de letramento, a fim de enquadrar as duas principais, consideradas e delimitadas por nós, esferas de leitura que circulam no contexto social do jovem e adolescente. Além disso, serão discutidos também, na mesma seção, o conceito sobre letramento literário e demais conceitos sobre as principais categorias narrativas utilizadas na análise das obras, em função de esclarecer os métodos de análise de uma prática de leitura do texto literário específica. A partir desse enquadramento teórico, seguimos com a análise, a qual, como já dito, seguirá os critérios analíticos de uma leitura literária, buscando elucidar as principais categorias narrativas, a saber: personagens, narradores, foco narrativo, enredo, desfecho, ação, linguagem e temáticas. Por fim, com base nos dados obtidos, pretende-se compreender, em uma apresentação mais consisa desses dados, alguma diferença e/ou semelhança entre as narrativas selecionadas que justifiquem as escolhas de leitura dos jovens.

# Capítulo 1

---

## ***Letramento: As Práticas Plurais De Leitura***

Quando falamos em “narrativas infantojuvenis brasileiras” e “narrativas da indústria cultural” logo estabelecemos diferenças entre essas leituras, a princípio por as considerarmos como obras literárias que circulam em esferas sociais distintas, a primeira na escola e a última, fora dela. Os novos estudos sobre o letramento de adolescentes dentro e fora da escola têm se referido a essas categorizações como letramento vernáculo e escolarizado (ZAPPONE, 2013), em que o vernáculo representa uma resistência ao modelo dominante escolar por parte dos adolescentes que desenvolvem suas próprias práticas letradas independentes (STREET, 2014). No entanto, a razão pela qual as dividimos dessa maneira vai além dos seus meios de circulação. Assim, acreditamos ser importante discutir, mesmo que de forma breve, o que entendemos por “narrativas infantojuvenis brasileiras” e “narrativas de indústria cultural”.

Primeiramente, é importante reforçar o fato de que sabemos que ambas as narrativas circulam na escola. No entanto, recebem diferentes valorações das instâncias encarregadas de atribuir valor. De acordo com Bourdieu (1982), o sistema de ensino funciona como uma instância de legitimação da obra literária, uma vez que por ele é delimitada certa produção cultural como legítima e considerada digna de circulação. Desse modo, justificamo-nos por classificar, aqui, as narrativas infantojuvenis brasileiras como escolares. Essas, circulando principalmente no ambiente escolar, aos poucos alcançam *status* de literatura, podendo figurar como produção valorizada, assim como acontece com as obras do PNBE selecionadas para a nossa pesquisa, em que, ou já foram premiadas por instâncias renomadas da literatura brasileira, ou são produções de autores igualmente consagrados. Já as narrativas da indústria cultural ainda figuram como textos sem valor estético e cultural para os agentes que representam a cultura letrada e a alta cultura, o que se reflete em sua pouca circulação dentro da escola.

Em segundo lugar, levamos em consideração, também, ao delimitar tais esferas de leitura, a padronização da indústria de massa, em que, de certo modo,

veicula jargões, clichês e enredos similares, características que, contrário aos críticos da indústria cultural, como Adorno e Horkheimer (1990), acreditamos não assumir uma postura de cultura superficial, as quais não abririam espaço para a originalidade e permaneceriam na mesmice. Na realidade, concordamos com Coelho (2010) quando diz que essas características das obras da indústria cultural refletem a tão necessária “consciência crítica, globalizante” (p. 288), ou seja, a repetição pode se configurar como um elemento da globalização, em correspondência “a uma certa necessidade do tipo de leitor a que ela [a obra] se destina, em consonância com a época em que ele está vivendo” (p. 289). *O pequeno príncipe*, por exemplo, por meio de suas famosas frases de cunho aforístico, apresenta questionamentos e uma temática bastante humanizante, que pode ser discutida em qualquer época e ser interessante para qualquer idade. Os livros da saga Harry Potter, e até mesmo as continuações de *Crepúsculo*, podem configurar a famosa organização em séries das obras da indústria cultural, o que igualmente reflete o valor globalizante delas, já que a redundância e a padronização de títulos, temas, cenários, personagens e enredos contribuem para uma possível continuação da obra seguinte, perpetuando sua circulação. Eco (1979) igualmente vê a homogeneização das obras da indústria cultural como uma possibilidade para a difusão de obras culturais que, servindo ao seu tempo, inauguram e perpetuam, através da repetição, novos estilos, novas formas, novos esquemas perceptivos.

Além disso, consideramos, também, o valor mercantil das obras da indústria cultural, afinal, sendo frutos da indústria de massa, elas, mais do que as obras de literatura infantojuvenil brasileira, não conseguem escapar das armadilhas do mercado, uma vez que dependem estritamente dele para a sua produção e circulação. Assim, segundo Adorno e Horkheimer (1990), o lucro das obras de indústria cultural deixa de ser apenas intenção da arte e passa a ser um princípio desta. Podemos, facilmente, encontrar esse fenômeno nas diversas edições de *O pequeno príncipe*, em que, atualmente, muda-se somente a capa. Ou na recente publicação de *Crepúsculo* com uma nova capa em comemoração ao aniversário da saga. Ou ainda, após lançado o filme, *A menina que roubava livros* recebeu uma nova edição com a atriz do filme na capa do livro.

No entanto, Eco (1979), mais uma vez, faz uma ressalva às acusações a respeito das obras da indústria cultural. Para o autor, essas obras se adequam aos

fins comerciais, orientados pela lei da oferta e da procura, ou seja, a grande produção e venda dos livros da indústria de massa se dá na mesma proporção de procura desses, como confirmamos na introdução deste trabalho quando apresentamos as listas de livros mais vendidos e a pesquisa de vendas de livros feita pela Câmara Brasileira do Livro (CBL). Ainda, Sodré (1988) adverte que o “circuito ideológico de uma obra não se perfaz apenas em sua produção, mas inclui necessariamente o consumo” (p. 6).

Por esses e outros motivos, optamos por delimitar essas duas esferas de leitura pertencentes ao contexto jovem. Entretanto, para compreender esses dois conjuntos de textos como práticas de leitura diferentes – mas que, juntas, constituem parte importante do repertório literário do leitor jovem atualmente – e, posteriormente, tentar entender as preferências de leituras dentre esses dois grupos pelo público jovem, achamos importante discutir, inicialmente, o conceito de letramento.

### **1.1 Alfabetização e letramento**

Primeiramente, a palavra “letramento” apenas surgiu no Brasil no começo do século XXI (SOARES, 2007). Antes disso, os estudos sobre leitura e escrita no país eram representados pela palavra “alfabetização”. Discussões iniciadas nesse meio questionavam a concepção de aprendizagem da escrita como algo “essencialmente escolar, universal e neutro”, buscando compreender a escrita não somente do “ponto de vista linguístico, mas também histórico, antropológico e cultural, levando em consideração as relações de poder” (STREET, 2014). Assim, sentiu-se a necessidade de criar outro conceito, o de *letramento*, para diferenciar o “impacto da escrita” da alfabetização. Roxane Rojo (2009) define bem as diferenças entre esses dois conceitos:

São termos diferentes: alfabetismo tem um foco individual, bastante citado pelas capacidades de competências cognitivas escolares e valorizadas de leitura e escrita. Já o termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos. (ROJO, 2009, p. 98)

Ao nosso ver, mesmo enxergando a alfabetização e o letramento como processos de aprendizagem diferentes, concordamos com Magda Soares (2007) quando afirma que essas são práticas indissociáveis: “Embora se diferenciem

quanto às habilidades cognitivas que envolvem, e, conseqüentemente, impliquem formas diferentes de aprendizagem, são processos simultâneos e interdependentes” (SOARES, 2007, p. 61).

Contudo, o conceito sobre letramento no Brasil, e no mundo, não parece ter se estabilizado ainda. Diversas contradições ou distinções são feitas no uso do termo “letramento” em muitos países. Segundo Soares (2007), “Letramento é uma palavra semanticamente saturada, uma palavra que significa diferentes coisas para diferentes pessoas de diferentes contextos culturais e acadêmicos [...]” (p. 56).

Sabendo dessa saturação do termo e de seus variados conceitos, escolhemos assumir uma perspectiva transcultural (STREET, 2014) e acadêmica, na qual o “letramento são as práticas sociais de leitura e escrita e os valores atribuídos a essas práticas em determinada cultura” (SOARES, 2007, p. 56). Partindo de um ponto de vista ainda mais específico, entendemos o letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 19). Assim, trazendo o conceito de letramento para o âmbito literário, quando dizemos que narrativas infantojuvenis brasileiras e narrativas da indústria cultural podem ser duas práticas de leitura distintas que envolvem o uso de forma ficcionais escritas (adequadas para o currículo escolar e da indústria de consumo), não pretendemos separá-las como práticas nunca possivelmente interligadas, mas entendemos essas como obras que circulam em espaços diferentes, com objetivos diferentes e, portanto, com modos de leituras diferentes. Dessa forma, cada uma dessas produções chega aos jovens e adolescentes de maneira distinta, o que faz com que eles tenham olhares igualmente diferenciados sobre elas.

## **1.2 O letramento autônomo e o ideológico: as relações de poder**

Tendo definido nosso ponto de partida, é preciso, então, entender o porquê das distinções de letramentos. As aqui chamadas de “narrativas infantojuvenis brasileiras”, aquelas que circulam principalmente no ambiente escolar e, assim, são lidas e apreciadas nesse ambiente, têm objetivos específicos em suas leituras. Não podemos deixar de lembrar que as práticas de leitura escolar não acontecem apenas na escola, mas também têm habitualmente se associado a práticas domésticas (STREET, 2014). No entanto, preferimos nos referir à prática escolar como aquela que acontece na escola e com objetivos escolares. Magda Soares

(2007) categoriza esse letramento escolar como sendo educacional e pedagógico, e para ela isso se refere a um tratamento com as habilidades de leitura e escrita específicas do aluno, o qual ainda não se desvincilhou do conceito de alfabetismo. Roxane Rojo (2009) considera essas habilidades de leitura e escrita priorizadas pela escola como níveis de alfabetismo. Segundo a autora,

[...] é o conjunto de competências e habilidades ou de capacidades envolvidas nos atos de leitura ou de escrita dos indivíduos, conjunto esse que se diferencia e particulariza de um para outro indivíduo, de acordo com sua história de práticas sociais, e que pode, como vimos, ser medido e definido por níveis de desenvolvimento de leitura e de escrita [...]. (ROJO, 2009, p. 97)

Rojo ainda define alfabetização como “termo utilizado para designar a leitura e a escrita para fins pragmáticos, em contextos cotidianos, domésticos ou de trabalho, muitas vezes colocado em contraposição a uma concepção mais tradicional e acadêmica” (ROJO, 2009, p. 98). Desse modo, conforme Kleiman, a escola prioriza um letramento que visa desenvolver “competências individuais no uso e na prática da escrita” (KLEIMAN, 1995, p. 15), o que, segundo ela, é a visão da alfabetização escolar:

[...] pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. (KLEIMAN, 1995, p. 20)

Brian Street (2014) afirma que ainda existem aqueles que acreditam que o papel escolar seja desenvolver competências cognitivas para capacitar o sujeito a usá-las. O modelo unilinear de aquisição de leitura e escrita escolar que se baseia em uma concepção dominante de letramento que reduz à aprendizagem a um conjunto de capacidades cognitivas, é denominado por Street (2003) como o *modelo autônomo de letramento*. Por modelo autônomo, ele entende uma forma de letramento orientada para as habilidades e capacidades cognitivas individuais dos sujeitos ao lidar com textos escritos (STREET, 2014). Privilegiado dentre os demais, esse modelo não considera a heterogeneidade cultural e ideológica dos indivíduos e age de modo neutro e universal, negando as outras práticas de letramento. Assim, “as instituições, o texto, os sujeitos são tratados de forma homogênea, independentemente do contexto social” (STREET, 2014). Angela

Kleiman também está de acordo com a permanência da prática do letramento autônomo nas instituições escolares ainda hoje. Nas palavras dela:

A prática de letramento da escola é o modelo autônomo de Brian Street. Sustenta-se numa concepção que pressupõe que há apenas uma maneira do letramento ser desenvolvido, sendo que essa forma está associada ao progresso, à civilização e à mobilidade social. Esse é um conceito subjacente à concepção de letramento dominante na sociedade. Ou seja, ele prevalece até hoje na sociedade, sem muitas mudanças do passado, quando houve os primeiros movimentos de educação em massa. (KLEIMAN, 1995, p. 21)

Assim, entendemos que o letramento escolar atribui foco especial à aprendizagem sistemática e tradicional, ainda priorizando a alfabetização e modelos cognitivos de aprendizagem. Logo, não somente o que se lê, mas como se lê é ditado e limitado pela escola. As atividades de leitura em sala são frequentemente limitadas, até mesmo em função do tempo, e direcionadas, em busca de uma resposta que seja “correta” para aquele tipo de exercício de leitura, dando ênfase aos processos de pedagogização do letramento, os quais, segundo Street (2014), derivados de um vínculo entre letramento e pedagogia, passam a abordar um letramento específico “dentro de um quadro de aprendizagem, ensino e escolarização” (p. 117).

Já os livros da indústria cultural, por se revelarem uma prática de letramento múltipla e claramente de base social, podem se enquadrar no segundo modelo de letramento definido por Street (2003), o ideológico, modelo, esse, com o qual o presente trabalho se identifica, já que visamos o reconhecimento de outras práticas de letramento. O modelo ideológico de letramento “oferece uma visão com maior sensibilidade cultural das práticas de letramento, na medida que elas variam de um contexto para o outro” (STREET, 2003, p. 4). Angela Kleiman (1995) acredita ser o modelo ideológico um modelo que se afirma em práticas de letramentos plurais, social e culturalmente determinadas. O modelo ideológico de letramento “oferece uma perspectiva cultural mais sensível das práticas de letramento, que variam segundo os contextos sociais” (MARINHO, 2010, p. 78). Nele,

[...] os sujeitos estão imersos em um ‘armazém de conceitos, convenções e práticas’, ou seja, vivemos práticas sociais concretas em que diversas ideologias e relações de poder atuam em determinadas condições, especialmente se levarmos em consideração as culturas locais, questões de identidade e as relações entre os grupos sociais. [...] ou seja, as práticas letradas

são produtos da cultura, da história e dos discursos. (STREET, 2014, p. 9)

Nesse contexto, é importante destacar, então, que o modelo ideológico de letramento não exclui o modelo autônomo. Pelo contrário, já que a prática de letramento escolar é uma dentre várias, o modelo autônomo é um dentre os diversos modelos ideológicos de letramento. Como Street (2014) afirma, o modelo ideológico envolve o modelo autônomo, porque, esse último, embora dominante, constitui um tipo de prática de letramento dentre tantos. Angela Kleiman (1995) concorda dizendo que:

[...] o modelo ideológico não é a negação e a contradição do modelo autônomo. Os correlatos cognitivos da aquisição de escrita na escola devem ser entendidos em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição da escrita na escola representa. (KLEIMAN, 1995, p. 39)

No entanto, a homogeneidade do modelo autônomo priorizado pela escola nega o modelo ideológico de letramento quando determina o uso de somente uma prática de leitura e escrita e quando escolhe as obras que lê e o modo como se deve lê-las, pois considera marginalizadas, desvalorizadas ou indevidas as práticas que não são associadas à escola. O programa do PNBE, utilizado aqui como *corpus* de estudo, é um programa governamental de renome no Brasil e as obras selecionadas para seus acervos são igualmente obras que ganham, em função de seu modo de seleção, notabilidade no campo literário. Dessa forma, como há a seleção de livros e essa segue uma lista de preferência, o acervo do PNBE, de certo modo, uniformiza os materiais de leitura das escolas públicas, estaduais e municipais do Brasil, já que esses acervos muitas vezes são o único material de leitura acessível a milhares de jovens brasileiros – o que, ainda assim, reflete o modo homogêneo como a prática de leitura escolar ainda se constitui.

Contudo, é preciso se questionar se o quadro atual em que tais leituras são conduzidas é o mais proveitoso. No Brasil, atualmente, várias questões e aspectos relativos aos múltiplos letramentos e às políticas de tratamento de leitura e escrita dentro e fora da escola estão sendo abordadas (STREET, 2014). A tendência tem sido em rumo a uma consideração “mais ampla do letramento como uma prática social e uma perspectiva transcultural” (STREET, 2014, p. 17). Assim, pode haver espaço para outros letramentos em sala de aula com leituras que não são as escolhidas pela escola, mas que são as mais lidas pelo público escolar – a da indústria de consumo. Embora seja uma produção escrita não valorizada



culturalmente, em função da sua representatividade no que se refere ao contexto social jovem, sua presença está sendo repensada, principalmente, no ambiente acadêmico e, de forma mais amena, no ambiente da escola, como a presença desses livros nas bibliotecas, mas ainda precisa ser repensada, também, para o currículo escolar.

Em consequência desses fatos, como mencionam Street (2003) e Kleiman (1995), é difícil dissociar as relações de poder das questões sobre letramento. O letramento autônomo escolar, como já constatado por Street (2003) e Jung (2003), é ainda dominante e de reconhecível prestígio social. O poder conferido a esse modelo, como mencionado anteriormente, chegou a reconhecer muitas populações como “iletradas” por não terem adquirido o modelo autônomo escolar de letramento, mesmo que ainda “pudessem ser vistas como fazendo uso significativo de práticas de letramento, com propósitos específicos e em contextos também específicos” (STREET, 2003. p. 6), o que, por vezes, explica a não valorização dos livros de massa em detrimento da literatura escolhida pela escola. O mesmo afirma Jung (2003): “esses letramentos diferenciados são apagados na sociedade, em prol de um mito de letramento” (p. 58), ou seja, assim como já discutimos, o que é disseminado na escola tem valor social, portanto, é socialmente aceito; textos e leituras que não compõem o currículo escolar, não têm o mesmo reconhecimento. A mesma observação vale para o caso da literatura.

A dicotomia sobre letrado e iletrado vai além e, conforme Kleiman, chega à classificação dos “escolarizados” ou “não-escolarizados”, sendo os primeiros os detedores do saber, e os últimos, analfabetos. Para a autora,

A diferença entre escolarizados e não-escolarizados correlaciona as habilidades cognitivas com os seus usos, ou seja, aquele que desenvolveu a prática discursiva na escola tem maior capacidade de se expressar, assim valoriza-se não apenas o saber, mas o saber dizer. Isso coloca em evidência a importância do contexto social. Por isso, quando se trata de grupos não-letrados ou não-escolarizados é mais fácil pender para o preconceito, e fixar o letrado e o escolarizado como norma. Isso pode chegar até a criar duas espécies cognitivas diferentes: os que sabem ler e escrever e os que não sabem. (KLEIMAN, 1995, p. 27)

De acordo com Kleiman, aos sujeitos escolarizados relacionam-se as habilidades cognitivas como categorização, memorização, raciocínio lógico e dedutivo. Ou seja, eles são treinados a pensar de forma unificada e, embora sejam essas as habilidades dominantes, não se explicam os motivos para a desvalorização

– ou a anulação – das habilidades criativas, intuitivas e abstratas. Aqui entram as relações de poder mais uma vez. Ainda consoante a autora, “o modelo autônomo (de letramento) tem o agravante de atribuir o fracasso e a responsabilidade por esse fracasso ao indivíduo que pertence ao grande grupo de pobres e marginalizados nas sociedades tecnológicas” (1995, p. 38). Alguns indivíduos chegam a acreditar que frequentar programas de alfabetização os levará a empregos que não conseguiram de outro modo. Porém, o “número de empregos num país não cresce necessariamente com taxas de alfabetização” (STREET, 2014, p. 34). “Os governos tendem a culpar as vítimas em momentos de desemprego elevado, e o ‘analfabetismo’ é um modo conveniente de desviar o debate da falta de empregos para a suposta inadequação das próprias pessoas ao trabalho” (STREET, 2014, p. 34).

Consoante Lahire, “ao objetivar os percursos escolares em função do meio social de pertencimento dos alunos, constata-se que as chances de êxito na escola dependem essencialmente da origem social dos alunos, e mais exatamente de seu volume de capital cultural familiar” (LAHIRE, 2003, p. 986). Ou seja, acredita-se que o meio social determina a condição de letrado ou iletrado, acredita-se que “são analfabetos porque são pobres, e não são pobres porque são analfabetos” (KLEIMAN, 1995, p. 37). No entanto, não há qualquer relação direta entre “letramento universal” e desenvolvimento econômico e social. Segundo Brian Street, é provável “que diferenças em habilidades cognitivas individuais decorram dessas diferenças na experiência social e cultural, mais do que da presença ou da ausência de letramento” (2014, p. 40).

Um indivíduo, mesmo sendo iletrado, pode participar de eventos de letramento (ROJO, 2009, p. 98), pois a categorização escolar das categorias letrado e iletrado não limita atividades de prática de leitura ou escrita cotidiana. Ainda segundo Kleiman, “O fenômeno letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita” (KLEIMAN, 1995, p. 20). O que se entende sobre isso é que, como o letramento é prática social, ele, assim como as identidades sociais, são historicamente situados, ou seja, “uma pessoa pode praticar tal letramento em função de seu contexto histórico (JUNG, 2003, p. 66). Em outras palavras, o contexto social vivenciado irá interferir na forma como se integram as práticas de leitura e escrita no cotidiano. Isso evidencia que muitas

práticas não são institucionalizadas pela escola, ou outra instituição de valor social. Roger Chartier é claro sobre isso quando afirma que:

Para a maioria urbana, a relação com a escrita não implica necessária e unicamente o livro, e que a relação com o livro não coloca em questão apenas e de maneira uniforme o livro possuído. A leitura urbana passa por múltiplas formas em que a posse individual associa-se a manuseios coletivos e varia segundo os grupos e as relações sociais. (CHARTIER, 1996, p. 196)

Além disso, diversas tarefas exigem certo letramento ou um tipo de habilidade letrada diferente da ensinada na escola, “nessa situação, a aquisição de habilidades letradas não é uma necessidade prioritária no nível individual, desde que elas estejam disponíveis no nível da comunidade” (STREET, 2014, p. 34-35). Nesse sentido, mesmo as pessoas que são consideradas, ou se consideram analfabetas, provavelmente têm uma considerável habilidade letrada em outras práticas que não são as escolares. E, na realidade, quando essas pessoas buscam cursos de alfabetização, ou quando são promovidas campanhas de alfabetização, de fato, são apenas promovidas habilidades de leitura e escrita em uma área específica (STREET, 2014, p. 36).

Dessa forma, embora haja insistência em levar os indivíduos ou a sociedade a acreditarem no mito do letramento escolar – tomando essa prática, muitas vezes, como universal –, “a escola não é o único local onde se aprende. Qualquer evento de letramento envolve aprendizagem” (JUNG, 2003, p. 66), afirmação que faz relembrar a presença da leitura de *best-sellers* e que, mesmo sendo produção de massa, não deixa de transmitir conhecimento, ser aprendizagem.

Entendemos então que, mesmo priorizando o letramento autônomo, a escola, que prefere utilizar da leitura de obras clássicas da literatura, não pode deixar de possibilitar o acesso de seus alunos aos letramentos mais variados, já que a heterogeneidade de práticas de leitura é evidente. Para Street, isso implica no reconhecimento de múltiplos letramentos, dos letramentos multisemióticos e dos letramentos críticos e protagonistas, os quais variam em tempo e espaço, e que hoje englobam principalmente a esfera tecnológica e da internet.

Segundo Rojo (2009), letramentos múltiplos envolvem “o conceito de multissensuosa, multimodalidade das mídias digitais”. Os *best-sellers*, por exemplo, são uma leitura que vem ganhando espaço entre seus leitores por estarem presentes nas mídias em geral. Muitas das obras da indústria de massa se originam

da internet ou dão origem a filmes, jogos e outros produtos culturais cuja audiência os transformam em letramentos multissemióticos.

Os letramentos múltiplos circulam em diferentes esferas da sociedade e, por serem multiculturais, cada local cultural vivencia determinada prática de forma diferente. Cada uma dessas esferas sociais, nas quais circulam os letramentos, implica em uma esfera de utilização do discurso e da língua, de acordo com Bakhtin (1988). Nesse sentido, admitem um determinado gênero do discurso, o que faz serem “aceitáveis” e legítimos também os letramentos considerados marginalizados. Assim, se o adolescente ou o jovem utiliza a internet, obedecendo às condições específicas de circulação da língua nessa determinada esfera de comunicação atual, essa não deveria, então, ser uma esfera marginalizada, assim como as obras de consumo em massa. Portanto, o multiculturalismo dos letramentos também nos leva aos questionamentos sobre valorizar e não valorizar determinadas práticas de letramento.

No entanto, segundo Rojo, a globalização cultural “pré-determina uma oposição entre cultura superior ou valorizada, como a patrimoniada pela escola e a de massa, difundida nos meios de comunicação” (ROJO, 2009, p. 111). Essa ideia que se tem sobre a indústria cultural, a qual se produz em exaustão em troca do lucro, vem, principalmente, do pensamento de que ela promove o conformismo e a alienação, atitudes perante a leitura que não são valorizadas pelas novas práticas de letramento, pois delas se espera o estímulo ao pensamento crítico, ao desenvolvimento da habilidade de interpretação individual, a busca pelos efeitos de sentido. A valoração de uma cultura superior se comprova, segundo Chartier (1996), com o reforço do valor do texto e suas leituras vindo da implantação da escola. No século XIX, na França, os primeiros e prestigiosos leitores eram os que apreendiam na escola.

Entretanto, dar vozes aos múltiplos letramentos, em especial no ambiente escolar – tão legitimado pelo letramento autônomo –, implica também em reconhecer a agentividade dos sujeitos nesses contextos de outras práticas, pois ler produções escritas de massa não significa apenas “ócio”, “alienação”. Reconhecer a agentividade do público perante a leitura é reconhecer que ele é ativo nessa leitura, ele se apodera de um letramento particular e não se mantém mais passivo, ele se apropria do letramento com base no que ele tem de conhecimento (STREET, 2014). É possível compreender, portanto, que o aluno, o leitor, pode construir

sentidos através de leituras “não escolares”, que isso não acontece apenas quando ele se apropria do letramento escolar. Além disso, é preciso considerar que o letramento que a escola traz não está ameaçado em vista dos outros letramentos. Mesmo o modelo autônomo trazendo atividades específicas a fim de desenvolver habilidades específicas, leva conhecimento ao seu público. O aluno faz alguma coisa com aquilo que ele recebe da leitura na escola, assim como ele igualmente faz alguma coisa com o que significa com as leituras em casa. O problema está em reconhecer a valoração das demais práticas de letramento – que não há práticas desiguais, mas, sim, diferentes (STREET, 2014).

É preciso compreender, portanto, que, como afirma Jung (2003), uma vez que as práticas de letramentos são aspectos culturais, elas estão sujeitas às estruturas de poder, como a escola, e, dessa maneira, alguns letramentos são mais dominantes do que outros. Assim, conforme Street (2014), já que a ideologia está sempre relacionada às nossas práticas, mesmo as cotidianas, é importante reconhecê-la e trabalhar com ela.

Mesmo o modelo ideológico/alternativo de letramento de Street pressupõe que as práticas variáveis de letramento são “sempre enraizadas em relações de poder”, como “formas com bases culturais de saber e de comunicar que tenham sido privilegiadas em detrimento de outras” (STREET, 2003, p. 10). Na sociedade democrática atual, como se mostrou anteriormente, mesmo a escola, que mantém seus dogmas no que se refere ao ensino de leitura e escrita, passa a ser atingida por um outro tipo de letramento. Assim, até o ideal de ensino e os cânones da literatura entram em discussão sobre como se coloca a questão do valor (AGUIAR, 2000, p. 20). No entanto, essa mudança não se demonstra efetiva, pois ainda existe o preconceito com as novas práticas de letramento, em especial, a leitura de *best-sellers* feita pelo público leitor fora da escola e também em relação às práticas de letramentos multissemióticas.

No âmbito da literatura, segundo Jung (2003), a prática da leitura em sala de aula ainda é vista como um tipo de prática valorizada socialmente, em especial por preferir a leitura da literatura clássica e prestigiada, e também pelo fato de a escola ser uma instituição de poder na sociedade. Porém, como já discutido, diferentes letramentos podem ter valores diferentes na sociedade, fato que acontece com a própria literatura.

As produções escritas da indústria cultural – os *best-sellers*, apontam para a existência de outras práticas de letramentos, que têm visível preferência pelos leitores, como observado no Quadro 6, apresentado na Introdução deste trabalho. E, como discutido aqui, essas outras práticas de letramento – as que envolvem atividades individuais e desenvolvem habilidades críticas personalizadas – além de vislumbrarem novas possibilidades de leitura, são também outros caminhos de aprendizagem, de ressignificação. Dessa forma, por serem duas práticas de leitura da literatura com valoração tão distinta na escola, é possível acreditar na existência de muitas diferenças entre elas, mas é possível pensar, também, na utilização positiva e articulada de ambas, sem a necessidade de excluir uma da outra (como acontece atualmente), conjugando-se a leitura de obras da indústria cultural nas escolas aos textos escolares já consagrados.

Diante dessa situação – em que a cultura e as produções de massa são vistas como possibilidades outras de leitura no ensino escolar juntamente com a literatura já característica desse ambiente – pode-se afirmar que a escola é capaz de formar um cidadão mais flexível atualmente, e que seja “democrático, protagonista, multicultural em sua cultura”. Desse modo, conforme Rojo (2009),

[...] cabe à escola potencializar o diálogo multicultural, trazendo pra dentro de seus muros não somente a cultura valorizada, dominante, canônica, mas também as culturas locais e populares e a cultura de massa, para torná-las vozes de um diálogo, objetos de estudo e de crítica. (ROJO, 2009, p. 115)

Isso somente será possível, como afirma Lahire (2003), se o discurso de que “é fadado a se tornar operário quem fracassa nos exames, porque foi escolarmente relegado a vias não-nobre, porque carece de inteligência” mudar. O êxito social e profissional não depende exclusivamente do nível escolar alcançado, o que por vezes torna a formação escolar altamente desejável e, por isso, dominante. E para que isso resulte em mudanças no ensino, “o discurso sobre as desigualdades sociais de acesso à escola somente pode instaurar-se quando a cultura escolar se tornar um valor social coletivamente compartilhado” (LAHIRE, 2003, p. 993). Uma coletividade que não se limite ao alcance do ensino regular para todos, mas que abarque as características multiculturais de uma sociedade claramente heterogênea integralmente.

Roxane Rojo acredita nessa mudança de papel da escola e afirma que hoje se pode trabalhar com leitura e escrita na escola indo muito além da alfabetização,

pois ela confia nos trabalhos com letramentos múltiplos, com leituras múltiplas, que envolvem a leitura cotidiana do público jovem com a leitura escolar (ROJO, 2009, p. 118).

Assim, para que a prática dos multiletramentos contemporâneos – na qual também se pode incluir a inserção da leitura de *best-sellers* – se combinem com as literaturas clássicas escolares, é necessário participar delas com consciência cidadã crítica, ética, democrática e protagonista. Ou seja, o aluno não aprende somente pelos textos que lhes são apresentados na escola, ou pelos textos que ele mesmo escolhe ler, mas também pela forma como ele é apresentado aos livros e como os lê. A forma emoldura e essa moldura pode ser ideológica. Por isso, a importância dos multiletramentos na escola, ou seja, a escola poderia apontar ou construir, juntamente com os alunos, outras leituras dos *best-sellers*.

