



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
JÚLIO DE MESQUITA FILHO
CÂMPUS DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO

Reginaldo Inocenti

Literatura, leitor e *mass media*: um estudo sobre a recepção de *A Metamorfose*, de Franz
Kafka.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO - SP
2015

Reginaldo Inocenti

Literatura, leitor e *mass media*: um estudo sobre a recepção de *A Metamorfose*, de Franz Kafka.

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Literatura, junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração – Teoria e Estudos Literários, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Orientadora: Prof.^a Dra. Cláudia Maria Ceneviva Nigro

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO
2015

Inocenti, Reginaldo.

Literatura, leitor e *mass media*: um estudo sobre a recepção de A Metamorfose, de Franz Kafka / Reginaldo Inocenti. -- São José do Rio Preto, 2014

149 f.

Orientador: Cláudia Maria Ceneviva Nigro

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

1. Literatura - História e crítica. 2. Leitura – Séc. XXI. 3. Kafka, Franz – A Metamorfose - Crítica e interpretação. 4. *Mass media* . I. Nigro, Cláudia Maria Ceneviva. II. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. III. Título.

CDU – 8-055.2

Reginaldo Inocenti

Literatura, leitor e *mass media*: um estudo sobre a recepção de *A Metamorfose*, de Franz Kafka.

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Literatura, junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração – Teoria e Estudos Literários, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Banca examinadora

Prof.^a Dra. Cláudia Maria Ceneviva Nigro
UNESP – São José do Rio Preto
Orientadora

Prof. Dr. Nelson Luís Ramos
UNESP – São José do Rio Preto

Prof.^a Dra. Carla Alexandra Ferreira
UFScar – São Carlos

À minha mãe,
mulher que não só me deu a vida mas também me ensinou a vivê-la.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, especialmente, à minha professora orientadora Prof.^a Dra. Cláudia Maria Ceneviva Nigro pela orientação, apoio e por acreditar em meu trabalho.

A todos os meus professores do mestrado pelas contribuições que, direta ou indiretamente, me deram.

Aos diretores e professores das escolas participantes da pesquisa e a todos os alunos que, de uma maneira ou de outra, contribuíram para a realização desse estudo.

Em cada instante, a nossa consciência é uma totalidade que engloba, como atualidade presente, o passado e, além disso, o futuro, como um horizonte de possibilidades e expectativas.

Anatol Rosenfeld

RESUMO

A presente pesquisa é um estudo sobre a recepção, pelos leitores do século XXI, representados, aqui, pelos alunos do terceiro ano do Ensino Médio de duas escolas públicas do Estado de São Paulo, de *A Metamorfose*, de Franz Kafka, a fim de se compreender, em um contexto sócio histórico-cultural mediado pelos *mass media*, a relação dialógica entre esses leitores contemporâneos e a obra literária impressa. Para tanto, fundamentamo-nos na Estética da Recepção de Jauss (1994) e Iser (1996), objetivando a análise dos mecanismos - vazios do texto, mudança de horizonte de expectativa, *efeito estético* e mundivivencial -, que estruturam tal relação. Além desse referencial, utilizamos os estudos de pesquisadores a respeito do fenômeno *massmediático* como, por exemplo, Sá (2010), Lucas (2011), Zilberman (1984), Averbuck (1984), dentre outros, visando à compreensão do fenômeno citado e a sua possível influência na constituição de um sujeito leitor que tem por meta o preenchimento dos vazios do texto. Cumpridas essas etapas, procuramos elucidar a influência dos *mass media* – mais precisamente a televisão, o rádio, o celular e a internet - sobre a recepção do texto literário impresso, assinalando as possíveis convergências e divergências entre as duas vertentes teóricas que alicerçam esta pesquisa.

Palavras-chave: Estética da Recepção. Literatura. Leitor. *Mass Media*.

ABSTRACT

The present research is a study about the reception of *The Metamorphosis* by Franz Kafka, by the readers from the 21st century, represented here by high school seniors belonged to two public schools of São Paulo State. This study aims to understand the dialogical relation between these contemporary readers and the written literary work within a social, historical-cultural context mediated by the mass media. For this purpose, we based on Reception Aesthetics by Jauss (1994) and Iser (1996) aiming the analysis of mechanisms such as gaps of text, change of horizon of expectation, aesthetic effect and *life-world*, which structure the dialogical relation. Besides this theoretical reference, we used the researchers' studies concerning the massmediatic phenomenon, for example, Sá (2010), Lucas (2011), Zilberman (1984), Avervuck (1984) among others in order to comprehend this phenomenon and its possible influence on the formation of a reader individual who aims the fulfillment of the gaps of text. Once these stages were complete, we tried to elucidate the mass media influence more precisely the television, radio, cell phone and internet on the reception of the written literary text, pointing out the convergences and divergences between the two theoretical lines which this research is founded on.

Key-words: Reception, Literature, Reader, Mass Media.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01. Autores preferidos	79
Tabela 02. Livros preferidos.....	80
Tabela 03. Programas mais assistidos.....	86
Tabela 04. Sites mais assistidos.....	87
Tabela 05. Atividades realizadas no tempo livre.....	89
Tabela 06. Quantidade de livros em casa.....	89

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Sexo	57
Gráfico 2. Trabalho.....	58
Gráfico 3. Renda familiar.....	58
Gráfico 4. Gastos dos rendimentos.....	59
Gráfico 5. Quantidade de celular.....	59
Gráfico 6. Celular com acesso à Internet.....	60
Gráfico 7. Quantidade de computador em casa.....	60
Gráfico 8. Computador com acesso à Internet.....	60
Gráfico 9. Local de acesso à Internet.....	60
Gráfico 10. Quantidade de televisão em casa.....	61
Gráfico 11. Quantidade de rádios em casa.....	61
Gráfico 12. Quantidade de livros em casa.....	61
Gráfico 13. Tempo livre.....	62
Gráfico 14. Tempo livre diário.....	63
Gráfico 15. Tempo livre de 2 a 3 vezes por semana.....	63
Gráfico 16. Tempo livre só nos finais de semana.....	62
Gráfico 17. Atividades realizadas no tempo livre.....	64
Gráfico 18. Frequência com que assiste à televisão.....	65
Gráfico 19. Programas televisivos mais assistidos.....	66
Gráfico 20. Avaliação dos programas assistidos.....	66
Gráfico 21. Motivos para assistir à televisão.....	66
Gráfico 22. Frequência de acesso à Internet.....	67
Gráfico 23. Motivos para acessar a Internet.....	68
Gráfico 24. Assuntos mais pesquisados na Internet.....	68
Gráfico 25. Avaliação dos sites pesquisados.....	69
Gráfico 26. Frequência com que ouve músicas.....	69
Gráfico 27. Estilo de música preferido.....	70
Gráfico 28. Avaliação das músicas preferidas.....	70
Gráfico 29. Motivo para a escolha das músicas.....	70
Gráfico 30. Frequência de leituras.....	72
Gráfico 31. Tipos de leitura.....	72

Gráfico 32. Suporte mais usado para a leitura.....	72
Gráfico 33. Quantidade de livros lidos nos últimos três meses.....	73
Gráfico 34. Motivos que levam à leitura.....	73
Gráfico 35. Justificativas que levam à seleção do que é lido.....	73
Gráfico 36. Local de leitura.....	74
Gráfico 37. Leituras gerais.....	74
Gráfico 38. Leituras literárias.....	74
Gráfico 39. Principal razão para ler.....	75
Gráfico 40. Compra de livros.....	75
Gráfico 41. Tipologia/temática dos livros.....	75
Gráfico 42. Origem dos livros.....	76
Gráfico 43. Livros de literatura distribuídos pelo governo.....	76
Gráfico 44. Opinião a respeito dos textos literários.....	76
Gráfico 45. Apreço por textos literários.....	78
Gráfico 46. Acesso aos textos literários na escola.....	81
Gráfico 47. Abordagem dos textos literários na escola.....	81
Gráfico 48. Compreensão dos textos literários.....	81
Gráfico 49. Dificuldades para compreender os textos literários.....	82
Gráfico 50. Quando se lê romances.....	82
Gráfico 51. Leituras literárias no terceiro ano do Ensino Médio.....	82
Gráfico 52. Prioridades da escola no estudo de literatura.....	83
Gráfico 53. Acesso a sites/blogs sobre literatura/autor/livro.....	83
Gráfico 54. Acesso a e-books.....	83
Gráfico 55. Leitura de e-books.....	84

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
2 A FACE OCULTA DA RECEPÇÃO	19
2.1 As representações e a construção dos sentidos.....	19
2.2 Do texto oral ao texto impresso: um caminho para o <i>efeito estético</i>	24
2.3 O excedente de visão e as “comunidades interpretativas”	28
2.4 Duas comunidades, dois contextos.....	33
2.5 Literatura de massa <i>versus</i> literatura para as massas.....	37
2.6 Educação para as massas.....	42
2.7 Leitor do texto literário.....	46
2.8 <i>Mass media</i>	49
2.9 Quem lê o quê em uma sociedade de classes.....	51
3 PRIMEIRO INSTRUMENTO DE PESQUISA.....	55
3.1 A pesquisa.....	55
3.2 Os indicadores.....	56
3.2.1 Primeira categoria: perfil socioeconômico	56
3.2.2 Segunda categoria: tempo livre.....	62
3.2.3 Terceira categoria: questionário sociocultural.....	64
3.2.4 Quarta categoria: leituras literárias.....	77
3.3 Análise dos dados.....	84
4 SEGUNDO INSTRUMENTO DE PESQUISA.....	92
4.1 A entrevista.....	92
4.2 A metamorfose: uma análise preliminar.....	95
4.3 As várias metamorfoses de <i>A Metamorfose</i>	96
4.3.1 A novela.....	96

4.3.2 A família Samsa.....	97
4.3.3 As metamorfoses dos samsas.....	101
4.3.4 A novela: uma análise com foco no <i>efeito estético</i>	106
4.3.5 Os alunos e o texto.....	109
4.3.6 Análise das respostas dos alunos.....	116
 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	125
 5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	131
 APÊNDICE	137

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas do século XX e início do século XXI observa-se a intensificação de um processo cultural que já vinha sendo estudado por pesquisadores de diversas áreas do conhecimento como, por exemplo, a filosofia e a sociologia. Esse fenômeno, conhecido como *mass media* ou, simplesmente, cultura de massa, remodelou o conceito de cultura ao considerar como válidas as manifestações culturais das camadas mais populares da sociedade as quais passam, também, a ser legitimadas.

Frente a essa “democracia” cultural, um universo cheio de possibilidades nasce, estabelecendo uma nova ordem social por meio da qual o homem comum pode participar não só da construção do seu próprio conhecimento, mas também da própria identidade cultural, deixando de ser, em certo sentido, subalterno à cultura elitizada. Nesse conjunto de transformações sociais, a sociedade vê-se obrigada a adequar-se a essa nova realidade e outras dimensões culturais são inseridas num contexto antes fechado e voltado apenas a vertente cultural balizada pela elite.

A obra de arte, no nosso caso a literatura, já podia ser “disseminada” às massas. A reprodução em série, possível pelo fortalecimento da indústria cultural, e a alfabetização em larga escala no Brasil pós-oligárquico permitiram o acesso ao texto. Contudo, a instrução pública oferecida à população em geral não possibilitou a interação com as vertentes mais “cultas” do texto literário e, para satisfazer esse perfil de leitor, novas dimensões são oferecidas. A indústria cultural se encarrega desse trabalho, disponibilizando uma arte – literária –, que pudesse ser observada de um horizonte específico: o das massas.

Dessa forma, o que surge como “democracia cultural” torna-se imposição de uma cultura fabricada para as massas. Assim, a reprodutibilidade do texto, antes destinada a socializar o conhecimento, como fez a imprensa de Gutenberg, deixa de ser democrática para se tornar um instrumento voltado à disseminação não de uma cultura do povo, mas de uma cultura para o povo.

Nesse contexto, vê-se uma inversão no paradigma original: da reprodução como socialização, a literatura passa a ser fabricada para atender a uma demanda de uma sociedade heterogênea em muitos aspectos, mas homogeneizada em instrução pública. A literatura se adequa a esse novo contexto para satisfazer a um público leitor emergente, porém pouco instruído e com poucas possibilidades para dialogar com os clássicos, cuja linguagem – plurissignificativa –, torna-se inatingível.

Orientada nessa perspectiva dialógica, essa pesquisa nasce da necessidade de se entender como se caracteriza a atual relação entre o público leitor e o texto literário impresso. Como professor da educação básica, sentimos a necessidade de compreender o porquê de nossos alunos, a maioria deles pelo menos, não conseguir interagir com os clássicos. Reféns de análises oferecidas por manuais didáticos, não se posicionam frente ao dado verbalmente, limitando-se a encontrar respostas para perguntas formuladas pelo autor didático. O sentido, assim construído, é direcionado por terceiros, sendo, nesse caso, difícil compreender o *efeito estético* demandado pela leitura realizada por cada aluno.

Numa tentativa de encontrar respostas às nossas indagações e estabelecer um vínculo entre o texto canônico e os *mass media*, nossa pesquisa procura abordar uma possível relação entre a recepção do texto literário impresso e os meios *massmediáticos*¹. Para tanto, selecionamos, por motivos que se verão nas próximas páginas, quando passarmos para a análise da obra, o texto *A Metamorfose*, de Franz Kafka.

Para esse estudo, fez-se necessária a realização de uma pesquisa de campo por meio da qual pudéssemos coletar dados que dessem suporte às nossas hipóteses iniciais. Desse modo, elaboramos dois instrumentos de pesquisa os quais foram denominados “instrumento de pesquisa um – questionário socioeconômico” e “instrumento de pesquisa dois – uma abordagem sobre a recepção do texto *A Metamorfose*, de Franz Kafka”, ambos apoiados nas vertentes teóricas da Estética da Recepção e dos *mass media*. Esses dois instrumentos de análise foram escolhidos por possibilitarem ao pesquisador conhecer o universo sociocultural dos alunos participantes da pesquisa (mundivivencial) e permitir uma abordagem, de forma direta, sobre a recepção do texto.

Por uma exigência legal, submetemos o projeto e os instrumentos de pesquisa à aprovação da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP – via “Plataforma Brasil”, tendo sido, de acordo com o Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa, deferido um parecer favorável em 11/11/2013. Tivemos a autorização, também, da Dirigente Regional de Ensino da Diretoria de Ensino Região de Penápolis, dos diretores das duas escolas participantes da pesquisa e dos seus respectivos professores. Em relação aos alunos, enfatizamos que a participação seria voluntária e que manteríamos sigilo absoluto a respeito dos seus nomes. Um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – foi elaborado

¹ O termo *massmediático* também pode ser encontrado em alguns textos como *mass mediático*, *mass midiático* ou *massmidiático*. Aqui adotamos a expressão tal como usada por Sérgio de Sá em seu livro *A Reinvenção do Escritor* (2010).

para que os alunos tivessem ciência do teor da pesquisa e nos autorizassem a usar o resultado em nossos estudos.

Nos dias agendados para aplicarmos o primeiro instrumento de pesquisa, fomos às escolas e entregamos duas cópias do TCLE para cada participante, sendo que uma deveria ser devolvida assinada pelo aluno ou pelo responsável, caso fosse menor de idade. Também entregamos uma cópia do questionário socioeconômico para que pudessem respondê-lo e o recolhemos depois de os alunos terem-no preenchido. Buscamos, por meio desse instrumento, elencar quais os meios *massmediáticos* mais presentes no cotidiano do público selecionado, o tempo livre e a relação mantida com a leitura.

Nesse mesmo dia, distribuímos 44 cópias de *A Metamorfose*, pois esperávamos a participação de todos os 68 alunos na segunda fase da pesquisa, isto é, na leitura da obra. Mas, desse público inicial, apenas 27 alunos participaram do segundo momento e mesmo assim somente depois de prorrogamos os prazos estabelecidos anteriormente, uma vez que, ao chegarmos às escolas nos dias marcados, verificamos que os alunos não haviam lido o texto conforme combinado. Como nosso objetivo era analisar o processo dialógico entre texto e leitor, assim como o *efeito estético* provocado pela leitura, precisávamos que os alunos lessem a referida obra, por isso o agendamento de novas datas. De todas as cópias disponibilizadas, conseguimos recuperar apenas 11, as demais não foram devolvidas pelos alunos. Aqui, procuramos analisar, no fluxo da leitura, se houve mudanças de perspectivas dos alunos frente às relações não-formuladas pelo texto ou se a leitura permaneceu limitada à simples decodificação do referencial impresso. Nossa preocupação foi a de compreender qual o *efeito estético* experimentado pelo leitor ao ler uma obra com a qual não tinha familiaridade.

Terminadas essas duas etapas da pesquisa, e já realizadas as leituras sobre as quais edificariamos nossa fundamentação teórica, tabulamos os dados coletados para, enfim, podermos analisá-los. Para uma reflexão mais detalhada sobre os desafios enfrentados quando da leitura do texto literário e buscando identificar os elementos que podem, em certa medida, dificultar a relação dialógica com o texto, estruturamos nossa pesquisa em quatro capítulos.

No primeiro, buscamos explicitar as estruturas que, de acordo com nossos estudos, contribuem para a construção de um excedente de visão que possibilita aos vários leitores enxergar o texto a partir de horizontes de observação diferentes. Esse excedente de visão, demandado do lugar ocupado no mundo, permite a constituição de representações a respeito da vida as quais são responsáveis, acreditamos, pelo arcabouço cultural projetado rumo ao texto no ato da leitura.

Usando como fundamentação teórica, principalmente, o conceito de “vazios do texto” de Iser (1996), buscamos compreender os elementos que entram em cena, no ato da leitura, para a concepção, pelo mesmo teórico, da noção de “leitor implícito”, considerada a mais adequada, mas não a única, para nossa pesquisa. Também trouxemos as considerações de Jauss (2011, p. 73) no que tange à “recepção como momento condicionado pelo destinatário”, ou seja, a ideia do “mundivivencial, trazido pelo leitor”.

No entanto, como nosso objetivo foi compreender a relação dialógica dos alunos do terceiro ano do Ensino Médio com o texto literário no fluxo da própria leitura e a partir do próprio mundivivencial, focamos uma análise da obra em sua dimensão sincrônica, por isso, estudos enfatizando a análise de *A Metamorfose* dentro de uma perspectiva diacrônica, embora importante, não foi, a princípio, priorizado. Contudo, mesmo tendo sido nosso foco o “efeito estético” proposto por Iser (1996) em *O ato da leitura*, as contribuições de Jauss foram importantes na medida em que ele, ao considerar a recepção como um “produto” das diversas leituras dos receptores ao longo da história, resgata o leitor como agente fundamental para a atualização, por meio da leitura, do texto literário. Para Luiz Costa Lima:

[...] Jauss está interessado na *recepção* da obra, na maneira como ele é (ou deveria ser) recebida, Iser concentra-se no efeito (*Wirkung*) que causa [...]. (LIMA, 2011, p. 52).

De um modo ou de outro, mesmo não sendo plenamente idênticas, as posições de Jauss e Iser concentram-se na figura do leitor, por isso são chamadas para essa pesquisa, pois, tendo o mesmo objeto de estudo, contribuem para a problematização de questões importantes sobre o ato da leitura. Nosso objetivo não foi promover uma briga teórica, mas tão somente partir de onde Jauss parou, atualizando-o com as contribuições de Iser.

Paralelo a esse estudo, discutimos o papel dos *mass media* na sociedade brasileira e a relação entre essa dimensão cultural e a literatura, além de pontuarmos alguns aspectos referentes à alfabetização em massa no Brasil. Numa rápida viagem, navegamos de Gutenberg à Internet, a fim de discutirmos a democratização do texto e, conseqüentemente, do conhecimento.

No segundo capítulo, analisamos os dados obtidos por meio da aplicação do primeiro instrumento de pesquisa aos 68 alunos participantes. As informações coletadas a respeito do contexto sociocultural desses alunos foram estudadas e tabuladas em quatro categorias: Perfil Socioeconômico, Tempo Livre, Questionário Sociocultural e Leituras Literárias. Em seguida,

os números obtidos em cada categoria foram convertidos em porcentagem para, em seguida, serem transformados em gráficos ou tabelas.

O objetivo das três primeiras categorias foi colher informações sobre os alicerces em que os alunos participantes da pesquisa têm construído as representações de mundo, isto é, o arcabouço cultural com que atuam sobre o texto. Na última, focamos a relação desses alunos com o texto literário, na forma impressa e digital.

Destinamos o terceiro capítulo à análise do segundo instrumento de pesquisa. Nele apresentamos nosso estudo de *A Metamorfose*, destacando o *efeito estético* que a obra nos proporcionou. Também trouxemos a transcrição de trechos das falas dos alunos e analisamos suas inferências, pontuando alguns aspectos importantes em relação à recepção do texto. O objetivo foi compreender o *efeito estético* proporcionado pela leitura do texto de Kafka aos alunos entrevistados nessa pesquisa.

Na quarta e última parte, trouxemos nossas considerações sobre as questões levantadas nos três primeiros capítulos e, à luz da Estética da Recepção e dos *Mass Media*, procuramos demonstrar a complexa relação entre texto e leitor. Essa pesquisa, como já dissemos, nasceu de uma necessidade profissional em entender os mecanismos que envolvem a recepção do texto literário, a resposta veio, como se verá, com os estudos desenvolvidos e aqui apresentados.

2 A FACE OCULTA DA RECEPÇÃO

2.1 AS REPRESENTAÇÕES E CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS

De acordo com a Estética da Recepção, os textos literários caracterizam-se, de modo singular, pela existência do “não-dado verbalmente”, isto é, vazios ou lacunas presentes ao longo do texto que permitem, ao leitor, construir, por meio de um processo dialógico, um todo significativo. Esse processo só é possível porque o leitor, a partir das próprias representações de mundo, preenche esses vazios, reorganizando o referencial impresso de forma que esse lhe faça certo sentido. Desse modo, como os vazios são preenchidos pelas representações do receptor, esses se tornam, em maior ou menor grau, elementos de emancipação da consciência receptiva, ou seja, o leitor contempla o verbalmente dado não como um produto hermeticamente fechado, mas como objeto hermenêutico, cujo sentido, mediado pelas experiências de cada leitor, é construído no ato da leitura.

Nesse caso, os vazios textuais possibilitam ao receptor dialogar com o texto a fim de construir um sentido que satisfaça às suas expectativas. Assim, o processo hermenêutico aloca o texto literário sempre numa dimensão perspectivística, visto que a cada leitura outros sentidos podem ser estabelecidos.

Contudo, se os vazios textuais são preenchidos, no ato da leitura, pelas representações do leitor, devemos ter em mente que o texto é organizado, inicialmente, pelas representações do autor. No ato da escrita, o autor registra seu mundo, ou seja, suas experiências (reais ou não) em relação ao mundo, e esse jogo de representações diversas pode estabelecer forças convergentes ou divergentes entre os pares – leitor/autor -, visto que, como se disse, por ser hermenêutico e não hermético, o texto possibilita interpretações várias, podendo, inclusive, distanciar-se, por não ser a leitura uma atividade meramente metódica, da intencionalidade inicial. Nesse sentido, o leitor, ao projetar suas representações rumo ao texto, afasta-se do referencial impresso, embora seja orientado por ele, para estabelecer possíveis conclusões.

De certa maneira, esse jogo de representações torna possível resgatar, no contexto dessa pesquisa, a ideia de “excedente de visão estética” (BAKHTIN, 2010, p. 21) em relação ao referencial impresso. Cada sujeito do processo – leitor ou autor -, “enxerga” o objeto de apreensão/construção sob uma perspectiva particular, pois ocupa uma posição diferente em relação ao texto, “o horizonte observado” dificilmente é o mesmo. Com efeito, todo texto é organizado dentro do contexto de produção histórico-sociocultural do autor que, desse modo,

fica, em certo sentido, circunscrito a esses limites contextuais e as representações de mundo usadas pela consciência produtora, quando da construção do texto, volta-se, portanto, a essas fronteiras. O autor pensa o texto, no ato da criação, dentro de um contexto condicionado pelo lugar que ocupa no mundo, lugar de onde vislumbra o horizonte da criação textual. Assim, a imagem que constrói é parcial, pois não consegue enxergar além das fronteiras impostas por suas próprias representações.

Esse *excedente* da minha visão, do meu conhecimento, da minha posse [...] é condicionado pela singularidade e pela insubstitutibilidade do meu lugar no mundo: porque nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim. (BAKHTIN, 2010, p. 21).

Entretanto, se, por um lado, o autor concebe um texto dentro de um contexto de produção, o leitor, ao lê-lo, o faz dentro de um contexto de recepção. Dessa forma, o texto é, em certo modo, apreendido a partir das experiências do receptor, consolidadas, por sua vez, pela relação que esse mantém com o lugar que ocupa no espaço-tempo. Assim, o texto é apreendido em condições diversas das que lhe deram origem. O excedente de visão do leitor não coincide, logo, totalmente com o do autor, pois as circunstâncias que lhes deram origem são diferentes.

Resumindo: a diferença de contextos – produção/recepção – permite ao receptor interagir com o texto a partir de representações próprias e preencher, portanto, os vazios textuais segundo o próprio mundivivencial que gera, por sua vez, um excedente de visão distinto em relação ao do autor. Disso decorre que o sentido estabelecido pelo leitor pode ser divergente do pensado pelo autor, pois mundos diferentes, contextos singulares, se encontram no texto. Cabe ao leitor, assim sendo, ao atualizar o texto no ato da leitura, fazer com que esse adquira um sentido, mesmo estando distante do contexto que lhe deu forma. Ainda que seja possível, não é a recuperação do contexto de produção que garante, desse modo, o entendimento do texto, mas sim a sua atualização ao contexto de recepção. O *efeito estético* não é se caracteriza como uma ação investigativa sobre o texto, mas sim como uma experiência particular de leitura.

Todavia, a possibilidade de agir sobre o texto a partir de representações próprias não autoriza uma prática interpretativa arbitrária por parte do receptor, já que é o referencial impresso que orienta todo o processo de leitura. Desse modo, o espaço-tempo ocupado pelo receptor lhe permite observar o texto sob a ótica do próprio horizonte, embora isso não

autorize divagações aleatórias. Assim, o texto impresso, inalterado na sua estrutura interna, proporciona, a cada nova leitura, um *efeito estético*, tornando seu sentido sempre potencial.

De um lado, situa-se o efeito, condicionado pela obra que transmite orientações prévias e, de certo modo, imutáveis, porque o texto conserva-se o mesmo, ao leitor: de outro, a recepção, condicionada pelo leitor, que contribui com suas vivências pessoais e códigos coletivos para dar vida à obra e dialogar com ela. (ZILBERMAN, 1989, p. 65).

A esse procedimento leitor, soma-se o fato de que as representações construídas a respeito do mundo não são exigidas a um só tempo no ato da leitura. É o texto que determina quais os conhecimentos – atrelados ao dado verbalmente - o receptor deve recuperar. Nessa estrutura, o leitor traz para o texto os conhecimentos necessários à construção de um sentido lógico, devendo abdicar de outros, não apropriados à situação leitora. Esse processo, automático, exige que representações sejam acionadas no momento adequado.

Como vimos, os conhecimentos, como conjunto das representações do espaço/tempo vividos, tornam-se o horizonte por meio do qual tanto o autor quanto o leitor observam o texto. Por sua vez, os vários contextos histórico-sociais vividos pelos agentes textuais geram uma diversidade de representações as quais dão origem ao excedente de visão em relação ao mundo, permitindo a atuação sobre o texto de modo sempre plural.

De outro modo: a relação histórico-social mantida com o mundo propicia, ao autor e aos leitores, vivências múltiplas. Essas vivências, por sua vez, são responsáveis pelo conjunto de representações que ambos – autor/leitor - constroem do lugar que ocupam no mundo, configurando-se no mundivivencial de cada um. Desse modo, ao apresentar um texto “pronto”, o autor (re)organiza a realidade, por meio da palavra, alicerçado em seu horizonte de observação, portanto, em seu excedente de visão. Contudo, no ato da leitura, é o excedente de visão do leitor que é levado para o interior do texto o qual passa a ser visto sob novo horizonte, podendo, nesse caso, o leitor enxergar mais, ou menos, do que o autor, a depender das representações recuperadas durante a leitura. Assim, o leitor, ao projetar suas representações sobre o referencial impresso, amplia as possibilidades de significado, pois o texto não é uma “estrutura autossuficiente, cujo sentido advém tão-somente de sua organização interna”, mas constitui-se como uma estrutura com vazios a serem preenchidos pelas representações do próprio leitor, forjadas no contexto histórico-social vivido por ele. (ZILBERMAN, 1989, p. 10).