Com base no que discutimos, então, podemos entender que os adolescentes e jovens por vezes preferem a leitura das obras de produção em massa porque estas não são práticas impostas como acontece com a leitura de literatura escolar. Não somente a escolha de textos, mas também os modos de leitura podem interferir nessa escolha dos jovens. A escola, como abordamos anteriormente, impõe um modelo de leitura e escrita aos alunos com o qual eles, muitas vezes, não se identificam. Existe a exigência e o desejo de obter-se o “letramento literário” até mesmo pelos documentos governamentais que regem o ensino de literatura no Brasil, como veremos a seguir. Além disso, muitos desses alunos podem não se encaixar nesses modelos pré-estabelecidos e homogêneos por dificuldade de se inserirem em determinadas práticas de letramento, já que na escola deve-se adotar a ideologia escolar, “um modo diferente de falar em classe”, ou até mesmo de pensar. Com isso, a escola é separada de outros tempos e lugares (STREET, 2014), e quando isso acontece, esses estudantes adolescentes são marginalizados, considerados “alunos problema”, ou se tornam adultos categorizados como “iletrados” – fato que pode afastá-los ainda mais da literatura escolar, levando-os à busca de outras formas ficcionais com as quais se identificam, que lhes interessam e que abarquem as formas de leitura que eles gostam de realizar.

Não obstante, essa resistência do letramento escolar ao letramento ideológico também pode ser em função do “mito de letramento”. É imprescindível acreditar que “as pessoas podem levar vidas plenas sem os tipos de letramento pressupostos nos círculos educacionais e outros” (STREET, 2014, p. 140), além do

que acreditar que o letramento escolar é aquele que leva à erudição e que sem ele seremos ignorantes é insistir em uma crença tomada pela ideologia dominante.

Desse modo, as práticas de letramento são muito plurais – por serem plurais, tentamos aproximar as duas para procurar perceber se existe uma diferença entre elas que justifique a escolha dos jovens. Assim, nosso objetivo é tentar entender, por meio da comparação entre as narrativas infantojuvenis brasileiras e as narrativas da indústria cultural, se há mesmo diferenças significantes nos textos das duas esferas de circulação, no que se refere à obra e seus elementos estruturais que façam os jovens preferirem a leitura de *best-sellers* em detrimento da leitura de textos escolares, ou se essas diferenças não são tão expressivas, a ponto de entendermos que a exclusão da literatura escolar pode se dar em função do modo como ela é apresentada ao seu público, fazendo sucumbir às relações de poder.

### **1.3 O letramento escolar: a teoria e a prática**

A realidade de aprendizagem de leitura e escrita que prioriza o desenvolvimento de habilidades cognitivas, percebida na presença do letramento autônomo na escola, não corresponde ao que se espera pelos documentos governamentais brasileiros que regem o ensino de literatura. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2002), no ensino de literatura, dão ênfase ao processo de interação da linguagem e à interculturalidade, visando a obra de arte da literatura como um meio para interação social, levando em consideração o seu texto e contexto, como instrumento de desenvolvimento crítico do pensamento do aluno. Neles, é exigido que, em cada escola, seja verificado o contexto social dos alunos e da comunidade em que ela se insere, pois, dada a diversidade brasileira, cada local necessita de determinado enfoque nos conteúdos a serem estudados. Entretanto, mesmo dando ênfase à interação, a escolha de leituras e práticas continua privilegiando a literatura clássica e a língua padrão, o que não foge do letramento autônomo de Street.

Em consonância a essas ideias, a Lei de Diretrizes e Bases brasileira (2013) igualmente exige, no que diz respeito ao Ensino Médio, que a educação ajude o aluno a atingir um nível de pensamento crítico que irá influenciá-lo na sua construção como cidadão. Na seção IV sobre a educação no Ensino Médio, a lei afirma que são objetivos da escola “o aprimoramento do educando como pessoa



humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”.

Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), a literatura é igualmente vista como modo de interação, mas aqui o discurso sobre literatura vai além. As OCNEM's (2006) acreditam no ensino de literatura como um discurso criativo que instiga a imaginação e a fruição do aluno que a lê: “faz-se necessário e urgente o letramento literário: empreender esforços no sentido de dotar o educando da capacidade de se apropriar da literatura” (p. 55). Os Parâmetros Curriculares Nacionais (2002) se manifestam, igualmente, sobre a questão da leitura literária na escola. No que se refere ao ensino de literatura, por meio dessa perspectiva, vê-se novamente a afirmação de que o estudo das obras literárias deve guiar um letramento literário que busque a construção de uma visão crítica da realidade, transformando os alunos em intelectuais críticos.

Entretanto, a prática escolar do letramento literário, o qual busca contribuir para uma leitura crítica do texto literário, muitas vezes não acontece na sala de aula de forma efetiva, porque, como afirma Paulino (2008), “a leitura de textos literários pode ser não-literária, prevalecendo os estudos de conteúdos gramaticais” (p. 57). Logo, o texto literário é, muitas vezes, abordado em sala de aula de tal forma que acaba por dissociá-lo de sua qualidade artística, não pragmática. Atribuindo-lhe uma função imediata, um texto literário transforma-se em mero texto didático, pois “quando passamos o estilo de um gênero para outro, não nos limitamos a modificar a ressonância deste estilo graças à sua inserção num gênero que não lhe é próprio, destruimos e renovamos o próprio gênero” (BAKHTIN, 2000, p. 286). Desse modo, o tratamento da literatura na escola pode refletir justamente a ideologia da escolarização como controladora dos sentidos, desejando, talvez, obter um currículo escolar homogêneo.

Assim, está claro que há problemas de comunicação e realização entre escola e o currículo escolar legitimado pelos documentos governamentais, além dos próprios problemas de coerência em relação ao que é exigido por esses documentos. Talvez porque as provas institucionais e governamentais, os exames nacionais como vestibular e ENEM, legitimem o ensino na escola muito mais do que os documentos nacionais. Isso frequentemente ocorre, pois o papel da escola é responder às demandas de uma sociedade, que, no nosso caso, é capitalista e privilegia a massificação do conhecimento. O currículo escolar, atualmente, condiz

muito com as provas de vestibulares de diversas universidades brasileiras, porque o objetivo é alcançar o ensino superior. Conforme Lahire (2003), “o sucesso social e profissional depende cada vez mais fortemente do nível escolar alcançado, o que torna a formação escolar altamente desejável por todos ou quase” (p. 993). Assim, ao reafirmarem uma ideologia de ensino que vê o conhecimento como uma indústria de consumo, esses exames nacionais ditam e mascaram as diretrizes da nossa educação. Desse modo, o currículo escolar não consegue se dissociar ainda hoje da escolarização/pedagogização do conhecimento (STREET, 2014), já que muitas vezes é orientado e, conseqüentemente, limitado pelos exames institucionais e governamentais, razões ideológicas, essas, que denunciam relações de poder.

A literatura também é ditada pelo letramento escolar legitimado por essas instâncias não só no modo como é tratada em sala de aula, mas também em relação ao processo de seleção de textos que são levados para a sala de aula. Assim sendo, como discutido, o letramento escolar ainda se constitui como uma prática de leitura dominante, pois se insere em uma instituição de evidente prestígio cultural na sociedade atual (KLEIMAN, 1995).

Desse modo, a instância de legitimação que é a escola não só define o “como se lê”, mas também “o que se lê”. “O que torna um texto literário não são suas características internas, e sim o espaço que lhe é destinado pela crítica e, sobretudo, pela escola [...]” (ABREU, 2006, p. 40). A literatura que circula nos corredores escolares é, portanto, considerada Literatura, e aquela que não aparece nessas instâncias de legitimação, não tem valor literário, são as narrativas da indústria de massa – os *best-sellers*.

Em defesa da politização de outras práticas de letramento, Street (2014) afirma que o modelo autônomo não representa um modelo apropriado, pois não é válido “sugerir que o letramento possa ser dado de modo neutro”, o que faz compreender que o modelo autônomo tradicional escolar não se encaixa verdadeiramente à realidade social e cultural das práticas de leitura efetivamente realizadas pelos indivíduos. A escola continua adotando um padrão para o ensino de leitura e escrita tido como transmissor de verdades absolutas (JUNG, 2003). Consoante Jung, a escola ignora a realidade do grupo com o qual trabalha. Ela adota um método teórico de letramento incompatível com aquele experienciado por ela mesma (JUNG, 2003, p. 69).

Além disso, o discurso escolar sobre o letramento autônomo reproduz vários estereótipos, subjulgando outras práticas dos indivíduos, entendendo-os como “aqueles que não são dotados do letramento escolar são iletrados, ou ainda, analfabetos”. E ser analfabeto nos dias de hoje é carecer de habilidades cognitivas, viver na escuridão, no atraso (STREET, 2014). “A aquisição do letramento causaria (por si só, autonomamente) grandes ‘impactos’ em termos de habilidades sociais e cognitivas e de ‘desenvolvimento’” (STREET, 2014, p. 29). De acordo com Street,

No plano individual, isso significaria que modos de raciocinar, capacidades cognitivas, facilidade com lógica, abstração e operações mentais superiores se relacionam integralmente com a aquisição do letramento. O corolário é que aos ‘iletrados’ presumivelmente faltam todas essas qualidades, não conseguem pensar mais abstratamente, são mais passivos, menos críticos, menos capazes de refletir sobre a natureza da língua que usam ou sobre as fontes de sua opressão política. (STREET, 2014, p. 38)

Parece que a solução, então, seria tornar letrados os iletrados, para tirá-los da ignorância, libertá-los, pois não têm habilidades letradas e isso supõe que eles serão um grupo atrasado, em desvantagem social perante a outros, porque são incapazes. Entretanto, o letramento em si não promove “o avanço cognitivo, a mobilidade social ou o progresso” (STREET, 2014), e afirmar tal condição implica em inferiorizar as outras práticas letradas. Segundo Street, essas considerações,

[...] a longo prazo pode(m) prejudicar o campo do letramento, não só porque humilha os adultos (e jovens) que apresentam dificuldades de letramento, mas também porque levanta falsas expectativas sobre o que eles e sua sociedade podem obter, uma vez aperfeiçoadas suas habilidades letradas. (STREET, 2014, p. 30)

Aqui, arriscamos dizer, então, que o letramento escolar falha não somente em seus modos – letramento autônomo – de leitura do texto literário, mas também em suas escolhas de leitura de textos literários quando não valoriza outros “grupos que atribuem diferentes valores às práticas de leitura e escrita, que vivenciam práticas sociais de leitura e escrita peculiares” (SOARES, 2007, p. 62), interferindo diretamente na opinião e na escolha de leitura de seu público-alvo.

As produções de massa ou as narrativas da indústria cultural são um exemplo de uma prática de leitura que circunda os meios sociais dos alunos e que, evidentemente, atrai de modo expressivo maior atenção desse público, mas que tem pouca aceitação no ambiente escolar. Em função da globalização e suas consequências nas instituições escolares, outras pluralidades nos modos de ler,

outros contextos e suportes possibilitaram múltiplas práticas de leitura que ainda se fortalecem mediante a padronização de valores (PAULINO, 2008, p. 57).

Entretanto, entendendo que o tipo de habilidade em relação à escrita e à leitura desenvolvida por um indivíduo “depende da prática social em que ele se engaja” (JUNG, 2003, p. 59), o modelo escolar tradicional de escrita, leitura e alfabetização, torna-se uma forma reducionista de aprendizagem se mantido como *único* meio de aprendizagem nas escolas, pois desenvolve certas habilidades cognitivas (JUNG, 2003).

Nesse sentido, não seria aconselhável nem mesmo justo manter, diante das pluralidades de letramentos, a hegemonia do letramento escolar dominante. As práticas de letramento são adquiridas em diferentes momentos da nossa vida e elas vão constituindo nossos níveis de alfabetismo ou de desenvolvimento de leitura e escrita (ROJO, 2009, p. 98). Segundo Kleiman, “as práticas de letramento são determinadas pelas condições efetivas de uso da escrita, pelos objetivos, e mudam conforme mudam-se as condições” (KLEIMAN, p. 1995, 20). Assim, considerando a heterogeneidade das práticas em que um indivíduo pode se envolver, já que elas são adquiridas e se constroem nos contextos sociais e culturais de cada indivíduo, equivocamo-nos ao legitimar apenas uma dessas práticas.

Em outras palavras, a prática da leitura que viabiliza a alfabetização, desenvolvendo habilidades meramente cognitivas, a qual era visada pela escola, não é a única forma a ser considerada quando se pensa em letramento. O letramento escolar é um dos modelos de práticas de leituras possíveis, pois elas são plurais e multifacetadas. Porém, esse é um entre outros letramentos que o indivíduo pode adquirir. Em outros domínios da vida, ele pode se familiarizar com outros letramentos, ou seja, formas diferentes de constituir sentido do texto escrito (JUNG, 2003, p. 58). Segundo Angela Kleiman (1995):

[...] as práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não-alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (KLEIMAN, 1995, p.19)

Considerar, portanto, a prática da leitura na escola como uma dentre várias, nos faz pensar nas demais práticas que permeiam e constituem nosso meio social, dentre as quais se pode encontrar a leitura individual, reclusa e personalizada de livros escolhidos pelos próprios leitores, não aqueles indicados pela escola e que têm a prática da leitura como sendo guiada e direcionada pelo professor com determinado propósito que não interessa aos leitores. Os *best-sellers* são exemplos dessa outra prática de leitura que atrai o público adolescente, pois são os livros mais consumidos pelos jovens atualmente, como comprovado pela pesquisa do Instituto Pró-Livro, *Retratos da Leitura*, em 2011.

#### **1.4 Letramento X Letramento literário**

Considerando, portanto, as práticas de letramento como sendo plurais e destinadas a contextos específicos com objetivos específicos (KLEIMAN, 1995) e reconhecendo a prática escolar como sendo uma dentre várias outras práticas de letramento, tomamos como ponto de partida para a nossa análise os conceitos de letramento literário ou leitura literária.

Por leitura literária entendemos a aquisição de um letramento muito específico, de um modo de leitura particular que se faz do texto literário (ZAPPONE, 2013). A leitura literária, primeiramente, valoriza a criticidade do leitor, o pensamento não-padronizado publicamente, utilizando não somente habilidades cognitivas, mas também as de comunicação, interação e até mesmo afetivas (PAULINO, 2008, p. 58-59). Desse modo, o leitor tem papel ativo nesse tipo de letramento e, para que uma leitura se caracterize como leitura literária, é necessário que ele reconheça o artifício de ficção criado na obra, como salienta o crítico João A. Hansen:

[...] é consensual que o leitor deva ser capaz de ocupar a posição semiótica de destinatário do texto, refazendo os processos autorais de invenção que produzem o efeito de fingimento, o leitor deve coincidir com o destinatário do texto para receber a informação de modo adequado. (HANSEN, 2005, p.19-20)

Em segundo lugar, outras habilidades igualmente permeiam a leitura literária, como “as tarefas de codificação de estímulos, comparação de características, uso de regras de indução, aplicação e justificação do sentido” (PAULINO, 2008, p. 62). Flávio Aguiar, outro importante crítico literário, não discorre especificamente sobre a leitura literária, porém, segundo ele, existem

propriedades para o letramento literário crítico: “Aproximação crítica de uma obra exige: paráfrase, análise, interpretação e comentário” (AGUIAR, 2000, p. 23). Como paráfrase ele entende a visualização particular da obra pelo leitor, uma ação ativa que busca a valoração individual do texto, a sua compreensão daquilo que se representa no texto. Por análise, ele entende a caracterização da forma particular de uma obra, através da consideração de seus elementos internos e das relações que mantêm entre si. A interpretação, por sua vez, seria colocar os elementos internos da obra em comparação com seu significado. E o comentário se caracteriza como toda informação que está fora da obra e que mesmo assim constitui parte dela, como informações biográficas, políticas, sociais e culturais.

Utilizando-nos dos conceitos de Aguiar (2000), letramento literário seria considerar, principalmente, o conjunto de propriedades de leitura como um todo, ou seja, segundo o próprio autor, deve-se conhecer o estado da arte e a fortuna crítica sobre a obra que se estuda (AGUIAR, 2000), considerando desde sua forma composicional e os aspectos textuais, até seus estilos individuais e próprios da época na qual foi escrita, seu contexto social e político, sua inserção histórica e seus aspectos biográficos (ZAPPONE, 2013). Desse modo, podemos entender o letramento literário como as práticas de leitura dos textos literários canônicos e que foram estabelecidas e moldadas pelos leitores autorizados, a saber, os críticos e historiadores literários.

Assim, a leitura literária implica uma prática altamente especializada, que capacita o leitor para entender o texto como um processo estético que “impõe uma necessidade de interpretação coerente” e interativa com a obra e seu contexto (PAULINO, 2008, p. 60). Por “necessidade de interpretação coerente” podemos entender que cada texto literário possui um decoro particular, ou seja, ele obedece a códigos e convenções da escrita literária e o leitor que deseja adentrar a essas leituras deve, da mesma forma, obedecer a essas convenções, como se estivesse seguindo as “instruções de uso do texto”, um protocolo de indagações que mostram ao leitor quais caminhos percorrer. Trata-se, portanto, de uma leitura que precisa ser aprendida, pois é regida por princípios muito particulares.

Por exemplo, epopeias, tragédias e textos dramáticos são escritos de modos diferentes, bem como divergem em seus contextos de produção, estilos, dentre outros elementos de suas composições. O leitor não pode e nem consegue ler uma peça de teatro da mesma forma que lê uma narrativa. Assim, é exigido do leitor

uma postura de adequação, que é o letramento literário, para que a interação entre texto e leitor ocorra (LIBANORI, 2015). Em outras palavras, consoante Eco (1994), “quando entramos no bosque da ficção, temos de assinar um acordo ficcional com o autor e estar dispostos a aceitar, por exemplo, que lobo fala” (p. 83).

Entretanto, embora a leitura literária ainda não seja um prática efetiva nas escolas, ela é uma prática particular constante e necessária no espaço acadêmico, e nós, como leitores especializados e críticos, fazemos uso, portanto, desse modo de leitura do texto literário. Assim, já que nosso intuito é trabalhar com narrativas infantojuvenis brasileiras e narrativas de indústria cultural, consideramos importante apresentar as convenções particulares, ou como afirma Aguiar (2000), o decoro, dessa forma textual, abordando somente as principais categorias narrativas que serão utilizadas posteriormente na análise, uma vez que não convém discutirmos aqui todas as categorias narrativas, em razão de, evidentemente, serem muitas.

A começar pela categoria do narrador, conforme as definições de Reis e Lopes (1988), entendemos sua definição primeira como partindo da “distinção inequívoca relativamente ao conceito de autor” (p. 61). O narrador é, portanto, o autor textual, ele não é real, é fictício e cabe a ele enunciar o discurso da cominuação narrativa (REIS e LOPES, 1988). Exercendo o papel de protagonista da narração, o narrador é detentor de uma voz que pode ser traduzida em instâncias bem definidas: os tipos de narrador apresentados aqui, como autodiegético, homodiegético e heterodiegético, entre outros.

Há outros tipos de narradores, porém, serão explicitados somente os que aparecem na análise. Assim, primeiramente, para Reis e Lopes (1988), ao narrador autodiegético é designado em uma situação narrativa específica: “aquela em que o narrador da história relata as suas próprias experiências como personagem central da história” (p. 118). Quanto ao narrador heterodiégético, ele corresponde à partícula narrativa em que o narrador “relata uma história à qual é estranho, uma vez que não integra e nem integrou, como personagem, o universo diegético em questão” (REIS e LOPES, 1988, p. 121). Por fim, o narrador homodiegético “é a entidade que veicula informações advindas da sua própria experiência diegética” (REIS e LOPES, 1988, p. 124), ou seja, tendo vivido a história como personagem, mas não como protagonista, o narrador homodiegético retira dela os seus relatos.

Ao narrador ainda cabe o foco da narração, ou a focalização, o foco narrativo, ponto de vista. Segundo Reis e Lopes (1988), a focalização pode ser definida como a representação da informação que se encontra ao alcance de um campo de consciência, ou seja, o narrador narra por meio de um ponto de vista, podendo esse ser de uma personagem da história ou do próprio narrador, caso ele seja homo ou autodiegético. É importante destacar, quando falamos sobre foco narrativo, que, conseqüentemente, essa informação veiculada pelo narrador, norteada por um ponto de vista, é carregada de posição afetiva, ideológica, moral e ética (REIS e LOPES, 1988). Daqui se originam os tipos de foco narrativo: externo, interno, onisciente, entre outros.

Por focalização externa, terminologia utilizada por Reis e Lopes (1988), podemos acreditar na correspondência com o narrador testemunha, já que essa designa um ponto de vista restrito e superficial ao relatar alguns elementos informativos das personagens. A focalização interna, portanto, pode se referir ao narrador suspeito, pois, sendo uma personagem da ficção, ele limita os seus relatos ao seu ponto de vista somente (REIS e LOPES, 1988). Já a focalização onisciente é o mesmo narrador onisciente apresentado aqui, em que o narrador faz uso de uma capacidade de conhecimento ilimitada da narrativa (REIS e LOPES, 1988).

Na composição narrativa falamos também da ação que, para Reis e Lopes (1988), “deve ser entendida como um processo de desenvolvimento de eventos singulares, podendo conduzir ou não a um desenlace irreversível” (p. 190). Além disso, consoante os autores, a ação só pode ser definida na perspectiva das personagens, conforme se dão seus interesses e iniciativas, uma vez que eles são os agentes da narrativa. Assim, então, já definimos o conceito sobre personagem de acordo com Reis e Lopes (1988), ou seja, eles são o eixo em volta do qual gira a ação da narrativa. Na categoria de personagens, encontramos diversos “procedimentos de estruturação que determinam sua funcionalidade” (p. 217), como protagonista, antagonista, secundário, e composição, como redonda, plana, entre outros. Aqui consideramos relevante abordar somente os significados de personagem plana e redonda. Afinal, conceitos como *protagonista* e *secundário* já são de familiaridade geral. Desse modo, a personagem plana é estática durante toda a narrativa, ou seja, ela reincide nos mesmos comportamentos, sem demonstrar qualquer mudança aparente; já a personagem redonda se configura como o oposto da plana, de uma entidade complexa, elaborada e não-definitiva e



que, por isso, pode alterar-se com o decorrer da ação (REIS e LOPES, 1988). Nesse momento, podemos falar sobre densidade psicológica das personagens, em que a personagem redonda se apresenta mais complexa e, portanto, com maior grau de densidade psicológica.

Finalmente, no que diz respeito às principais categorias narrativas apresentadas na análise, por enredo podemos denominar a “configuração lógico-intelectual da história” (REIS e LOPES, 1988, p. 220), o qual envolve mistério e surpresa, ou outras abordagens temáticas, na participação ativa do leitor; por desfecho, ou desenlace, entende-se um evento ou um conjunto de eventos, na ação narrativa, que “resolve tensões acumuladas ao longo dessa ação e institui uma situação de relativa estabilidade que em princípio encerra a história” (REIS e LOPES, 1988, p. 200). Esse pode ser feliz, triste, ou mesmo em aberto, quando não se tem um final bem definido; e, por linguagem, podemos abarcar todos os recursos linguísticos utilizados para a composição do discurso narrativo, e que abarcam aspectos como o tempo da narrativa, a duração, a cronologia, a disposição desse tempo na narrativa – podendo ser em *flashbacks*, *in média res*, *flashfowards* –, os discursos das personagens – direto, indireto, monólogos –, entre outros recursos (REIS e LOPES, 1988).

## Capítulo 2

---

### ***Os Textos E Seus Modos De Composição: Justificativas Para As Escolhas?***

Antes mesmo de darmos início à análise das narrativas aqui selecionadas, julgamos ser importante explicitar as razões e os modos por meio dos quais procederemos na análise. Assim, recorreremos a autores que discutem conceitos da antropologia que julgamos necessários para justificar nosso ponto de partida. Embora esta pesquisa não seja de cunho etnográfico, por não se configurar como uma pesquisa de campo, os estudos antropológicos contribuem para nortear nossa pesquisa, por serem questões que perpassam o “fazer pesquisa”. Desse modo, escolhemos partir da visão antropológica do letramento, a qual descreve e estuda um conjunto de práticas de letramento (STREET, 2014).

Primeiramente, as inquietações a respeito das escolhas de leitura dos jovens nos levaram a distinguir duas principais esferas sociais de leitura que os circundam para, então, procurar enxergar como essas leituras se articulam em relação ao cotidiano desses jovens que os fazem preferir umas dentre outras. Partimos, portanto, da comparação entre as narrativas ficcionais dessas duas práticas de leitura distintas – infantojuvenil brasileira e da indústria cultural – com o intuito de buscar sentido ao analisar teoricamente essas duas formas de expressão cultural (STRAUSS, 1960). As esferas de leitura e suas respectivas narrativas estão apresentadas no quadro a seguir:

#### **Quadro 7 – Narrativas infantojuvenis brasileiras e narrativas da indústria cultural**

PNBE	BEST-SELLERS
1.O gênio do crime	1. A menina que roubava livros
2.Issso ninguém me tira	2. Harry Potter e a pedra filosofal
3.Sangue Fresco	3. O pequeno príncipe
4.Pó de Parede	4. Crepúsculo
5.1001 Fantasmas	5. Harry Potter e a câmara secreta

Em segundo lugar, subdividimos a análise entre categorias narrativas consideradas por nós como mais relevantes, a saber: tema, personagem, narrador, foco narrativo, ação e linguagem. Preferimos essa divisão – e não uma divisão entre gêneros, por exemplo – porque acreditamos que essas categorias nos possibilitarão observar dados que poderão nos ajudar a organizar as micro-evidências (STRAUSS, 1960), a fim de justificar a escolha de leitura do jovem. Por fim, apesar de ser uma tarefa difícil, a do pesquisador manter-se neutro em relação ao seu objeto de pesquisa, em especial quando tratamos de literatura, pois aqui o nosso trabalho é inevitavelmente interpretativista, tentamos manter certo distanciamento e imparcialidade nas descrições analíticas (MALINOWSKI, 1998) para não favorecer ou desfavorecer determinada prática de leitura, em virtude de uma imagem pré-concebida sobre elas, como é comum que se faça. Em função da desejada imparcialidade, decidimos, também, não nos basear em críticas literárias já existentes sobre algumas obras do *corpus*.

### 2.1 Temáticas, enredos e desfechos

A abordagem temática e de outros elementos que circundam as obras, tal como enredo e desfecho, foi escolhida por considerarmos o tema de uma obra literária fator importante que contribui no processo de identificação do leitor com a obra e, portanto, interfere em sua escolha de leitura. O Quadro 8, a seguir, exemplifica, de modo breve, os temas que são abordados em cada obra e que serão discutidos nessa seção:

#### Quadro 8- Temáticas das narrativas infantojuvenis brasileiras e da indústria cultural

Título	Temática
O gênio do crime	Falsificação e aventura
Isso ninguém me tira	Amor proibido e amadurecimento pessoal
Sangue fresco	Sequestro, tráfico de sangue e aventura
Pó de parede	<i>A caixa</i> : aceitação pessoal e social
	<i>Falta céu</i> : amadurecimento pessoal
	<i>Capitão capivara</i> : crescimento profissional
1001 fantasmas	Sobrenatural e aventura
A menina que roubava livros	Guerra e eminência da morte
Harry Potter e a Pedra Filosofal	Misticismo, magia e aventura
O Pequeno Príncipe	Descoberta do amor e da amizade
Crepúsculo	Amor proibido
Harry Potter e a Câmara secreta	Misticismo, magia e aventura

Assim, ao trabalhar com as temáticas, preferimos começar pelos títulos, por acreditarmos que eles representam parte integrante da constituição do tema de cada obra. Segundo Machado e Silva (2014), “eles (os títulos) são a evidência da relação do significado das práticas culturais dos alunos no contexto em que vivem para além da escola” (p. 06). Nesse caso, a autora se refere apenas aos livros da indústria cultural. No entanto, os títulos das obras infantojuvenis brasileiras igualmente refletem, ou até mais, o contexto externo à escola em que vivem os jovens. *Isso ninguém me tira* remete fortemente aos problemas típicos dos adolescentes, os quais enfrentam uma passagem de idade e maturidade que exige afirmação pessoal, como ser responsável e adulto, problemáticas também encontradas em *O pequeno príncipe*, por exemplo. Em *1001 fantasmas*, podemos perceber a relação com o sobrenatural, o medo e a aventura, características que aparecem também nos títulos de *Crepúsculo* e os dois livros da saga Harry Potter. E em *O gênio do crime* e *Sangue fresco*, encontramos remissão aos problemas sociais realisticamente enfrentados, em situações nas quais se deparam com o crime e a morte, como também em *A menina que roubava livros*.

No entanto, embora os títulos nos ajudem a perceber uma possível identificação dos leitores com as obras, eles se mostram insuficientes para inferências sobre os temas que se desenvolvem no enredo de cada narrativa. Por isso, delineamos um estudo que pretende aprofundar nessas questões temáticas e de enredo. A começar pelas obras literárias que circulam na escola, pois a maioria delas pode estabelecer um processo de identificação significativo com seu público-alvo por envolver problemáticas tipicamente adolescentes. Em *Isso ninguém me tira*, de Ana Maria Machado, Gabriela, personagem protagonista, passa por problemas de reafirmação pessoal perante a família. Ela, porque começou a namorar o ex-namorado de sua prima – o qual, na história, não se diz ex-namorado, porque era apenas um menino de quem a prima gostava –, precisava se justificar e se impôr a todo momento em relação ao seu relacionamento com Bruno, o namorado. Esse tipo de conflito demarca uma problemática comum da adolescência: o amor proibido. Além disso, os relacionamentos amorosos começam na ponta do extremo que liga a infância à juventude e essa passagem de um “mundo” para o outro é um ritual enfrentado por todo adolescente.

*Pó de parede*, de Carol Bensimon, é dividido em três contos, como já visto, com histórias interligadas ao longo da narrativa. No primeiro, *A caixa*,

encontramos a luta de Alice e Laura, duas adolescentes, amigas e vizinhas, para serem aceitas entre os demais amigos. A primeira sofria por ser diferente, por não se identificar com os demais e, portanto, sofria ofensas e repreensões, e a segunda sofria por sempre ter tudo o que uma adolescente de sua idade desejou, mas, ainda assim, ser solitária e sufocada pela família. No segundo conto, *Falta céu*, Lina, a protagonista, sofre de angústia em meio às mudanças, pois ela mora em uma cidade pequena e tem desejos de se mudar em busca de sucesso na vida profissional. E o terceiro conto, *Capitão Capivara*, apresenta as dificuldades de Clara, uma jovem que precisou sair de casa à procura de trabalho para provar ser responsável diante da família. Todas essas são temáticas que envolvem diretamente o cotidiano adolescente e jovem, pois, mais uma vez, representam o conflito do adolescente que ainda não se vê como adulto, mas também não se vê mais como criança, e, ao passar por essa etapa transitória, ele precisa se construir e se firmar subjetivamente em relação aos seus familiares, às amizades, à escola e às demais situações e frustrações enfrentadas.

O livro *1001 fantasmas*, de Heloisa Prieto, aborda uma temática mais mística, que trabalha com seres sobrenaturais, como a aparição de fantasmas que assombram e/ou ajudam os seres humanos. Nessa mesma linha de temas, entram os dois livros da saga Harry Potter, aqui entendidos como sendo de indústria cultural: *Harry Potter e a pedra filosofal* e *Harry Potter e a câmara secreta*. Nas três obras, podemos encontrar a fantasia e o maravilhoso, a aventura e a ação em conjunto com os conflitos entre o bem e o mal. Essas temáticas, apesar de não estarem diretamente relacionadas aos conflitos cotidianos dos adolescentes e jovens, trazem o elemento mágico da fantasia, que desperta interesse nessa faixa etária.

Na mesma linha da fantasia e do maravilhoso podem entrar outras obras da indústria cultural, como *Crepúsculo* e *O pequeno príncipe*. No entanto, a temática que mais perpassa o primeiro seria, talvez, o romance e o amor proibido. Bella é uma menina nova na cidade de Forks que, ao chegar, acaba se inserindo em dois mundos completamente diferentes do humano, o dos vampiros e o dos lobos. Em cada um desses mundos ela encontra um rapaz que a faz se encantar de modo diferente e a trama se desenrola em torno desse triângulo amoroso sobre o amor impossível e proibido. Além disso, a obra apresenta dificuldades, como a do ambiente escolar, por ser novo e parecer muitas vezes ameaçador, as descobertas

dos primeiros encontros amorosos, os dramas familiares, porque Bella mora com o pai, que é divorciado da mãe. São problemáticas que perpassam a leitura de *Crepúsculo*, todas tipicamente de contextos adolescentes.

Em *O pequeno príncipe*, a fantasia aparece como pano de fundo para discussões de cunho existencialista, sobre o valor da vida, da amizade e do amor, refletindo sobre a capacidade que a criança tem de entender, melhor que o adulto, o valor do que é importante para a vida. Mais uma vez, então, é perceptível a preocupação com a identificação dos leitores com a obra, já que nela é perceptível a valoração dos ideais infantis e juvenis, em oposição ao comportamento adulto.

Algo semelhante acontece em *A menina que roubava livros*, em que podemos enxergar um enfoque dado justamente ao papel da criança de entender, às vezes melhor do que o adulto, o valor da vida e do saber em face da guerra e da morte. No livro, Liesel, a protagonista, chama a atenção da morte, a narradora, por ter escapado dela, e o que dá título à obra é o fato de a menina, em meio a 2º Guerra Mundial, na Alemanha Nazista, roubar livros para ler, enquanto os soldados alemães tinham ordens para queimá-los. Não só aqui, mas o fato de Liesel e sua família abrigarem e tornarem-se afeicoadas por um judeu também reflete uma temática que se dispense entre o valor da vida e o medo da morte – temores que não deixam de estar relacionados aos problemas enfrentados por jovens e adolescentes.

É possível perceber, portanto, que todas essas narrativas mencionadas tratam dos sentimentos e paixões adolescentes, com histórias que enfatizam mais os conflitos internos das personagens, bem como das “ambiguidades presentes nas tensões entre a construção de uma subjetividade que visa a autonomia em relações intersubjetivas” (MACHADO e SILVA, 2014). Desse mesmo modo, vemos que a inquietude amorosa, o desejo de construir-se subjetivamente, o esforço em se destacar nas relações familiares, a busca por um universo próprio, o desenvolvimento da individualidade, são todos processos de perda de uma identidade infantil em curso para uma identidade adulta; são todos processos pelos quais os adolescentes passam nessa etapa de transição.

Entretanto, dois livros nos quais os temas e seu desenrolar nas narrativas nos chamaram a atenção por fugirem a essa proposta temática foram os de João Carlos Marinho Silva, *O gênio do crime* e *Sangue fresco*, ambos da esfera social de leitura escolar. Esses, apesar de, assim como outros livros já mencionados,

tratarem de problemáticas cotidianas que envolvem o medo e a aventura, temáticas que são tipicamente atraentes ao público jovem, como a recriação de elementos dos romances policiais, parecem apontar para um distanciamento da realidade do adolescente atual.

Em *O gênio do crime*, a trama se desenrola em torno de um grupo de bandidos que falsificam figurinhas de um álbum de futebol e as vendem em quantidades maiores e mais baratas do que a fábrica original, o que fez com que a fábrica falisse e parasse de fabricar os álbuns. Diante desse descontento, um grupo de amigos adolescentes, Edmundo, Pituca e Bolachão, ajudam detetives profissionais a desvendar quem são os falsificadores de figurinhas. Em *Sangue fresco*, o mesmo grupo de amigos é sequestrado por bandidos, juntamente com outras milhares de crianças, e levado a um campo de concentração na mata Amazônica, porque eles serão vítimas de um contrabando mundial de sangue, e foi esse mesmo grupo de amigos que conseguiu salvar todas as crianças de um destino trágico.

Como é perceptível, ambos os enredos trabalham com temáticas atuais e cotidianas, no entanto, eles podem se distanciar de seu público-alvo justamente nessa tentativa de se aproximarem da realidade. Temas como sequestro e falsificação são frequentemente parte da realidade cotidiana, mas não somente dos jovens, muito menos algo próprio da faixa etária deles. Essas abordagens temáticas, as quais dão destaque aos problemas sociais gerais e não às relações sociais juvenis, podem fugir ao interesse dos adolescentes e jovens atuais, podendo, então, ser uma das razões que justifiquem suas escolhas de leitura atualmente, já que é evidente o sucesso de tais obras em suas primeiras edições.

Esse universo temático está distante dos títulos que circulam as obras da indústria de massa, pois, apesar de em *A menina que roubava livros* também encontrarmos a preocupação de tratar de temas que englobam acontecimentos cotidianos e mundiais que não são próprios do contexto jovem contemporâneo, a roupagem do livro de Markus Zusak se dá de modo diferente, deixando a 2ª Guerra Mundial quase que de pano de fundo em relação às outras questões discutidas e abarcadas na obra. No livro, a temática principal é a eminência da morte, assim como em outros *best-sellers* que tanto fazem sucesso, mas que não estão na lista dos que serão estudados aqui, como por exemplo *A culpa é das estrelas*, de John Green.

Em *A menina que roubava livros*, o que atrai provavelmente os leitores jovens é justamente o amor, a amizade, a inocência, o valor da vida, questões enfocadas nos textos frente à guerra. Os conflitos enfrentados pela personagem são originários da guerra,

[...] a vida ao redor, a pseudorealidade criada em torno do culto a Hitler na Segunda Guerra, é feita de suspeitas, marcando, com mais radicalidade, o confronto entre a infância e o mundo adulto. A Morte, perplexa diante da violência humana, concede um tom leve e divertido à narrativa deste duro confronto entre a infância perdida e a crueldade do mundo adulto<sup>19</sup>.

Além disso, outro fator que pode gerar o distanciamento dos leitores em relação às obras infantojuvenis brasileiras são os próprios desfechos dessas obras, como o fato de as narrativas de João Carlos Marinho Silva apresentarem um desfecho inusitado e muito improvável. Em *O gênio do crime*, após a busca pelos falsificadores de figurinha ter dado errado e Bolachão, uma das personagens principais, ter sido pego pelos criminosos e ameaçado de ser morto, o investigador profissional, que foi contratado pelo dono da fábrica de figurinha original, tem uma revelação de última hora e consegue descobrir onde aprisionaram o menino. Ao chegarem lá, Bolachão já tinha sido capaz de se libertar dos bandidos de um modo também inesperado. Assim, o investigador profissional, juntamente com a polícia, prende os bandidos, a fábrica de figurinhas é reestaurada e volta a funcionar, e o grupo de amigos que salvou a fábrica é recompensado.

Em *Sangue fresco* o mesmo final inesperado e positivo acontece. O grupo de amigos de *O gênio do crime*, que também é protagonista nessa história<sup>20</sup>, consegue escapar do “campo de concentração” em que estava, mesmo este sendo altamente monitorado e vigiado; encontrar civilização em meio à mata Amazônica, depois de andar muitos quilômetros, montar uma jangada com o que tem na mata e atravessar um rio com uma correnteza fortíssima; matar os capangas que os seguiam e libertar todas as crianças aprisionadas.

O que podemos perceber no desfecho desses enredos foi a falta de verossimilhança das obras, as quais, numa possível preocupação em empoderar as personagens crianças, para que elas pudessem se salvar do perigo e também libertar os demais, com o propósito, talvez, de aproximar o leitor jovem dessas

---

<sup>19</sup>Apresentação do livro no site da editora <http://www.intrinseca.com.br/site/livro/13/>. Acesso em 18 de outubro de 2015.

<sup>20</sup>Essa é uma característica do autor João Carlos Marinho Silva. Outros livros dele têm os mesmos grupos de personagens.



narrativas, distanciaram-se de modo considerável da realidade. Assim, a tentativa de enaltecer a força infantil saiu quase que forçada e surreal, enfraquecendo o enredo, podendo causar efeito contrário.

Nas demais obras de literatura infantojuvenil brasileira, vemos um enredo que não foge da realidade de seu público-alvo, pelo contrário, esse se mantém ainda mais próximos dos problemas que perpassam a adolescência, e o desfecho das obras são igualmente realistas. Na obra *Isso ninguém me tira*, Gabriela e Bruno passam por momentos difíceis no relacionamento, o que não faz com que ele dure, mas, ainda assim, depois de passar pela provação da família – a qual questionava mais o seu julgamento e sua decisão sobre namorar o ex-namorado da prima, do que o próprio relacionamento com o rapaz – a protagonista consegue provar ser madura, responsável e independente em suas decisões.

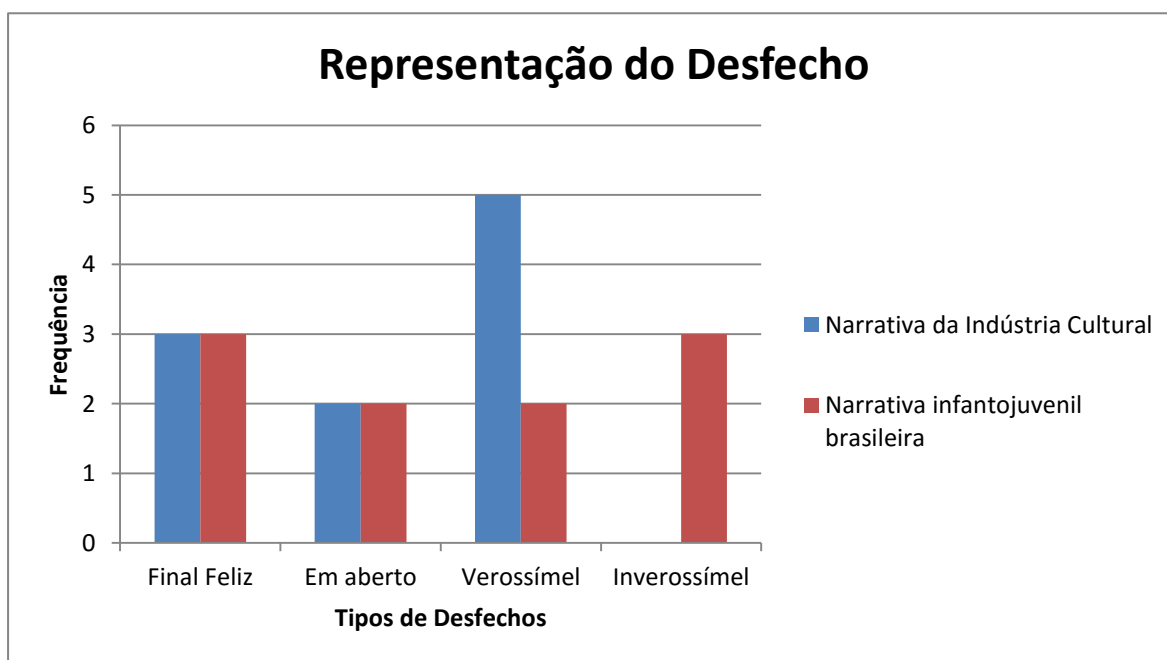
A preocupação em representar de modo verossímil e um leitor não infantilizado também pode ser vista na obra *Pó de parede*, em que os desfechos não podem ser taxados como positivos ou negativos, o final fica em aberto, representando a realidade possível. No primeiro, porque as amigas enfrentavam problemas de aceitação pessoal, uma delas se suicida. No segundo, a protagonista não está satisfeita com a cidade em que mora, por ser pacata e pequena, e mesmo quando a cidade se desenvolve e evolui, a protagonista sente que perdeu tudo aquilo que um dia gostou na cidade. E no terceiro conto, porque a protagonista, que saiu de casa para trabalhar, frustra-se com o primeiro emprego, larga tudo e volta para a casa dos pais.

Na obra de Heloísa Prieto, *1001 fantasmas*, o desfecho apresenta um clássico final feliz para o protagonista, pois o menino se salva dos caçadores de fantasmas e o fantasma amigo dos humanos, que morava na casa dele, não perde seus poderes, contudo, as ações que encadeiam esse final não são inesperadas. O mesmo acontece com os livros de fantasia e aventura dentre os *best-sellers*, nesse caso, os dois livros da saga Harry Potter, em que o protagonista e seus amigos conseguem combater Voldemort, o Lorde das Trevas, com a ajuda dos professores da escola de Hogwarts, personagens que implicitamente têm mais sabedoria sobre magia do que as crianças e, por isso, podem ajudá-las. Um desfecho igualmente provável é o de *Crepúsculo*, em que a luta entre o mundo dos lobos e dos vampiros pelo amor da humana será disputada em uma batalha final. Entretanto, a protagonista, como um adolescente que precisa aprender a lidar com as escolhas

que faz individualmente, não pode viver entre os dois mundos, sendo forçada a escolher um.

A narrativa de Markus Zusak não se preocupa em poupar o leitor de qualquer acontecimento, pois ela trata da morte e da pobreza a todo momento, inclusive no desfecho, em que a protagonista também é levada pela Morte. Em *O pequeno príncipe*, o desfecho igualmente oscila entre o positivo e o negativo, ficando em aberto. O príncipe protagonista, em sua viagem pelos outros planetas, descobre várias facetas negativas dos homens, mas, em uma dessas facetas, ele encontra no ser-humano uma possibilidade de enaltecê-lo, de ver o mundo através dos olhos de uma criança.

O Gráfico 1 demonstra de forma mais concisa um parâmetro geral sobre os desfechos das narrativas aqui analisadas:



**Gráfico 1 - Representação do desfecho**

É interessante perceber, por meio da análise do Gráfico 1, que, quando se trata de finais felizes – em *O gênio do crime*, *Sangue fresco*, *1001 fantasmas*, *Harry Potter e a pedra filosofal*, *Crepúsculo* e *Harry Potter e a câmara secreta* –, os quais podem servir como atrativos para os leitores, e finais em aberto – em *Isso ninguém me tira*, *Pó de parede*, *A menina que roubava livros* e *O pequeno príncipe* –, que igualmente podem funcionar como provocador de interesse do público-alvo, ambas as esferas de leitura têm a mesma frequência de ocorridos,

deixando evidenciar certa semelhança entre essas duas formas narrativas supostamente distintas. No entanto, podemos perceber certa diferença quando falamos de finais verossímeis e inverossímeis. Como já discutimos, duas narrativas infantojuvenis brasileiras – *O gênio do crime* e *Sangue fresco* – apresentam desfechos que fogem da realidade, por serem inesperados e milagrosamente solucionados. Na tentativa, talvez, de empoderar o protagonista criança, para possivelmente envolver o público-alvo, os desfechos dessas obras acabam se tornando surreais e, como discutido, inverossímeis, contribuindo exatamente para o movimento contrário ao que se gostaria de ter, dificultando o processo de identificação com a obra.

O que podemos entender disso é que, antes de ser um produto voltado para o consumo, a literatura infantojuvenil, no início de sua produção em nosso país (final do século XIX), esteve atrelada à instituição escolar e objetivava transmitir para crianças e jovens os valores pedagógico-moralizantes da sociedade burguesa. Como já discutimos, pouco mudou desde então, o que ainda faz refletir nas obras infantojuvenis brasileiras um pensamento consolidado e conservador do período. Conforme Zilberman e Lajolo (2007):

[...] o escritor, invariavelmente um adulto, transmite a seu leitor um projeto para a realidade histórica, buscando a adesão afetiva e/ou intelectual daquele. Em vista desse aspecto, a literatura para crianças pode ser escapista, dando vazão à representação de um ambiente perfeito e, por decorrência, distante. Porém, pela mesma razão, poucos gêneros deixam tão evidente a natureza utópica da arte literária que, de vários modos, expõe, em geral, um projeto para a realidade, em vez de apenas documentá-la fotograficamente. (p. 18)

Desse modo, com base nas discussões sobre temática, enredo e desfecho, foi possível perceber que a literatura infantojuvenil brasileira, em busca de “adesão afetiva”, ainda tenta forçar uma realidade que ora é surreal, ora subestima seu leitor. Dessa forma, como afirma Regina Zilberman (1985), a literatura escolar difere da verossimilhança. É importante mencionar também que os livros da indústria cultural são traduções e, portanto, apresentam culturas e ideologias de outros países, ou massificadas, as quais podem contribuir no processo de identificação do leitor, seja por representar outras culturas e, por isso, atraente, seja por representar uma cultura massificada e, por isso, de interesse coletivo. No entanto, com base nas análises sobre as temáticas das obras, podemos acreditar que, talvez, a preferência pelas obras da indústria cultural tenha se dado por meio

das representações de temas diretamente relacionados ao universo adolescente e que refletem uma experiência de leitura própria dessa fase, tanto quando tratou de temas que envolvem os conflitos internos e subjetivos das personagens, quanto quando tratou de temas que envolvem aventura e fantasia.

## **2.2 Personagens e suas características**

Segundo Antonio Candido (1992), a personagem é o elemento que mais possibilita a adesão efetiva e intelectual do leitor por mecanismos de identificação e projeção. Além disso, Sônia Khéde (1986) constata que a literatura voltada para jovens, adolescentes e crianças não pode descartar o papel ativo das personagens em representar valores da sociedade. Desse modo, julgamos a personagem uma categoria narrativa importante para o processo de identificação do leitor com a obra literária e que, portanto, merece destaque na discussão.

Assim, para proceder à análise, focaremos, em especial, a representação das personagens protagonistas, porque acreditamos que são elas que, primeiramente contribuem para a aproximação do leitor com a obra e, quando supomos importante qualquer característica das demais personagens, essas serão descritas.

Primeiramente, no que se refere à idade dos protagonistas das narrativas infantojuvenis brasileiras e das de indústria cultural, todos possuem idade cronológica próxima a de seu público-alvo, crianças ou jovens, variando de dez a dezoito anos, fator que contribui com o processo de identificação do leitor com a obra. Ainda sobre a questão etária, os livros da escola parecem representar com maior frequência as crianças e os pré-adolescentes. Apesar de as idades não serem expressamente mencionadas em todas as histórias e as personagens parecerem física e socialmente da mesma faixa etária, pensamos nessa divisão com base nos elementos que os enredos e as próprias temáticas nos oferecem. Em *O gênio do crime*, *Sangue fresco*, *Isso ninguém me tira*, *1001 fantasmas* e dois contos do livro *Pó de parede*, *A caixa* e *Falta céu*, os protagonistas são estudantes, em especial, dos anos finais do ensino fundamental escolar, entre sexto e nono ano. Por exemplo, o grupo de amigos protagonistas de *O gênio do crime* era do quinto ano, já em *Sangue fresco*, o mesmo grupo de amigos que é protagonista agora tem entre nove e onze anos – idade em que o sangue das crianças é mais nutritivo e, por isso, melhor material para se roubar –, em *Isso ninguém me tira*, Gabi está na sétima série, e no livro *Pó de parede*, Alice, a protagonista de *A caixa*, tem doze anos.

Além disso, mesmo diante das narrativas que não demarcam a idade de seus protagonistas, podemos acreditar que esses estão na mesma faixa etária das demais, pois maiores preocupações se dão em resolver conflitos típicos das preocupações infantis e pré-adolescentes, como a falsificação de figurinhas de futebol, a mudança na cidade pequena, o sentimento de pertença a algum grupo, o medo e o primeiro amor. No entanto, a personagem Clara, do conto *Capitão Capivara*, de *Pó de parede*, perpassa rituais típicos da juventude, como a saída de casa, o abandono da faculdade de Letras e a busca por emprego. A única personagem adulta que pode ser considerada como personagem protagonista, pois divide a narração com Clara, é Carlo Bueno, adulto, escritor de romances, que está hospedado no hotel em que Clara trabalha.

Os livros de indústria cultural também mantém representações diversificadas das crianças e dos jovens, no que se refere às idades das personagens. Nas duas narrativas da saga Harry Potter, os alunos têm entre onze e doze anos, idade de ingresso na escola de Hogwarts, e o protagonista lida com conflitos entre o bem e o mal, e suas principais relações pessoais são de amizade, característica frequente nos relacionamentos infantis. Em *A menina que roubava livros*, embora a temática aborde questões profundamente intensas, Liesel, a protagonista, tem dez anos e enfrenta rituais tipicamente infantis, como a escola, a mudança de casa, as novas amizades, a adoção, entre outros. O mesmo acontece em *O pequeno príncipe*, em que, embora não saibamos a idade exata do protagonista, o tema do existencialismo é fortemente discutido por meio das vivências infantis essenciais, como a descoberta do amor e da amizade. Já em *Crepúsculo*, as relações sociais das personagens refletem características adolescentes e jovens, em que a protagonista e seus colegas têm entre dezessete e dezoito anos, e a principal ação da história se dá pelo romance.

Desse modo, com relação à idade, nas representações das personagens protagonistas é perceptível, em ambas as esferas sociais de leitura, uma possível preocupação com a representação da realidade infantil e juvenil, com o propósito de aproximar seu público dessa leitura.

Quanto às imagens dos adultos, essas ficam reservadas, em todas as obras, para as personagens secundárias e/ou antagonicas. Em todas as narrativas, seja as infantojuvenis brasileiras ou as da indústria cultural, os papéis antagonicos estão especialmente ocupados por adultos em situações como: bandidos e seres do mal

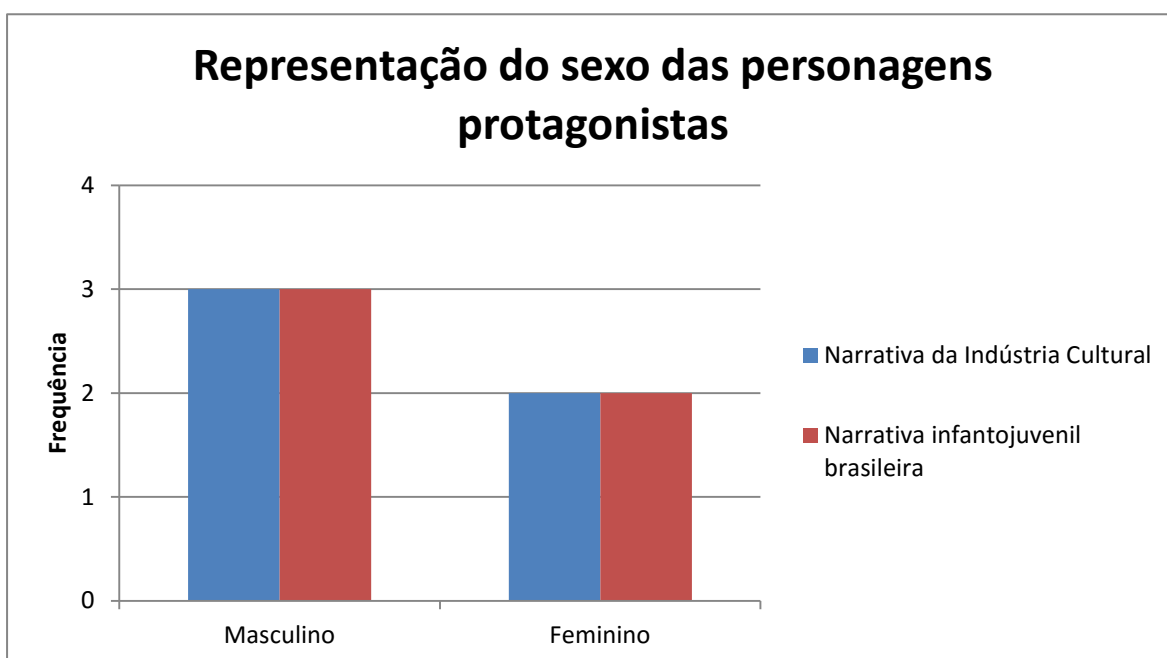
são todos adultos; pais proibindo o namoro da filha; homens que trazem a mudança para a cidade, contrariados pelos que vivem nela. Os adultos são empresários bem sucedidos; chefes, diretores de escola; vizinhas fofoqueiras e o próprio Hitler em *A menina que roubava livros*. Tal característica das narrativas pode refletir a tentativa de identificação do leitor com a obra por meio da caracterização do adulto como o ser diferente e mal, afinal, o que caracteriza boa parte dos conflitos adolescentes são os problemas enfrentados e criados com e pelos adultos.

No entanto, os papéis antagônicos não são somente representados por adultos, o que propicia a quebra do maniqueísmo entre adultos maus *versus* crianças boas. Em algumas narrativas também encontramos o jovem como personagem antagônico. Por exemplo, nos livros da saga Harry Potter, Draco Malfoy, colega de classe de Harry e seus amigos, categoriza-se como o aluno de família rica, esnobe e uma personagem tipicamente praticante de *bullying*. Em *A menina que roubava livros*, Liesel é vista como “uma campeã peso pesado do pátio da escola” (p. 53) porque bateu em um menino que caçoava dela por não saber ler. Em *Sangue Fresco*, Alcides, um dos meninos também capturado, quando soube do plano de escapar e voltar para casa, contou ao mandante do acampamento, Ship O’Connors, porque não queria voltar para casa: “- Eu não queria voltar para casa. Se o plano desse certo eu voltaria. Meu pai e minha mãe são bêbados, vivem batendo em mim, fazendo maldades, me judiando.” (p. 75). Dora, em *Isso ninguém me tira*, pode ser considerada uma personagem jovem antagônica, pois ela afirma que namorou com Bruno, atual namorado de Gabi, mesmo não sendo verdade, e toda a desconfiança da família a respeito de Gabi se inicia devido a esse fato. Tais representações dos jovens como antagônicas, encontradas em ambas as esferas sociais de leitura, podem, mais uma vez, funcionar como elementos de aproximação do leitor com a narrativa, já que, além dos conflitos com adultos, adolescentes e jovens comumente enfrentam desavenças com os colegas de escola, parentes e amigos.

Além disso, alguns papéis antagônicos são representados por sentimentos e situações, fato que também nos permite pensar na tentativa de aproximação do leitor com a obra, pois a fase adolescente é sempre cercada de conflitos subjetivos. Em, *Pó de parede*, no conto *A caixa*, o antagonismo se configura como a sociedade intimidadora que não acolhe aquele jovem que não se encaixa perfeitamente nela.

No mesmo livro, o conto *Falta céu* apresenta como antagonista a cidade que é pacata e causa o descontentamento na protagonista. E em *O pequeno príncipe*, o próprio ser humano generalizado pode ser o elemento antagonista, devido aos seus comportamentos, muitas vezes, questionáveis e desnecessários, que ele mesmo causa.

No que se refere ao sexo das personagens protagonistas, nos livros *O gênio do crime*, *Sangue fresco*, *1001 fantasmas*, os dois livros da saga Harry Potter e *O pequeno príncipe*, todos os protagonistas são meninos. Nas demais narrativas, *Isso ninguém me tira*, *Pó de parede*, *A menina que roubava livros* e *Crepúsculo*, as personagens protagonistas são meninas, como podemos perceber, mais facilmente, através do Gráfico 2 abaixo:



**Gráfico 2 - Representação do sexo das personagens protagonistas**

É interessante ainda ressaltar, com base no Gráfico 2, que ambas as esferas de leitura possuem os mesmos índices de personagens masculinos e femininos, fato que corrobora para desconstruir a ideia de que são duas formas narrativas muito distintas. Além disso, através dos dados sobre sexo das personagens, é possível perceber que nas narrativas com um maior enfoque temático na ação e na aventura, com exceção de *O pequeno príncipe*, as personagens principais são homens, e aquelas com o tema especialmente voltado para questões subjetivas, como amor e descoberta pessoal, as protagonistas são mulheres – mais uma vez refletindo a possível preocupação em relação ao leitor e a busca pela identificação

deste com os conteúdos/temas dos textos e, nesse caso, uma preocupação que parece estar bastante relacionada ao conservadorismo que circunda as questões de gênero atualmente.

Em relação à orientação sexual, as narrativas, de ambas as esferas de leitura, privilegiam a heterossexualidade e as famílias nucleares – homem e mulher com filhos – com exceção de *O pequeno príncipe*, em que as relações do príncipe, que conhece outros planetas vizinhos ao seu, são apenas de amizade. Em *1001 fantasmas*, o protagonista Vitor, criança e filho único, não tem qualquer relação amorosa durante a história, porém outros elementos nos indicam a prevalência da heterossexualidade na narrativa, como os demais casais de adultos que são formados por homens e mulheres, e o fato de o protagonista elogiar apenas as meninas que conhece. O mesmo acontece na saga Harry Potter. Como sabemos, no decorrer da saga, Harry, o protagonista, se envolve com a irmã de Rony, seu melhor amigo. No entanto, nos dois primeiros livros da saga, a personagem não vivencia relações sociais amorosas. Foi possível, então, enxergar a heterossexualidade como dominante por meio das relações de outras personagens, a saber, os tios de Harry, os pais de Rony, Hermione e dos demais colegas, e do amor platônico que Gina já sentia por Harry.

A única menção à homossexualidade presente no *corpus* estudado se dá no terceiro conto do livro *Pó de parede*, intitulado *Capitão capivara*. Nele, a personagem Carlo Bueno – que exerce papel ora de protagonista, ora de personagem secundária, pois divide a atenção da narrativa com a personagem Clara, – chega a comentar, em uma de suas divagações enquanto escritor de romance, que Edgar, o rapaz que limpa a piscina do hotel em que estava hospedado a trabalho, podia beijá-lo. No entanto, isso não acontece.

Em todas as demais narrativas, os protagonistas se apaixonam ou mantêm uma relação de amor com um outro que não de seu mesmo sexo, refletindo, mais uma vez, os aspectos conservadores perante as questões sobre gêneros sociais. Entretanto, como apontado anteriormente, *O pequeno príncipe* foge à regra. Talvez, a não representação de qualquer relação afetiva seja o propósito da narrativa, por ela lidar com questões existenciais, por exemplo, a descoberta da criança sobre outros mundos além do seu, a descoberta da amizade e o valor da vida e das coisas mundanas. Pensando dessa forma, podemos acreditar que as demais narrativas ainda insistem em legitimar uma realidade normativa, no que se



refere à representação da orientação sexual, que não condiz com o real contexto de seus leitores, o que pode ser um elemento de distanciamento de ambas as leituras ou, ainda, de reafirmação de valores burgueses e tradicionais no que tange à questão da orientação sexual. Além disso, nota-se que esse movimento é o mesmo tanto em relação às narrativas infantojuvenis brasileiras quanto às da indústria cultural, evidenciando uma postura tradicional ou pouco disposta a gerar conflitos ideológicos seja com os pais, seja com a sociedade, seja com os leitores.

A cor/etnia das personagens protagonistas também nos chama a atenção quando discutimos os elementos que podem ajudar na identificação do leitor com a obra. Nenhuma das personagens protagonistas representa alguma raça/etnia minoritária. Todas as representações de cor dos protagonistas são brancas. Além disso, na maioria das narrativas, também com relação às demais personagens, há bastante predominância da representação, em especial, do loiro de olhos claros, como em *O gênio do crime*, o detetive, John Peter Tony; em *Isso ninguém em tira*, a protagonista, Gabriela; em *A caixa*, conto do livro *Pó de parede*, Laura, amiga de Alice; em *A menina que roubava livros*, Liesel; em *O pequeno príncipe*, o protagonista<sup>21</sup>; e em *Crepúsculo*, Rosalie, uma das integrantes da família de vampiros.