Essa organização interna é, sem dúvida, importante, pois ela fornece, no ato da leitura, os elementos que orientam todo o processo interpretativo. A atualização do referencial impresso ao novo contexto sócio histórico pode-se chamar de interpretação. De acordo com Proust,

[...] nisto reside, com efeito, um dos grandes e maravilhosos caracteres dos belos livros [...] que para o autor poderiam chamar-se “Conclusões” e para o leitor “Incitações”. Sentimos muito bem que nossa sabedoria começa onde a do autor termina, e gostaríamos que ele nos desse respostas quando tudo o que ele pode fazer é dar-nos desejos. Estes desejos, ele não pode despertar em nós senão fazendo-nos contemplar a beleza suprema à qual o último esforço de sua arte lhe permitiu chegar. Mas por uma lei singular [...] o que é o fim da sua sabedoria não nos parece senão como começo da nossa, de sorte que é no momento em que eles nos disseram tudo que podiam nos dizer que fazem nascer em nós o sentimento de que ainda nada nos disseram. (PROUST, 2011, p. 33-34).

Como já foi dito, a diversidade de contextos em que vive cada ator do processo proporciona um conjunto de representações específicas em relação ao mundo. Esse esquema confere, ao receptor, uma autonomia em relação ao texto, mas essa não é plena, visto ser o referencial impresso o elemento que orienta o processo interpretativo. Nesse caso, há um mecanismo de negociação entre leitor/texto que possibilita a construção de sentido. O leitor cede ao referencial impresso, pois é guiado por ele e esse, por sua vez, cede às representações do leitor.

Ao projetar as próprias representações em direção ao texto, o receptor redireciona o material oferecido pelo autor ao seu contexto. Nesse momento, as “conclusões do autor” – o texto, propriamente dito –, por instigar o mundivivencial do receptor, despertam as “incitações” descritas por Proust. Caso contrário, teríamos o que Barthes (2004, p. 59) denominou de “o império do autor” no qual as “conclusões” desse também seriam as do leitor.

Logo, em contrapartida à autonomia oferecida ao receptor pelo esquema de representações e à consequente emancipação em relação ao texto, vem a responsabilidade por assumir o processo interpretativo. Nas palavras de Regina Zilberman,

Nenhum leitor absorve passivamente um texto; nem este subsiste sem a invasão daquele, que lhe confere vida, ao completá-lo com a força de sua imaginação e o poder da sua experiência. Como essas propriedades são, por sua vez, mutáveis, as leituras variam, e as reações perante as obras sempre se alteram. (ZILBERMAN, 2001, p. 51).

Ao reabilitar o leitor como parte importante do processo de construção de sentido, a Estética da Recepção deslocou o foco de análise da estrutura interna do texto para o papel desempenhado pelo receptor, deixando as “conclusões” do autor para investir nas “incitações” do leitor, ou seja, para investir no *efeito estético* despertado pela leitura da obra. Desse modo, o papel do receptor não se confunde mais com o de um investigador à procura da pergunta que deu origem ao texto - de acordo com Jauss (1994, p. 37), todo texto constitui-se originalmente como resposta a uma pergunta inicial -, por isso, faz novas perguntas e obtém novas respostas. Mas, para que essas novas respostas sejam satisfatórias, faz-se necessário um conjunto de representações sobre a temática do texto suficientemente estruturado para que o leitor possa fazer a pergunta adequada, ou seja, uma pergunta cuja resposta o texto possa oferecer. Os esquemas interpretativos usados pelo receptor no momento da leitura selecionam, portanto, do conjunto de representações presentes em seu repertório de referências, as que serão necessárias para a situação leitora em andamento.

De fato, durante a leitura, um repertório de conhecimentos necessários e adequados ao texto que se tem em mãos é, de acordo com a competência de cada leitor, ativado. Mas para a efetivação desse processo, o leitor deve ter à disposição um conjunto de representações condizentes com as necessidades e exigências do texto, ou seja, um arcabouço cultural que lhe permita dialogar com o objeto de análise. Esse repertório, esse excedente de visão, torna possível a construção de um sentido para o texto; caso contrário, a leitura se tornará apenas percepção do referencial impresso, não havendo, dessa forma, uma relação dialógica.

O leitor assume, portanto, o controle do processo interpretativo. Mas, se por um lado, essa leitura ganha *status* de leitura válida, por outro, o processo exige que o leitor tenha condições de penetrar o texto a partir das próprias representações. Aqui, a autonomia frente ao texto pede a existência de um receptor com competência leitora em sentido mais amplo, isto é, para uma interação com o texto a partir das próprias representações, faz-se necessária a existência de leitores previamente preparados para a leitura, munidos de um conjunto de representações específicas para cada situação leitora para que o preenchimento dos vazios possa ser feito da forma mais adequada possível, a fim de proporcionar ao leitor um *efeito estético*.

2.2 DO TEXTO ORAL AO TEXTO IMPRESSO: UM CAMINHO PARA O EFEITO ESTÉTICO.

Com os tipos móveis de Gutenberg alterou-se consideravelmente o modo como a leitura era até então realizada. Da oralidade - quando os textos eram lidos em voz alta, seja pelo clero nos rituais religiosos, ou pelas encenações teatrais -, à popularização do texto impresso, o caminho percorrido pelo receptor altera-se na medida em que esse deixa de ser apenas um ouvinte para ser um leitor.

Essa nova realidade permite a leitura solitária e silenciosa – opondo-se à oral e comunitária -, e retira o monopólio da interpretação das mãos dos poucos letrados que dominavam a escrita e, por isso, impunham à população verdades fabricadas de acordo com seus interesses. Agora é o leitor quem tem o domínio sobre a leitura do texto. Mas para que isso efetivamente se concretize não é suficiente apenas o desenvolvimento da imprensa e a consequente multiplicação dos livros; um novo processo social, responsável por romper as barreiras entre o receptor e o texto, deveria ser instaurado, isto é, a oferta de uma dimensão cultural responsável por dar ao cidadão a competência exigida pela e para a nova prática social.

Com a multiplicação dos livros pela imprensa, o homem comum passa a ter acesso às outras verdades. A impressão do livro em larga escala e seu amplo consumo, agora permitem novos pensamentos, mas, em contrapartida, exige o domínio do alfabeto e o letramento da população. Só a sua simples multiplicação não foi suficiente; para lê-los era necessária a existência de leitores.

Ao idealizar um sistema de impressão que barateasse os custos, diminuísse o tempo de reprodução e ampliasse o volume de obras impressas, Gutenberg possibilitou, também, novos empreendimentos e o livro deixou de ser apenas um objeto cultural para ser também comercial. À figura do autor, agrega-se, agora, a do editor, a do comerciante e a do ilustrador. O livro passa a ser feito a muitas mãos, mas a sua efetiva disseminação, ou melhor, a disseminação do conhecimento veiculado por seu intermédio, só ocorre a partir de uma instrução pública capaz de garantir o consumo desse novo objeto. Essa instrução pública, juntamente com a imprensa de Gutenberg tornam-se, logo, as responsáveis por estabelecer e difundir o livro impresso na sociedade.

Assim, o texto impresso e o domínio das letras criam a figura do leitor livre da leitura terceirizada e oral do passado. Mas, se nos séculos seguintes, ganha o direito de ler com os

próprios olhos, adquirindo autonomia frente ao texto, no início do século XX, com o advento do Formalismo Russo, o leitor é colocado em segundo plano no ato da leitura, pois o sentido que constrói do texto, semelhante à participação do indivíduo comum na construção do processo histórico da “velha história”, é incompatível com as exigências científicas dessa corrente teórica, consideradas como preceitos de análise. Nesse sentido, a única apreciação válida era a estabelecida pelos estudiosos que dominavam os procedimentos de análise científicos aceitos pela academia. O *efeito estético* experimentado pelo leitor comum não se constituía em elemento mensurável, pois cada leitor experimentava o texto de forma diferente; desse modo, tal efeito, subjetivo, por não ser científico, não foi aceito.

A abordagem formalista, pautada na estrutura interna do texto, parece, nesse caso, não ter conexão com o receptor comum, já que seus estudos, ao defender um exame da linguagem poética de modo científico, estavam preocupados com a forma e a técnica utilizadas para a produção do objeto artístico. Nesse contexto, a análise da obra dependia diretamente do domínio dos procedimentos que lhe deram corpo e forma cientificamente compreensíveis, métodos que pertenciam somente aos acadêmicos.

Os primeiros passos dos formalistas que [...] começaram a evidenciar-se com publicações programáticas a partir de 1916, deram-se sob o signo de uma rigorosa ênfase no caráter artístico da literatura. A teoria do método formalista alçou novamente a literatura à condição de um objeto autônomo de investigação, na medida em que desvinculou a obra literária de todas as condicionantes históricas e, à maneira da nova linguística estrutural, definiu em termos puramente funcionais a sua realização específica, como a *soma de todos os procedimentos artísticos nela empregados*. (JAUSS, 1994, p. 18).

Como se observa, se antes de Gutenberg o indivíduo comum não possuía acesso ao texto impresso, com o formalismo é o *efeito estético* provocado nesse indivíduo pela leitura do texto que não é valorizado, pois não pode ser comprovado cientificamente. De fato, o *efeito estético* demanda de um avivamento do texto realizado no decurso da leitura, logo, depende diretamente do horizonte de onde o objeto literário é observado, isto é, depende do lugar que o leitor ocupa no mundo. Como dito anteriormente, é desse lugar que o receptor constrói as representações as quais o auxiliarão na construção de um sentido para o texto. As representações são construídas, dessa forma, a partir da percepção do mundo vivenciado pelo receptor, assim, o sentido do texto caminha rumo a satisfazer, ou não, o horizonte de expectativa do leitor, o que contraria a cientificidade da escola formalista, uma vez que para cada leitor uma nova análise pode emergir.

Se o desafio anterior era colocar o livro nas mãos do homem comum e lhe oferecer uma instrução pública capaz de permitir o acesso ao conhecimento ali armazenado, esse parece não ser o problema enfrentado pela Estética da Recepção, preocupada, agora, em compreender como se estabelece o diálogo entre texto e leitor. Com o livro em mãos e sabendo decifrar o código, o desafio é compreender como o receptor, frente a um texto literário, constrói um sentido próprio, desvinculando-o de uma análise unicamente procedimental.

Para Iser (1996), é no vazio do texto que o leitor se constitui. O homem comum, conhecedor das letras, de posse do livro e alicerçado por representações sobre o mundo, torna-se, nesse momento, um leitor. A partir desse instante, outras verdades podem ser estabelecidas. A interpretação textual deixa de ter apenas uma face e conecta-se à pluralidade de outras tantas possíveis que se articulam à singularidade dos contextos vividos por cada leitor. A leitura flui a partir de um único texto, mas seus sentidos bifurcam-se como em um delta, já que a história de cada leitor se configura como única e é determinante na construção dos significados.

Jacques Le Goff (2008, p. 8), em seu livro *História e Memória*, ao questionar se “seria possível existir somente uma história do homem”, evidencia a ideia de contextos históricos plurissignificativos, edificados a partir das relações sociais e culturais e não exclusivamente por documentos oficiais. Nos anos de 1980, um novo conceito de história, a chamada “Nova História Cultural”, desloca o foco de interesse, centrado nos fatos oficiais, e passa a evidenciar a influência das pessoas e eventos comuns no processo histórico.

[...] a história tradicional oferece uma visão de cima, no sentido de que tem sempre se concentrado nos grandes feitos dos grandes homens, estadistas, generais ou ocasionalmente eclesiásticos. Ao resto da humanidade foi destinado um papel secundário no drama da história. (BURKE, 1992, p. 12).

Se o Formalismo Russo se interessa pela análise acadêmica do texto, focando seus estudos nos “procedimentos artísticos”, isto é, na estrutura dada verbalmente e, portanto, fixa, alocando o leitor ao segundo plano, para Peter Burke, a história tradicional não foge a essa regra ao desconsiderar a participação do indivíduo comum no processo histórico, haja vista que o conceito de tradição histórica se assenta, para a velha história, sobre os sólidos pilares dos documentos oficiais, assim como o estudo do texto está vinculado, para os formalistas, à estabilidade da estrutura acadêmica.

Quando Le Goff (2008, p. 8) levanta a hipótese da existência de “várias histórias” humanas dentro de um contexto histórico maior, de certo modo desestrutura essa noção de tradição, pois multiplica as circunstâncias em que os fatos acontecem, multiplicando, também, o ponto de vista sobre eles. Mais uma vez, consideramos o excedente de visão que cada indivíduo possui sobre o lugar que ocupa no mundo – história vivida -, indispensável para uma construção plurissignificativa dos acontecimentos históricos.

Enquanto para a Estética da Recepção vários sentidos podem emergir de um mesmo referencial impresso, para a Nova História o mesmo contexto histórico pode ter diferentes narrativas, todas se configurando como verdades possíveis. Nos dois casos, o mundo já não mais se encontra alicerçado em terreno tão sólido como o exigido pela velha crítica, pois “a verdade” de uma obra depende fortemente do leitor que a recebe, assim como “a verdade” de um fato histórico depende de quem o conta.

Se for verdade que a *Nova História* se interessa pelas várias histórias do homem comum, não é menos verdade que a Estética da Recepção, por sua vez, preocupa-se com o *efeito estético* provocado nesse homem pela leitura silenciosa que faz do texto, a qual, sem dúvidas, é influenciada pelas diversas histórias vividas. Logo, se não é possível uma única história, tão pouco pode haver uma única leitura, pois, ao ler, não mobilizamos os mesmos saberes.

Para Iser (1999, p. 144), esse processo plurissignificativo só é possível porque os vazios, que se configuram como unidades textuais não-ditas, mas que possibilitam a conexão das orientações pré-estabelecidas pelo próprio texto com as representações do leitor, “se transformam em estímulos”, pois “o que por eles é suspenso, impulsiona a imaginação do leitor”. Desse modo, ao serem preenchidos, levam o leitor a afastar-se do verbalmente dado, criando uma “distância estética”, isto é, uma distância entre o que foi dado pelo autor e o *efeito estético* experimentado pelo receptor.

Contudo, embora esse distanciamento estético seja necessário para que o texto possa ser observado em suas possibilidades plurissignificativas, o ponto de partida do leitor sempre é o referencial impresso. Essa ancoragem ao verbalmente dado é necessária, pois impede que o excedente de visão do receptor desvie seu olhar a um horizonte em que não seja mais possível reconhecer o material que deu origem ao processo interpretativo.