Contudo, podemos encontrar a representação de minorias raciais/étnicas em algumas das obras. Nos livros que circulam na escola, em *O gênio do crime* e *Sangue fresco*, Berenice, amiga do grupo de meninos protagonista, aparece descrita como morena. Em *O gênio do crime*, a menina é descrita com “olhos grandes e cabelo lisinho”, por exemplo em: “[...] Foi aí que uma moreninha muito bonitinha, de olho grande e cabelo lisinho que corria no ombro, falou enérgica:” (p. 43). Somente em *Sangue fresco* obtemos essa confirmação: “A Berenice chegou, furiosamente bonita, a pele morena, o corpo esguio, o cabelo fino caindo nos ombros, os olhos pretos, [...]” (p. 22). No entanto, mesmo a personagem negra parece ter traços “esbranquiçados”, como o cabelo liso de Berenice.

Já Gabriela descreve seu namorado, Bruno, em *Isso ninguém me tira*, com traços de índio, mas sem qualquer denotação pejorativa, por exemplo em: “[...] Ah, a pele morena é morena mesmo, bronzeada naturalmente. E ainda fica mais dourada pelo sol, claro. Parece um índio. [...]” (p. 10). Em *1001 fantasmas*, um dos

---

<sup>21</sup> Nesse caso, apenas podemos inferir a cor da personagem protagonista por meio das ilustrações, as quais são todas de pessoas brancas e o pequeno príncipe é, também, loiro.

meninos da associação de fantasmas é negro, porém esse fato é apenas comentado, como acontece em *Capitão capivara*, terceiro conto do livro *Pó de parede*, em que encontramos a menção ao músico do hotel que é negro, mas esse não pode ser configurado como personagem, pois a única referência a ele se dá na fala de Carlo Bueno quando: “Havia um negro genial que tocava jazz no piano bar. [...]” (p. 111).

No entanto, como afirma Dalcastagnè (2007), uma vez que raça, etnia e cor são categorias contruídas socialmente, mais do que a descrição do aspecto físico da personagem, o que importa é como o indivíduo está inserido socialmente. Ou seja, é relevante para a nossa discussão trazermos o como essas personagens são apresentadas nas narrativas. Assim, apesar de nas narrativas infantojuvenis brasileiras não encontrarmos o negro ou o índio como protagonista, também não foi possível encontrar, nas descrições das personagens, certo teor pejorativo ou preconceituoso. Em geral, as narrativas parecem apenas ressaltar características a fim de, talvez, contribuir na construção da imagem de leitura do leitor.

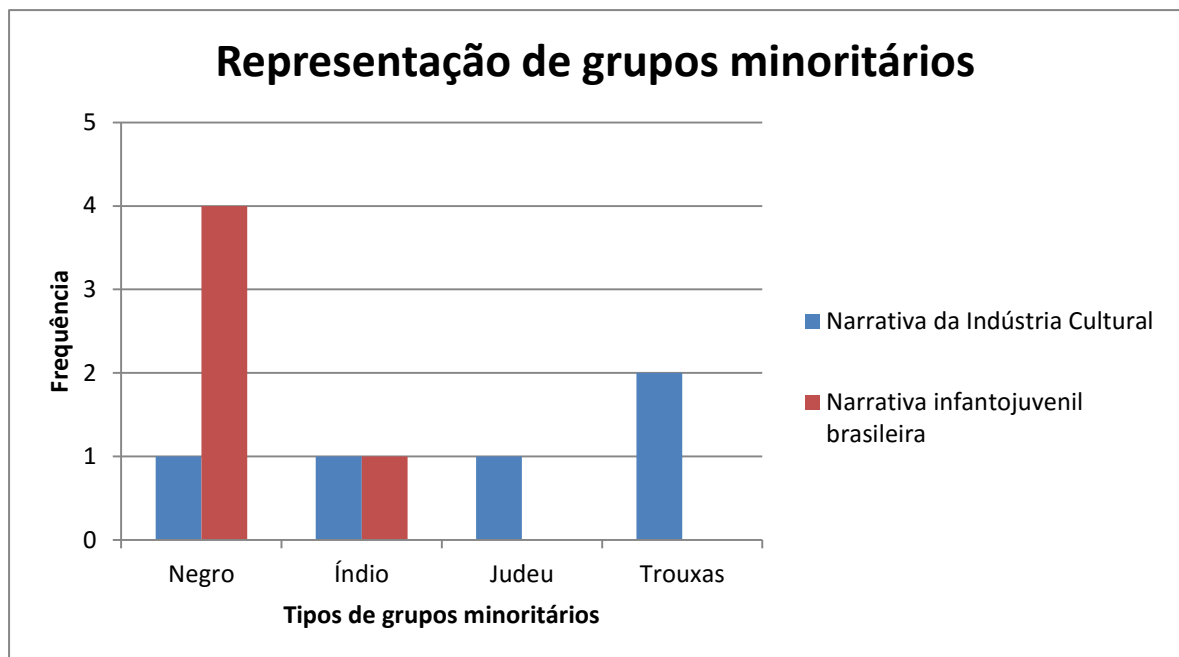
Já nos livros de indústria cultural, em *A menina que roubava livros*, Rudy, amigo de Liesel, se pinta de carvão, porque queria parecer com o famoso corredor negro, Jesse Owens, e apenas a amiga de Rudy parece levar essa situação na brincadeira. O pai, quando descobre o feito do menino, o repreende, como em:

- Você sabe, papai, o Mágico Negro.
  - Vou mostrar a você o que é magia negra – e segurou a orelha do filho entre o polegar e o indicador. [...]
  - Os dois dobraram algumas esquinas até chegar à rua Himmel, e Alex disse:
  - Filho, você não pode sair por aí se pintando de preto, escutou?
- (p. 43 – 44)

Além disso, na mesma narrativa, encontramos a forte representação de judeus, os quais eram extremamente rechaçados pelos alemães, mas não pela família de Liesel, que abrigou um judeu em meio a guerra. Os judeus, como representantes de um grupo minoritário na Alemanha nazista, eram representados no livros como extremamente pobres e sem condições de sobrevivência, descrição tipicamente atrelada às minorias quando representadas na literatura (DALCASTAGNÈ, 2007). Entretanto, apesar de o preconceito ser representado nas ações de algumas personagens e no próprio contexto narrativo, como é o caso dos judeus no livro de Markus Zusak, a narração de *A menina que roubava livros* não parece apresentar um olhar preconceituoso com relação aos grupos minoritários representados.

Na saga Harry Potter, em especial no segundo livro, *Harry Potter e a câmara secreta*, bruxos que não nasceram de família bruxa, os chamados “nascidos trouxas”, são, de certo modo, uma raça minorizada – no segundo livro da saga, Hermione é ofendida por Draco, um estudante da escola de Hogwarts, por ter nascido trouxa. No entanto, a narração da saga Harry Potter mais uma vez não se mostrou pejorativa, já que essa focaliza a visão de Harry, como veremos a seguir, e o protagonista é defensor dos “nascidos trouxas”. Em *Crepúsculo*, Jacob, um dos rapazes interessados em Bella, é descendente da tribo Quileutes, uma tribo indígena que, de acordo com uma lenda urbana, se transformara em uma tribo de lobos, porém, mais uma vez, essa característica parece ser apenas ressaltada para contribuir na construção da imagem da personagem, já que a narração em si não demonstra qualquer cunho pejorativo. Assim, nesses dois últimos livros, *Harry Potter e a câmara secreta* e *Crepúsculo*, vemos a representação metafórica, presente nas imagens do bruxo nascido trouxa e do lobo, de grupos sociais minoritários. Os bruxos nascidos trouxas são considerados menos dotados ou incapazes no mundo da magia, e os lobos, já que são descendentes da tribo Quileutes, representação do índio, menos fortes do que os vampiros.

O Gráfico 3 nos dá um parâmetro geral a respeito das representações dos grupos minoritários nas narrativas infantojuvenis brasileiras e da indústria cultural. É importante destacar que entendemos “grupos minoritários” por aqueles grupos sociais que sofrem alguma repressão ou marginalização social, não levando em consideração sua quantidade numérica. Assim, diante desse gráfico, é possível perceber que as narrativas da indústria cultural se preocupam em representar mais grupos minoritários diversos – como o negro, o índio, o judeu, os trouxas – do que as narrativas infantojuvenis brasileiras, fazendo-nos perceber que, talvez, os principais grupos minoritários reconhecidos pela literatura escolar sejam, apenas, os negros e os índios. Desse modo, ainda podemos acreditar que a escola se mantém conservadora mesmo nas representações de outros grupos sociais.

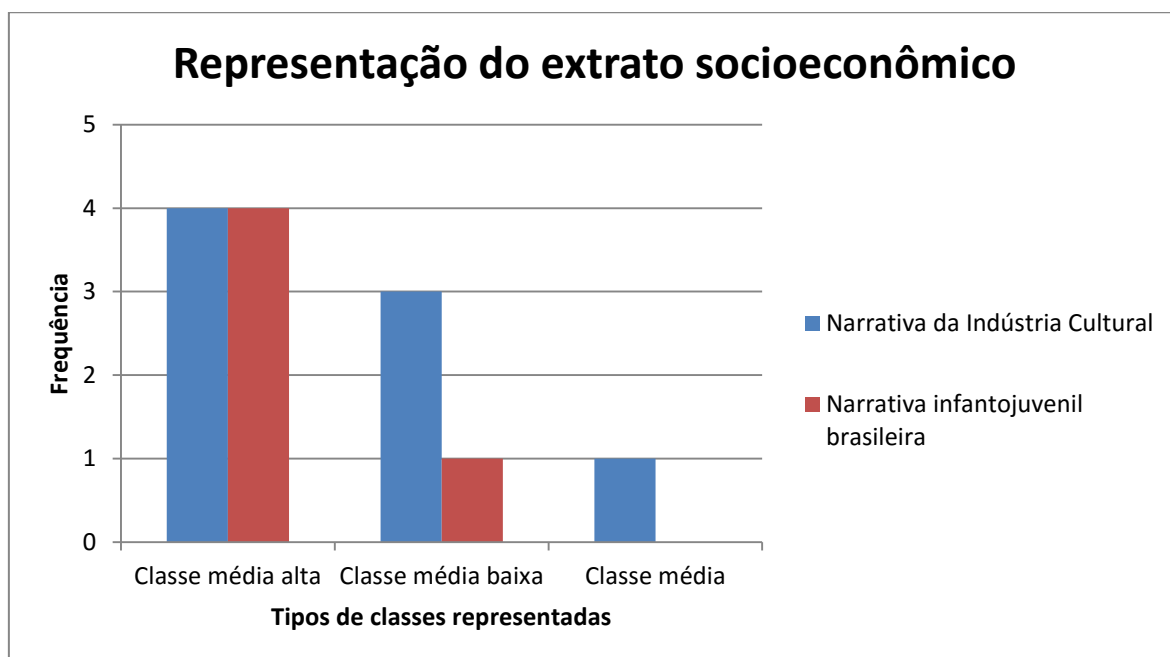


**Gráfico 3 - Representação de grupos minoritários**

Entretanto, as obras de ambas as esferas de leitura demonstram progresso em suas representações de raças e de etnias minoritárias, já que nas duas encontramos três imagens de personagens sendo representadas com características raciais e étnicas que diferem do padrão conservador, burguês e tradicional do branco. Esse fator é positivo quando falamos em identificação do leitor com a obra, porque, uma vez que a narrativa se preocupa em representar a heterogeneidade racial e étnica que circunda os contextos sociais dos jovens, eles poderão se reconhecer mais facilmente nas leituras, pois elas se aproximam de um público leitor mais amplo.

Além da cor/etnia, o extrato socioeconômico foi um fator que igualmente pensamos em destacar, pois acreditamos ser de grande importância na representação das personagens e, portanto, parte integrante no processo de identificação do público com as leituras. Com base no Gráfico 4, a seguir, fica possível perceber que as obras de indústria cultural representam maior número de classes sociais diferentes, com maior ocorrência de representações diversas em cada obra, ou seja, cada narrativa de indústria cultural se preocupou em representar uma ou mais classes sociais diferentes. Isso difere da literatura infantojuvenil brasileira, na qual, cada narrativa se mantém fixa em apenas uma representação de classe social. Tal discrepância representativa pode ser fator

contribuinte no processo de identificação do leitor e, conseqüentemente, influente em seu processo de escolha de leitura.



**Gráfico 4 – Representação do extrato socioeconômico das personagens**

Assim, quanto às narrativas infantojuvenis brasileiras, a maioria das representações é de classe média ou alta. Apesar de, em algumas narrativas, a classe econômica não ser explícita, podemos perceber que as personagens não enfrentam problemas com dinheiro, pois, por exemplo, não hesitam em entrar em uma investigação, sozinhas, sem a permissão e a disposição do dinheiro dos pais, como acontece na narrativa de *O gênio do crime*; não têm problemas em viajar a qualquer momento, como em *1001 fantasmas*, quando Vítor troca cartas com seus colegas da associação 1001 fantasmas: “Basta me dar um OK e eu pego um ônibus e corro aí para encontrá-lo.” (p. 59), “Agora o que eu quero é o seguinte: trate de convencer os seus pais de que está na hora de conhecer a Bahia.” (p. 86) ou quando seus pais decidem viajar muito rapidamente: “- Por que vocês dois não fazem uma viagem? [...] Eu dei um grande sorriso e meus pais concordaram na mesma hora. [...]” (p. 15).

Em *Sangue fresco*, o mandante principal da operação de sequestro, Ship O’Connors, “nasceu em lar rico” (p. 18). As crianças escolhidas para sequestro eram “de família rica, bem alimentada” (p. 20), pois era sinal de sangue bem nutrido. E até mesmo os bandidos esbanjam dinheiro, como em *Sangue fresco*, em que a professora das crianças se revela amante de Ship O’Connors, o mandante principal do sequestro de crianças: “A professora Jandira veio para a piscina, uma

corrente de ouro no tornozelo e o enorme anel de rubi no dedo.” (p. 73). Os empresários bem sucedidos também não deixam de exibir a riqueza em *Falta céu*, conto do livro *Pó de parede*: “[...] Era mesmo um carrão, bancos de couro, rádio piscando muitas cores, e por fora logo se percebia que ainda há pouco brilhava.” (p. 73). A representação da classe alta propriamente dita aparece em *A caixa*, conto do livro *Pó de parede*, em que Laura é filha de família rica: “[...] porque é fácil querer ser amiga de Laura: ela responde com um A estrelinha à grande tríade da popularidade, ser bonita, ser loira e ser rica.” (p. 24).

Entretanto, dois contos do livro *Pó de parede* representam o que poderíamos chamar de classes não privilegiadas. Em *Falta céu*, Lina, a protagonista, e sua irmã Titi parecem pertencer a uma classe social não privilegiada, porque sua família parece ser mais simples com relação à descrição das vestes e da moradia, como em: “E acontece que na beira da estrada havia uma venda em casa de mil novecentos e trinta e poucos, seus degraus uma arquibancada para as meninas. [...]” (p. 61). E em *Capitão capivara*, as personagens principais, que oscilam entre Clara e Carlo Bueno, trabalham para sobreviver. Por outro lado, mesmo nesses dois contos, ainda há a representação da vida rica, bem sucedida e inalcançável, como a de Otávio, o empresário que trouxe o condomínio de casas para a cidade pacata de Lina, e os médicos que estão em conferência no hotel onde Clara e Carlo Bueno estão trabalhando. No entanto, ao enfatizar o protagonismo de personagens pobres, o livro apresenta representações minoritárias.

Quanto às narrativas de indústria cultural, as representações sociais encontram-se mais diversas. Em *A menina que roubava livros*, o enfoque se dá nas imagens da classe baixa, já que Liesel e seus demais colegas e vizinhos são todos muito pobres. A narração comumente enfatiza o fato de eles estarem se estrangulando por trabalho e comida, enquanto a pequena elite de “arianos” tem uma vida confortável. A própria atitude das personagens reflete essa discrepância existente entre as classes sociais alta e baixa, que está extremamente marcada na obra. Tal disparidade entre as classes sociais pode ser vista nos excertos a seguir:

Algumas vezes por semana, Liesel voltava da escola e percorria as ruas de Molching com a mãe, apanhando e entregando as roupas na parte mais rica da cidade. Knaupt Strasse, Heide Strasse e muitas outras. Mamãe entregava a roupa passada e pegava a roupa por lavar com um sorriso respeitoso, mas assim que fechavam a porta e ela se afastava, punha-se a xingar aquela gente rica, com

todo o seu dinheiro e sua preguiça. [...] O maior desdém de Rosa, porém, ficava reservado para o número 8 da Grande Strasse. Uma casa ampla, no alto de uma lareira, na parte rica da cidade. (p. 32)

Um roupão de banho atendeu à porta. Dentro dele, uma mulher de olhar assutado, cabelos que pareciam lanugem e uma postura de derrota postou-se diante da menina. Viu mamãe no portão e entregou a Liesel uma trouxa de roupa suja.

– Obrigada – disse Liesel, mas não houve resposta. Só a porta. Fechada.

– Viu? – disse a mãe, quando ela voltou ao portão. – É isso que eu tenho de aguentar. Esses ricos cretinos, esses porcos preguiçosos... (p. 33)

[...] Tudo nela era subnutrido. Canelas que pareciam arame. Braços de cabide. A menina não o produzia com frequência, mas, quando ele surgia, seu sorriso era faminto. (p. 24)

De modo geral, era uma rua cheia de gente relativamente pobre, a despeito da visível ascensão da economia alemã no governo de Hitler. Ainda existiam áreas pobres na cidade. (p. 35)

[...] Como um dos seis filhos dos Steiner, (Rudy) estava sempre com fome. [...] (p. 36)

O estrago começou com a roupa lavada e aumentou rapidamente. Num dia em que Liesel acompanhava Rosa Hubermann em suas entregas por Molching, um de seus fregueses, Ernst Vogel, informou-lhes que não poderia mais pagar para lavar e passar sua roupa.

– São tempos – desculpou-se -, como é que eu vou dizer? Estão ficando mais difíceis. A guerra está trazendo um aperto. (p. 66)

O primeiro soldado não viu o pão – não estava com fome -, mas o primeiro judeu o viu. Sua mão esfarrapada estendeu-se, pegou um pedaço e o enfiou delirantemente na boca. (p. 312)

Como podemos perceber, através dos trechos acima, em *A menina que roubava livros* podemos encontrar representações de mais de uma classe social, a alta e a baixa, muito bem marcadas, diferentemente das poucas descrições apresentadas nas narrativas infantojuvenis brasileiras. O prefeito morando no alto da cidade na parte mais rica e a ascensão da economia alemã em contraste com a situação de vida de Liesel, sua família e de outras personagens na cidade de Molching deixa evidente para o leitor as relações de poder existentes no período da guerra, elucidando diversos grupos sociais. Representações diversas também aparecem nos livros da saga Harry Potter. Rony, amigo de Harry, é ridicularizado por Draco devido à condição de suas vestes e de seus materiais escolares, situação recorrente nos dois livros da saga aqui analisados, como em *Harry Potter e a pedra filosofal*, quando Draco Malfoy acaba de conhecer Rony e Harry:

Rony tossiu de leve, o que poderia estar escondendo uma risadinha. Malfoy olhou para ele.

– Acha meu nome engraçado, é? Nem preciso perguntar quem você é. Meu pai me contou que na família Weasley todos têm cabelos ruivos e sardas e mais filhos do que podem sustentar. (p. 96)

Ou em *Harry Potter e o prisioneiro de Askaban*, em que a mesma situação de zombaria sobre a condição financeira da família Weasley acontece por parte da família Malfoy, considerada família rica entre os bruxos:

– Não tão surpreso como estou de ver você numa loja, Weasley – retrucou Malfoy. – Imagino que seus pais vão passar fome um mês para pagar todas essas compras. [...]

– Muito trabalho no Ministério, ouvi dizer – falou o Sr. Malfoy. – Todas aquelas blitzes... Espero que estejam lhe pagando um extra. Ele meteu a mão no caldeirão de Gina e tirou, do meio dos livros de capa lustrosa de Lockhart, um exemplar muito antigo e surrado de um *Guia da transfiguração para principiantes*.

– É óbvio que não – concluiu o Sr. Malfoy. – Ora veja, de que serve ser uma vergonha de bruxo se nem ao menos lhe pagam bem para isso? (p. 51)

No entanto, com exceção da família de Rony, os Weasleys, as demais personagens da saga Harry Potter parecem ter condição social média ou alta. Em *Harry Potter e a pedra filosofal*, logo nos primeiros capítulos, descobrimos que Harry é muito rico no mundo dos bruxos, assim como nos indica o excerto abaixo:

Grampo destrancou a porta. Saiu uma grande nuvem de fumaça verde e enquanto ela se dissipava, Harry ficou sem respirar. Dentro havia montes de moedas de ouro. Colunas de prata. Pilhas de pequenos nuques de bronze.

– É tudo seu – sorriu Hagrid.

Tudo de Harry – era inacreditável. Os Dursley com certeza não sabiam da existência daquilo ou teriam tirado tudo mais rápido do que uma piscadela. Quantas vezes tinham se queixado do quanto lhes custava criar Harry? E durante todo aquele tempo havia uma pequena fortuna que lhe pertencia, enterrada no subsolo de Londres. (p. 68)

Em *Crepúsculo*, todos parecem ser de classe média e os Cullens, família de vampiros da cidade de Forks, são descritos como uma família rica, porque o pai, o Dr. Cullen, como médico bem sucedido, fez a boa ação de adotar vários filhos: “[...] Todos moram com o Dr. Cullen e a esposa. [...] O Dr. Cullen é bem novo, tem uns vinte e tantos anos ou trinta e poucos anos. Todos foram adotados. Os Hale são mesmo irmãos, gêmeos... ou louros... e são filhos adotivos.” (p. 25). A família de Bella, a protagonista, parece ser de classe média, devido às descrições que temos a



respeito da casa e dos pertences do pai, por exemplo, como vemos no trecho seguinte:

Por fim chegamos à casa de Charlie. Ele ainda morava na casinha de dois quartos que comprara com minha mãe nos primeiros tempos de seu casamento. [...] ali, estacionada na rua na frente da casa que nunca mudava, estava minha nova – bom, nova para mim – picape. Era de um vermelho desbotado, com pára-lamas grandes e arredondados e uma cabine bulbosa. [...] (p. 17)

Já no livro *O pequeno príncipe*, não conseguimos captar qualquer representação a respeito das classes sociais das personagens, porém, conforme o príncipe mudava de planeta para conhecer novos lugares, novas personagens apareciam na trama e cada uma delas exercia uma ocupação, uma profissão. Através das descrições profissionais de cada personagem, podemos entender que há o privilégio pelas profissões e posições sociais prestigiadas socialmente e que, nesse caso, têm maior renda financeira, como o próprio *pequeno príncipe*, reis, empresários, pilotos, entre outros, por exemplo em: “- Ah! Eis um súdito! – exclamou o rei ao ver o visitante.” (p. 35); “O quarto planeta era do empresário. Estava tão ocupado que nem sequer levantou a cabeça à chegada do pequeno príncipe.” (p. 43); “O sexto planeta era dez vezes maior. Era habitado por um velho que escrevia livros enormes. [...] – Sou geógrafo – respondeu o velho.” (p. 51). É importante ressaltar que há um certo tom de ironia e crítica em relação a esses profissionais e suas escolhas na vida. Quando o príncipe conhece o rei, o monarca absoluto que odeia indisciplina e desobediência, percebe que seu papel quase que se torna irrelevante por dar ordens óbvias e, então, desmerece o seu poder, como em: “As pessoas grandes são muito esquisitas’, pensava o pequeno príncipe durante a viagem.” (p. 39). Ou quando o príncipe conhece o planeta do empresário e aprende que ele detém toda a sua vida atarefada ao trabalho de contar estrelas, chegando à conclusão de que “‘É divertido’, pensou o príncipezinho. ‘É bastante poético. Mas sem muita utilidade.’” (p. 46).

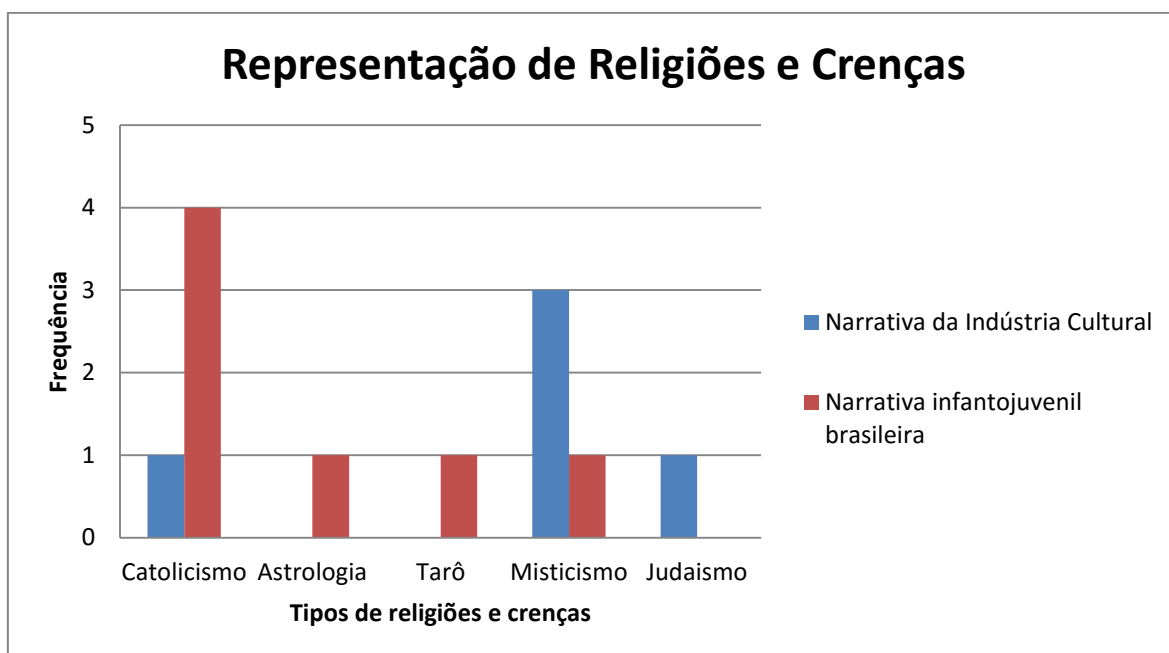
Assim, quando falamos sobre o extrato socioeconômico, as obras de produção de massa se mostram menos estereotipadas e, por vezes, mais amplas em suas representações do que a literatura infantojuvenil brasileira, por representarem mais vezes e mais explicitamente outras minorias, aproximando, assim, sua narrativa do contexto real de seu público e influenciando, possivelmente, nos critérios de identificação e escolha de leitura.

A respeito da ocupação social e das relações sociais das personagens nas obras da indústria cultural, podemos enxergar uma tentativa de aproximação do leitor por meio da representação de estudantes, professores, família e amigos. Os dois livros da saga Harry Potter, *A menina que roubava livros* e *Crepúsculo* se passam, principalmente, no contexto escolar e familiar, e as principais relações sociais das personagens são de amizade e família. Apesar de, nos dois primeiros e no último, as personagens principais também passarem por situações de medo, suspense, tensão e ação, que frequentemente envolvem seres irrealistas, como bruxos, vampiros e lobos, tais situações ocorrem nos ambientes escolares e/ou de amizade e amor. Apesar de *O pequeno príncipe* não ter ambientação escolar, ele igualmente retrata relações sociais que estão intimamente ligadas às relações sociais dos jovens, como a descoberta do outro, da amizade e do amor.

Nos livros de literatura infantojuvenil brasileira, todas as personagens principais ainda são estudantes, porém, suas principais relações sociais não se dão em ambientes escolares e familiares. Em *O gênio do crime* e *Sangue fresco*, as personagens frequentemente lidam com o perigo, com situações de fuga e investigação, e as ocupações representadas são as de bandidos e de empresários, o que ligeiramente se distancia do contexto social/real do público-alvo. *1001 fantasmas* também se distancia da realidade do leitor nesse momento, já que as principais relações sociais das personagens se dão por meio de cartas com os colegas, realidade que não é mais condizente com a dos adolescentes atuais e as ocupações representadas são, principalmente, as de caçadores de fantasmas, ocupação um pouco distante da realidade do leitor. Entretanto, em *Isso ninguém me tira* e nos contos de *Pó de parede*, a aproximação com o contexto de relações do leitor se reestabelece. No primeiro livro, as principais relações das personagens são familiares, de amor e amizade, e as ocupações representadas são as que circundam esses ambientes de relações. No segundo, o contexto de relações também privilegia ambientes familiares, escolares, de amizades e amor.

A representação da religião e de demais crenças também foi outra característica observada nas obras. Podemos ressaltar a maior incidência de representações do catolicismo nas narrativas infantojuvenis brasileiras, as quais, apesar de ainda retratarem, mesmo que brevemente, outras crenças, demonstram um cunho conservador e tradicional dessa literatura. No entanto, nas narrativas de indústria cultural, conseguimos enxergar a predominância da representação do

misticismo, aspecto esse que é de interesse dos jovens e que demonstra ser uma abordagem diferente da literatura escolar que legitima uma crença dominante. Tais dados podem ser mais facilmente analisados por meio do Gráfico 5.



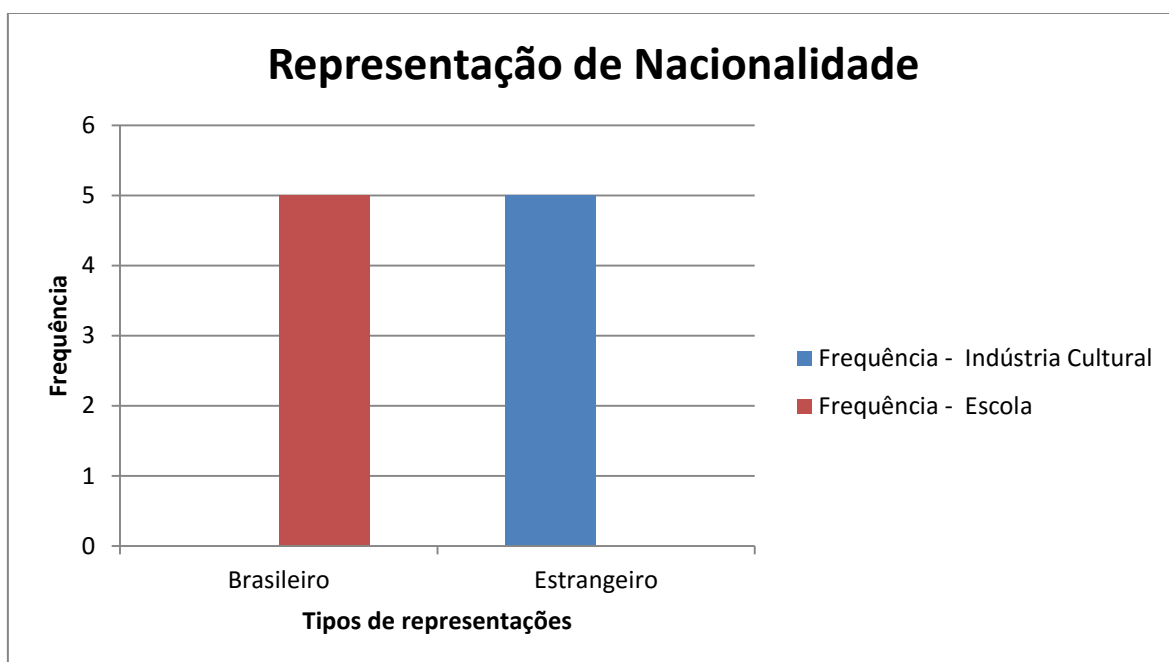
**Gráfico 5 – Representação de religiões e crenças**

Assim, com relação às narrativas infantojuvenis brasileiras, encontramos a menção ao catolicismo em quatro livros, a saber, *O gênio do crime*, *Isso ninguém me tira*, *Sangue fresco* e *Pó de parede*. Além dessa religião, outras crenças como o tarô e a astrologia também apareceram. A primeira, no conto *Falta Ceú*, do livro *Pó de parede*, e a segunda, em *Isso ninguém me tira*. Em *1001 fantasmas*, é visível a presença do misticismo, como a crença em fantasmas e em vampiros caçadores de fantasmas. Exceto em *1001 fantasmas*, as imagens que aparecem nos demais livros de cada uma dessas crenças são breves, o que faz pensarmos na tentativa de imposição do conservadorismo e de uma imagem religiosa limitada.