Resumindo: o leitor, por meio do seu excedente de visão, reorganiza o dado verbalmente ao projetar em direção aos vazios textuais representações próprias. Se, por acaso, essas representações não forem projetadas, o leitor tende a ficar preso à superfície textual, ou seja, ao verbalmente dado. Se elas forem projetadas, mas sem a ancoragem necessária à

situação posta ao leitor, isto é, se não forem adequadas ao processo interpretativo, pode-se perder o referencial de vista. Na primeira possibilidade, o receptor apenas decifra o código, mas não consegue preencher os vazios e a leitura do texto aproxima-se da leitura de uma receita culinária (JAUSS, 1994, p. 32). No segundo, os vazios são preenchidos, mas de forma arbitrária e a interpretação não encontra eco no referencial.

A recepção de um texto, portanto, não se configura como um processo por meio do qual um referencial é arbitrariamente analisado, nem se constitui como um ato neutro, cuja estrutura textual seja apenas decifrável. Ao contrário, como parte inicial do processo, o verbalmente dado é a base que orienta a construção de um sentido pelo receptor, não importando “que novas formas o leitor traz à vida: [pois] todas elas transgridem – e, daí, modificam – o mundo referencial contido no texto” (ISER, 2011, p. 107). O preenchimento dos vazios permite, assim, ao receptor, reorganizar o referencial por intermédio das suas representações, assumindo um papel de coautoria textual, conectando ao seu mundivivencial o verbalmente dado.

Caberá ao leitor suplementar o(s) vazio(s) assim criado(s) pois, do contrário, o enredo não “fluirá”. Diz-se suplementá-lo(s) e não o(s) complementar pois, ao contrário de um quebra-cabeças, não há uma única maneira correta de fazê-lo. Os lugares vazios, em suma, apresentam a estrutura do texto literário como uma articulação com furos, que exige do leitor mais do que a capacidade de decodificação. A decodificação diz respeito ao domínio da língua. O vazio exige do leitor uma participação ativa. (LIMA, 2011, p. 26).

Há pouco, afirmamos, com outras palavras, que a relação dialógica entre texto e receptor é possível graças às representações construídas pelos indivíduos ao longo da vida as quais são projetadas em direção ao texto quando da leitura. Consequentemente, quanto mais vasto for o arcabouço cultural do leitor, quanto mais amplo for seu excedente de visão maior e mais eficaz será sua atuação sobre o texto.

2.3 O EXCEDENTE DE VISÃO E AS “COMUNIDADES INTERPRETATIVAS”.

Como já dissemos, as representações, enquanto subjetividade estabelecida por meio da percepção de determinado objeto ou fato, são construídas a partir do lugar ocupado pelo indivíduo no mundo. Contudo, nenhum homem vive isolado. Com efeito, todo indivíduo

compartilha suas experiências com outros indivíduos que, por sua vez, dividem seus próprios mundos com outras pessoas, de modo que todos, de alguma forma, participam da construção dos significados desses objetos ou desses fatos; assim, os significados do mundo são sempre construídos socialmente.

Esse modelo de construção social dos significados contribui, de maneira significativa, para podermos compreender como um mesmo grupo de indivíduos percebe o mundo, estabelecendo um paradigma mais ou menos comum de referências, pois, embora as representações sejam distintas em cada indivíduo, elas sofrem intensas influências do conjunto de cidadãos que compõem determinada comunidade. Esse padrão comum de referências conduz, portanto, à construção de representações muito semelhantes, pois passam diretamente pelas práticas sociais do grupo, responsável, em última instância, por consolidar o arcabouço cultural e estabelecer o excedente de visão o qual, embora individual, tem origem coletiva. Dessa maneira, podemos dizer que o excedente de visão está relacionado, também, às práticas sociais perpetradas por determinados grupos de indivíduos, estando o significado do mundo vivido relacionado à maneira como aqueles interagem com esse.

Logo, o que está em jogo nesse processo não é a simples construção de representações ou a aquisição de um excedente de visão. Em maior ou menor grau, todos constroem representações do lugar ocupado no mundo. Contudo, nem sempre as representações construídas capacitam o indivíduo a interagir com todas as situações sociais propostas.

Como modelo de interação social, citamos o exemplo dado por Fish (1980, p. 304), quando se refere ao conceito de “comunidade interpretativa”. Para esse autor, a comunicação só é possível quando duas ou mais pessoas dividem o mesmo contexto – comunidade -, sendo o sentido estabelecido nos limites do sistema interpretativo, compartilhado pelos atores do processo, o qual é composto não só por determinados significados ligados à estrutura linguística, mas também por certas posições ideológicas assumidas no processo comunicativo.

Esse conceito é interessante na medida em que demonstra a importância de um contexto compartilhado, e condizente com as exigências de cada situação interacionista, para que a comunicação ocorra. Caso contrário, as representações disponibilizadas não dão conta de suprir as necessidades comunicativas.

Em outros termos: as representações individuais recebem forte influência do contexto onde são geradas. Nesse caso, para que a comunicação ocorra, é necessário, aos envolvidos no processo, ter disponibilizado um repertório de conhecimento atrelado entre si e condizente com a situação proposta. Como a constituição desse repertório (representações) depende da relação mantida com o contexto, isto é, são específicas do conjunto de situações vividas,

podemos dizer que determinados indivíduos interagem melhor dentro da comunidade na qual suas representações foram construídas.

Entretanto, se dentro de um contexto social mais amplo, ou seja, com várias comunidades coexistindo, há indivíduos compartilhando representações semelhantes, há também aqueles que constroem outras mais específicas, como é o caso, por exemplo, do médico, do arquiteto, do literato, do político e tantas outras. A existência dessas diversas comunidades no interior de outra, maior, garante a participação do indivíduo em vários contextos sociais e é precisamente participando de outras comunidades que o diálogo com o mundo se amplia. Daí, a participação em um conjunto muito reduzido de contextos sociais pode tornar a relação com o mundo também limitada.

Desde sempre, presenciamos o surgimento de vários grupos organizados em torno de ideologias próximas, construindo representações que determinam suas ações sobre o mundo; as do nazismo, por exemplo, nos levaram a segunda grande guerra, as de Bin Laden derrubaram as torres gêmeas, as da Cruz Vermelha salvam centenas de vidas e as dos homens-bomba justificam o sacrifício da própria vida.

Equivalente a essas comunidades e a tantas outras, uma vem intensamente se constituindo. A “comunidade *massmediática*” tem conquistado cada vez mais homens e mulheres, jovens e adultos dispostos a participar de um contexto social no qual as representações – ou pelo menos parte delas - já não são construídas pelo contato direto com o mundo, mas pelo fluxo e filtro das várias mídias contemporâneas. Nesse sistema *mediático* a complexidade do mundo é mediada e amplamente disseminada pelos meios de comunicação de massa.

A participação nessa comunidade é intensa, seus integrantes transitam por ela sem maiores dificuldades, pois compartilham um contexto comum, pautado em uma estrutura ao mesmo tempo dinâmica e compreensível. De fácil acesso, sua linguagem não exige análises profundas para se transformar em uma mensagem significativa.

Nesse contexto *massmediático*, identidades estão sendo construídas e por meio dele muitos jovens estão edificando suas representações sobre o mundo. Um mundo que se modifica a cada novo acesso à internet, a cada zapear pela televisão. Pouco sólido. Efêmero. Um mundo organizado em torno de um sistema instável o qual torna, também, instáveis as representações dos indivíduos que nele vivem. Um mundo voltado a uma interminável busca pelo entretenimento imediato. Nesse sentido, a cultura *massmediática* oferece para o participante o *script* a ser seguido e encenado na vida real.

Não queremos com isso dizer que um processo cultural *massmediático* seja totalmente homogeneizante, adquirindo força plena, pois não se configura como a totalidade absoluta das práticas sociais perpetradas pelos indivíduos, uma vez que sofre influência de forças externas, recusando ou incorporando novos princípios, mas, sem dúvida, é uma engrenagem importante na a atual máquina cultural. Basta estar na mídia para ser desejado e valorizado.

Contudo, se por um lado os *mass media* exercem forte influência sobre os indivíduos, por outro, têm proporcionado uma espécie de “desterritorialização” da informação ao proporcionar, nos moldes da imprensa de Gutenberg, acesso ao que antes era de domínio de poucos. Mas, embora proporcione esse acesso, a cultura *massmediática*, de certa forma, tem impulsionado a sociedade com informações pouco duráveis, pois o presente é a “sua matéria”. E nesse caso, o excesso de informação e o acesso ao conhecimento têm substancial diferença.

Pelos *mass media* o mundo toma forma ao mesmo tempo em que se transforma, isto é, a forma dada é constantemente transformada por um sistema obrigado a se renovar diariamente.

Se antes o conhecimento inscrito nos textos era de domínio restrito, pelos meios *mediáticos* ele se disseminou vertiginosamente. No entanto, os *mass media* nos trazem informações muito precisas sobre o mundo. De forma impressa, televisiva, radiofônica ou virtual, tomamos conhecimento sobre as tendências da moda, sabemos quantos morreram na Faixa de Gaza, as implicações do efeito estufa, o derretimento das geleiras, as músicas do momento, a vida íntima dos famosos, a corrupção na política, a prisão dos políticos, a violência nas ruas das cidades, o desfecho da novela, as novidades tecnológica, o resultado do jogo, a explosão de um carro-bomba, a cura de uma doença, mas basta desligar a TV ou fechar o jornal e tudo isso já é passado. Amanhã serão outros mortos, novas novelas. E nisso difere o conhecimento mais duradouro, pois esse resiste não só ao tempo, como também ao liga-desliga dos *mass media*.

É paradoxal pensar que, em uma sociedade com tanta informação, o conhecimento duradouro se encontre tão diluído. Os *mass media* possibilitam um acesso quase total ao que o mundo cria, de forma instantânea, mas talvez justamente por termos tanto, não conseguimos selecionar quase nada. Os *mass media* nos impõem a necessidade de viver tudo ao mesmo tempo e o presente tem tanto a oferecer e é tão passageiro que selecionar o que vivenciar é quase não vivê-lo.

Como diz o poeta, “o presente é tão grande/não nos afastemos/não nos afastemos muito” (DRUMMOND, 1997, p. 118). Contudo, com os *mass media* é exatamente o que fazemos. A TV encarcera a família. O *skype* nos coloca em contato “direto” com amigos a

centenas de quilômetros. As redes sociais, contestando o que alguns defendem, não aproximaram as pessoas, pelo contrário, tornam as amizades virtuais. Veja o exemplo do *twitter*, do *facebook* e das dezenas de comunidades disponíveis na rede. Mas quantos amigos reais temos? Talvez assim seja melhor, seja mais fácil. Virtualmente podemos ser quem quisermos. Um jeito diferente para cada amigo. Virtualmente não sou branco, nem negro, nem homem, nem mulher e, assim, nos afastamos de nós mesmos. Criamos identidades virtuais. Andamos por caminhos que não registram nossas pegadas.

A presença dos *mass media* é enorme. Ela atinge todos os públicos, todas as idades, todas as instâncias sociais. Obviamente, não queremos generalizar e condená-los ao limbo. O *facebook* é uma ferramenta importante de comunicação. A televisão e a Internet democratizam a informação nos libertando das garras da ignorância. Nesses tempos *mediáticos*, a informação alcança um público inimaginável para os tipos móveis de Gutenberg. Viaja por fibras óticas. Dispensa a tinta e o papel. Desconhece as próprias fronteiras. Nesse sentido, os *mass media* desempenham um papel importante na configuração da vida contemporânea. A televisão, o computador e os aparelhos celulares são suportes *mediáticos* presentes em quase a totalidade dos lares e a *smart TV* possibilita o zapear tanto pelos canais televisivos quanto pelos sites da internet. Celulares modernos também oferecem essa opção e se multiplicam em formato, cores, modelos, marcas, preços, colocando na palma da mão um mundo globalizado (financeiramente). Como visto, os *mass media* democratizam a informação, contribuindo, significativamente, com sua disseminação.

Porém, com tanta informação à nossa disposição fica mesmo difícil fazer escolhas e seguimos construindo representações de um mundo mediado pelos *mass media*. Nesse cenário, o perigo reside não nos *meios mediáticos* propriamente dito, mas no uso que fazem deles seus detentores, pois, ao oferecer, acabam impondo necessidades muitas vezes desnecessárias. Para Sá (2010, p. 33), isso acontece porque os meios de comunicação de massa

[...] mais do que agregar valor, passam a valorar [...] impor valores. Justamente porque deixaram de ser simples “meios de comunicação”, que levam informação de uma ponta a outra, para se transformarem em cultura compartilhada. (SÁ, 2010, p. 33).

Com o advento universal dos *mass media* um novo ciclo cultural ganha forças, o do imediatismo e do consumismo. E como o presente é só o hoje, deve-se consumir rápido. Nesse sentido, a indústria busca satisfazer as “necessidades” dos indivíduos. Produtos são

lançados no mercado diariamente e pequenas alterações nos obrigam a comprar o modelo mais recente. O mercado precisa de consumidores, esses ávidos por novidades, mesmo sem saber muito bem o porquê.

Nessa onda imediatista, a indústria cultural também precisa garantir seu filão no mercado, precisa sobreviver desse presente, porque seu passado está suplantado e “novos produtos culturais” devem ser reinventados. E para isso faz uso de um realismo mágico, oferecendo encantamento ao projetar no inconsciente humano uma fantasia do real. O universo *mediático* da indústria cultural tem mediado a relação do indivíduo com uma realidade demasiadamente fabricada que “vem substituindo de forma crescente outras dimensões da experiência” humana (KEHL, 1995, p. 179). E uma vez que a indústria cultural modela nossas experiências, deixamos de conhecer nossos limites e os limites do real. Criamos uma comunidade, uma *comunidade massmediática*.

Se para Fish, (1980. p. 304) a comunicação só ocorre dentro de um mesmo contexto, estarão destinados, esses novos homens e mulheres, a uma interação somente dentro dessa comunidade? Como participarão de outras, como por exemplo, a literária, cuja linguagem não é tão precisa e a mensagem não está na concretude da situação presente, não sendo, por isso, tão exata quanto a mediática? Nessa comunidade, por meio da qual as representações dos indivíduos são construídas, em grande parte, pelo que os *mass media* lhes apresentam, estarão os leitores repertoriados para a leitura literária? Qual é o excedente de visão proporcionado pelos *mass media*? Mediático?

Por isso, para uma comunidade *mediática*, também uma linguagem *mediática*. Essa linguagem sedutora atrai justamente porque, como já foi dito, torna-se significativa para seu público. Há comunicação, há entendimento, portanto, há uma relação dialógica.

Todavia, embora essa relação seja estabelecida, fica, em muitos casos, restrita a esse sistema. As representações de mundo, ao serem constantemente reorganizadas, tornam-se, aparentemente, pouco eficientes para a interação com uma linguagem mais elaborada.

2.4 DUAS COMUNIDADES, DOIS CONTEXTOS.

Discute-se hoje a relação entre a mídia e a literatura. Prevalece naquela a velocidade da luz como situação-limite, enquanto a fruição literária requer tempo mais demorado, duração. Já se disse que a linguagem poética é imprópria para os meios de comunicação [...] (LUCAS, 2001, p 23).

Até aqui, buscamos chamar a atenção para questões importantes que orientaram nossa análise sobre certas circunstâncias postas em jogo quando da constituição de representações sobre o mundo. Pontuamos a necessidade de um arcabouço cultural amplo que nos permita transitar dialogicamente por várias comunidades interpretativas; debatemos a importância dos *mass media* na disseminação das informações; discutimos, rapidamente, o surgimento de uma indústria cultural e a constituição de uma comunidade *massmediática*. Como vimos, nossa atuação sobre o mundo depende de onde o observamos. Naturalmente, não construímos uma imagem particular, pois essa não nos seria útil, já que precisamos compartilhar significados – socialmente erigidos – a fim de nos comunicarmos.

Também vimos que grupos diferentes de indivíduos constroem representações do mundo também diferentes, pois os contextos possibilitam diversas práticas sociais. Mas, embora o horizonte de observação seja diferente, em certos contextos é possível, por meio de uma relação dialógica, manter uma comunicação razoavelmente satisfatória. Por outro lado, comunidades muito distantes, dificilmente conseguem manter essa relação, pois suas representações acabam inviabilizando o processo. Nossa proposta, agora, é traçar uma relação entre as duas comunidades objeto de estudo desse capítulo: a literária e a *massmediática*.

Considerando que a linguagem literária relaciona-se a uma dimensão “menos concreta” da língua, e por isso depende de um processo hermenêutico capaz de lhe estabelecer um sentido e esse, por sua vez, é influenciado pelo contexto do receptor, acreditamos que o sentido do texto literário flui não só de um estudo dos procedimentos artísticos usados pelo autor, mas também de um *efeito estético* experimentado pelo leitor. Por isso, à leitura literária soma-se o arsenal de representações que cada indivíduo traz para o texto, devendo esse ser condizente com a proposta oferecida pelo referencial impresso. Na contramão dessa análise, temos a linguagem *mediática* que, por ser de fácil compreensão, torna-se mais palpável, exigindo menos reflexão dos seus usuários.

Sentidos conotados, metáforas, antíteses, paradoxos, aliteração, metonímia, prosopopeia, ambiguidades, duplicidade de sentido, inversão da ordem “natural” da oração são algumas artimanhas usadas pela linguagem literária. Aqui, o sentido não é exato e isso força o leitor à reflexão, a qual é necessária porque a leitura literária não se configura como um ato passivo, neutro, mas como uma articulação entre o conhecimento oferecido pelo verbalmente dado e as representações já constituídas na consciência retentiva.

Com efeito, a leitura não ocorre quando os olhos percorrem as páginas impressas. Na verdade, os olhos apenas captam os impulsos luminosos da página e os transferem para o cérebro, órgão responsável por decodificá-los e estabelecer sentido. É o que está atrás dos

olhos, os conhecimentos acumulados ao longo da vida, que permitem a leitura literária. Sem esses conhecimentos, a decodificação do signo ancora-se no verbalmente dado, mas não alça voo em direção ao *efeito estético*. A ausência de representações inibe a proficiência leitora, pois ler requer a mobilização de um amplo repertório de conhecimento.

Na comunidade *massmediática* esse conhecimento encontra-se arraigado ao presente e a velocidade com que é reformulado não permite um elo com o passado, nem se projeta para o futuro. A cada presente, outros conhecimentos. A comunidade *massmediática* não acumula, substitui. Já a literatura não vive de substituição, exige acúmulo. E como todas as dimensões da vida podem ser tematizadas por ela, necessita mais do que representações passageiras sobre o mundo. O imediatismo da comunicação *mediática* restringe a construção de representações a essa perspectiva. Assim, se é esse o repertório projetado em direção ao texto literário, temos que a leitura tende a ficar seriamente comprometida.

A ausência de representações que preencham de modo adequado os vazios do texto pode comprometer a leitura literária, essa ficando, muitas vezes, restrita ao verbalmente dado, não conseguindo, o leitor, interagir com as várias possibilidades de sentido e, embora o receptor possa pertencer à comunidade de leitores, ainda que possa decifrar o código, não experimenta o *efeito estético*, esse não sendo visualmente percebido, nem se revelando de uma só vez. O leitor precisa penetrar o texto, ocupar os vazios construídos pelo uso conotativo da linguagem. Eis o mérito do universo literário; humilde, pede que o leitor lhe construa um sentido.

Na literatura, a linguagem conecta-se a outros saberes e a outros tempos mais sólidos e aí se encontra um embate. Como conciliar mundos contrários, um pautado na concretude do tempo presente e outro numa dimensão atemporal?

Evidentemente não estamos falando de um conceito de literatura dicionarizado, ou seja, um conjunto de textos literários selecionados por críticos para representar um país ou uma época. Essa é, sem dúvida, importante, mas apenas registra a literatura em sua dimensão histórica, e para um efeito estético sincrônico, não é suficiente. Também não estamos falando de uma literatura nascida em meio *mediático* como, por exemplo, a eletrônica, pois essa tem suas especificidades e exige um novo formato de texto e um novo perfil de leitor. Cabe lembrar que literatura digital não é o mesmo que literatura digitalizada, essa nata do suporte impresso e transposta para o digital, aquela já natural desse meio. Tão pouco nos referimos à literatura produzida pela indústria cultural, de consumo imediato e passageiro. Aqui, nos referimos àquela literatura impressa promotora de um *efeito estético* no leitor, esse proporcionado pela relação dialógica com o texto, entendido como um procedimento por meio

do qual o autor reorganiza sua realidade oferecendo-a ao leitor o qual deve, por sua vez, reorganizar o dado verbalmente de forma que possa construir um sentido. Nesse caso, o texto literário se configura como produção e recepção, por isso os limites temporais e os impostos pela academia são ultrapassados.

Não queremos com esse discurso ressuscitar o conceito superior/inferior no âmbito literário, pois esse não cabe na pauta das discussões contemporâneas. O debate deve, assim, deixar esse campo de discussão para propor outro, agora, sobre as questões que envolvem não só a recepção do texto literário em termos históricos como propôs Jauss (1994) ou como sugere Iser (1996) em sua Teoria do Efeito Estético. Pois para compreendermos a recepção da literatura ao longo da história e para experimentarmos tal efeito, faz-se necessário um conjunto de representações sobre o mundo e sobre o texto literário que possibilite não só enxergar os vazios, mas, também, ter com o que preenchê-los.

Nesse sentido, a linguagem literária parece divergir da *mediática*, pois com uma temática universal perpassa os séculos exatamente por conter em suas “linhas” um conhecimento plurissignificativo e atemporal. Por outro lado, a *mediática*, marcada pela facilidade de acesso, pela relação efêmera que mantém com o presente e pelo sentido denotativo, tem levando os leitores contemporâneos a atuarem menos sobre os textos literários.

No Brasil², uma parcela significativa da sociedade já não interage mais com o mundo por meio do livro impresso. Por falta de tempo, pela complexidade da linguagem, ou pelo interesse em outras formas de entretenimento, esse ocupa, a cada geração, menos espaço no cotidiano de jovens e adolescentes que, nascidos em meio a uma comunidade *massmediática*, apresentam pouca familiaridade com a literatura. Segundo Hayles (2009, p. 165), esses “jovens estão passando menos tempo lendo livros impressos e mais tempo surfando na Web, jogando videogames e ouvindo arquivos de MP3”.

Na sociedade do espetáculo, aquecida pelos meios de comunicação de massa, o livro deixou de ser fonte do saber: reduziu-se à ligeireza de uma notícia. No máximo poderá desfrutar do brilho de um momento, com a velocidade de uma estrela cadente. (LUCAS, 1998, p. 80).

Não restam dúvidas, contudo, de que essas novas modalidades de linguagens *mediáticas* colocam algumas obras literárias em evidência, popularizando alguns títulos

² De acordo com o Instituto Pró-Livro, em pesquisa sobre O Retrato da Leitura no Brasil, realizada em 2011, menos de 15% dos brasileiros leem com frequência.

adaptados para o cinema e a televisão, o que é, em certa medida, muito positivo, pois chama a atenção do leitor para a obra. Inúmeros são os casos cuja roteirização para outras mídias promoveu o aumento significativo nas vendas da obra impressa. De acordo com o site *oglobo.com*, a série *Crepúsculo*, só para citar um exemplo, vendeu onze mil cópias quando foi lançada no Brasil, passando, após a estreia do filme, em 2008, para noventa e uma mil.

Entretanto, a indústria cultural, pautada na linguagem *massmediática*, ao nos propor “liberdade” de escolha, cria padrões a serem seguidos. É a indústria da diversão, da substituição, do apagamento, das realidades fabricadas. Sem amanhã. É a indústria do comércio, das vendas desenfreadas. Já a literatura não fabrica realidades, ela as reorganiza, possibilitando conexões com a vida. A indústria cultural não foi feita para nos servir, ao contrário, nós a servimos. Somos úteis. A consumimos. A literatura mais do que propor liberdade, liberta.

Para Lucas (1998, p. 15),

A indústria cultural não se resume na revolução dos meios. Manifesta-se primordialmente na manipulação dos conteúdos. Por isto, procede a mais devastadora despolitização da sociedade, já que, no lugar de promover a formação e a participação política, opta pela imposição do consumo de espetáculos pré-fabricados. (LUCAS, 1998, p. 15).

O contexto dos *mass media* diverge, em muitos aspectos, do literário. Esse mais exigente, voltado à reflexão. Aquele, mais democrático, possibilitando o acesso de uma parcela expressiva da sociedade à cultura na sua dimensão mais atual, a dimensão *massmediática*. Contudo, embora democrático, no contexto dos *mass media* “parece não haver lugar para a imaginação”, pois, “a mídia nos dá o cardápio pronto”. (SÁ, 2010, p. 14). Nesse sentido, estarão os integrantes da comunidade *mediática* aptos a participarem da literária?

2.5 LITERATURA DE MASSA VERSUS LITERATURA PARA AS MASSAS.

Quantidade, mercadoria, produto e diversão são termos constantes quando ouvimos falar em cultura de massa. Arelados à noção de indústria, esses termos se relacionam diretamente a uma produção em série a fim de alcançar uma grande parcela da população com produtos culturais que estimulem um consumo cada vez maior, objetivando um retorno financeiro para a indústria produtora, haja vista o crescimento dessa indústria vincular-se à

produção de uma variedade de produtos que satisfaça às diversas “necessidades” de um público consumidor crescente. É desse lugar comum – já exaustivamente pesquisado por estudiosos de várias épocas e diferentes áreas do conhecimento humano, como, por exemplo, a sociologia, a filosofia e a própria literatura e onde a indústria se encontra com a cultura -, que procuraremos perpetrar uma distinção entre literatura de massa e literatura para as massas.

Para Sodré (1978, p. 80), a literatura de massa caracteriza-se como um fenômeno narrativo produzido “a partir de uma demanda de mercado, para entreter literariamente um público consumidor”. Seguindo os passos da produção industrial e em série, a literatura ganha, desse modo, contornos mercadológicos e, tal como um produto industrial, integra-se ao cotidiano das pessoas.

Porém, como dito anteriormente, a educação no Brasil, e consequentemente o currículo escolar, estiveram voltados, durante muito tempo, a atender a demanda do mercado, cabendo à população uma instrução condizente com os interesses dos grupos econômicos que conduziam a economia do país. Essa instrução “industrial”, por assim dizer, não oferecia um conjunto de conhecimentos amplo e adequado para uma educação plena das camadas trabalhadoras, limitando o horizonte de apreensão do mundo, e, portanto, a constituição de representações, a uma órbita circunscrita à classe social à qual pertenciam e à instrução recebida. Assim, a literatura vê-se condicionada a adequar-se a esse novo contexto social para “sobreviver”, comercialmente, junto a um público leitor pouco instruído, mas consumidor. Certamente, uma literatura que estivesse ao alcance desse público, dialogando com suas representações, acabaria ganhando espaço, pois conseguiria alimentar o imaginário coletivo e individual, satisfazendo, por um lado, o leitor-consumidor e, por outro, a indústria cultural. É desse contexto que parece surgir a cultura de massa.

Como se pode notar, a popularização da literatura de massa no Brasil pós-oligárquico é resultado de um interesse comercial e não da necessidade de oferecer conhecimento à população, por isso sua adequação ao público leitor. Esse movimento, ao contrário do que possa parecer, não foi inocente e seria poético de nossa parte acreditarmos nas boas intenções do sistema, pois a literatura de massa não se configura apenas como uma resposta da indústria às demandas culturais da sociedade pós-oligárquica, antes, é uma forma de satisfazer um público pouco familiarizado à complexidade do texto literário.

A literatura oferecida pela indústria cultural, fácil de ser compreendida por possibilitar a relação dialógica com o receptor, torna-se, nesse cenário, literatura para as massas. Esse

princípio confere à literatura um *status* de deleite, já que, ao dar conta da relação dialógica leitor/texto, satisfaz os anseios do receptor.

Contudo, ao oferecer apenas uma dimensão da literatura impressa, a dimensão *massmediática*, a indústria cultural torna-se um instrumento sutil de manipulação, pois, ao satisfazer as necessidades dialógicas do receptor, coloca-o em uma espécie de *zona de conforto*.