Nos livros de indústria cultural, a representação das crenças e religiões se dá, talvez, de forma distinta em comparação à literatura infantojuvenil brasileira, o que pode contribuir para identificação do leitor com a obra. Nos dois livros da saga Harry Potter, não há representação religiosa, mas sim mística e fantástica, pois a narrativa se desenrola no mundo mágico dos bruxos. Outra crença mística é percebida em *Crepúsculo*, que representa lobisomens e, assim como em *1001 fantasmas*, os vampiros. É somente em *A menina que roubava livros* que voltamos a ver a imagem da religião dominante sendo representada: o cristianismo da Alemanha nazista, em que católicos e luteranos se sobressaíam perante outras

crenças. Entretanto, na obra em questão, ainda podemos ver a presença de outras crenças fortemente marcadas, como a do judaísmo, afinal, Hitler declarou aversão aos judeus na Segunda Guerra Mundial e pretendia “limpar” o país da raça judaica. Em *O pequeno príncipe* não conseguimos encontrar qualquer menção a qualquer religião ou crença específica, o que pode representar a tentativa, mais uma vez, de não impor certa imagem religiosa ao leitor.

Outra característica das personagens que nos saltou aos olhos foi a nacionalidade. Através dela foi possível pensarmos em duas razões que contribuem para a escolha de leitura do jovens. Como demonstra o Gráfico 6, as nacionalidades representadas nos livros de indústria cultural são todas estrangeiras, afinal, os próprios livros são todos produções estrangeiras. E, igualmente apontado pelo Gráfico 6, as nacionalidades das personagens protagonistas dos livros de escola são todas brasileiras, pela mesma razão anterior: são todos livros produzidos no Brasil.



**Gráfico 6 - Representação de nacionalidade**

Tendo em vista essas características ressaltadas e sabendo da preferência de escolha dos jovens por *best-seller*, podemos pensar que, nesse caso, não foi o que se assemelha à sua realidade que talvez tenha despertado curiosidade, mas o próprio desconhecido, ou até mesmo, a vontade de pertencer à outra realidade que não a sua. É nesse caso que encontramos um problema nas representações das obras da literatura infantojuvenil brasileira. Como veremos adiante, em todas as

elas, outras nacionalidades são também representadas, o que demonstra a possível tentativa de aproximar a narrativa brasileira da estrangeira, talvez porque esta se provou de maior interesse pelo público jovem. Entretanto, o constante enaltecimento de outras nacionalidades dentro das narrativas brasileiras apaga a nossa própria nacionalidade e legitima contextos estrangeiros como melhores em relação ao Brasil.

No que se refere às narrativas da indústria cultural, *A menina que roubava livros* se passa em Molching, na Alemanha, e logo no início da narrativa temos indícios dessa ambientalização, como em: “É só uma pequena história, na verdade, sobre, entre outras coisas: uma menina, algumas palavras, um acordeonista, uns alemães fanáticos, um lutador judeu e uma porção de roubos.” (p. 9).

Os dois livros da saga Harry Potter têm como cenário a Inglaterra, em específico a Rua dos Alfeneiros, a cidade de Londres e Hogwarts, a escola de magia. Em *O pequeno príncipe*, o protagonista viaja a vários planetas pequenos, conhecendo várias pessoas e seus hábitos, mas o principal cenário da narrativa se dá no planeta Terra, na África, no deserto do Saara, como podemos perceber através de excerto: “[...] Foi aqui que o pequeno príncipe apareceu na Terra, e depois desapareceu. Olhem atentamente esta paisagem para que estejam certos de reconhecê-la, se viajarem um dia pela África, através do deserto. [...]” (p. 93). Em *Crepúsculo*, o enredo acontece em Forks, Estados Unidos, ambiente reconhecido também logo no começo da narrativa em: “Na península Olympic, do noroeste do estado de Washington, há uma cidadezinha chamada Forks, [...] Chove mais nessa cidade insignificante do que em qualquer outro lugar dos Estados Unidos. [...]” (p. 13). Em todas essas narrativas, com exceção de *A menina que roubava livros*, o cenário é meramente ilustrativo. Na saga Harry Potter e em *O pequeno príncipe*, por exemplo, não encontramos descrições mais detalhadas dos ambientes, a não ser sobre Hogwarts, e, em *Crepúsculo*, apenas o fato de ser a cidade mais chuvosa do estado nos é relevante, já que vampiros não podem se expor ao sol e, por isso, a família de Edward decide morar em Forks. Já, em *A menina que roubava livros*, a narração faz bastante uso dos cenários para se ambientar. A cidade de Molching e a rua Himmel têm um papel fundamental na narrativa e quase que exercem funções de personagens. Na rua Himmel, Liesel brincou, brigou, bateu, caiu, fugiu de guardas, escondeu-se de bombardeios, roubou, e em todas as cenas a rua teve participação quase que ativa. Seu nome interfere, mesmo que

indiretamente, na narrativa: “Uma tradução – Himmel: céu. Quem quer que tenha dado nome à rua Himmel tinha, sem dúvida, um saudável senso de ironia. Não que ela fosse um inferno na Terra. Não era. Mas, com certeza, também não era o céu.” (p. 21-22).

Como já dito, as narrativas infantojuvenis brasileiras se passam em contextos nacionais. Entretanto, embora todos os protagonistas sejam brasileiros, todas as demais narrativas, com exceção do conto *Falta céu*, de *Pó de parede*, mencionam outras nações ou têm personagens de nacionalidades estrangeiras, e essas menções a nacionalidades estrangeiras sempre indicam a superioridade delas em relação ao Brasil.

Em *O gênio do crime*, a narrativa se passa em São Paulo, lugar que é situado igualmente no começo da história: “Era um mês de outubro em São Paulo, [...]” (p. 7). No entanto, o detetive que ajuda os meninos a desvendar o mistério da falsificação de figurinhas, dito como o melhor detetive para o caso, é escocês, o que pode simbolizar superioridade de sua ascendência em relação a outras nacionalidades, como em:

[...] para enfrentá-lo é preciso de um gênio da altura dele e aqui no Brasil não tem; nossos detetives são primários, subdesenvolvidos. Vai, resolvi contratar o maior detetive do mundo: Mister John Smith Peter Tony [...]. Telegrafei para a Escócia e o Mister John chegará hoje mais tarde em Viracopos. (p. 28)

Em *Isso ninguém me tira*, a cidade principal em que se passam os acontecimentos da narrativa não tem nome, só sabemos que ela é praiana, porém, outros lugares são mencionados como referenciais, por exemplo, Bruno, namorado de Gabriela, morou um ano na Itália, e esse é um dos elementos que o tornam atraente para a menina. Assim, podemos perceber, mais uma vez, a valorização da nacionalidade quando Gabi se interessa por problemas ambientais, inicia um projeto na escola e atribui esse despertar do interesse às conversas e aos pensamentos de Bruno, os quais resultam de seus estudos na Itália, como em: “Depois que voltou da Itália, então, Bruno ficou ainda mais atento a todas essas coisas, muito mais informado. E começou a dizer que queria se especializar em engenharia ambiental, [...]” (p. 96).

Em *Sangue fresco*, o cenário brasileiro é São Paulo e a floresta amazônica, em que, as crianças sequestradas veem da cidade de São Paulo, principalmente, e de outras cidades, e são levadas ao acampamento, localizado na floresta

amazônica. Além disso, vários trabalhadores do campo de concentração, no qual ficam as crianças sequestradas, são de nacionalidades diferentes – estratégia para que não saibam conversar entre si para não arruinarem a operação de sequestro na possibilidade de comentarem com outro alguém sobre ela. Ainda, o mandante principal da operação de roubo de sangue de crianças é o médico Ship O’ Connors, “norte-americano nascido em Chicago” (p. 18), o que reflete a menção a outras nacionalidades sempre relacionadas a condições de prestígio social e intelectuais.

No conto *A caixa*, do livro *Pó de parede*, também não encontramos descrições específicas quanto à localização da narrativa, sabemos apenas que se passa em uma cidade pequena. Entretanto, nações estrangeiras são novamente mencionadas, por exemplo, quando Alice vai estudar na França, ao sair do Ensino Médio, por escolha própria em: “Então Alice estava havia um ano e meio em Paris e só agora pegou o trem para fora da cidade, [...]” (p. 49). No conto *Capitão capivara*, o espaço principal da narrativa é o hotel onde Clara e Carlo Bueno trabalham. Contudo, esse hotel não tem nome e nem localização específica, e, mais uma vez, encontramos menções a locais específicos estrangeiros como a Inglaterra e a França, países que são mencionados como estereótipo de sofisticação ao descrever a mobília de uma sala, e os Estados Unidos, representado no livro como o país do *best-seller*, o qual dita padrões de escrita, quando Carlo Bueno reclama de seu editor em: “[...] Então expliquei como pude explicar, embora a mim mesmo ainda soasse um pouco estranho: que meu editor copiava muito o que se fazia pelos Estados Unidos, [...]” (p. 104).

Em *1001 fantasmas*, apesar de Vitor ser de São Paulo, seus amigos, que irão ajudá-lo com caçadores de fantasmas, são de toda parte do Brasil e do mundo, como Manoel, de Belém do Pará, Mabel, de Salvador, Annie Marie, de Paris, Eriq de la Molle, de Nova Orleans, e outros amigos de São Paulo, havendo menção também a outras nacionalidades, como podemos perceber, aos Estados Unidos e à França.

Desse modo, as análises sobre nacionalidade, primeiramente, nos permitiram perceber certa repetição de países representados, em especial, na literatura infantojuvenil brasileira, envolvendo principalmente os da Europa, como França e Inglaterra, e os Estados Unidos. Tais fatos podem nos levar a crer na insistência de representações dominantes, em que permanece a imagem de dominância europeia e americana, como centro de conhecimento e cultura, como

afirmação de uma legitimidade e como exclusão de outras culturas, principalmente, a nossa própria, brasileira, reafirmando, como já discutimos através dos conceitos de Street (2014), as relações de dominância que se aplicam às questões culturais de toda ordem. Além disso, o que parece acontecer é uma tentativa de aproximação da literatura brasileira com as culturas estrangeiras, já que essas são as que atraem a atenção dos jovens, a julgar pelas escolhas de leituras preferencialmente estrangeiras.

No entanto, esse elemento pode causar mais distanciamento do público leitor do que aproximação e identificação, por levantar questões ideológicas que vão construindo a inferiorização do Brasil de forma muito tênue e constante, as quais podem ser originárias do processo de colonização, representando a valoração distinta entre nacionalidades, o que não é visto nos livros de indústria cultural.

Por fim, consideramos importante, no que se refere ao processo de identificação do leitor com a obra, analisar os graus de densidade psicológica das personagens protagonistas (e algumas secundárias) das narrativas em questão, pois seus conflitos internos, suas alterações, ou não, comportamentais ou psicológicas, podem estabelecer certa relação de identificação com o jovem leitor. Primeiramente, nas narrativas infantojuvenis brasileiras não encontramos, em sua maioria, personagens protagonistas redondas. Em *O gênio do crime* e *Sangue fresco*, livros onde encontramos os mesmos protagonistas, não vemos evolução psicológica, ou mesmo alteração em seus comportamentos. Desde o início das duas narrativas, os protagonistas estão em contato com o mundo da criminalidade e do perigo, e estão envolvidos em aventuras e mistérios. Talvez a personagem de Alcides, já mencionada anteriormente, demonstre certa densidade psicológica, pois ele decide denunciar o plano dos colegas ao mandante do sequestro, e a personagem de Jandira, professora dos meninos protagonistas e, posteriormente, amante de Ship O'Connors, em *Sangue fresco*, também possa nos revelar uma característica redonda, já que ela surpreende seus alunos sequestrados e os próprios leitores. Por exemplo:

A primeira aula era com a professora de Estudos Sociais, uma professora muito bonita e muito simpática. [...] E deu aula sobre o café, aquela mulher falou do café, e falou tão como se deve – vejam o que é a formosura parelhada na inteligência – que todo mundo ali, até o coitado do Generoso, saiu doutor em café, enciclopédia de café, São Tomaz de Aquino do café. (p. 31)



Sábado, às nove e meia, o jatinho branco surgiu no céu e aterrissou na clareira. Ship O'Connors desceu e, atrás dele, apareceu um escândalo de mulher bonita, o acampamento inteiro fez ó. Era Jandira, a professora de Estudos Sociais. [...]

– A tia Jandira é da Quadrilha! – exclamou Berenice. Mariazinha cutucou Godofredo e falou:

– Está vendo aí, seu machista, o teu pezinho, a tua cinturinha, o teu joelhinho, o teu já ganhou. Uma delinquente! (p. 66)

Em *1001 fantasmas* também não encontramos densidade psicológica nas personagens, tanto o protagonista quanto as secundárias são bastante previsíveis, seguem um modelo linear de ações e comportamentos, pois, até mesmo a conquista de Vitor, ao vencer seu tio Ademar impostor, já era esperada desde o início da narrativa, assim como em *O gênio do crime* e em *Sangue fresco*.

No entanto, em *Isso ninguém me tira*, nos deparamos com a imagem da protagonista Gabriela, uma personagem com densidade interior complexa e que demonstra bastante evolução durante a narrativa. Por exemplo, no início da narrativa, Gabriela se apaixonou por Bruno e enfrentou todos os problemas familiares para ficar com ele, porém, ao final do livro, quando Bruno começou a desencorajá-la em seus projetos escolares, e ela se desencantou, mesmo passando por discussões e brigas por causa desse amor, ela resolve deixá-lo, porque se descobriu independente, como em:

Ainda tenho pela frente muita coisa pra viver. Quero viajar, conhecer montes de pessoas, estudar muito, trabalhar, ter uma carreira, ficar independente, fazer mil coisas diferentes. Eu avisei que essa não era só uma história de namoro, primeiro amor, essas coisas. Mas acaba muito bem. Eu em paz comigo mesma. Daquela paz que não precisa mentir. Não sei se vou ficar com Bruno, se um dia a gente se separa, se os meus sonhos e os do Daniel ainda se encontram, se vai aparecer gente nova na minha vida, que lugar vão ocupar. Mas tem um espaço que eu mesma ocupo nela. Isso sim, ninguém me tira. Nunca. Agora eu já sei. (p. 106)

No último livro das narrativas infantojuvenis brasileiras, *Pó de parede*, em apenas um dos contos podemos encontrar uma personagem protagonista com características que refletem certa densidade psicológica, que é o caso de Clara, de *Capitão capivara*, já que ela desistiu da faculdade de Letras para conseguir trabalhar, mas, ao perceber que o lugar onde trabalhava não servia para ela, Clara desistiu também do emprego. Nos demais contos, tanto Alice quanto Lina, personagens protagonistas deles, não demonstram densidade psicológica complexa. Em especial Lina, que, mesmo insatisfeita com a cidade em que vivia, não se preocupava e/ou ansiava em se mudar. Talvez a personagem de Laura,

secundária no conto *A caixa*, possa ser considerada redonda, já que ela era uma menina de família rica, bonita, com tudo o que queria ao seu alcance sempre, mas que, ainda assim, ao final da narrativa, se suicidou.

No que concerne às narrativas da indústria cultural, nos dois livros da saga Harry Potter e em *Crepúsculo* encontramos a mesma situação de densidade psicológica baixa, como em *O gênio do crime*, *Sangue fresco* e *1001 fantasmas*. Nas três narrativas de indústria cultural, as ações das personagens são igualmente previsíveis e lineares, pois, desde o início já vemos os protagonistas inseridos na aventura e nos mundos sobrenaturais, com os quais se relacionam. Entretanto, em *A menina que roubava livros* e *O pequeno príncipe* podemos verificar personagens, protagonistas e secundários, no caso de *A menina que roubava livros*, com densidade psicológica extremamente complexa.

Com relação à *A menina que roubava livros*, Liesel, a protagonista, como já discutimos, é uma criança, e, portanto, subentende-se que tenha maturidade infantil. No entanto, no decorrer da narrativa, e com o desenrolar das ações, Liesel passa por situações que a deixam “tão mais arguta, às vezes, do que o adulto espantosamente grave” (p. 27). No começo do livro, Liesel perde o irmão para a morte e a mãe para a guerra. Ao longo da narrativa, ela sofre com problemas de medo, insegurança e solidão, por isso, não conseguia dormir e, às vezes, urinava na cama. No final da narrativa, Liesel enfrentou os problemas da escola, a falta da mãe e do irmão, o amigo judeu sumido, a fúria de sua mãe adotiva, a ida de seu pai adotivo para a guerra, a morte dos pais adotivos, a morte do amigo Rudy e a própria guerra.

Além de Liesel, as demais personagens de *A menina que roubava livros* também são representadas com uma densidade interior complexa. O pai de Liesel, por exemplo, Hans Hubermann, sempre amoroso e carinhoso com a filha, “para a maioria das pessoas [...] mal chegava a ser visível. Uma pessoa não especial. [...]” (p. 27). Porém, no decorrer da narrativa ele se mostrou muito visível, ao se recusar a entrar no partido político de Hitler e, principalmente, ao alimentar um dos judeus que passava pelas ruas de Molching. Rudy, o amigo de Liesel, também se encaixa na categoria de personagens que demonstram certa densidade psicológica. O menino, que sempre fazia o que os pais mandavam, inclusive se alistar na juventude Hitlerista, mostrou-se diversas vezes rebelde em suas ações, por exemplo, quando se pintou de carvão para parecer Jesse Owens, quando decidiu

sair de casa em busca de seu pai na guerra e quando repetiu o mesmo ato de Hans Hubermann, ao dar pão para os judeus que passavam. Rosa Rubermann está igualmente entre as personagens com densidade psicológica complexa. No início da narrativa, ela é descrita como a mulher de “punhos de ferro”, que “possuía a habilidade singular de irritar quase todas as pessoas que encontrava. Mas realmente amava Liesel Meminger. Seu jeito de demonstrá-lo é que era estranho. “Implicava agredi-la com a colher de pau e com as palavras, a intervalos variáveis.” (p. 27) como em: “- Não me venha com ‘o quê’, *Saumensch*. Ande logo. [...] Quando terminava de descompor as pessoas para quem trabalhava, Rosa Hubermann costumava passar a seu outro tema favorito de improperios. O marido.” (p. 33). Porém, após os acontecimentos da guerra, as ações e atitudes de Rosa evoluem, como na demonstração de preocupação e seriedade de Rosa Hubermann ao ter que abrigar Max “ – Agora escute, Liesel. Hoje o papai vai lhe dizer uma coisa. Aquilo era sério – ela nem sequer dissera *Saumensch*. Era uma façanha pessoal de abstinência” (p. 141), “O que mais chocava Liesel era a mudança em sua mamãe” (p. 149). Ou quando Hans, seu marido, foi chamado para guerra: “Pararam na plataforma. Rosa o abraçou primeiro. Nenhuma palavra.” (p. 301), “[...] não houve como negar o fato de que Rosa Hubermann estava sentada na beira da cama, com o acordeão do marido pendurado no peito. Os dedos pousavam nas teclas. Ela não se mexia. Nem sequer parecia respirar.” (p. 304).

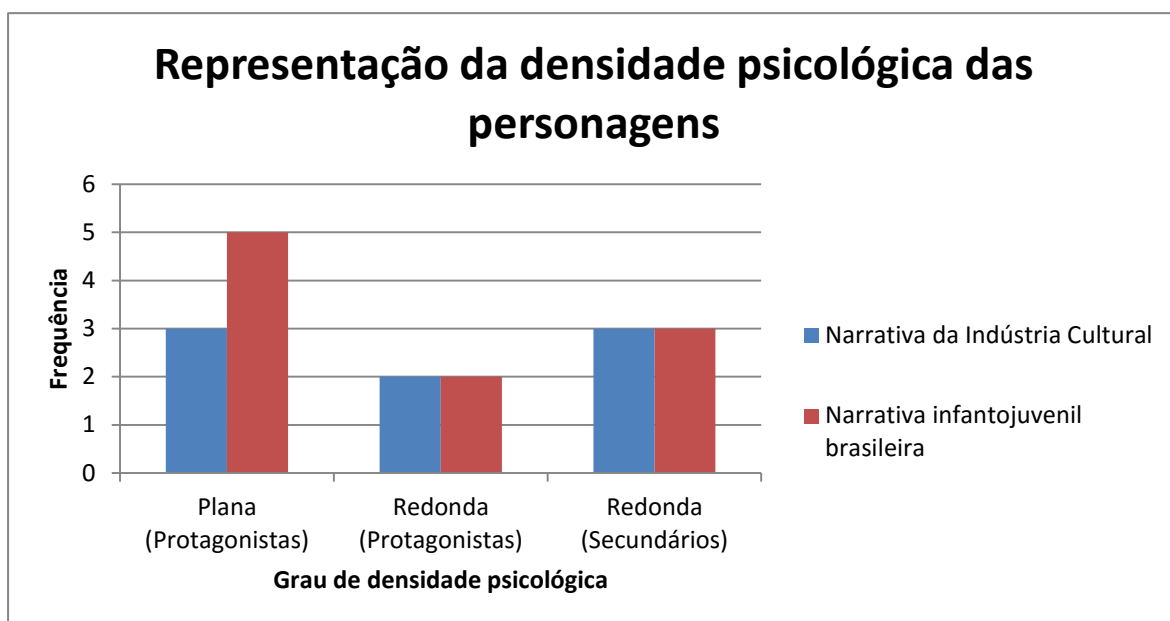
Em *O pequeno príncipe*, também encontramos densidade psicológica no protagonista, pois o príncipezinho, ao sair de seu planeta e viajar para outros, inclusive o planeta Terra, descobre novos mundos, novos valores, novas pessoas, em especial o valor da amizade, o que o transforma até o final da narrativa. Essa mudança da personagem pode ser facilmente destacada não só quando o pequeno príncipe começa a questionar a individualidade de sua flor, companheira que mora em seu planeta, mas também, ao final da narrativa, quando ele percebe a necessidade de cuidados que ela precisa, como em:

Assim, o príncipezinho, apesar da sinceridade do seu amor, logo começara a duvidar dela. Levava a sério palavras sem importância, e isto o fez sentir-se muito infeliz.

– Não devia tê-la escutado – confessou-me um dia -, não se deve nunca escutar as flores. [...] (p. 31)

– Tu sabes... minha flor... eu sou responsável por ela! Ela é tão frágil! Tão ingênua! E tem apenas quatro pequenos espinhos para defendê-la do mundo...(p. 88)

O Gráfico abaixo nos dá uma perspectiva mais geral a respeito das personagens e seus graus de densidade psicológica:



**Gráfico 7 - Representação da densidade psicológica das personagens**

É importante destacar, com base no Gráfico 7, que, quando falamos de personagens protagonistas, as narrativas infantojuvenis brasileiras apresentam mais protagonistas planas do que redondas, reafirmando a premissa de que a literatura infantojuvenil brasileira pode prever um leitor pouco familiarizado com essas práticas e, portanto, poupá-lo das exigências, da participação e da atividade diante da narrativa. Além disso, é interessante ressaltar a mesma frequência de personagens redondas, tanto protagonistas, quanto secundárias, revelando, mais uma vez, certa aproximação, certa semelhança entre essas duas formas narrativas.

Podemos perceber, então, que as obras de indústria cultural avançam nas suas representações com relação à literatura infantojuvenil brasileira, já que nessa primeira encontramos duas imagens de personagens protagonistas com características densas e complexas e muitas imagens de personagens secundárias igualmente complexas, e, na última, apenas um livro e um conto, de *Pó de parede*, representam a personagem protagonista com densidade psicológica. Esse dado pode contribuir para a análise, já que, ao representarem personagens que evoluem em suas ações e pensamentos, as narrativas estão, conseqüentemente, aproximando-se do público, afinal, esse é um público que, comumente, passa por uma fase de transição, de maturidade e de evolução psicológica e, portanto, eles

tendem a se identificar com aquelas narrativas que refletem tal densidade e mudança, características dos adolescentes e jovens.

Em resumo, por meio da discussão sobre as características das personagens salientadas aqui, foi possível compreender que, em alguns aspectos, ambas as esferas sociais de leitura preocupam-se em representar uma imagem mais próxima do seu público-alvo e personagens que passam por mudanças, podendo colaborar com o processo de identificação do leitor com essas obras de forma similar. Embora algumas dessas representações se mantenham normativas e conservadoras com relação às imagens da sociedade – como acontece com a representação da orientação sexual nas duas esferas sociais de leitura – outras representações são menos rígidas, demonstrando preocupação com a representação de minorias que aproximam o leitor de sua realidade, como acontece nas categorias de sexo, cor e idade.

Entretanto, em outras características analisadas, as narrativas diferem quanto às suas representações. No que diz respeito à ocupação e relação social, ao extrato socioeconômico, a representação das religiões, a densidade psicológica e a nacionalidade, as narrativas de indústria cultural se mostraram mais próximas à realidade do leitor jovem por diversas razões, como já discutimos.

Mais uma vez, portanto, com base nas análises das características das personagens, foi possível perceber que a literatura infantojuvenil brasileira, ainda mais do que as obras da indústria cultural, mantém-se conservadora em suas representações narrativas. Essa categorização particular e normativa das personagens pode revelar uma categorização do público. Em outras palavras, poderíamos justificar as escolhas de representações nessas narrativas como possibilidade para entender que elas estereotipam seus leitores. Assim, pensa-se em uma determinada identidade de seu interlocutor e se reproduz particularidades desse leitor estereotipado com o intuito de estabelecer um processo de identificação efetivo, o que, nesse caso, parece não ter funcionado, porque as preferências de leitura dos jovens se dão pelas obras de indústria cultural, aquela que mostramos ser mais diversa e complexa em suas representações, sem estereotipar a identidade de seu público-alvo.

### 2.3 Narradores e foco-narrativo

Os narradores e o foco narrativo são outra categoria narrativa importante para esta análise, pois acreditamos ser igualmente importante no processo de identificação com a obra literária, já que é ele – o narrador – que insere o leitor no mundo ficcional da narrativa, e é o foco narrativo que traça o caminho do olhar do leitor dentro da narrativa. Uma observação deve ser feita, porque não pretendemos fazer distinção terminológica neste estudo. Nosso intuito não é defender uma determinada nomenclatura no que se refere às terminologias sobre narrador e foco narrativo. Tendo isso em vista, vamos partir das observações referentes às narrativas infantojuvenis brasileiras e, posteriormente, às narrativas de indústria cultural.

Quanto ao foco narrativo das primeiras, podemos perceber que estes oscilam, de maneira igual, entre terceira e primeira pessoa. Em *O gênio do crime e Sangue Fresco*, obras do mesmo autor e que seguem o mesmo estilo narrativo, a narração se dá somente em terceira pessoa. Além disso, a focalização dessas narrativas se dá através de todas as personagens, ou seja, o narrador em terceira pessoa vê e sabe de todos os acontecimentos narrativos sem, aparentemente, priorizar a visão de alguma das personagens, é onisciente. Por exemplo, em *O gênio do crime*, o narrador interrompe os acontecimentos para contar o que se passou com Bolachão na fábrica clandestina e depois volta a narração para escola no momento em que, anteriormente, havia interrompido: “Vamos ver o que aconteceu na escola depois que o Bolachão saiu da classe.” (p. 65). Segundo Dalcastagnè (2001), esse tipo de narrador pode ser categorizado como narrador tradicional, pois:

[...] não nos daria tanto espaço para questionamentos. Até porque sua presença no texto não estava em questão. Com visão e conhecimentos superiores, era dono absoluto do enredo e do destino das personagens. Sabia, e esse era seu poder. (p. 115)

Ainda de acordo com as discussões da autora, essa posição narrativa, de um narrador que tudo vê e sabe, impõe ao leitor uma “verdade indiscutível”, que o impede de refletir e questionar as ações das personagens. Pensando dessa forma, o narrador em terceira pessoa onisciente pode ser um elemento que distancia o leitor da obra, já que não oferece situações de desconfiança, criticidade e que aguça a curiosidade do público.

Em *Isso ninguém me tira e 1001 fantasmas*, a narração é em primeira pessoa. No primeiro livro, Gabriela é a protagonista e a narradora. Apesar de, no início da narrativa, termos um capítulo sobre a “versão da Dora” e a “versão do Bruno” a respeito da história, os quais, portanto, são narrados pelas mesmas personagens, o restante da narrativa é narrada por Gabi, e, por isso, a focalização se detem à visão dela. Por exemplo, Dora apresenta o namoro entre ela e Bruno, mas, durante a narrativa, Gabi afirma que esse namoro nunca existiu, como em:

– Gabriela, quem é esse Bruno?  
Pronto, chamou de Gabriela, já sei que vem chumbo grosso.  
– Um cara que eu conheci na praia. Faz surfe com a turma do Pontão. Quer conhecer?  
Tentei responder do jeito mais natural. Mas não enganei. Meu pai foi direto ao assunto:  
– Não é o namorado da sua prima, é?  
– Claro que não! – respondi, sem mentir.  
– Ah, porque como tem o mesmo nome, até levei um susto. Podia ser a mesma pessoa.  
Aí não dava mais para continuar fingindo. Já falei que não gosto de mentira. Ainda mais naquela coisa tão linda que estava acontecendo comigo e com o Bruno. Respirei fundo e corrigi:  
– É a mesma pessoa, pai. Só que não é, nem nunca foi, namorado da Dora. (p. 41- 43)

Dalcastagnè (2001) define esse tipo de narrador – o narrador em primeira pessoa que tem como foco narrativo/focalização somente o seu ponto de vista – como um narrador suspeito, o qual pode estar enganando o leitor, “porque possui interesses precisos e vai defendê-los.” (p. 114). Ainda conforme a autora, os narradores suspeitos “já nem pretendem mais passar a impressão de que são imparciais; estão envolvidos até a alma com a matéria narrada. E seu objetivo é nos envolver também, fazer com que nos comprometamos com seu ponto de vista.” (p. 114-115). Desse modo, o leitor é conduzido para dentro da trama através de um olhar apenas, exigindo dele, então, esforço e trabalho ao ter que se posicionar, tomar partido, entre duvidar ou concordar com esse único ponto de vista. Nesse caso, esse tipo de narrador que exige mais do leitor, pode funcionar como elemento atrativo para a leitura da obra, pois requer do público atenção, comprometimento e “reconhecimento da intermediação” (DALCASTAGNÈ, 2001).