De outro modo: como o receptor não é incitado à quebra de modelos, ou melhor, não lhe são dados os instrumentos necessários à compreensão da literatura “elitizada”, ele não é instigando a romper com a estrutura de pensamento consolidada pelo lugar ocupado no mundo. Assim, como não há conflito entre texto e leitor, a literatura de massa oferece um texto possível, esse não se vê estimulado a substituí-la por outra. Observa-se que a ruptura com os modelos oferecidos só ocorre quando há certo grau de insatisfação, e isso acontece quando o modelo disponível não oferece mais prazer estético. De certa forma, o leitor, ao satisfazer-se com a literatura de massa, não se sente instigado a romper com os laços que os unem, primeiro porque a literatura que tem em mãos lhe satisfaz, segundo porque lhe faltam os elementos para dialogar com outras dimensões literárias. De acordo com Kehl (1995, p. 179),

O empobrecimento da dimensão da experiência é uma forma de violência invisível [...] É uma violência difícil de detectar [...] porque ela aparece camuflada de sedução, quando aparece [...] (KEHL, 1995, p. 179).

E esse “empobrecimento da dimensão da experiência” e a alfabetização precária da população obrigam a literatura a adequar-se à realidade de seu público. O folhetim do século XIX, com sua estrutura simples, capítulos e parágrafos curtos, enredos sentimentais e interrupções estratégicas na narrativa para permitir o prosseguimento da história em outra edição do jornal, é um exemplo de adequação do texto pela indústria cultural.

De origem francesa, o termo folhetim designava, a princípio, um espaço físico no jornal onde se publicavam assuntos variados e direcionados ao entretenimento. Quando, em 1836, os jornais começaram a publicar narrativas fragmentadas com a fórmula “continua amanhã”, nasce o romance-folhetim, cujo viés novelesco agrada o público consumidor. Entretanto, mesmo com o baixo custo do jornal – o que aumentou as vendas – o folhetim atendia a um público, de certa forma, “selecionado”, como pode ser inferido pelo texto de Taunay de 1923, geralmente estudantes e mulheres “da sociedade fina” familiarizados com

textos de autores como Machado de Assis, José de Alencar, Joaquim Manoel de Macedo, traduções de Alexandre Dumas, Sue, entre outros.

Em 1857, talvez 56, publicou o Garany em folhetim no Diário do Rio de Janeiro, e ainda vivamente me recordo do entusiasmo que despertou, verdadeira novidade emocional, desconhecida nesta cidade tão entregue às exclusivas preocupações do commercio e da bolsa, **entusiasmo particularmente acentuado nos círculos femininos da sociedade fina e no seio da mocidade, então muito mais sujeita ao simples influxo da literatura [...]**

[...]

Quando a S. Paulo chegava o correio, com muitos dias de intervalos então, **reuniam-se muitos e muitos estudantes numa *republica*, em que houvesse qualquer feliz assignante do *Diário do Rio***, para ouvirem, absortos e sacudidos, de vez em quando, por electrico frémito, a leitura em voz alta por algum d’elles, que tivesse órgão mais forte. **E o jornal era depois disputado com impaciência e pelas ruas se via agrupamentos em torno dos fumegantes lampões da iluminação publica de outr’ora – ainda ouvintes a cercarem avidos qualquer improvisado leitor**³. (TAUNAY, 1923, p. 85-86). Grifo nosso.

Facilmente perceptível, o folhetim do século XIX não democratizou totalmente o texto literário. À camada menos favorecida cabia disputar os jornais e acercar-se de “qualquer improvisado leitor” para tornar-se ouvinte de folhetim e não leitor. Nesse contexto, fica a pergunta já anteriormente feita por Meyer (1996, p. 379): “até que ponto as classes populares podiam consumir os romances ditos populares que lhes eram destinados ‘naturalmente’?”.

Para Ribeiro (1996, p. 51-66), o “consumo de bens culturais mais elaborados constituiu-se um privilégio de poucos” no século XIX.

Levando-se em consideração que a população do Rio de Janeiro era, em 1830, de aproximadamente 125.000 habitantes, os 400 exemplares do Jornal do Commercio de 1827 compreendiam 0,32% das pessoas da cidade, se cada uma adquirisse um exemplar do jornal. Ou seja, um exemplar para 312,5 habitantes. Já em 1840, a situação melhora bastante: para 137.078 habitantes, 4.000 exemplares; ou seja, um exemplar para cada 34,26 habitantes, perfazendo um total de 2,9% da população. Se, levando em conta a informação acima, acrescentarmos os 2.800 exemplares do Correio Mercantil, em 1840, o quadro seria o seguinte: um jornal para cada 20,45 habitantes, num percentual da população de 4,88. Já, no ano de 1871, o Jornal do Commercio atingia uma tiragem de 15.000 exemplares. Seu crescimento foi de 375% relativamente a 1840. Entretanto, ele agora atinge 5,45% da população, num crescimento de apenas 0,57 ponto percentual. (RIBEIRO, 1996, p. 60).

³ Texto conforme original.

O próprio Machado de Assis, cuja trajetória literária passa pelo folhetim, faz críticas à literatura desse período. Em artigo publicado em 1886, o autor declara:

A temperatura literária está abaixo de zero. Este clima tropical, que tanto aquece as imaginações, e faz brotar poetas, quase como faz brotar flores, por um fenômeno, aliás explicável, **torna preguiçosos os espíritos, e nulo o movimento intelectual.** [...] **Há um círculo limitado de leitores; a concorrência é quase nula, e os livros aparecem e morrem nas livrarias** [...]

[...] o remédio é a crítica. Desde que, entre o poeta e o leitor, aparecer a reflexão madura da crítica, encarregada de aprofundar as concepções do poeta para comunicar ao espírito do leitor; desde que uma crítica conscienciosa e artista, guiar a um tempo, a musa no seu trabalho, **e o leitor na sua escolha, a opinião começará a formar-se, e o amor das letras virá naturalmente com a opinião.** Nesse dia aos acontecimentos ilegítimos não serão tão fáceis; **as obras mediócras não poderão resistir por muito tempo; o poeta, em vez de acompanhar o gosto mal formado, olhará mais seriamente para sua arte; a arte não será uma distração, mas uma profissão** [...] (ASSIS, 1886, s/p). Grifo nosso.

Evidentemente, para uma população que pouco lia e estava à procura de distração, a industrialização da literatura nos moldes clássicos não era um produto comercial vendável. A adequação da estrutura e da temática foram necessárias para atender a esse público e os empresários da indústria cultural, valendo-se desse fato, conquistaram consumidores.

No entanto, embora temos descrito uma literatura que pouco contribuiu com a formação crítica dos seus receptores – “as obras mediócras não poderão resistir por muito tempo”, não queremos que nosso discurso assuma um tom apocalíptico. De certo modo, ao considerar a existência de uma sociedade composta por um número realmente pequeno de letrados e por uma maioria que lia pouco ou muito mal, a indústria cultural, ao oferecer uma possibilidade de leitura, como, por exemplo, o folhetim no século XIX, foi responsável por disseminar o texto literário impresso.

Embora visualizamos um lado mais obscuro, um lado explorado por uma indústria que usa essa cultura folhetinesca para, de certa forma, “massificar” uma camada da população, oferecendo-lhe *elétricos frêmitos*, acreditamos que a literatura de massa, mais popular, menos densa e, é verdade, mais passageira, não deixa de ser, ainda, cultura letrada, uma forma de disseminar valores culturais. Mas acreditamos também que o caminho poderia ter sido inverso, ou seja, oferecer uma instrução pública que permitisse à população menos favorecida o acesso a outras dimensões do texto literário.

A adequação da literatura, em termos temáticos e estruturais, ao universo cultural desses leitores e ouvintes do século XIX impôs, ao indivíduo, uma dimensão da experiência

alocada ao que eles já conheciam e isso, embora lhes tenha proporcionado prazer estético, não lhes deu nada de novo, nem novas verdades. Nesse caso, a cultura de massa torna-se instrumento de massificação, pois não é dada ao indivíduo a oportunidade para o ingresso em outras dimensões da cultura.

Quando isso é negado, impossibilitando a escolha ou até mesmo a tomada de consciência, temos a massificação como uma sutil manobra de “manipulação”. Aqui, não defendemos a ideia de uma cultura superior e de outra inferior, porém, acreditamos que devam ser dadas condições ao público leitor para fazer escolhas, inclusive literárias.

2.6 EDUCAÇÃO PARA AS MASSAS

Sabemos que a imprensa de Gutenberg foi a responsável por dois processos interligados: possibilitou o acesso de um grande número de indivíduos à cultura escrita e, ao mesmo tempo, obrigou a sociedade a uma instrução pública, exigindo o conhecimento do alfabeto para poder usufruir dessa cultura impressa.

No início do século XX, o Brasil vive uma situação semelhante no que se refere à instrução pública em larga escala. Mas contrariando a necessidade do conhecimento da escrita para usufruir da cultura por ela disseminada, aqui, esse processo foi marcado por outras exigências.

Dentro de um contexto de mudanças sociais, políticas e econômicas, a indústria emerge e passa a exigir um trabalhador com condições mínimas para lidar com as modernas máquinas da época e a essa complexidade do trabalho nas fábricas sobrevém a exigência de mão de obra qualificada, sendo essa otimizada pela escolarização.

Segundo Libâneo et al (2008, p. 134), a Revolução de 1930, ao estimular o deslocamento do eixo produtivo da agricultura para a indústria, impõe ao país “novas exigências educacionais”, promovendo um “desenvolvimento do ensino jamais registrado no País”. Ainda assim, o autor deixa claro, também, a existência de um “dualismo educacional: ensino secundário para as elites e ensino profissionalizante para as classes populares”. (LIBÂNEO et al, 2008, p. 143).

Nesse contexto, evidencia-se um processo educacional discriminatório cuja instrução da população advém da necessidade do mercado e não de uma política pública preocupada em disseminar a cultura letrada como forma de acesso da camada trabalhadora às várias dimensões do conhecimento por ela veiculada. A demanda por mão de obra especializada

impôs à classe trabalhadora uma instrução pública condizente não com as suas necessidades, mas com as dos industriais. Nesse sentido, ou seja, preocupado com a indústria, o sistema instala uma educação profissionalizante, direcionada às classes mais populares a fim de formar a mão de obra necessária para a indústria emergente e um ensino propedêutico, de nível médio (além do superior) dirigido aos filhos das elites industriais.

O resultado foi um sistema de ensino que se expandia, mas controlado pelas elites, com o Estado agindo mais pelas pressões do momento e de maneira improvisada do que buscando delinear uma política nacional de educação, em que o objetivo fosse tornar universal e gratuita a escola elementar. (LIBÂNEO et al, 2008, p. 136).

O artigo 129 da Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 10 de novembro de 1937 elucida essa situação:

Art. 129 - À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação **adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.**

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumprir-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público. (Constituição Federal de 10/11/1937.). Grifo nosso.

Para Ribeiro (1992, p. 115),

[...] por este texto fica explicitada a orientação político-educacional capitalista de preparação de um maior contingente de mão-de-obra para as novas funções abertas pelo mercado. No entanto, fica também explicitado que tal orientação não visa contribuir diretamente para a superação da dicotomia entre trabalho intelectual e manual, uma vez que se destina ‘às classes menos favorecidas’.

Isso equivale ao simples reconhecimento de que o estágio que pretendem alcançar exige uma mão-de-obra qualificada de origem social predeterminada (desfavorecida), qualificação esta que, no entanto, não representará a conquista de uma posição social basicamente distinta e sim uma melhora [apenas] dentro do próprio grupo. (RIBEIRO, 1992, p. 115).

De acordo com Zuleide Simas da Silveira, em ensaio intitulado *Educação profissional no Brasil: da industrialização ao século XXI*, a instrução pública no país sempre se deu em duas frentes:

[...] a educação profissional se formaliza em um sistema paralelo ao ensino secundário, o que demonstra a permanência da herança deixada pelo Brasil Colônia e Império, no que diz respeito às necessidades da divisão social do trabalho, da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual e, ainda, da ideia de que deve haver uma educação para a classe dominante e outra para a classe trabalhadora. (SILVEIRA, 2006, s/p).

Um projeto educacional como esse, coerente com a ideologia industrial, reforça a ideia de classe no sentido que uma parte da população passa a ter direito a um conhecimento mais sistematizado e a outra, não. Enquanto é oferecida uma instrução básica a qual permite o acesso ao mercado de trabalho, outra parcela da sociedade adquire um conhecimento mais amplo, propedêutico.

Como se verifica, por esse estudo breve, a alfabetização no Brasil não é fruto de uma política preocupada com uma educação universal, isto é, uma instrução capaz de oferecer à população as condições necessárias para o acesso a um conhecimento mais amplo. Ela ocorreu para atender às necessidades decorrentes de um processo de industrialização. A preocupação foi, assim, originalmente com o mercado e não com o indivíduo.

Esse universo de trabalhadores é, aos poucos, inserido ao mundo letrado, mas o simples domínio do alfabeto não permite o acesso a todas as dimensões da cultura impressa, pois a instrução adquirida não lhes oferecia as condições adequadas para isso. A escola deveria instrumentalizar para o trabalho e esse deveria seguir os pressupostos taylorista e fordistas de produção em série por trabalhadores especializados.

A indústria do país se desenvolve, as cidades crescem e a população urbana aumenta. Nesse cenário, novas necessidades surgem e a imensa massa de trabalhadores transforma-se, também, em consumidores. Pouco instruídos, cansados, explorados e sem muitas perspectivas futuras, buscam alguma forma de entretenimento que os faça esquecer as mazelas do dia a dia. Nesse contexto, uma nova indústria, voltada a atender às necessidades culturais dessa camada social, se instala, oferecendo diversão e lazer. Uma indústria que respeita a ordem estabelecida pela elite, isto é, uma indústria que promove uma cultura apropriada a uma camada trabalhadora que, embora inserida em um processo de alfabetização, é pouco instruída. De modo geral, pode-se relacionar a alfabetização em massa, tal como ocorreu no Brasil do século XX, ao surgimento de uma indústria que, embora tenha favorecido a

produção e o consumo cultural, o fez atrelado à instrução recebida pela população. Uma cultura fácil de ser assimilada e compreendida, pois se encaixava às experiências de uma população cujas representações estavam restritas ao lugar ocupado no mundo. Nesse contexto, pode-se inferir, como Ribeiro (1992, p. 115.) já o havia feito, que tal processo de alfabetização não significou ascensão cultural da população, mas somente uma pequena melhora dentro da estrutura social do próprio grupo. De certo modo, a indústria cultural, ao fazer uso desse processo, não se coloca como instrumento das massas, antes, usa-o em favor dos seus próprios interesses.

Uma vez instalada, a indústria cultural apropria-se da literatura, ou melhor, promove uma arte literária com um discurso específico ao público a que se dirige, convidando-o a participar do universo literário por meio de uma literatura industrializada, comercializada e voltada a suas possibilidades de acesso e de recepção. A literatura tida como de massa populariza-se e se viabiliza como mercadoria junto a um consumidor que se identifica com os valores sociais por ela disseminados. Para Zilberman (1984, p. 28), a popularização da literatura não ocorre “sem provocar no leitor uma dose respeitável de identificação social e adesão emocional”. Por isso, a importância em se oferecer uma literatura que atendesse não só as necessidades culturais da população, mas uma literatura com a qual a população pudesse dialogar, condizente com a instrução recebida, ou melhor, com a dimensão de instrução oferecida pela elite.

Nosso percurso até aqui nos leva a considerar que o processo de industrialização cultural e a alfabetização em larga escala foram determinantes para o surgimento de uma literatura de massa capaz de satisfazer aos anseios da população, voltada ao lazer e contrapondo-se a outra, destinada ao saber, essa da elite.

Resumindo: como vimos, a alfabetização em massa no Brasil do século XX se deu por necessidade de mercado. A indústria substituiu o trabalho rural e exigiu um novo perfil de trabalhador capaz de escrever o nome e apto a ler manuais de instrução para operar um maquinário pesado e moderno para a época. A escola passa a ser a grande disseminadora da cultura letrada, mas essa instituição é dirigida pela elite e é para ela que trabalha, alfabetizando um grande contingente de indivíduos para atender aos interesses daquele contexto histórico, isto é, indivíduos que se enquadrassem ao novo sistema. E para essa massa alfabetizada, cansada do trabalho diário, surge a indústria cultural, encarregada de oferecer um produto para entretenimento condizente com a sua capacidade de recepção, ou seja, uma cultura a seu alcance, voltada ao prazer e ao escapismo.

2.7 LEITOR DO TEXTO LITERÁRIO.

Sabemos que, durante a leitura do texto literário, uma série de conhecimentos é colocada em jogo para que o leitor possa construir um sentido para o texto. O conhecimento das letras é uma dimensão importante, mas é apenas a primeira, pois, atreladas a ele, outras dimensões da atividade humana se unem no ato da leitura. Para essa primeira dimensão volta-se, logo, uma estrutura mais ampla que não só a envolve como também a ultrapassa. Um conjunto de outras referências, não só estruturais como a do sistema linguístico, mas sociais, históricas e culturais, acabam por aperfeiçoar a ação do sujeito leitor sobre o texto. Assim, a constituição do leitor não se reduz à ideia de decodificação do código, passo importante, mas não suficiente.

De fato, para que um sujeito possa se constituir leitor de literatura, são necessárias três etapas interligadas: 1) conhecimento do sistema linguístico e um domínio sobre seu uso social; 2) apreensão das orientações dadas pelo referencial e 3) um repertório de vivências que lhe permita dialogar com o texto. Essas três etapas, interligadas verticalmente, pois não há processos hierárquicos já que são dependentes mutuamente, constituem a base em que se organiza a ideia de um leitor proficiente em leitura literária. Isso equivale a dizer que, durante a leitura, um arsenal de conhecimentos é requisitado do leitor, alguns derivados da estrutura linguística e outros despertados quando da ação sobre o texto.

Iser (1996, p. 63-79), ao revisitar a noção de leitor *contemporâneo* e *ideal*, assim como o leitor *informado* de Fish, o *arquileitor* de Riffaterre e o leitor *intencionado* de Wolff, nos chama a atenção para o fato de que, de certa forma, todos esses modelos possuem limitações quanto a seus aspectos teóricos e sugere uma nova estrutura a qual designou de *leitor implícito*.

À diferença dos tipos de leitor referidos, o leitor implícito não tem existência real; pois ele materializa o conjunto de preorientações que um texto ficcional oferece, como condições de recepção, a seus leitores possíveis. Em consequência, o leitor implícito não se funda em um substrato empírico, mas sim na estrutura do texto. Se daí inferimos que os textos só adquirem sua realidade ao serem lidos, isso significa que as condições de atualização do texto se inscrevem na própria construção do texto, que permitem constituir o sentido do texto na consciência receptiva do leitor. (ISER, 1996, p. 73).

Como é possível verificar, para Iser (1996, p. 73) o *leitor implícito* não se constitui a partir de um *substrato empírico*, isto é, a partir de uma *existência real*, visto que se configura como leitores possíveis, passando a existir na medida em que as estruturas que compõem o texto exigem a sua participação. O *leitor implícito*, portanto, é aquele que se constitui por meio da leitura. Nessa perspectiva, ler é sempre um ato individual uma vez que se realiza “de acordo com as vivências e a compreensão previamente constituída que os leitores introduzem na leitura” (Iser, 1996. p. 78). Ao *leitor implícito* cabe, portanto, a atividade de *reorganizar*, pela leitura, aquilo que é lhe proporcionado pelo texto impresso, esse capaz de proporcionar um *efeito estético* no receptor.

O *leitor implícito* de Iser não está preocupado em decifrar o “significado”, preocupa-se, antes, com o *efeito estético* – construção de um sentido a partir das próprias representações de mundo - proporcionado ao leitor pela leitura do texto literário. Por isso, cada leitura é única e o leitor se constitui nesse processo; daí a ausência do *substrato empírico*, pois antes da leitura, tal leitor não existe.

Contudo, a essa noção, adicionamos a ideia de que para que as “preorientações que um texto ficcional oferece” possam ser eficientes para a construção de um sentido, há uma exigência de conhecimentos anteriores, pois embora o *leitor implícito* se constitua no ato da leitura, não é uma forma vazia que se reconstitui a cada novo texto, mas uma entidade textual que se aprimora a cada nova leitura. Se esse não existe antes do processo, tampouco existirá depois. O *efeito estético* experimentado pela leitura torna-se, nesse caso, também representação de mundo, que passa a se constituir como parte do repertório a ser usado em outras situações leitoras.

E, embora para Iser o *leitor implícito* não possua uma *existência real*, um *substrato empírico* que lhe dê uma forma, acreditamos que a noção de *leitor informado* de Stanley Fish contribui para a consolidação do ato leitor.

O leitor informado é alguém que (1) é um falante competente da língua em que o texto é construído; (2) está repleto “de conhecimento semântico que um experiente... ouvinte traz para a sua tarefa de compreensão”, incluindo o conhecimento (que é, a experiência, ambas como um produzir e compreender) do jogo lexical [...]. (FISH, 1980, p. 48).⁴

⁴ The informed reader is someone who (1) is a competent speaker of the language out of which the text is built up; (2) is a full possession of “the semantic knowledge that a mature... listener brings to his task of comprehension,” including the knowledge (that is, experience, both as a producer and comprehender) of lexical sets [...]. (FISH, 1980, p. 48). Tradução livre.

Se para Iser, o *efeito estético* provocado no leitor é decorrente da leitura, essa só se torna possível quando o leitor possui condições para realizá-la e isso inclui conhecimentos, como já dissemos, do sistema linguístico e um domínio sobre seu uso social. Contudo, não acreditamos unicamente que um *leitor informado*, caracterizado como alguém com competência linguística e literária, seja suficiente, pois, nesse modelo, o leitor acaba ficando restrito à estrutura linguística e literária, sendo limitada sua atuação à estrutura textual. Se ao leitor de Iser falta um substrato, ao de Fish falta repertório cultural, sem o qual fica impossível experimentar o *efeito estético*.

De certa forma, cada teórico contribui para elucidar a noção de leitor aqui desenhada. Ler é mais do que compreender um código linguístico e a estrutura que o organiza, mas sem o domínio dessas dimensões, desse substrato, a leitura pode não ocorrer, e como o *efeito estético* é resultante da leitura do referencial, sem essa, aquele também não existe. Para que o leitor se constitua no ato da leitura, essa deve acontecer e só acontece quando o leitor é capaz de fazê-la.

Não se trata de um leitor que sai da superfície textual para um nível mais profundo unicamente porque domina tais dimensões pois, se esse fosse o caso, teríamos apenas uma compreensão de referencial. Mas sem dúvida é por dominar essa superfície que o leitor é capaz de adentrar o texto e experimentá-lo a partir das próprias representações. O repertório do leitor conecta-se ao repertório do próprio texto e ao sistema linguístico em que esse se estrutura.

Em outras palavras: o *leitor implícito* se constitui durante a leitura porque o *efeito estético* experimentado é único em cada indivíduo; porém, para que esse efeito possa ser despertado, outros conhecimentos precisam entrar em jogo. A estrutura do *leitor implícito* é importante para compreendermos como se processa a leitura do texto ficcional no âmbito do *efeito estético*. Para Iser, cabe ao leitor dialogar com o texto para que um sentido possa ser construído, esse, passando existir a partir da leitura. Mas o leitor que se constitui durante esse processo e que está à procura do *efeito estético* precisa de um outro, com conhecimento sobre o sistema no qual o texto está estruturado. Sem esse conhecimento, não há leitura, sem essa, não há *efeito estético* e sem esse não há *leitor implícito*.

Estruturada a noção de leitor, o próximo passo é investigarmos, rapidamente, a concepção de texto literário. Para Iser o texto literário reorganiza a realidade de modo que essa possa ser “*comunicável*” (ISER, 1996, p. 102), conectando-se à realidade do próprio leitor. Por isso, o texto ficcional exige um leitor com capacidade para atualizá-lo, ou melhor, conectá-lo à própria realidade. Dessa forma, o texto é atualizado a depender da capacidade de

o leitor identificar e preencher adequadamente os vazios textuais com as próprias representações.

Disso resulta que a pergunta não deve mais focar sobre o que o texto significa, mas sobre como ele é atualizado pelo receptor no ato da leitura para a construção de um sentido que proporcione o *efeito estético*, pois “a obra de arte dá satisfação ao receptor apenas quando ele participa da solução e não se limita a contemplar a solução já formulada”. (ISER, 1995, p. 95).

Como é possível verificar, a relação dialógica entre leitor e texto literário se efetiva somente quando o indivíduo tem a posse de um amplo repertório do conhecimento humano – linguístico, social, cultural, histórico. Se a construção do sentido textual deriva do próprio texto, pois é ele quem determina o repertório do leitor a ser recuperado no ato da leitura, temos que esse repertório só é recuperado porque é anterior ao próprio texto, constituindo-se no substrato usado pelo *leitor implícito*, para, quando da leitura, experimentar o *efeito estético*.

2.8 MASS MEDIA

Para Umberto Eco (1984, p. 50-57), falar de cultura de massa nos dias atuais é assumir uma postura diferente da adotada por estudiosos como Adorno, principalmente porque o seu discurso apocalíptico confere à cultura de massa um tom de desprestígio social. Pelo que apontamos em nossos estudos, ela teve participação importante - embora também pontuamos o fato de ela ser usada como instrumento de manipulação - na disseminação de uma certa cultura entre a camada menos favorecida. Como instrumento de manipulação, podemos citar o fato de que a cultura de massa não é produzida pelo público que a consome. E como cultura produzida por *grupos econômicos*, veicula um tipo de conteúdo destinado ao consumo em larga escala por um público que o absorve sem muitos questionamentos.

Sem considerar a reprodução em massa da cultura um empobrecimento cultural, questionamos o seu uso, pois a elite que a produz, não a produz para si – não conseguimos imaginar os diretores da rede Globo, por exemplo, em casa em um sábado à noite assistindo ao programa *Zorra Total*. Entre falar “gravando” e ficar em frente à televisão assistindo ao que foi gravado há uma enorme diferença. A cultura de massa, divulgada pelos *mass media*, não é a irmã perversa da cultura elitizada e de “bom gosto”, mas não deve ser a única a ser consumida em larga escala. Também não estamos falando que a cultura de massa, hoje, no

Brasil, seja apenas uma cultura de grupos sociais menos favorecidos, pois programas televisivos como novelas e *reality show* fazem parte da vida de quase todos os brasileiros.

Com o advento da televisão e mais recentemente da Internet, quase tudo é amplamente divulgado. Do noticiário às novelas, das séries aos filmes, da propaganda aos documentários, nada escapa à rede de comunicações. E aí está um dos méritos dos *mass media*. Como as pessoas comuns tomariam conhecimento sobre o que acontece nos bastidores do poder constituído, por exemplo, se não fosse pelo Jornal Nacional, o jornal televisivo mais assistido em rede aberta? Como assistir, senão pela televisão, a um filme, quando o preço da entrada do cinema corresponde a quase 5% do salário mínimo do país, sem contar a pipoca? Não há dúvidas quanto à importância dos *mass media* enquanto meio de comunicação, porém, exatamente por serem meios de comunicação em massa, deveriam oferecer outras possibilidades culturais sem serem apenas as voltadas ao consumo imediato.

Utilizar os *mass media* de forma a possibilitar que outras dimensões culturais - e não apenas as de interesse dos produtores de cultura de massa -, sejam efetivamente disseminadas, talvez represente uma proposta difícil, mas necessária para uma sociedade igualitária, democrática e não homogeneizada. A disseminação das várias dimensões da cultura é, quem sabe, a garantia de que os *mass media* possam contribuir, de alguma forma, com a constituição de um sujeito capaz de fazer escolhas conscientes e decidir qual caminho seguir. Infelizmente, nossa realidade está longe disso. Para o diálogo com as várias dimensões da cultura, faz-se necessário não só disponibilizá-las, mas também criar condições para que os indivíduos possam usufruí-las. Hoje, os *mass media* não têm feito nem um, nem outro.

Por isso mesmo, pode-se dizer que boa parte das experiências da maioria da população brasileira limita-se a um horizonte *massmediático*, sendo a essa maioria “negada” a possibilidade de experimentar outros horizontes e, assim, “negada”, também, a possibilitada de ampliar o tão necessário *excedente de visão*. Nessa perspectiva, enquanto uns poucos podem dialogar com muitas dimensões culturais, haja vista que a esses são oferecidas outras possibilidades, a grande maioria dos indivíduos está presa a apenas uma dimensão: a *massmediática*.