No segundo livro de narração em primeira pessoa, *1001 fantasmas*, como a narração se dá por meio de cartas, apesar de todas serem em primeira pessoa, nem todas são cartas da personagem protagonista, porque ela recebe ajuda, por meio dessas cartas, de seus colegas, todos jovens da mesma idade que ele, para lidar

com os caçadores de fantasmas. Nesse caso, temos várias focalizações, pois, no início, os colegas da associação 1001 fantasmas contam suas experiências a Vitor, na tentativa, talvez, de encontrarem voz e legitimidade de fala dentro da narrativa, para, somente depois, ajudá-lo com seu problema, como em: “Manuel, Não entendi sua carta! Você não me deu resposta nenhuma! Você não explicou nada sobre a sociedade!” (p. 23). No entanto, no decorrer da troca de cartas, todas as atenções se voltam para a solução do problema de Vitor – que era se livrar do tio impostor, caçador de fantasmas. Nesse caso, todos os narradores se voltam para um foco narrativo apenas, complementando os discursos e submetendo os juízos de valor do leitor a esses discursos, o que, conforme Dalcastagnè (2001), pode ser considerado como o esfacelamento dos narradores. Essa estrutura narrativa pode ser bastante interessante, por ser apresentada em forma de cartas e possuir diversos narradores, mas, ao final, assume um papel óbvio, que vai ao encontro do ponto de vista de Vitor apenas, e, portanto, não exige do leitor uma percepção mais aguçada do mundo narrado.

Em *Pó de parede*, os três contos variam quanto à narração ser autodiegética ou heterodiegética. No primeiro conto, *A caixa*, a narrativa oscila entre primeira pessoa, narrada por Alice, a protagonista, e entre terceira pessoa, narrador distante e não participante da narrativa, porém, onisciente. Por exemplo:

[...] A casa de Alice se acendera. Só a praça separava as duas casas. A casa de Alice no fim da descida como se de repente mais um pedaço de memória de Tomás houvesse clareado [...] (p. 15)

Para tudo minha mãe tinha uma dancinha. [...] Ela dançou enquanto eu ensaiava All My Loving na flauta doce para uma apresentação do colégio. [...] A morte do ditador de um pequeno país também a fez dançar.  
Alice querida, você pode por favor aumentar o volume? (p. 17-18)

Tendo em vista essa narração que oscila entre os pontos de vista onisciente e autodiagético de Alice, podemos acreditar que esse conto pode ser bastante instigante para o leitor, já que requer dele uma atenção, não só na mudança de foco narrativo, mas também comprometimento e intermediação entre as perspectivas narradas.

O conto *Falta céu* é narrado todo em terceira pessoa com focalização nas ações e pensamentos de Lina, a protagonista, por exemplo, quando Lina e sua irmã, Titi, resolvem nadar no rio próximo a casa delas: “[...] Parece é que ela (Titi) se divertia sempre, mesmo com a repetição sem fim, e nisso Lina sentia umas



pontas de raiva, que abafava logo para não achar que era má. [...]” (p. 63). Nesse caso, o narrador em terceira pessoa não é onisciente e, portanto, pode, assim como o narrador em primeira pessoa, mas talvez um pouco menos, exigir participação do leitor ao configurar as demais perspectivas possíveis na narrativa.

*Capitão capivara*, o último conto de *Pó de parede*, é narrado em primeira pessoa. No entanto, o foco narrativo varia entre a narração de Clara, que é jovem, e Carlo Bueno, adulto. Ou seja, cada capítulo da narrativa é narrado a partir do ponto de vista de uma personagem em particular. Por exemplo, na primeira parte temos a narração de Clara em: “[...] Sorri amarelado e começamos a conversa. Alcancei meu currículo e ele colocou os óculos, [...]” (p. 96). E na segunda parte temos a narração de Carlo Bueno em: “[...] Uma semana antes de chegar a esse hotel para escrever o tal do livro que haviam me encomendado, [...]” (p. 102). Essa oscilação entre focos narrativos em primeira pessoa pode categorizar “vozes e versões diferentes que disputam o mesmo espaço narrativo” (DALCASTAGNÈ, 2001, p. 122), já que Clara e Carlo Bueno trabalham no mesmo hotel, em funções diferentes e têm opiniões diferentes a respeito de suas experiências lá. Assim, mais uma vez, esse é um tipo de focalização que exige do leitor, pois, ao apresentar a ele dois pontos de vista, o leitor, ou precisa escolher um, ou precisa intermediar a leitura.

Em suma, as narrações homodieéticas, e, em especial, as autodieéticas, são, em primeiro lugar, as que podem mais se aproximar do leitor, pois a narração por meio da perspectiva da personagem integrante ou principal da história, estimula o processo de identificação, porque faz com que o leitor tenha um ponto de vista, apesar de limitado, que parece ser mais inserido nos acontecimentos da narrativa, estimulando o desejo do público de se personificar no enredo.

A narrativa heterodieética, apesar de não se aproximar especialmente e/ou unicamente da personagem principal, também pode ser elemento de aproximação do leitor com a obra quando prioriza um narrador não onisciente, o qual vê, ouve e reconhece apenas um ponto de vista, possibilitando ao leitor a inferência de seu ponto de vista nas lacunas. Uma estratégia narrativa que talvez não aproxime leitor da obra, pode ser o narrador heterodieético onisciente, pois, ao deixar o leitor possuir todas as informações e saber o rumo que a narrativa tomará, ele se sente quase que excluído da história, já que todos os vazios e as lacunas da narrativa já foram preenchidas (DALCASTAGNÈ, 2001).

Além disso, como apresentado, as narrações em primeira pessoa são todas feitas por jovens com a mesma faixa etária do público juvenil, como Gabi, em *Isso ninguém me tira*, Vitor e seus amigos, em *1001 fantasmas* e Alice e Clara, do livro *Pó de parede*, outro fato que contribui no processo de identificação do leitor com a obra. Somente Carlo Bueno, narrador de partes do conto *Capitão capivara*, do livro *Pó de parede*, de Carol Bensimon, representado como adulto, escritor, que está hospedado no hotel em que Clara trabalha, porque foi convidado a ambientar seu romance naquele hotel, como forma de propaganda e divulgação do estabelecimento. Nesse caso, talvez, o leitor não consiga estabelecer uma relação de identificação direta com a narrativa, tanto porque o narrador é homem adulto, quanto porque suas relações sociais e sua ocupação na narrativa não são familiares ao público-alvo.

Com relação às narrativas de indústria cultural, podemos perceber a predominância da narração em primeira pessoa, como em *A menina que roubava livros*, *O pequeno príncipe* e *Crepúsculo*. Já nos dois livros da saga Harry Potter, *Harry Potter e a pedra filosofal* e *Harry Potter e a câmara secreta*, a narrativa se dá em terceira pessoa.

No livro de Markus Zusak, a narrativa se dá em primeira pessoa e a narradora é onisciente, no entanto, ela não é a personagem principal, podendo ser considerada “narrador-testemunha” ou homodiegético, pois está presente na narrativa, mas não é a protagonista, como acontece na literatura infantojuvenil brasileira, *1001 fantasmas*. Nesse caso, pelo fato de o narrador ser onisciente, podemos classificá-lo, assim como algumas obras de literatura infantojuvenil brasileira, como sendo um narrador que não exige de seu público e que não atrai o interesse dele (DALCASTAGNÈ, 2001). No entanto, dois fatores contribuem para que essa premissa se desfaça em *A menina que roubava livros*. Em primeiro lugar, porque a narração é onisciente, mas em primeira pessoa, o que, inevitavelmente, limita o foco narrativo/focalização da narração e, portanto, exige do leitor atenção e discernimento, já que a narradora é muito crítica e ácida, algumas vezes, ao expôr seu ponto de vista, como no início da narrativa: “Eis um pequeno fato: você vai morrer” (p. 8); e no final dela: “Última nota de sua narradora: os seres humanos me assombram” (p. 382). Posteriormente, outro elemento que pode intrigar e instigar curiosidade nos leitores é o fato de a narradora ser a Morte. No livro, a Morte, uma figura tipicamente fictícia, inanimada, quase assume papel de

ser, pois tem sentimentos, emite opiniões sobre as situações das personagens, tem poder de escolha sobre matar alguém em determinado momento ou não e conversa com o leitor a todo momento na narração, utilizando-se da comicidade e da ironia em alguns deles, mesmo quando se trata de situações de guerra e morte.

Em *O pequeno príncipe*, a narração se dá em primeira pessoa, também como narrador-testemunha, em que o narrador é personagem da narrativa, mas não o protagonista, assim como em *A menina que roubava livros*, fator que, como já discutimos, pode contribuir para a aproximação do leitor com a obra. Além disso, a focalização do narrador de *O pequeno príncipe* se dá apenas através dos acontecimentos com o príncipezinho, ou seja, o foco narrativo é limitado, e, também como já discutimos, pode ser um elemento narrativo que exija participação efetiva do leitor, pois ele pode escolher entre as diversas possibilidades interpretativas que fogem ao ponto de vista do narrador e que completam a narrativa. Ainda, outros fatores contribuem para a aproximação da narrativa de *O pequeno príncipe* com o público, pois, apesar de ser um livro clássico, aqui ele é tratado como *best-seller* devido ao seu valor atual e ao apelo comercial que o livro tem e que está extremamente ligado ao valor aforístico da obra, já que nela, narrador e personagens refletem sobre incoerências acomodadas e imperceptíveis na pressa do dia-a-dia, como em:

– Exatamente – disse a raposa. – Tu não és ainda pra mim senão um garoto inteiramente igual a cem mil outros garotos. E eu não tenho necessidade de ti. E tu também não tens necessidade de mim. Não passo a teus olhos de uma raposa igual a cem mil outras raposas. Mas, se tu me cativas, nós teremos necessidade um do outro. Serás para mim o único no mundo. E eu serei para ti a única no mundo... (p. 66)

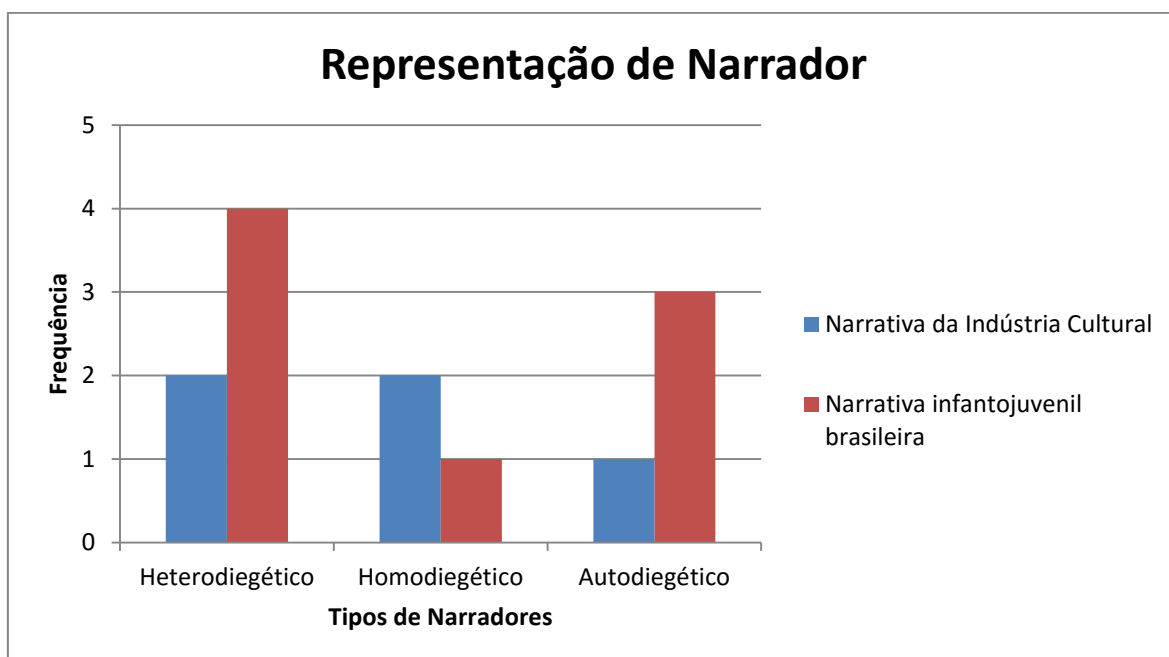
Entretanto, assim como abordado, a característica do narrador que talvez mais desperte o interesse do leitor seja o narrador-personagem ou narrador-protagonista, presente em algumas obras da literatura infantojuvenil brasileira e também em *Crepúsculo*. Bella, a protagonista jovem da narrativa é também a narradora e, por meio de suas narrações, bastante subjetivas e sensíveis, os leitores podem facilmente se identificar com a obra, como em: “Fiquei imóvel na varanda. Ali, atrás de minha picape, estava um Jeep monstruoso. Seus pneus eram mais altos do que minha cintura.” (p. 281), ou em: “Meu estômago revirou inquieto com as palavras dela. Meu celular tocou novamente, distraíndo-me. Ela pareceu surpresa, mas eu já estava avançando, estendendo a mão com esperança para o

telefone.” (p. 333). Essa identificação do leitor com a obra, no caso de *Crepúsculo*, pode acontecer por meio do elemento de projeção e identificação que esse tipo de narrador pode oferecer, e por meio, também, da exigência participativa que o foco narrativo limitado exerce sobre o leitor, como vimos discutindo, conforme Dalcastagnè (2001).

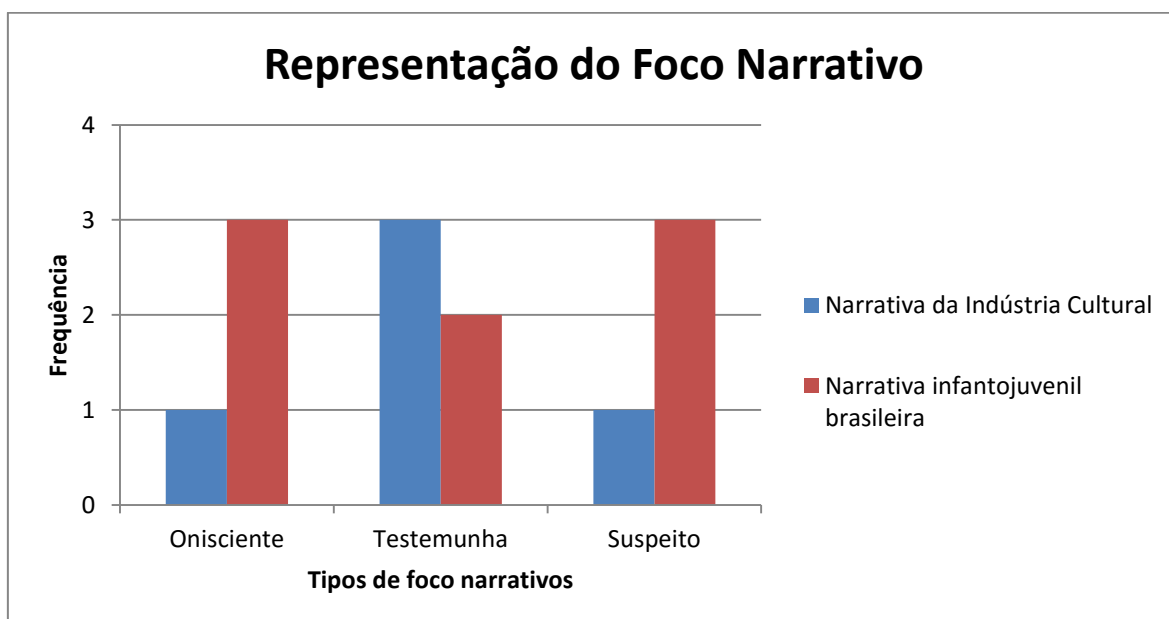
Já nos dois livros da saga Harry Potter, a narração é estritamente em terceira pessoa e o narrador, heterodiegético, é observador, o qual comporta-se como testemunha dos fatos, pois tem apenas um ângulo de visão sobre eles, o que nesse caso, é a visão do protagonista, Harry Potter. Isso é perceptível, por exemplo, quando Harry, em *Harry Potter e a pedra filosofal*, em seu primeiro jantar em Hogwarts, depara-se com o professor Quirrell “e uma pontada aguda e quente correu pela testa de Harry.” (p. 111), e quando, seguido desse acontecimento, o narrador, através da focalização de Harry, descreve o que Dumbledore estava fazendo: “Dumbledore fez um pequeno aceno com a varinha como se estivesse tentando espantar uma mosca na ponta e surgiu no ar uma longa fita dourada, que esvoaçou para o alto das mesas e se enroscou como uma serpente formando palavras.” (p. 113). Esse elemento narrativo pode parecer distante, pela narração ser em terceira pessoa, porém, pode ser igualmente aproximador, pois ela não é onisciente e, portanto, mais uma vez, exige certa participação do leitor, uma vez que lhe interessa o desconhecido e o suspense da narrativa, os quais se dão por meio da focalização limitada.

Além disso, nas narrativas de indústria cultural, assim como nas narrativas infantojuvenis brasileiras, nem todos os narradores em primeira pessoa são jovens, como em *Crepúsculo*. No caso de, em *A menina que roubava livros*, por a Morte ser a narradora do livro, ao mesmo tempo em que ela está próxima à realidade dos leitores, ela pode se afastar. No entanto, o distanciamento do leitor não acontece porque a própria narrativa é instigante o suficiente, já que a narração feita pela Morte não distancia o público, mas sim, gera interesse. Já em *O pequeno príncipe*, embora o narrador narre momentos seus de quando era criança, ele já é adulto quando exerce seu papel de narrador, e talvez a aproximação do leitor possa se dar de forma mais lenta, como no conto de *Pó de parede*, narrativa infantojuvenil brasileira.

Na tentativa de deixar a análise sobre narrador e foco narrativo mais concisa, apresentamos os gráficos abaixo, os quais comparam as categorias aqui analisadas entre ambas as narrativas:



**Gráfico 8 - Representação do narrador**



**Gráfico 9 - Representação do foco narrativo**

Através do Gráfico 8 podemos perceber que ambas as esferas sociais de leitura apresentam tipos de narradores diferentes, procurando variar para, talvez, alcançar o leitor de forma mais efetiva. No entanto, percebemos também que o narrador heterodiegético, em terceira pessoa, e o que possivelmente causa maior distanciamento do leitor com a obra está mais presente nas narrativas

infantojuvenis brasileiras. Além disso, quanto ao Gráfico 9, é possível destacar que, mais uma vez, existe certa oscilação entre focos narrativos diferentes nas duas esferas de leitura, desconstruindo a ideia de que são duas formas narrativas distintas. Contudo, o foco narrativo que pode provocar certo distanciamento do leitor com a obra – o onisciente – é predominante nas narrativas infantojuvenis brasileiras novamente. Tais fatos nos fazem pensar que duas dessas narrativas se mostraram mais distantes quanto ao narrador e à focalização, que foram os casos de *O gênio do crime* e *Sangue fresco*, nas quais encontramos o narrador heterodiegético e o foco narrativo onisciente, fator que, conforme discutimos anteriormente, pautando-se nas discussões de Dalcastagnè (2001), pode distanciar o leitor da narrativa, pois não oferece a ele algo novo em que ele possa interferir e participar.

Entretanto, nas demais narrativas infantojuvenis brasileiras e em todas as narrativas de indústria cultural, observamos certa preocupação com relação à categorização do narrador e do foco narrativo em relação ao processo de identificação do leitor com a obra, porque, na maioria das narrativas vemos um avanço com relação ao narrador e a aproximação do público. Essa abertura participativa ao leitor atribui um valor contemporâneo às obras, já que, atualmente, o leitor possui novo significado dentro da estrutura narrativa (DALCASTAGNÈ, 2001), conceito que vai em contrapartida às narrativas de João Carlos Marinho, que têm data de publicação mais antiga que as demais obras aqui apresentadas. Segundo Dalcastagnè (2001), “nunca fomos tão invocados pela literatura, nunca com tanta frequência e tamanha intensidade. É à nossa consciência que se dirigem esses narradores hesitantes, [...] aguardando nossa adesão emocional, ou ao menos estética, [...]” (p. 128).

#### **2.4 Linguagem, ação e interlocutor**

A escolha das categorias linguagem e ação como categorias de análise não ocorreu prontamente. A nossa decisão em discuti-las e analisá-las aqui veio depois da leitura de todas as narrativas, nas quais percebemos haver uma diferenciação significativa entre o uso da linguagem priorizada por cada uma das esferas sociais de leitura, entre as ações performadas pelas personagens nas narrativas em cada esfera social de leitura, e mais, entre o tipo de interlocutor previsto por cada uma dessas esferas. Em outras palavras, por meio da linguagem e da ação, foi possível perceber que cada conjunto de obras literárias, no geral, parece prever um

interlocutor intratextual para o qual a narrativa se dirige. E é nesse possível interlocutor previsto que exergamos a maior diferença entre a literatura infantojuvenil brasileira e as obras da indústria cultural, que, talvez, justifique a escolha de leitura do jovem atualmente.

Em primeiro lugar, a linguagem utilizada pelas obras de indústria cultural é frequentemente dita como uma linguagem simples, direta, com enredos previsíveis e pouco exigentes de seus leitores em termos de reflexão<sup>22</sup>. Desse ponto de vista, acredita-se que as produções escritas de massa, ao invés de humanizar, supostamente alienam, levam ao conformismo, fazem os leitores esquecerem dos problemas cotidianos, fugindo por meio do sonho e da fantasia (ABREU, 2006). Desconstruindo essa primeira impressão das produções de massa, deparamo-nos, em especial, com *A menina que roubava livros* e *O pequeno príncipe* como as duas obras, da esfera da indústria cultural, mais lidas, conforme nossa fonte de pesquisa, e que não se encaixam, de maneira alguma, nessas premissas já existentes.

*A menina que roubava livros* é uma narrativa composta quase que, completamente, por *flashbacks*, *flashfowards* e comentários ou inserções informativas, cômicas e irônicas feitos pela Morte, a narradora. Por exemplo, quando Liesel rouba um livro da pilha de livros queimada e pensa que ninguém havia visto, sem deixar os leitores acreditarem no mesmo, a Morte nos conta a verdade – a qual será descoberta por Liesel somente mais adiante na narrativa – de modo irônico e até cômico, como em: “Uma coisinha para baixar a euforia: ela não se safara de coisa alguma. A mulher do prefeito a vira, sim. Só estava esperando o momento certo.” (p. 95). Além disso, comentários como esse, que “abrem os olhos” dos leitores para a realidade, a fim de não poupá-los da verdade, são bastante frequentes durante a narrativa, como em: “Uma observação pequena, porém digna de nota: ao longo dos anos, vi inúmeros rapazes que pensam estar correndo para outros rapazes. Não estão. Eles correm para mim.” (p.124). Exemplos de *flashbacks* e *flashfowards* encontramos, também, quando a Morte começa a nos contar sobre um lutador judeu que estava prestes a chegar na casa de Liesel e somente depois, em um capítulo particular, a narradora retoma a “breve

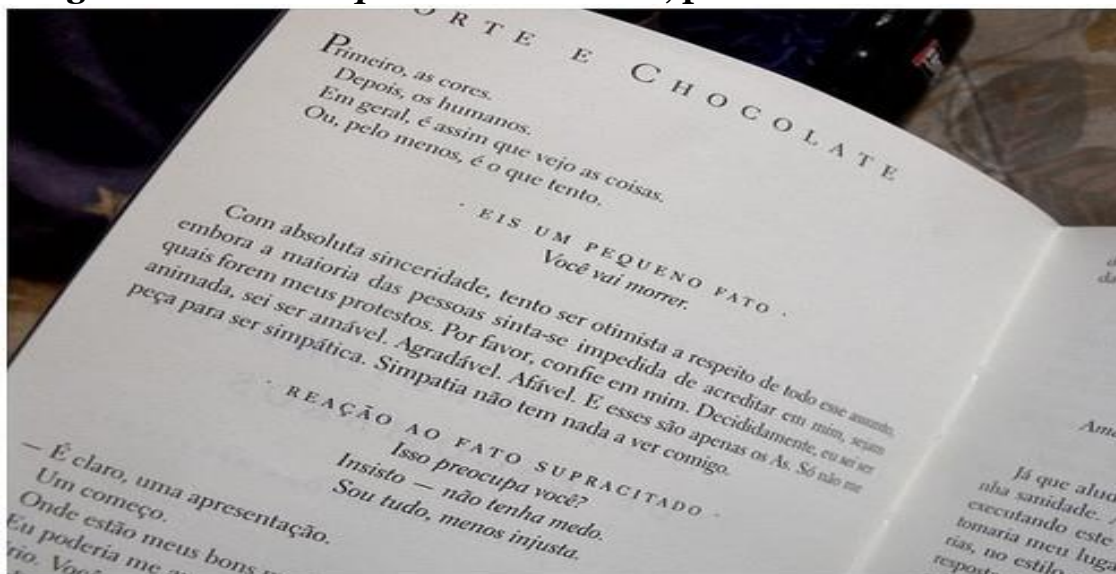
---

<sup>22</sup> É importante destacar que, ainda que se trate de traduções, portanto, de um discurso que pode se alinhar menos ou mais à obra primeira, a linguagem continua a ser um aspecto importante de análise, pois, traduzida ou não, é ela que apresenta a narrativa ao leitor.

história do lutador judeu” (p. 132), contando, definitivamente, aos leitores, como e porquê esse judeu estava a caminho da casa da protagonista.

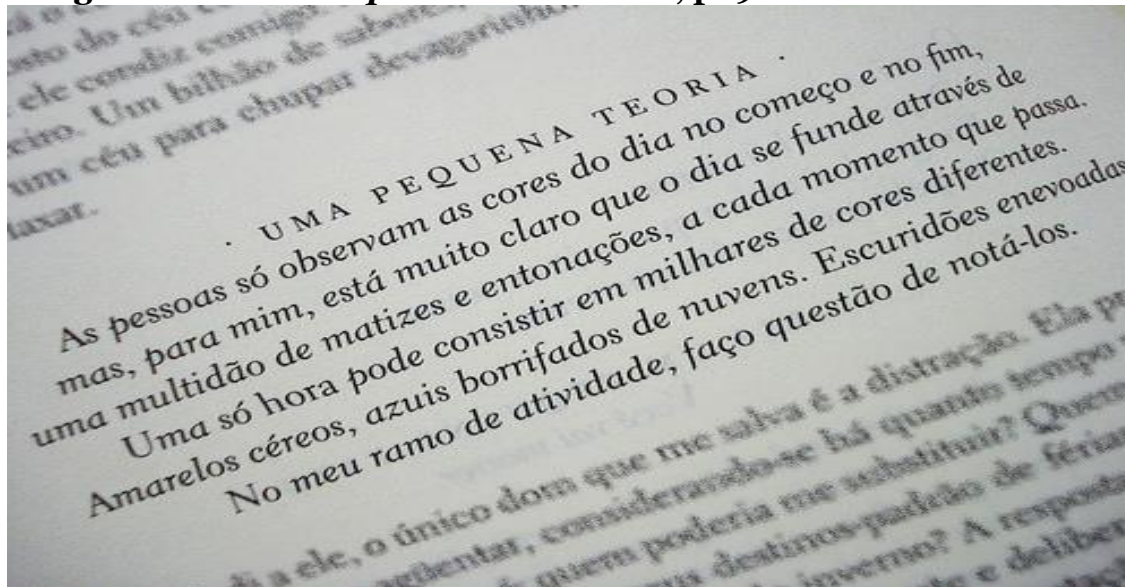
Essa dinâmica de leitura, a qual se utiliza dos avanços e retrocessos na narrativa, de comentários informativos e/ou elucidativos e inferências irônicas e/ou cômicas, interfere até mesmo na disposição da narrativa e do corpo do texto no livro. Para melhor entender o que pretendemos dizer com a disposição da leitura e a dinâmica do livro, as imagens a seguir são bastante ilustrativas.

### **Imagem 1- A menina que roubava livros, p. 8**



Fonte: [http://24.media.tumblr.com/tumblr\\_mo9iol62kp1roxp5so1\\_500.jpg](http://24.media.tumblr.com/tumblr_mo9iol62kp1roxp5so1_500.jpg)

### **Imagem 2- A menina que roubava livros, p. 9**



Fonte: [http://36.media.tumblr.com/tumblr\\_lvr6zoKY3r1qcxukbo1\\_500.jpg](http://36.media.tumblr.com/tumblr_lvr6zoKY3r1qcxukbo1_500.jpg)



Além disso, em *A menina que roubava livros*, a morte conversa com os leitores, exigindo deles uma participação ativa na narração, como quando questiona o leitor em: “A pergunta é: qual será a cor de tudo nesse momento em que eu chegar para buscar você? Que dirá o céu?” (p. 8); ou quando apenas avisa o leitor do que está prestes a fazer em: “Agora, uma mudança de cena. Foi tudo muito fácil para nós dois até aqui, meu amigo ou amiga, não acha? Que tal nos esquecermos de Molching por uns dois minutos?” (p. 99); ou quando exige compreensão e calma do leitor em: “Um anúncio tranquilizador: por favor, mantenha a calma, apesar da ameaça anterior. Sou só garganta... Não sou violenta. Não sou maldosa. Sou um resultado.” (p. 10).

Ainda sobre *A menina que roubava livros*, não podemos considerar a linguagem dessa narrativa como simples, em vista de tudo o que já descrevemos. Pelo contrário, além das inserções dos comentários, dos avanços temporais, dos retrocessos e do diálogo com o leitor, ela é extremamente pontuada de termos em alemão – utilizados pelas personagens residentes da Alemanha – e que, mesmo na tradução de Vera Ribeiro – esses termos não foram traduzidos, pois o intuito seja talvez inserir ainda mais o leitor na cultura alemã durante a guerra, como exemplo do próprio termo “Heil Hitler” ou “Mein Kampf”. Ademais, muitos desses termos em alemão são xingamentos que a mãe de Liesel, a protagonista, profere, a saber: “[...] Ela sorria tanto que parecia idiota, observando as rugas que se desenhavam no rosto do pai e o metal macio de seus olhos – até vir o xingamento da cozinha. – PARE COM ESSE BARULHO, SAUKERL!” (p. 29).

Essa disposição da narrativa, com inserções de comentários, explicações, juízos de valor, *flashbacks* e *flashfowards*, conversa com o leitor e a linguagem agressiva presente na fala de algumas personagens acontecem ao longo de todo o livro, e o leitor precisa se acostumar com esse tipo de narrativa, que não somente foge à linearidade, como também foge ao modelo de escrita encadeada no corpo do texto, para acompanhar o desenrolar dos acontecimentos na história. Caso contrário, ele facilmente se perde na narração, o que exige dele um grande exercício de reflexão, comprovando que as obras da indústria cultural também requerem técnica, manejo com a linguagem e habilidade comercial (ABREU, 2006).

Além disso, percebemos, através da linguagem, que, em *A menina que roubava livros*, não há a tentativa de amenizar os acontecimentos da narrativa em

função de poupar o leitor. Como apresentado nos excertos destacados, a narração, feita pela Morte, está, a todo momento, colocando o leitor no seu lugar, sem deixá-lo criar expectativas ou esperanças.

Outro elemento narrativo que nos leva a crer nessa afirmação é a própria ação e o enredo da narrativa. No livro, a maioria das personagens próximas da personagem protagonista – seja família ou amigos – morre devido à guerra. A narrativa começa, por exemplo, quando Liesel perde o irmão e é deixada pela mãe com seus pais adotivos. Ao longo de toda a história, a protagonista sofre por diversos motivos, alguns relacionados a problemas tipicamente infantis e juvenis como: a *wastchen* (bronca) recebida da diretora da escola ou da mãe; o roubo de comida e livros; a briga na escola; o joelho ralado do futebol na rua; e alguns relacionados a problemas complexos, para os quais se requer muita maturidade e auto-controle e que, comumente, não são pensados como situações que crianças tenham que enfrentar, como: a morte de suas duas mães, a morte do irmão, do pai e do amigo, o abrigo de um judeu em tempos de guerra e a própria guerra. Uma situação narrativa em que vemos exatamente essa transição dos problemas infantis para os problemas adultos, com os quais Liesel tem que lidar, evidenciando a tentativa de inserção do leitor na realidade da guerra e não a tentativa de poupá-lo dessa realidade, é quando a menina estava jogando bola na rua e descobre que “o partido” havia chegado em Molching para vasculhar as casas. Nesse momento, Liesel finge cair e se machucar para poder ir para casa avisar seus pais a tempo de esconder Max, o judeu:

Uma vez do lado de dentro Liesel deu-lhe a informação. Tentou encontrar um meio-termo entre o silêncio e o desespero.

– Papai.

– Não fale.

– O Partido – sussurrou ela. O pai parou. Lutou contra a ânsia de abrir a porta e olhar a rua. – Eles estão examinando os porões para fazer abrigos.

Hans pos a mão no chão.

– Menina esperta – disse, e chamou Rosa. (p. 245)

Em *O pequeno príncipe*, a disposição da narrativa é mais linear, sem interrupções no corpo do texto, como em *A menina que roubava livros*, e por tratar-se da história de uma criança, que começa o livro pedindo para as pessoas decifrarem seu desenho, pode parecer um livro simples, ingênuo e previsível, como em:

Mostrei minha obra-prima às pessoas grandes e perguntei se o meu desenho lhes dava medo.  
Responderam-me: Por que um chapéu daria medo?  
Meu desenho não representava um chapéu. Representava uma jiboia digerindo um elefante. (p. 7-8)

No entanto, simples, ingênuo e previsível é tudo o que não encontramos na leitura de *O pequeno príncipe*. Conhecido ao redor do mundo todo por suas famosas frases de valor aforístico, como já discutimos, em *O pequeno príncipe* podemos encontrar momentos de grande reflexão sobre as questões da vida, transmitidos pela linguagem, como em “- É preciso que eu suporte duas ou três larvas se quiser conhecer as borboletas” (p. 34), ou em “As pessoas grandes são de fato muito estranhas, pensou ele, continuando sua viagem” (p. 42), ou ainda em:

E o apito de um terceiro trem iluminado soou.  
- Estão correndo atrás dos primeiros viajantes? - perguntou o pequeno príncipe.  
- Não correm atrás de nada - disse o manobreiro. - Estão dormindo lá dentro, ou bocejando. Apenas as crianças apertam seus narizes contra as vidraças.  
- Só as crianças sabem o que procuram - disse o príncipezinho.  
[...] (p. 73)

Ademais, o narrador de *O pequeno príncipe* também conversa com o leitor, como recurso para inseri-lo na narrativa, recurso, esse, que mais uma vez exige do leitor, como podemos ver em “[...] Mas não percam tempo nessa matemática. É desnecessário. Sei que acreditam em mim” (p.57), quando o narrador conta que o príncipezinho chegou no Planeta Terra e ele vai fazer as contas de quantas pessoas têm nesse planeta e o quanto de terra elas ocupam. Desse modo, é possível perceber que *O pequeno príncipe* também traz uma linguagem que foge aos padrões pré-estabelecidos a respeito dos livros de produção escrita de massa, já que nesse livro, talvez de uma maneira diferente do que em *A menina que roubava livros*, igualmente exige certa reflexão do leitor, tirando-o de sua zona de conforto e fazendo-o elemento participante da narrativa ao produzir sentidos pessoais e individuais por meio do elemento aforístico particular dessa obra.

A ação da narrativa de *O pequeno príncipe* também pode ser um elemento que exige do leitor e, principalmente, não o estereotipa como menor e fragilizado, pois nela, assim como em *A menina que roubava livros*, deparamo-nos, diversas vezes, com situações de confronto enfrentadas pelo protagonista, criança, que podem representar os conflitos tipicamente infantis. Por exemplo, quando o pequeno príncipe reconhece o valor de sua flor, mesmo ela sendo vaidosa e

exigindo atenção demais dele, podemos nos remeter à descoberta da amizade e do sentimento de partilha. Ou quando, ao conhecer os diversos planetas, as diferentes pessoas que habitavam cada um dos planetas e, conseqüentemente, seus vários hábitos e valores, o príncipezinho acredita que “As pessoas grandes são mesmo extraordinárias” (p. 47), é possível relacionarmos com o descobrimento das várias funções e dos vários papéis que alguém pode exercer no mundo. Ou até mesmo no desfecho da narrativa, em que o pequeno príncipe é picado pela serpente venenosa e se força a deixar seu amigo viajar sozinho, podemos encontrar a imagem da amizade, mais uma vez, mas agora com relação à perda, à morte, como em:

– Eu não te abandonarei.

Mas ele estava preocupado.

– Se eu lhe peço isto... é também por causa da serpente. As serpentes são más. Podem morder apenas por prazer...

– Eu não te abandonarei.

Mas uma coisa o tranquilizou:

– É verdade que elas não têm veneno para uma segunda mordida...

(p. 86)

Já em *Crepúsculo* e nos dois livros da saga Harry Potter encontramos, sim, um enredo bastante linear e uma linguagem mais simples, que não requer tantas reflexões acerca das ações das personagens, mas que, ao mesmo tempo, é adequada à faixa etária com a qual se relaciona. No livro *Crepúsculo*, a autora Stephenie Meyer faz uso do coloquialismo no livro *Crepúsculo* em vários momentos, como na fala de Bella: “- **Dane-se** – murmurei. Meu coração esmagava meu peito” (p. 241 – grifo nosso), ou “- **Vai nessa!**” (p. 287 – grifo nosso). Nos dois livros da saga Harry Potter, recursos como frases curtas, expressões cotidianas da fala e vocabulário vulgarizado são comuns também, a exemplo: “Ele foi à sala dos professores e bateu à porta. Não obteve resposta. **Bateu outra vez. Nada.** Talvez Snape tivesse deixado o livro na sala? **Valia a pena tentar.**” (Harry Potter e a pedra filosofal, p. 159 – grifo nosso), ou em:

– **Bem**, se você faz questão de saber, Gina, **hum**, esbarrou comigo no outro dia quando eu estava... **bem, não importa**, a questão é que ela me viu fazendo uma coisa e eu, **hum**, pedi a ela para não contar a ninguém. Devo dizer que achei que ela iria cumprir a promessa. **Não é nada, verdade**, só que eu preferia... (Harry Potter e a câmara secreta, p. 213 – grifo nosso)

No entanto, essa linguagem está presente, também, em *A menina que roubava livros*, como os xingamentos de Rosa Hubermann, e em *O pequeno príncipe*, com o uso de uma linguagem menos formal na fala do príncipezinho,

afinal, ele é criança. Talvez a simplicidade da narrativa dessas três obras seja um fator relevante, pois, apesar de, na linguagem, nós não encontrarmos algum recurso estilístico que nos faça acreditar no exercício de reflexão e atenção do leitor, tal fato não pode acarretar no desmerecimento destas narrativas, afinal, quando discutimos a valorização de outras práticas de leitura, que não as já legitimadas pela escola, não podemos minorizar outras práticas de letramento utilizadas por essas obras, como a linguagem cotidiana. Afinal, além de aproximar o leitor dessas leituras, o uso desse tipo de linguagem, a qual não reafirma a língua padrão, pode ser uma tentativa de representar as identidades do leitor intratextual previsto por essa literatura – aquele leitor não estereotipado, adolescente e jovem, que está inserido no contexto cotidiano e coloquial, como qualquer outro indivíduo, ou seja, é uma linguagem que não se limita a um determinado tipo de leitor específico, mas está preocupada com a identificação de seus vários leitores e suas diversas identidades.

Desse modo, no que concerne às três últimas narrativas da indústria cultural, podemos pensar que o reconhecimento do leitor na obra se dá por meio das ações das personagens, as quais não se demonstram fragilizadas, inverossímeis – apesar de estarmos tratando de vampiros, lobos e bruxos – e amenas. Por exemplo, em *Crepúsculo*, Bella precisa escolher entre o amor de Jacob, o lobo, e o amor de Edward, o vampiro, e até mesmo enfrentar a família para viver esse amor proibido, conflito que se caracteriza bastante típico do universo jovem e adolescente, como em:

– Bella – disse ele, e depois hesitou.

Esperei.

– Bella – falou novamente - , Charlie é um de meus melhores amigos.

– Sim.

Ele pronunciava cada palavra com cuidado com sua voz de trovão.

– Percebi que você estava saindo com um dos Cullen.

– Sim – repeti asperamente.

Seus olhos se estreitaram.

– Talvez não seja da minha conta, mas não acho que seja uma boa ideia.

– Tem razão – concordei. – Não é da sua conta. (p. 276)

Em outro momento, embora as atitudes de Bella tenham parecido egoístas ao se recusar a ouvir os conselhos do pai, ela se demonstra preocupada com o bem estar da família, forçando-se a fugir de casa para manter a segurança dele, pois Laurent, Victoria e James – os vampiros caçadores de humanos – perseguiram

Bella e sua família. Essa é outra situação que pode representar conflitos internos adolescentes, pois se dividem entre a família e o seu posicionamento como *eu* responsável e independente. Por exemplo em: “Encarei meu pai, as lágrimas frescas nos olhos pelo que eu estava prestes a fazer.” (p. 307). A própria separação dos pais e a mudança de casa, fato que dá início à narrativa de *Crespúsculo*, reflete um dos embates tipicamente adolescentes.

O mesmo acontece nos livros da saga Harry Potter por exemplo, em *Harry Potter e a pedra filosofal*, o livro que dá início a saga, Harry perde os pais em um confronto com o Lorde das trevas, Voldemort, e, por isso, é deixado na casa dos tios. Válter e Petúnia Dursley, os tios, já tinham um filho recém-nascido e outra criança seria um incômodo, ainda mais assim, sem ser anunciada. Devido a isso, a infância de Harry sempre foi perturbadora e os tios nunca fizeram questão de demonstrar muito carinho e afeto:

– Você já se levantou? – perguntou.  
– Quase – respondeu Harry.  
– Bem, ande depressa, quero que você tome conta do bacon. E não se atreva a deixá-lo queimar. Quero tudo perfeito no aniversário de Duda. (p. 23)

*Não faça perguntas* – esta era a primeira regra para levar uma vida tranquila com os Dursley.  
Tio Válter entrou na cozinha quando Harry estava virando o bacon.  
– Penteie o cabelo! – mandou, à guisa de bom-dia. (p. 23)

Muito mais tarde, deitado em seu armário, Harry desejou ter um relógio. Não sabia que horas eram e não tinha certeza se os Dursley já estariam dormindo. Até que estivessem, ele não poderia se arriscar a ir escondido até a cozinha buscar alguma coisa para comer. (p. 30)

Esses conflitos que Harry vivia em casa, por não ser órfão, podem fazer referência a conflitos possivelmente enfrentados por crianças e adolescentes quando pensamos a respeito de questões como abandono e adoção. Além disso, Harry sofria também na escola, por não se encaixar naquele ambiente escolar e por não ter amigos, como por exemplo, ainda em *Harry Potter e a pedra filosofal*: “Na escola Harry não tinha ninguém. Todos sabiam que a turma de Duda odiava aquele estranho Harry Potter com suas roupas velhas e folgadas e os óculos remendados, e ninguém gostava de contrariar a turma do Duda.” (p. 31). Tais atitudes de seu primo Duda e dos demais colegas de escola com relação à Harry podem se configurar como práticas de *bullying*, problema frequentemente vivenciado por

crianças e adolescentes no ambiente escolar. O mesmo acontece com Harry e seus amigos em Hogwarts, como já discutimos anteriormente, em que Draco Malfoy é representado como o praticante de *bullying* em ambas as narrativas.

Ademais, a descoberta de um novo mundo, o da magia, no qual Harry se encaixa e se encontra completamente; a descoberta de suas habilidades, as quais ele nunca imaginaria ter; a descoberta de um esporte no qual ele é muito bom, Quadribol; a descoberta da história da sua família, das semelhanças dele com seus pais, que ele nunca conheceu e sempre sentiu falta; todas essas situações, presentes nas duas primeiras narrativas da saga, podem representar o sentimento frequente nos adolescentes de não pertencimento a algum lugar e que, de algum modo, com o passar dos anos, encontram-se, descobrem-se e se aceitam.

Assim, todos esses impasses vividos pelas personagens de *Crepúsculo*, *Harry Potter e a pedra filosofal* e *Harry Potter e o prisioneiro de Askaban* podem retratar não somente a possível preocupação das obras da indústria cultural com a identificação do leitor, mas também a possibilidade da não estigmatização do público pela produção escrita de massa. Ou seja, o fato de as personagens passarem por conflitos ao longo de toda a narrativa pode revelar uma característica da produção de massa que não subestima o seu leitor através da inverossimilhança e da fragilidade do enredo na tentativa de poupá-lo de alguns acontecimentos.

Não obstante, o suspense das situações e a tentativa de desvendar os mistérios por trás da pedra filosofal, da câmara secreta e dos vampiros e lobos são elementos dos enredos que fixam a atenção do leitor, pois as três narrativas da indústria cultural trabalham com a representação do misticismo, da magia, da fantasia e do sonho, temáticas que evidentemente atraem a atenção dos leitores, justamente por trazerem situações do contexto da criança e do adolescente para o meio da fantasia.

Em segundo lugar, a literatura infantojuvenil brasileira é comumente compreendida como literatura de valor, culta, erudita, como uma leitura que agrega conhecimento ao leitor e faz com que ele precise refletir e exercer papel de crítico questionador. Assim, acredita-se, como ressaltado por Abreu (2006), que ela supostamente dignifica o homem, o torna melhor, pois o faz conviver com contextos diferentes do seu e o faz perceber as demais lutas e cotidianos. É claro, não tiramos esse mérito dessa literatura, porém, embora essa definição de literatura vem na contra-mão e critica a cultura de massa, na análise até aqui

realizada, percebemos que essas duas esferas de leitura de texto literário não estão muito distantes.

Quanto à linguagem e à ação das personagens, a premissa anterior também se confirma. Em *Isso ninguém me tira*, de Ana Maria Machado, o recurso linguístico que mais diverge da linearidade narrativa se dá nos três primeiros capítulos do livro, em que o início da história é contado pelo ponto de vista de cada um dos integrantes dela, Gabriela, Dora e Bruno, e somente depois apresenta linearmente os acontecimentos, por exemplo em: “Como tudo começou: versão da Gabi” (p. 9); “Como tudo começou: versão da Dora” (p. 16); e “Como tudo começou: versão do Bruno” (p. 31). Além disso, a narrativa também demonstrou grande articulação de linguagem cotidiana nos diálogos entre Gabriela e seus pais, amigos e namorado, assim como acontece nos livros de indústria cultural, inclinando-se para a identificação do leitor, já que a linguagem se aproxima de seu cotidiano. É interessante, pois, ressaltar esse fato, uma vez que a linguagem coloquial e informal é frequentemente dita como linguagem preferida pelas obras da indústria cultural, porém, ela também apareceu em todas as narrativas de literatura infantojuvenil brasileira aqui analisadas, contrariando, mais uma vez, o mito de que ambas são muito distintas. Por exemplo, em *Isso ninguém me tira*, quando Bruno, seu namorado, liga pela primeira vez na sua casa: “- Gabriela, quem é esse Bruno? **Pronto**, chamou de Gabriela, **já sei que vem chumbo grosso.**” (p. 41 – grifo nosso).

No entanto, como não vemos recursos linguísticos muito complexos que podem ajudar na participação e reflexão do leitor, o elemento narrativo de *Isso ninguém me tira* que talvez mais se aproxime do público seja a ação das personagens, como acontece em *Crepúsculo* e os livros da saga Harry Potter. Isso se dá, por exemplo, no conflito principal da narrativa, em que Gabriela, a protagonista, precisa se reafirmar como responsável e consciente de suas ações perante os pais, os quais acreditam que ela está namorando o ex-namorado da prima, e perante o namorado, que critica seu emprego, como professora de inglês particular, e seus projetos escolares. O interessante de *Isso ninguém me tira* é que vemos uma história de amor proibido se transformar em uma história de autoconhecimento e de conquista pessoal, porque, depois de ter suas decisões aceitas pelos pais e namorado, Gabi se descobre independente e busca por seus sonhos, como podemos ver no excerto abaixo:



O que essa luz mostrou é que ninguém me tira o que é meu. E o que é meu não são pessoas nem coisas, não é um namorado nem um trabalho nem uma campanha. É o que eu mesma sou, e vou passando a ser a cada dia, meu jeito, meu amor à vida, minha maneira de tentar construir meus sonhos. Isso ninguém me tira mesmo. [...] (p. 105-106)

Assim como nos livros de indústria cultural, os conflitos enfrentados por Gabi são, também, tipicamente adolescentes: o namoro proibido, o primeiro emprego, as conquistas escolares, as brigas em família e a tentativa de se reafirmar perante os outros. Tais ações da personagem podem ajudar no processo de identificação da obra com o leitor e podem refletir a tentativa de não estereotipar o interlocutor e de não prevê-lo como incapaz de assimilar enredos complexos e densos, do mesmo modo que pudemos ver nas narrativas da indústria cultural.

Em *Pó de parede*, encontramos a mesma situação: embora a linguagem não se valha de recursos muito complexos, comparados à *A menina que roubava livros*, as ações das personagens contribuem muito para o processo de identificação do leitor. Primeiramente, a narrativa do conto *A caixa* começa *in media res*, no ano de 2007, e a narrativa se inicia no ano de 1991, seguindo, então, até a data do início do texto. Porém, cada capítulo é intitulado pelo ano em que ele se passa, o que não deixa muito complexa a narrativa para a reflexão dos leitores. O conto *Capitão Capivara*, também de *Pó de parede*, tem seus capítulos intercalados com as narrações ou de Clara ou de Carlo Bueno, ambas acontecendo no mesmo período de tempo da narração, no entanto, mais uma vez os capítulos são intitulados de acordo com cada narrador, diminuindo a exigência do leitor. Já em *Falta céu*, a narração se dá de forma linear, sem interpelações temporais ou mesmo do narrador, o que também não acontece nos demais contos. Além disso, o uso da linguagem coloquial é igualmente frequente nas falas de alguns personagens dos contos de *Pó de parede*, como em *Capitão Capivara*: “**Bem. Trate de falar coisas** positivas sobre esse hotel **hein**. Faça **um belo de um** contraste entre o luxo do hotel e os pensamentos bárbaros do seu assassino. E, Carlo, você ainda vai fazer **o cara** matar o casal com veneno?” (*Pó de parede*, 2015, p. 114 – 115 – grifo nosso).

Como já discutido, todos esses recursos linguísticos, embora sejam poucos, contribuem para o processo de identificação do leitor, como acontece com os livros da indústria de massa e com *Isso ninguém me tira*. E, novamente, o principal

elemento de aproximação da narrativa com o leitor, na literatura infantojuvenil brasileira, dá-se por meio das ações das personagens, nesse caso, em *Pó de parede*, reafirmando, também nesse livro, a tentativa de não estereotipar o interlocutor, amenizando os acontecimentos a fim de poupá-lo.

Em *A caixa*, o primeiro conto, vemos, no começo da narrativa, a tentativa da protagonista em lidar com os pais quando precisa aceitar os hábitos da mãe mesmo não gostando, o que nos parecem atitudes muito semelhantes às dos filhos adolescentes, por exemplo: “Na maioria das vezes eu estava bancando a concentrada noutra coisa.” (p. 18). O mesmo acontece quando Alice tem que lidar com os vizinhos encarando e fofocando sobre a sua casa, a única casa “moderna” demais da vizinhança – “a caixa” – situação muitas vezes constrangedora e expositiva do ponto de vista dos jovens. Ainda outros conflitos como a moda, o cabelo, a aparência, frequentemente presentes no cotidiano adolescente, também aparecem na obra em: [...] Eu tenho um cabelo ridículo cortado por uma amiga da minha mãe [...]. Tento me vestir como meus colegas, mas alguma coisa sempre dá errado, [...]” (p. 22). E mesmo o conflito principal e final da narrativa: o suicídio de uma amiga – Laura. Através da descrição narrativa, podemos enxergar sinais de depressão em Laura, problema, também, bastante familiar entre jovens e adolescentes, pois ela era uma menina rica, linda e popular na escola, mas que, com os passar dos anos, “ia repetir de ano na escola, e gradualmente se afastou das convivências. Com as conversas na praça foi ficando entendiada, até parou de aparecer.” (p. 50-51).

Em *Falta céu*, o descontentamento de Lina com a cidade pequena e pacata e, principalmente, esse desgosto e desânimo sendo associado ao crescimento e amadurecimento da protagonista, pode nos remeter ao processo de amadurecimento do adolescente, que começa a perceber o mundo e a se perceber, despertando nele a criticidade e até mesmo a implicância, típica dessa faixa etária. Por exemplo, como no trecho do conto de *Pó de parede*:

Lina já não achava no rio tanta graça. Os pés iam grudando no fundo, os dedos roçando o áspero e descendo pela areia e por onde e por quem tinha passado aquela água era coisa que não dava pra saber. Não respondeu. Titi fez uma bola de chiclete, colocou a língua no meio. Que rio que nada, continuou pensando Lina. Era ainda pior porque os garotos agora tinham a mania de fumar escondidos perto da figueira [...]. (p. 62)

E em *Capitão capivara*, encontramos, na narração de Clara, a narradora jovem, já que Carlo Bueno é adulto, mais embates próprios dos jovens leitores, como a saída de casa, a desistência da faculdade, a busca por emprego, o primeiro emprego e as frustrações da vida profissional:

[...] uma saída dramática da casa do meu pai e da minha mãe, o que era tudo o que uma garota de vinte anos com pretensões literárias pode esperar. [...] (p. 96)

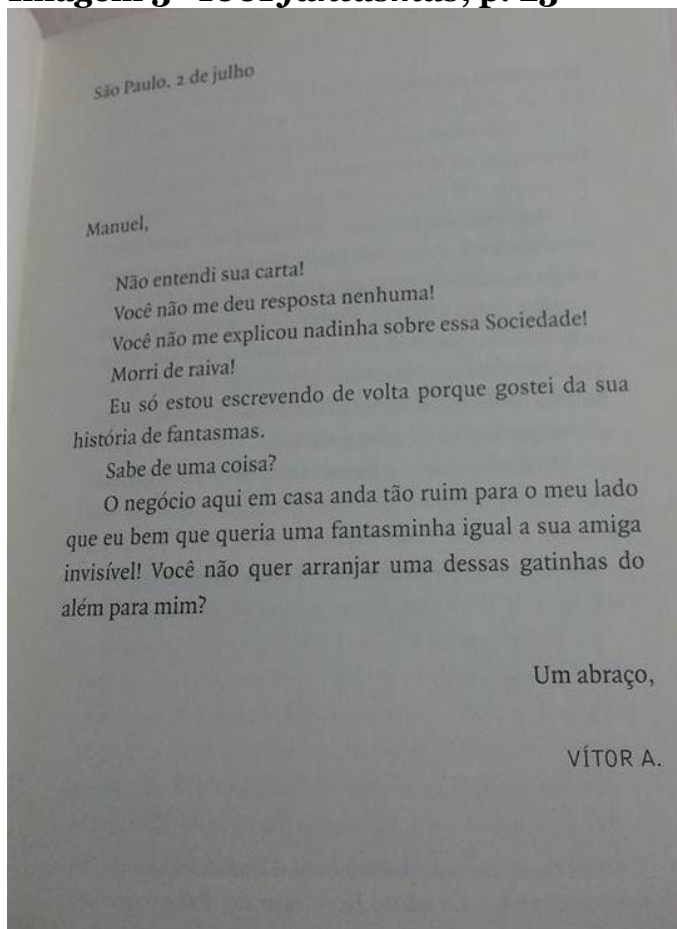
[...] Você sabe que temos um plano de carreira aqui, e me olhou por cima do óculos. Você pode vencer. [...] (p. 97)

[...] Eu já estava nesse momento achando muito boba a ideia de cuidar de criança rica, porque minha família tinha um bom dum dinheiro e havia enlouquecido completamente com a minha ideia de trancar o curso de Letras por causa de um trabalhinho desses. [...] (p. 98)

[...] Aquilo foi demais, e saí correndo. Tirei a fantasia na sala de recreação. Adeus, Capitão Capivara, era o que eu dizia, [...] (p. 121)

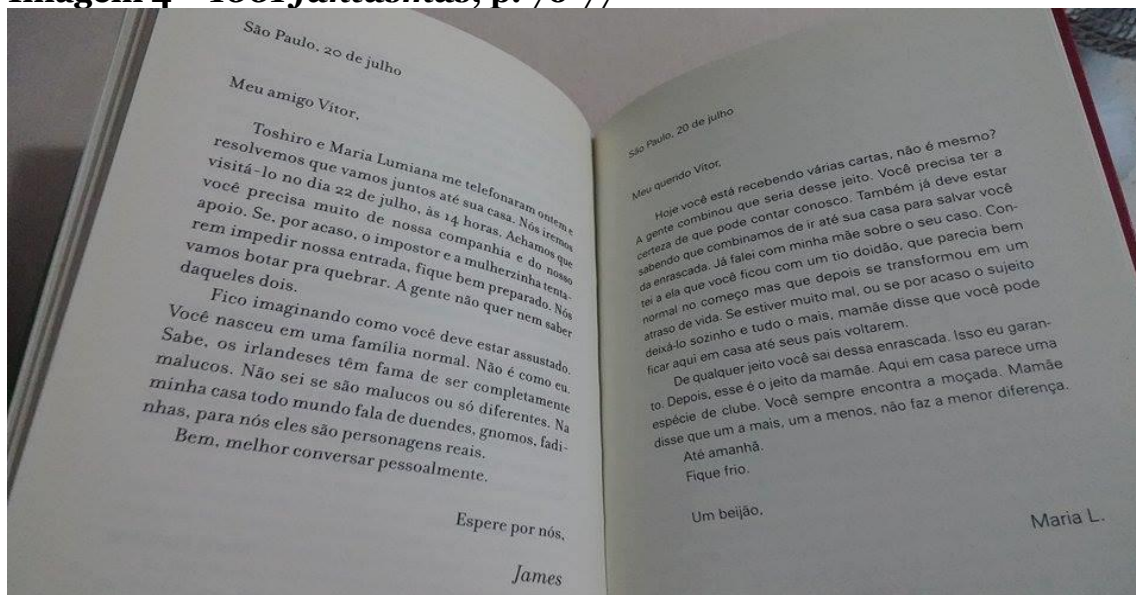
O livro que talvez tenha uma estrutura narrativa mais complexa, dentre os de literatura infantojuvenil brasileira, é *1001 fantasmas*, de Heloisa Prieto. Nele, também encontramos elementos como a linearidade da narração e a utilização da linguagem coloquial pelas personagens, a fim de aproximar o leitor dessa narrativa, como em: “**Tô perdido!!!**”, pensei. **‘É agora que vou me danar!’** Mas bem nesse momento, **vindo sei lá de onde**, um táxi parou na minha frente.” (1001 fantasmas, 2002, p. 19 – grifo nosso). No entanto, o que mais nos chamou a atenção é que a narrativa se dá por meio de cartas que os amigos da Sociedade dos 1001 Fantasmas trocam para ajudar Vitor a combater os caçadores de fantasmas que estão em sua casa como impostores, passando-se por tios distantes da família. Essa estrutura narrativa, que percorre o texto todo, é diferente e se prova mais elaborada, exigindo mais atenção e reflexão do leitor sem menorizá-lo. As imagens a seguir são bastante ilustrativas quanto à disposição narrativa do livro *1001 fantasmas*:

### Imagem 3 - 1001 fantasmas, p. 23



Fonte: Arquivo pessoal

### Imagem 4 - 1001 fantasmas, p. 76-77



Fonte: Arquivo pessoal

Entretanto, no que se refere às ações das personagens, o enredo todo gira em torno do problema de Vítor em vencer o tio impostor, fazê-lo ir embora de sua casa e salvar o fantasma do velho Guimarães, ou seja, *1001 fantasmas* parece ter apenas um núcleo dramático, diferentemente dos livros da saga Harry Potter e *Crepúsculo*, que, embora tratem de uma temática parecida – a fantasia, possuem núcleos dramáticos diversos que envolvem, também, problemas cotidianos dos adolescentes. Portanto, não fomos capazes de associar os conflitos internos da narrativa de *1001 fantasmas* com os problemas comumente experienciados por jovens, na tentativa de aproximar a leitura da obra de seu público. Em alguns momentos, nas trocas de cartas, pudemos encontrar a descrição de uma ou outra situação escolar ou familiar, o que talvez possa fazer esse exercício, mas essas não podem se configurar como ações narrativas, pois as personagens parecem apenas contar um fato para elucidar outro, por exemplo:

Um dia eu estava andando numa rua estreitinha, no bairro francês de Nova Orleans. Ele é cheio de lojinhas de cartomantes, videntes, gente que lê o futuro nas cartas etc. Eu estava com um pouco de dinheiro no bolso porque tinha ajudado minha mãe no restaurante e os fregueses haviam me dado gorjetas. Olhei para uma janelinha iluminada e toda colorida de anúncios. Fiquei com vontade de saber meu futuro. Eu queria saber se ia passar de ano. [...]

– O que você quer saber?

– Se vou passar na prova de inglês – respondi.

– Não vai, não – ele disse.

– Como é que o senhor sabe? – eu perguntei.

– Se tivesse estudado, você não tinha dúvida, seu moleque. (p. 66)

Assim, talvez o elemento que mais atraia a atenção dos leitores desse livro seja a fantasia envolta nas aventuras com fantasmas, uma vez que, como já discutimos, enredos que abordam essas temáticas são de grande interesse dos adolescentes e jovens atualmente, como acontece com *Crepúsculo* e os livros da saga Harry Potter.

Em *O gênio do crime* e em *Sangue fresco*, duas obras de João Carlos Marinho Silva, que têm o mesmo grupo de personagens amigos e protagonistas, percebemos um mesmo estilo de escrita, o qual igualmente apresenta a linguagem cotidiana, um tanto quanto informal, para a época em que foram escritos os livros, e bastante próxima da linguagem jovem e adolescente. Como exemplos no livro *O gênio do crime*: “Ué. **Que é feito desse gordo?**” (p. 34 – grifo nosso). E em *Sangue fresco*, por exemplo: “- **Credo** – falou a Berenice. – A tia Jandira está muito **cheguei**, vir nadar com o rubi.” (p. 73). Além disso, a estrutura narrativa é

bastante linear e, em alguns momentos apenas, encontramos a retomada de um acontecimento, algo semelhante aos recursos narrativos utilizados, em especial, pelas obras de literatura infantojuvenil brasileira, como vimos aqui em *Pó de parede* e *Isso ninguém me tira*.

No entanto, quando pensamos sobre as ações das personagens, o mesmo acontece como em *1001 fantasmas*. As narrativas de *O gênio do crime* e *Sangue fresco* se detém, quase que inteiramente, aos conflitos relacionados ao roubo de figurinhas e ao sequestro de crianças, situações, essas, que, embora possam representar a corrupção brasileira, não são tipicamente contextos infantis, e por isso, distantes da realidade do leitor. Ambas as narrativas de João Carlos Marinho não apresentam outros núcleos dramáticos a não ser os que circundam a ação principal. Apesar de, em ambas as narrativas, algumas ações se passarem no ambiente escolar – espaço muito comum do contexto jovem e adolescente – em especial no livro *O gênio do crime*, pois os garotos protagonistas fingem estudar em uma escola diferente da deles para tentarem encontrar um dos vendedores de figurinhas falsificadas – mesmo nesses ambientes, percebemos que as ações das personagens se mantêm diretamente relacionadas com o conflito principal da narrativa, por exemplo: “No seu uniforme novo de Afonsinho entrou na escola. [...] O gordo, muito compenetrado no seu papel de debilóide, fez que não entendeu e chupou o dedo.” (p. 42).

Em uma análise mais concisa dos dados, podemos perceber, através do Quadro 9 abaixo, que, de um modo geral, as narrativas infantojuvenis brasileiras apresentam menos núcleos dramáticos envolvendo as personagens em diferentes ações do que as narrativas da indústria cultural:

**Quadro 9 - Núcleos dramáticos com os quais as personagens protagonistas se relacionam**

Título	Amor	Amizade	Familiar	Profissional	Escolar	Perigo	Total
O gênio do crime		x				x	2
Isso ninguém me tira	x	x	x		x		4
Sangue fresco		x				x	2
Pó de parede		x	x		x		3
	x	x					2
			x	X			2
1001 fantasmas		x				x	2
A menina que roubava livros	x	x	x		x	x	5

Harry Potter e a Pedra Filosofal		x	x		x	x	4
O Pequeno Príncipe	x	x	x	x		x	5
Crepúsculo	x	x	x		x	x	5
Harry Potter e a Câmera secreta		x	x		x	x	4
Total	5	11	8	2	6	8	

É interessante destacar que a quantidade de núcleos dramáticos que as personagens das narrativas infantojuvenis brasileiras se relacionam varia entre 2 ou 3, já nas narrativas da indústria cultural esse número aumenta para 4 ou 5 tipos de relações diferentes abordadas nas mesmas obras. Dentre as narrativas infantojuvenis brasileiras que menos apresentam núcleos dramáticos encontramos, portanto, *O gênio do crime*, *Sangue fresco* e *1001 fantasmas*, com apenas 2 núcleos aparentes em cada uma. Esse dado pode contribuir mais uma vez para dar credibilidade a leitura das obras da indústria cultural, pois, ao abordar diferentes núcleos dramáticos que envolvem o cotidiano adolescente, ela se aproxima cada vez mais do leitor.

Entretanto, é também importante dar ênfase aos dados semelhantes que ambas as esferas de leitura apresentaram. Como perceptível, o núcleo dramático que mais se sobressai é o da amizade, estando presente em todas as narrativas, com excessão de um conto do livro *Pó de parede*. Depois dele, os núcleos dramáticos que mais aparecem são os familiares e os que envolvem perigo, comprovando, novamente, que essas duas formas narrativas não parecem ser tão distintas.

Além do distanciamento das ações das personagens de algumas narrativas infantojuvenis brasileiras com relação aos seus leitores reais, por não apresentarem diferentes núcleos dramáticos com os quais os leitores pudessem se identificar, o que talvez tenha nos chamado mais a atenção foi o fato de percebermos, também, de algum modo, a inverossimilhança dessas ações, a fragilidade do enredo e do desfecho, fazendo-nos acreditar na existência de um interlocutor intratextual previsto e estereotipado por essas narrativas, já que, diferentemente dos livros da indústria cultural, ela colocou o leitor em contato com personagens idealizados, envolvidos em situações irreais ou com falsos problemas que se resolvem magicamente (ABREU, 2006). Por exemplo, em *O gênio do crime*, o grupo de garotos desvenda o mistério das figurinhas falsificadas antes mesmo do

detetive invicto escocês. Além disso, eventos inesperados e positivos acontecem ao longo da narrativa, auxiliando na investigação dos meninos. Bolachão, um dos meninos que descobriu a fábrica clandestina e foi capturado pelos capangas, é deixado, inesperadamente sozinho, perto do telefone e da máquina de figurinhas da fábrica, podendo ligar para pedir ajuda e podendo imprimir mensagens secretas na parte de trás das figurinhas. Ainda, Bolacha se revela como o autor do plano mais inovador nas áreas de investigação, que nem mesmo o melhor detetive do mundo havia descoberto:

O gordo comeu e contou a investigação. O chefe ouviu com muito interesse, interrompia nuns pedaços, fazia perguntas e escrevia num caderno.

– Sim senhor, seguir pelo avesso; é uma descoberta nova. Ninguém ajudou, você é que encontrou sozinho essa ideia?

– Sim. (p. 65)

O próprio desfecho da narrativa se resolve de forma mágica. Quando Bolacha foi deixado sozinho ele ligou e tentou passar o endereço da fábrica clandestina. Apesar de não entenderem o endereço, Seu Tomé, os outros meninos e o detetive invicto lembraram, subitamente, de um nome de rua parecido com o da ligação e encontraram a fábrica, salvando Bolacha e os álbuns de figurinhas de Seu Tomé, como em:

– Seu Tomé, Rua Planeta 959, é a fábrica clandestina. [...] – Rua Veneta 99? – disse seu Tomé. – Ele tinha entendido outra coisa. [...] (p. 61)

O peludão e o dos cachos seguravam o gordo na frente da banheira.

– Podemos jogá-lo, chefe?

– Juguem e pulem para trás; atenção aos respingos! Uma gota dessas dá pra cegar ou fazer queimadura muito grave.

– Lá vai chefe!

Pum! Escapum! Pum! Pum!

[...] Era uma explosão que tinha aberto um buraco no teto; todos coçaram os olhos e Bolachão viu a cabeçona amarela espiando lá de cima. (p. 82)

Em *Sangue fresco*, as ações inesperadas também acontecem magicamente para salvar os meninos do problema, como quando estavam fugindo pelo meio da mata Amazônica e conseguiram achar troncos suficientes para montar uma jangada, ou quando eles estavam encurralados pelos capangas e uma aldeia de padres surgiu em meio a mata, servindo de abrigo, ou quando os próprios padres dessa aldeia mataram todos os capangas que perseguiram as crianças, ajudando os



protagonistas a prender Ship O'Connors, o mandante, a salvar todos os sequestrados, como em:

– Eu estava tratando vosmecês com civilidade – disse frade João.  
– Vejo que não é possível. Terei que ser um pouco mais enérgico.  
Frade João, num zás-trás, deu um trompaço na fuça de Ship O'Connors, que o atirou a trinta metros dali, curvou-se, pegou o pau de enorme cruz, levantou a meia-altura, deu uma volta em círculo, a cruz pegou impulso, a ponta da cruz zunindo, rasgou a barriga de quarenta e nove capangas, arrancou os intestinos deles para fora, era só intestino reto, grosso e delgado, movendo que nem lombriga pelo chão. (p. 120-121)

Com base nesses exemplos, é possível perceber, em ambas as narrativas, certa fragilidade e inverossimilhança nas ações das personagens que têm, talvez, a tentativa de enaltecer as ações dos protagonistas jovens, empoderando-os dos desfechos positivos, e mais, parece também forçar a narrativa para atrair a atenção dos leitores, tanto pela identificação com o papel do adolescente *poderoso*, quanto pela narração dramática e exagerada. Nesse ponto, essas narrativas infantojuvenis brasileiras demonstram se preocupar com um leitor pré-determinado e estereotipado quando evitam o uso de estruturas narrativas e linguagem complexas e quando forçam as ações das personagens a fim de atrair os leitores.

Assim, apesar de encontrarmos, em algumas narrativas infantojuvenis brasileiras, uma disposição do enredo diversa, que foge ao senso comum de linearidade, como em *1001 fantasmas*, uma linguagem que vem tentando fugir da língua culta, inserindo coloquialismos do cotidiano jovem, como em todas as narrativas dessa esfera de leitura, no geral, essas obras se mostram frágeis quanto ao uso da linguagem no enredo, já que elas privilegiaram uma estrutura narrativa simples, sem muitos elementos complexos, diferentemente do que acontece em *A menina que roubava livros*. Assim, devido a algumas diferenças encontradas no tocante à linguagem, forçamo-nos a pensar que a literatura infantojuvenil brasileira dialoga com um interlocutor ou com uma imagem de leitor não iniciado ou pouco familiarizado com narrativas sob a forma de romances, textos literários, para o qual narrativas mais densas representariam um problema de compreensão. No entanto, com exceção do livro de Markus Zusak e *O pequeno príncipe*, essa mesma característica linguística é frequente nas demais narrativas de indústria cultural, o que nos faz acreditar na aproximação dessas duas esferas de leitura sendo cada vez mais evidente.

Ademais, no tocante à ação das personagens, podemos enxergar, de um modo geral, a abordagem de conflitos bastante relacionados ao contexto social do jovem leitor, em especial por parte dos livros da indústria de massa, uma vez que, nos livros de literatura infantojuvenil brasileira, percebemos algumas situações em que os impasses tipicamente adolescentes não são representados nas obras, como discutido em *1001 fantasmas*, *O gênio do crime* e *Sangue fresco*. Não somente isso, mas as narrativas *O gênio do crime* e *Sangue fresco* também se mostraram artificiais e inverossímeis quanto ao seus enredos, quando tentam empoderar o jovens de todas as ações, na tentativa de aproximá-los da leitura. Tal fato não foi evidente nas narrativas de indústria cultural, pois essas demonstraram se preocupar com a representação da realidade mais próxima do contexto jovem, sem pensar em poupá-los dessa realidade, amenizando os desfechos. Essa característica de algumas obras infantojuvenis brasileiras, portanto, pode servir como elemento distanciador, porque, mais uma vez, elas parecem acreditar em um interlocutor intratextual principiante e minorizado.

De um modo geral, então, podemos perceber que as narrativas infantojuvenis brasileiras, mais do que as narrativas da indústria cultural, ao menos as do *corpus*, parecem esperar um leitor estereotipado e não familiarizado com tal prática de leitura, e por isso, ela infantilize e amenize as narrativas, tanto no que se refere ao uso da linguagem quanto no que se refere às ações das personagens, às vezes distantes da realidade do leitor e às vezes, um tanto inverossímeis.

## Considerações Finais

---

Tendo realizado todas as leituras e análise as quais nos propomos inicialmente, cabe-nos agora fazer um levantamento dos dados que foram obtidos e procurar entender uma possível resposta à nossa pergunta de pesquisa inicial. Ao entendermos e delimitarmos duas esferas de leitura, escolar e não escolar, como duas práticas sociais de letramento distintas, não só podemos percebê-las como leituras que circulam em locais diferentes, com objetivos evidentemente diferentes, mas também como duas produções escritas valorizadas de forma diferente socialmente. Voltando aos tópicos analisados, foi possível perceber que, em todas as categorias narrativas aqui delimitadas, enxergamos semelhanças nas representações em ambas as esferas de leitura, evidenciando certa igualdade entre essas composições narrativas, o que não justifica a marginalização de uma das práticas em função da outra ser mais aceita socialmente.

No entanto, também enxergamos diferenças entre essas duas esferas narrativas, diferenças essas que nos levaram a uma possível resposta à nossa pergunta de pesquisa, a saber, “Há diferenças entre a construção literária de narrativas infanto-juvenis brasileiras e narrativas da indústria cultural que justifiquem a escolha de jovens leitores por essas últimas?”.

Primeiramente, no que se refere à temática das obras, embora essas pareçam similares, a abordagem narrativa que se tem sobre elas é o que acaba interferindo, talvez, na distinção entre as duas esferas de leitura, em especial, como discutimos, porque a literatura infantojuvenil brasileira do *corpus* por vezes subestima seu leitor. Na tentativa de poupá-lo da realidade, essa literatura aborda temas que circundam seus contextos sociais, mas que são, muitas vezes, superficiais, com desfechos milagrosamente positivos, como acontece em *O gênio do crime* e *Sangue fresco*, em que, o grupo de amigos crianças protagonista ou brincam de ser detetives e desvendam um caso extremamente difícil, que nem o detetive invicto escocês conseguiu desvendar, ou conseguem escapar de um acampamento de alta segurança e fortemente vigiado, libertando, também, todas as crianças sequestradas.

Por outro lado, as obras da indústria cultural aqui analisadas demonstram não poupar seu leitor do sofrimento, da dor e do medo, – como a eminência da morte em *A menina que roubava livros* e o valor e a perda da vida em *O pequeno príncipe* –, e, mesmo quando encontramos desfechos positivos, esses não são inverossímeis, ou seja, privilegiam ou apresentam, de alguma forma, a realidade do leitor, como nos livros da saga Harry Potter, em que o protagonista não seria capaz de salvar a escola do mundo das trevas sem a ajuda dos colegas e dos professores mais experientes e sábios, ou como em *Crepúsculo*, em que a protagonista, ao escolher o amor proibido, precisou renunciar à família e aos demais amigos. Tais fatos nos levam a acreditar que a literatura infantojuvenil brasileira do *corpus* analisado prevê um interlocutor intratextual cujas experiências emocionais ainda são incipientes mesmo para os leitores previstos.

Em segundo lugar, no tocante à categoria das personagens, mais uma vez pudemos perceber diferenças, mesmo que mínimas, nas representações narrativas. Características como religião, extrato socioeconômico, nacionalidade e ocupação e relações sociais se mostraram divergentes quando comparadas as narrativas infantojuvenis brasileiras e as da indústria cultural, destacando, entre elas, maior diversidade de representações nas narrativas da indústria cultural. Tal fato nos leva a pensar que, novamente, as narrativas infantojuvenil brasileiras estudadas preveem um tipo de leitor socialmente colocado quando ainda prioriza as representações de imagens legitimadas da sociedade, excluindo contextos sociais outros em que os jovens estão inseridos. Nesse caso, a falta de representações mais diversas pode ser um fator que distancie o leitor da narrativa infantojuvenil brasileira, já que ele, inserido em contextos obviamente heterogêneos e, conseqüentemente, letrado de maneira heterogênea, configura-se como um ser pluricultural, heterogêneo, e portanto, tende a se reconhecer pouco na literatura.

Além disso, quando discutimos sobre os narradores e focos narrativos apresentados pelas esferas de leitura aqui delimitadas, percebemos, também, uma movimentação maior em direção ao processo de identificação dos jovens com a leitura por parte das narrativas da indústria cultural, já que nelas, além de encontrarmos a abordagem de diversos tipos de narradores e foco narrativo, encontramos ainda a preferência pelos tipos que mais exigem a atenção e a participação do leitor, como narradores homo e autodiegético, com focos narrativos suspeitos ou testemunha. Ao contrário das narrativas infantojuvenis

brasileiras, em que, duas de suas obras analisadas por nós apresentaram narradores e foco narrativo heterodiegéticos e oniscientes, considerados como os tipos de narração que menos permitem a participação ativa do leitor, contribuindo, portanto, para um certo distanciamento do leitor com a obra.

Por fim, a análise demonstrou que, talvez, um dos principais motivos para os leitores jovens preferirem as leituras da indústria de massa é a linguagem e a ação das personagens. Como discutido, a linguagem apresenta-se complexa, algumas vezes, e, em sua maioria, mais atual e com abordagem cotidiana, tornando a narrativa mais dinâmica e próxima do contexto jovem, tanto na narrativa infantojuvenil brasileira quanto na narrativa da indústria cultural. Entretanto, elementos narrativos complexos não se mostraram frequentes nas narrativas do *corpus* que circulam na escola, somente encontramos algumas nuances linguísticas em *1001 fantasmas*. Já nas narrativas de indústria cultural, eles estão mais presentes, como em *A menina que roubava livros* e *O pequeno príncipe*. Todos esses apontamentos nos levam a acreditar, mais uma vez, na existência de um interlocutor previsto pela literatura infantojuvenil brasileira que é minorizado cognitivamente, julgado como incipiente e, portanto, menos capacitado de assimilar recursos narrativos complexos em conjunto, e até mesmo, um leitor minorizado socialmente, por pensá-lo como um ser não inserido em práticas letradas e sociais heterogêneas.

Ademais, a ação das personagens revelou uma constante preocupação, de ambas as esferas sociais de leitura, em representar conflitos tipicamente adolescentes, a fim de que os leitores se identifiquem e se projetem nas narrativas, promovendo a leitura. No entanto, novamente, algumas narrativas infantojuvenis brasileiras se mostraram distantes ao faltarem com representações de impasses que comumente circundam o cotidiano de seu público, como acontece com *1001 fantasmas*, *O gênio do crime* e *Sangue fresco*. Essa característica dessas narrativas pode, mais uma vez, contribuir para o distanciamento do leitor ao passo que ele não consegue estabelecer um processo de identificação com as obras. Ainda, *O gênio do crime* e *Sangue fresco* se mostraram narrativas fragilizadas na tentativa de enaltecer as ações dos jovens, empoderando-os, e na tentativa de amenizar as ações narrativas, buscando elementos mágicos para solucionarem os problemas de forma inesperada. Outro fator que igualmente contribui para o afastamento do público, já que podemos perceber certa pedagogização, termo utilizado por Street

(2014), das narrativas ao amenizarem os enredos e os desfechos com intenção de poupar os leitores, uma vez que parecem considerá-los incipientes. Ademais, no que diz respeito às ações das narrativas, vemos outro fator de distanciamento dos leitores perante a narrativa, em que, em *O gênio do crime*, *Sangue fresco* e *1001 fantasmas* podemos encontrar poucos núcleos dramáticos que envolvem situações cotidianas tipicamente adolescentes.

Com base nessas categorias analisadas, foi possível perceber que o fato de algumas narrativas infantojuvenis brasileiras aqui estudadas não estabelecerem contato direto e efetivo com o contexto social do leitor jovem atual pode se dar em função de algumas delas, em especial *O gênio do crime* e *Sangue Fresco*, de João Carlos Marinho Silva, terem sido publicadas na década de noventa. Antigamente, interesses e gostos dos jovens eram bastante diferentes dos adolescentes de hoje. É impossível negar a competência literária de João Carlos Marinho Silva, bem como o sucesso e o prestígio literário de seus livros.

Entretanto, através de nossas análises, podemos perceber que algumas obras da literatura infantojuvenil brasileira que circulam na escola têm representações distantes do contexto atual do adolescente e, portanto, distanciam-se dele. Não afirmamos, porém, que todas as obras de literatura infantojuvenil brasileira fogem ao contexto do leitor jovem de hoje. Vimos que, em diversas categorias analisadas nas obras de literatura infantojuvenil estudadas, encontramos aspectos que contribuem com o processo de identificação do leitor com a obra.

O mesmo acontece com as narrativas de indústria cultural. Nossa análise nos permitiu identificar que os *best-sellers* aqui apresentados podem ser leituras valorizadas na escola, na academia e pelos próprios leitores, pois eles estabelecem ponto de contato e identificação com o leitor, e, diversas vezes, isso ocorreu até mais facilmente do que na literatura infantojuvenil do *corpus*. Contudo, não podemos fazer a mesma afirmação para todas as obras da indústria cultural. Talvez, seria pertinente, em estudos posteriores, criar um termo que circulasse entre a literatura infantojuvenil e os *best-sellers* e que entendesse o hibridismo dessas leituras, já que encontramos critérios de qualidade em ambas as esferas de leitura representadas pelas narrativas selecionadas para o *corpus*. Por enquanto, questionamos, apenas, as escolhas de leitura realizadas pela escola, que, atualmente, parece não perceber para onde se volta o interesse de seu público.

Assim, podemos acreditar que os motivos de escolha de leitura pelos jovens, atualmente, envolvam questões como a ressignificação cultural para essa faixa etária, o reconhecimento de diferentes identidades nas obras e a própria reivindicação pessoal reafirmada pela leitura. Com relação ao primeiro aspecto, segundo Machado e Silva (2014), entre a literatura infantojuvenil brasileira e as narrativas de indústria cultural encontram-se conceitos de “cultura” distintos, em que, a segunda, veicula por meios de comunicação de massa, insere-se mais adequadamente às identidades multiculturais com as quais os leitores estão mais familiarizados, sendo visível essa ressignificação cultural por meio dos temas e linguagem utilizadas nas narrativas de indústria cultural. Nas palavras da autora:

[...] (há uma) disputa do que significaria cultura para esses jovens, marcando, ao mesmo tempo, um distanciamento irônico e claro com a idéia que associa educação, literatura e cultura, predominante na escola, mas também a sua própria inserção em uma ‘cultura’, veiculada pelos meios de comunicação de massa e experimentada em novas. (MACHADO e SILVA, 2014, p. 20)

Desse modo, já que a avaliação estética e o gosto literário variam conforme a época, o grupo social, a formação cultural (ABREU, 2006), é mais do que natural exergarmos essa movimentação dos jovens, atualmente, em direção às obras da indústria de massa.

Outro fator que possivelmente interfere na escolha de leitura dos jovens é a evidente “exigência do reconhecimento de suas identidades” (MACHADO e SILVA, 2014, p. 20). É característica da juventude o desejo e a necessidade de se reafirmar na sociedade “adulta”. Não somente isso, adolescentes buscam se situar em uma sociedade própria, a qual, segundo cada um deles, está de acordo com seus gostos, desejos e escolhas. É esse processo de constituir-se como identidade que os leitores procuram nas narrativas. E as narrativas de indústria cultural, talvez por representarem maior diversidade social, talvez por enfocarem temas próprios da adolescência – como aventura, rivalidade, afrontas, sentimentalismo, amor, angústia, morte – e talvez por priorizarem a construção de uma subjetividade autônoma e real, sejam a preferência de leitura desses jovens adolescentes.

Finalmente, a escolha de leitura dos jovens pode se dar, também, pelo desejo de reafirmarem suas vontades diante de uma leitura autorizada e imposta pela escola, como uma forma de reivindicarem identidades às quais a cultura escolar se opõe. Sendo assim, essas práticas de letramentos mais comuns entre os

alunos são formas de reconhecimento pessoal dentre os demais, bem como “um modo tácito de protesto político contra a cultura letrada e hegemônica na escola” (MACHADO e SILVA, 2014, p. 21) que se contrapõe a outras culturas e identidades que, embora sejam pouco consideradas tendem, nos dias atuais, a reivindicar espaço, voz e ouvidos.



## Referências

---

- ABREU, Márcia. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: Unesp, 2006.
- ADORNO, T.; HORKHEIMER. O Iluminismo como mistificação das massas. In: COSTA LIMA, L. *Teoria da cultura de massa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- AGUIAR, F. *Outras leituras: literatura, televisão, jornalismo de arte e cultura, linguagem interagente*. São Paulo: Editora SENAC São Paulo: Itáú Cultural, 2000.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BAKHTIN, M.. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2000.
- BEZERRA, D. N. *A reprogramação da saga harry potter: leitura das enunciações mágicas do herói decadente*. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2012.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1982.
- BORIN, A. A. *Narrativas de leitura literária: um estudo no cotidiano escolar*. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade de Sorocaba. Sorocaba, 2011.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), *PISA – resultados*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>>. Acesso em: 19 de setembro de 2015.
- BRASIL. *Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Orientações curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEF, 2006.

BRASIL. *Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO, *Confirma os dados da pesquisa Fipe CBL/SNEL 2013*. Disponível em: <<http://www.cbl.org.br/telas/noticias/noticias-detalhes.aspx?id=2153>>. Acesso em: 19 de setembro de 2015.

CAMASMIE, V. A. *A apropriação de práticas de leitura literária de alfabetizando adultos trabalhadores do projeto de leituras e escritas no cotidiano do trabalhador*. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2011.

CANDIDO, A. *A personagem no romance*. In: ROSENFELD, A. et al. *A personagem de ficção*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

CAPES, *Banco de teses*. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>. Acesso em: 22 de agosto de 2015.

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, R. *Comunidades de leitores*. In: \_\_\_\_\_. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XVI e XVIII*. Brasília: Editora da UNB, 1999.

\_\_\_\_\_. *Do livro à leitura*. In: \_\_\_\_\_. *Práticas da Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996, p. 77- 106.

COELHO, N. N. *Panorâma histórico da literatura infantil/juvenil. Das origens europeias aos Brasil contemporâneo*. Baurerri, SP: Manoele, 5º Ed. Revisada e atualizada, 2010.

DALCASTAGNÉ, R. *Personagens e narradores do romance contemporâneo no Brasil: incertezas e ambiguidades do discurso*. In. *Revista Diálogos*

Latinoamericanos, n<sup>o</sup> 003, Universidad de Aarhus, 2001. Disponível em [www..redalyc.com](http://www.redalyc.com). Acesso em setembro de 2001.

\_\_\_\_\_. *A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990 – 2004*. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, n.º 26. Brasília, p. 13-71, 2007.

DAU, M. R. P. *Leitoras de best-sellers: o que determina suas escolhas?* 2012. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2012.

DERING, R. O. *A cultura de massa em diálogo com questões de teorias literárias*. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, 2012.

ECO, U. *Apocalípticos e integrados*. Trad. Pérola de Carvalho. São Paulo: perspectiva, 1979.

\_\_\_\_\_. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

FERNANDES, C. R. D. *Leitura, literatura infanto-juvenil e educação*. Londrina: EDUEL, 2007.

FREITAS, F. S. *A leitura da literatura infantil e o letramento literário: perfil docente na rede municipal de ensino (reme) do município de Três Lagoas – MS*. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Mato Grosso do Sul, 2011.

HANSEN, J. A. *Reorientações no campo da leitura literária*. In: ABREU, M.; SCHAPOCHNIK, N. *Cultura letrada no Brasil: objetos e práticas*. Campinas: Mercado de Letras, ALB; São Paulo: Fapesp, p. 13-44, 2005.

INSTITUTO PRO-LIVRO. *Retratos da Leitura* – 3ª Ed. Disponível em: <[http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/2834\\_10.pdf](http://www.prolivro.org.br/ipl/publier4.0/dados/anexos/2834_10.pdf)>. Acesso em: 12 de setembro de 2014.

JUNG, N. M. *Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue*. Porto Alegre, 2003.

KHÉDE, S. S. *Personagens da literatura infanto-juvenil*. São Paulo: Editora Ática, 1986.

KLEIMAN, A. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

LAHIRE, B. *Crenças coletivas e desigualdades culturais*. Educ. Soc. , Campinas, vol. 24, n. 84, p. 983-995, setembro, 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 de setembro de 2014.

LDB : *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 8º Ed. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.

*Literacy Approaches: The Literary Text in the Classroom*. Evely Vânia Libanori\* Universidade Estadual de Maringá - UEM Fabrício César de Aguiar\* Universidade Federal do Paraná – UFPR, Vitória, n. 27, 2015/1 – p. 127-146

LOURENÇO, D. S. *Entre instituições de ensino e mercado de consumo: a leitura de narrativas em língua inglesa por adolescentes brasileiros*. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2012.

MACHADO E SILVA, R. C. *Práticas e saberes de leitura entre jovens: signos éticos colocados em questão*. Apresentação no GT 78 do CAAS. Unioeste, 2014.

MALINOWSKI, B. *Argonautas do Pacífico Ocidental*. São Paulo: Abril Cultural. [Prólogo, Introdução], 1998 [1922].

MARINHO, M. *Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito*. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Orgs.) *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 68-100.

MOURA, J. S. N. *Indo ao encontro da literatura: uma proposta de trabalho com a série harry potter*. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, 2011.

OLIVEIRA, V. S. A. *Entre as proposições teóricas e a prática: o uso da literatura infantil nas escolas municipais de Lagoa Santa*. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Minas Gerais. Minas Gerais, 2011.

PAULINO, M. G. R. *Leituras Literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, *Relatório Nacional PISA 2012: resultados brasileiros*. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio\\_nacional\\_pisa\\_2012\\_resultados\\_brasileiros.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf)>. Acesso em: 19 de setembro de 2015.

PORTAL BRASIL, *Cultura – Venda de livros aumentaram 4,13% em 2013*. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/cultura/2014/07/vendas-de-livros-aumentaram-4-1-3-em-2013>>. Acesso em: 19 de setembro de 2015.

Portal MEC, *Acervo 2013 Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)*. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13992-pnbe-2013-seb-pdf&category\\_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13992-pnbe-2013-seb-pdf&category_slug=setembro-2013-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 14 de maio de 2014.

Publish News, *Lista de mais vendidos*. Disponível em: <<http://www.publishnews.com.br/ranking>>. Acesso em: 19 de setembro de 2015.

REIS, C. LOPES, A. C. M. *Dicionário de teoria narrativa*. São Paulo: Editora Ática S.A., 1988.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

\_\_\_\_\_. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SAMORI, D. P. *Infância e literatura infantil: o que pensam, dizem e fazem as crianças a partir da leitura de histórias? A produção de culturas infantis no 1º ano do ensino fundamental*. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

SIERAKOWSKI, A. P. C. *Literatura de massa e a formação do leitor: o letramento de receptores da saga crepúsculo do papel às telas*. 2012. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2012.

SILVA, S. A. *Ideologia, educação e literatura: a indústria cultural na interface com a formação da criança*. 2012. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Goiás. Goiás, 2012.

SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS. *Produção e vendas do setor editorial brasileiro*. Disponível em: <<http://www.snel.org.br/dados-do-setor/producao-e-vendas-do-setor-editorial-brasileiro/>>. Acesso em: 19 de setembro de 2015.

SKOOB. Disponível em: <<https://www.skoob.com.br/>>. Acesso em: 7 de novembro de 2014.

SOARES, M. *Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para políticas de alfabetização e letramento*. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Orgs.) *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

\_\_\_\_\_. *As muitas facetas da alfabetização*. IN: \_\_\_\_\_. *Alfabetização e letramento*. 5ª Ed. São Paulo: contexto, 2007.

SODRÉ, M. *Best-seller: a literature de mercado*. 2º Ed. São Paulo: Ática, 1988.

STRAUSS, C. L. *Lección inaugural Collège de France*. Traducción directa del francés a cargo de Carlos Rafael Giordano, 1960.

STREET, B. *Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola editorial, 2014.

\_\_\_\_\_. *What's "new" in new literacy studies?: critical approaches to literacy in theory and practice*. 2003. Disponível em: <<http://www.people.iup.edu/gnvp/D-K/articles/from%20Atsushi/Street%20%282003%29.pdf>> Acesso em: 12 de outubro de 2015.

UOL Educação, *Pisa: desempenho do Brasil piora em leitura e 'empaca' em ciências*. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/12/03/pisa-desempenho-do-brasil-piora-em-leitura-e-empaca-em-ciencias.htm>>. Acesso em: 19 de setembro de 2015.

VEJA, *Os livros mais vendidos*. Disponível em: <[http://veja.abril.com.br/livros\\_mais\\_vendidos/](http://veja.abril.com.br/livros_mais_vendidos/)>. Acesso em: 19 de setembro de 2015.

VERDE, V. Z. C. V. *Literatura, sociedade de consumo e escola: uma relação conflituosa*. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2011.

ZAPPONE, M. H. H. *Letramento dominante x vernacular e suas implicações para o ensino da literatura*. DOI: 10.5212/MuitasVozes.v.2i2.0002. 2013.

ZILBERMAN, R. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 1985.

\_\_\_\_\_. O verismo e a fantasia das crianças. In: \_\_\_\_\_. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 1985, pp.87-94.

ZILBERMAN, R; LAJOLO, M. *Literatura infantil brasileira: histórias e histórias*. São Paulo: Ática, 2007.



## Referência Literária

---

*1001 Fantasmas* / Heloisa Prieto. 3º Ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

*A menina que roubava livros* / Markus Zusak; tradução de Vera Ribeiro – Rio de Janeiro: Intrínseca, 2011.

*Crepúsculo* / Stephenie Meyer; tradução de Ryta Magalhães Vinagre – Rio de Janeiro: Intrínseca, 2008.

*Harry Potter e a Câmara Secreta* / J. K. Rowling; tradução de Lia Wyler – Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

*Harry Potter e a pedra filosofal* / J.K. Rowling; tradução de Lia Wyler – Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

*Isso ninguém me tira* / Ana Maria Machado. – São Paulo: Editora Ática S.A., 1994.

*O gênio do crime: (uma história em São Paulo)* / J.C. Marinho Silva. – 20º Ed. – Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

*O pequeno príncipe* / Antonie de Saint-Exupéry: com aquarelas do autor; tradução de Dom Marcos Barbosa. – 48º Ed. – Rio de Janeiro: Agir, 2009.

*Pó de parede* / Carol Bensinom. 2º Ed. – Porto Alegre: Não Editora, 2008.

*Sangue fresco* / J. C. Marinho Silva. 16º Ed. – São Paulo: Global Editora e Distribuidora LTDA, 1986.