Se, com Gutenberg, o conhecimento que estava restrito a poucos passa, gradualmente, a ser compartilhado, com a industrialização da cultura, de alguma forma, e não obstante o acesso quase irrestrito ao que os *mass media* veiculam, o conhecimento, ou pelo menos uma extensão dele, volta, em certa proporção, a ficar restrito a poucos, pois, ainda que o indivíduo tenha acesso a uma cultura amplamente difundida, no caso a cultura de massa, ele não ingressa, seja porque lhe é negado, seja pela ausência de diálogo, em outras dimensões

culturais, ficando restrito ao que lhe é oferecido pelos grandes grupos econômicos os quais, movidos pelo lucro, produzem a cultura que esse indivíduo deve consumir.

Desse modo os *mass media* são por si instrumentos de manipulação, pois o uso que fazem deles seus proprietários é que determina quem conhece o que numa sociedade de classe.

2.9 QUEM LÊ O QUÊ EM UMA SOCIEDADE DE CLASSES.

Acabamos de sugerir que, no Brasil, uma parcela significativa da população tem acesso, com mais facilidade, a dimensão *massmediática* da cultura, sendo negado a seus integrantes experimentar outras dimensões. A partir daqui, abordaremos a importância, de acordo com nossa perspectiva, da inserção da literatura, enquanto instrumento capaz de promover e ampliar o acesso às outras dimensões culturais, ao cotidiano das diversas camadas sociais sobre as quais se estratifica a sociedade brasileira.

Entendemos literatura como

[...] “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (CANDIDO, 1995, p. 174).

Como é possível observar, a partir dessa definição ampla, como afirma o próprio Candido, todas as classes sociais e todos os povos de todos os tempos tiveram, arraigadas em sua história, várias formas de manifestação literária. Para além de uma simples coletânea de textos impressos ou histórias orais, a literatura, em todos os seus níveis, possibilita ao receptor, de um modo diverso, conectar-se a outras realidades. Para algumas sociedades do passado, os mitos representavam uma força criadora capaz de reger as vidas dos mortais; as lendas até hoje despertam curiosidades e certos temores em relação aos fatos narrados, os textos de muitos pensadores e poetas que refletiram sobre a vida ainda permanecem atuais mesmo após séculos de histórias, escritores contemporâneos nos falam de hiper-realidade.

Como se vê, a literatura em todas as suas dimensões tem alimentado o imaginário humano. Oral ou escrita, transmitida e reinventada de geração a geração, tem assumido a nobre função de informar, aperfeiçoar, entreter e expandir o horizonte da consciência receptiva. Exatamente por isso, ela adquire papel tão importante na vida das pessoas. De

fruição estética ou de engajamento social tem, ao longo da história, contribuído para questionar a realidade ou reorganizá-la, possibilitando aos homens e mulheres a adoção de uma perspectiva senão diferente, quando da reorganização, pelo menos mais crítica em relação à vida, quando do engajamento.

A literatura, por assim dizer, torna o homem mais humano. Todos, ou quase todos, por mais alheios que possam ser em relação à literatura, já leram ou ouviram um texto literário. Na forma de poemas, contos, romances, crônicas, epopeias, para citar alguns gêneros, a literatura representa uma possibilidade de participação na vida, de contato com outras vidas, parecidas com a nossa, ou completamente diferentes. A literatura que questiona, denuncia, que dá prazer, que nos faz voltar os olhos para o infinito, que incomoda, que nos faz crescer intelectualmente, que nos chama ao deleite. Literatura; uma forma singular de se pensar a vida.

Todas as civilizações conhecidas possuem em sua história alguma manifestação literária. Nossos índios nos contam histórias grandiosas sobre seus antepassados. Grande é o número de culturas africanas, indianas, sul-americanas que narraram verdadeiras epopeias sobre suas origens e seus deuses. O homem primitivo, ao registrar suas caçadas, estava, de certa forma, escrevendo uma narrativa, uma espécie rudimentar de se falar do dia a dia, uma forma embrionária das nossas atuais crônicas. Como se vê, a literatura não é apenas uma coleção de textos, pois ela contém a essência da vida e das relações humanas. Talvez por isso foi tão temida. Escondida durante a Idade Média nos mosteiros, censurada em regimes totalitários, queimada em vários momentos da história e condenada à solidão das grandes bibliotecas.

Assistimos, hoje, mais uma vez ao “silenciamento” da literatura, e não só da impressa, já que numa sociedade como a nossa, que vive em função do grafocentrismo, a literatura oral está, gradativamente, emudecendo. De um lado, encontra-se a literatura oral, silenciada pelo mundo da escrita, de outro, a escrita, silenciada pela falta de intimidade do indivíduo com o texto impresso. Em um país como o Brasil, onde o acesso e a permanência na escola são garantias constitucionais, mas que tem deixado a desejar quando se trata da qualidade da educação ofertada, pelo menos para a maior parte da população, onde os indivíduos quase não leem ou leem muito mal, onde a educação em massa foi pensada para atender às necessidades econômicas, a literatura está silenciada, assim como tudo o que ela nos proporciona.

As exigências da vida cotidiana na sociedade moderna, cada vez mais competitiva, mais capitalista e menos humana têm modificado os enredos das histórias. Uma narrativa dura, vivida por homens e mulheres numa sociedade dividida em classes, em que uns

possuem direitos e outros deveres. Uns estudam e outros frequentam a escola. Obviamente, numa sociedade com essa estrutura, a cultura, e consequentemente a literatura, também tende a se bifurcar nas categorias “alta” e “baixa”, “boa” e “ruim”. E não é preciso grandes esforços para saber quem fica com o quê.

Em nossa sociedade há fruição segundo as classes na medida em que um homem do povo está praticamente privado da possibilidade de conhecer e aproveitar a leitura de Machado de Assis ou Mário de Andrade. Para ele, ficam a literatura de massa, o folclore, a sabedoria espontânea, a canção popular, o provérbio. Estas modalidades são importantes e nobres, mas é grave considera-las como suficientes para a grande maioria que, devido à pobreza e à ignorância, é impedida de chegar às obras eruditas. (CANDIDO, 1995, p. 186).

Seguindo esse padrão, a educação, plataforma política sobre a qual são realizados entusiasmados discursos, também é, como vimos, orientada segundo os critérios estabelecidos pela divisão da sociedade em classes. Uma educação “pobre” para os pobres, porque “pra quem é basta” e outra, mais consistente, para a elite.

De acordo com esse preceito, quem tem as condições necessárias para dialogar com a obra literária impressa e clássica, cujo sentido não se configura como simples decodificação da superfície textual? Quem tem as estruturas necessárias à constituição do sujeito leitor? Quem usufrui do *efeito estético*? Quem lê literatura? E quem não lê, não lê por quê?

Um texto de Homero, como a *Ilíada*, é, sem dúvidas, pouco acessível aos leitores brasileiros, não porque a história narrada não lhes causa prazer estético, mas, talvez, porque não possuem os instrumentos adequados, tanto para a leitura como para a compreensão, que lhes permitam penetrar o texto. Entretanto, não há provas mais contundentes do que as bilheterias dos cinemas quando do lançamento do filme *Tróia* (história baseada no poema épico de Homero) para mostrar o interesse do público por essas narrativas. Mais de 100 milhões de dólares foram arrecadados ao redor do mundo, segundo o site *cineclik*. E por que isso? Porque assistir ao filme é bem mais fácil, a história já vem decodificada para o receptor e o mais importante: o filme, para a indústria cultural, é mais lucrativo do que os 15.693 versos originais do poema homérico. Para o acesso a Homero em sua fonte impressa, isto é, a seu texto, é preciso “educar” a população e mostrar a ela a importância da literatura como dimensão cultural que pode contribuir com a formação de uma sociedade menos dividida, pelo menos culturalmente.

Aqui, buscamos desmistificar, com um exemplo relativamente simples, um princípio amplamente difundido segundo o qual a camada da população menos favorecida não gosta de

literatura. Ora, a nosso ver, esse princípio não considera as possibilidades e limites do receptor, por isso é falho, pois, acreditamos que é muito mais uma questão de oportunidade do que de gosto. É evidente que a seleção, pela indústria cultural, dos melhores atores, do rosto mais bonito e do corpo perfeito e as cenas ardentes de sexo, da cenografia e a propaganda contribuem para despertar a atenção para o filme, mas é a narrativa que, no final, provê a história. O cinema, a televisão e outras fontes *mediáticas* têm tido papel imprescindível na da literatura, mas não devem ser as únicas vias de acesso do receptor. O leitor deveria, também, ter o direito aos vazios do texto impresso.

Dadas todas as possibilidades a todos os leitores, a literatura não mais se dividiria em literatura de “massa” ou “erudita”, “boa” ou “ruim” - reflexo da divisão de classes sociais -, uma vez que essas duas dimensões fariam parte de um todo maior que poderíamos chamar de literatura. Literatura com possibilidades além das determinadas pelos interesses de grupos econômicos, mas que pudesse conectar-se à realidade não no sentido de ser real para quem a lê, mas no sentido de ser possível a esse, ao experimentar o *efeito estético*, refletir sobre a vida, sobre a existência e sobre o homem, pois a “literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”. (CANDIDO, 1995, p. 180).

Nas páginas seguintes, como será possível observar, o texto literário, impresso ou digital se faz presente para muitos, porém, o *efeito estético* idealizado por Iser como imprescindível para a construção de um sentido parece ser utopia para uma parcela significativa dos alunos entrevistados, os quais não veem como direito nem necessidade o acesso a outras dimensões culturais a não ser àquelas banalizadas pelos interesses momentâneos dos *mass media*.

3 PRIMEIRO INSTRUMENTO DE PESQUISA

3.1 A PESQUISA

No primeiro capítulo procuramos esboçar os mecanismos necessários à constituição das representações com que os leitores atuam sobre o texto. De forma geral, nossa análise apontou para a necessidade de um repertório crescente de experiências de vida responsável pela consolidação de um arcabouço cultural amplo e condizente com o exigido pelo texto que se tem em mãos. Nossa opinião é a de que, sem as representações adequadas que possibilitem a relação dialógica proposta pela Estética da Recepção, a leitura do texto fica restrita à decodificação do signo linguístico e os vazios passam despercebidos ou permanecem pouco acessíveis, ficando, o leitor, apenas na contemplação passiva do texto ou atribuindo-lhe um sentido arbitrário. Também pontuamos a necessidade, demandada da mudança do sistema oligárquico para o industrial, da instauração de um processo de alfabetização em massa no Brasil do século XIX que atendesse às novas exigências econômicas e as suas consequências para a população menos favorecida. Trouxemos uma análise sobre os *mass media* e sua contribuição na constituição de uma cultura considerada de massa e consequentemente de uma literatura enquadrada nesse modelo cultural, esboçamos algumas considerações sobre literatura e como ela pode contribuir para a constituição do indivíduo enquanto ser cultural.

Nesse capítulo, traremos a primeira parte da pesquisa realizada no ano de 2013 com um grupo de alunos do 3º ano do Ensino Médio do período matutino de duas escolas públicas do estado de São Paulo. A pesquisa foi realizada no mês de novembro e teve como instrumento de investigação a aplicação de dois questionários, aqui identificados como “instrumento de pesquisa um e instrumento de pesquisa dois”. Nosso objetivo foi colher dados sobre a penetração do texto literário no cotidiano desses alunos, assim como obter informações sobre a intensidade com que os *mass media* se fazem presentes na vida desses jovens a fim de que, após análise dos indicadores resultantes da pesquisa, pudéssemos compreender o perfil leitor dos alunos desse nível de escolarização, visto que são alunos já em término da educação básica.

A definição da amostra se deu pela necessidade de compreender porque esses alunos têm saído da escola pública sem estabelecer um diálogo com a obra literária impressa. Nesse aspecto, a objetividade da pesquisa nos permitiu compreender de modo consistente os pressupostos que determinam essa realidade na medida em que nos instrumentalizou a

respeito de aspectos importantes sobre as práticas leitoras desse grupo específico de indivíduos.

Esse instrumento de pesquisa considerou a faixa etária e o nível de escolarização, versando, principalmente, sobre os aspectos socioculturais e os relacionados à recepção de *A Metamorfose*. Os resultados obtidos por meio do primeiro instrumento foram analisados e tabulados, sendo transformados em gráficos para uma melhor visualização. A pesquisa, de caráter quantitativo, foi autorizada pela Dirigente Regional de Ensino da Diretoria de Ensino Região de Penápolis, pelos dois diretores e pelos três professores de Língua Portuguesa das duas unidades escolas que integram a pesquisa. A participação dos alunos foi voluntária e os instrumentos de pesquisa foram submetidos à aprovação do comitê de ética, estando registrado sob o parecer número 465.053 de 11/11/2013.

No dia marcado, fomos até as escolas, explicamos o objetivo da pesquisa e aplicamos o questionário sociocultural aos alunos do terceiro ano do Ensino Médio conforme autorização dada pela escola, pelos professores e responsáveis legais pelos alunos menores de dezoito anos. Com uma duração aproximada de cinquenta minutos para cada turma, os alunos responderam a um total de 58 questões divididas em quatro categorias: Perfil socioeconômico; Tempo Livre; Questionário sociocultural e Leituras literárias. A identificação não foi obrigatória, pois acreditamos, desse modo, que os alunos seriam mais espontâneos em suas respostas. A princípio o universo pesquisado seria de aproximadamente cento e vinte alunos, público estimado para as duas escolas, mas não contávamos com um total de 19 transferências para outras unidades escolares, 03 abandonos e um “não comparecimento”, ou seja, um aluno que fez a matrícula, mas não frequentou a escola, além dos alunos faltosos do dia. No total, tivemos 68 questionários efetivamente respondidos por alunos de ambos os sexos e com idade entre 17 e 18 anos.

3.2 OS INDICADORES

3.2.1 PRIMEIRA CATEGORIA – Perfil socioeconômico

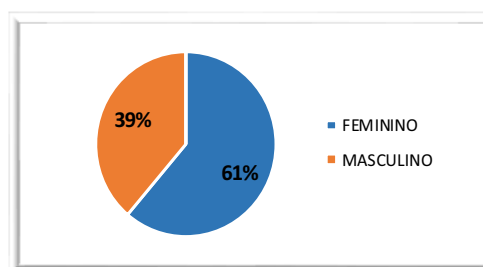
O objetivo dessa categoria, mais do que levantar o perfil socioeconômico dos alunos entrevistados, foi traçar um referencial que pudesse nortear nossa pesquisa em relação ao poder aquisitivo desse público alvo e também identificar como são gastos os recursos financeiros disponíveis. Essa informação, de acordo com nossa perspectiva, é importante na

medida em que nos possibilita compreender alguns aspectos “econômicos” relacionados ao consumo de bens materiais e imateriais como, por exemplo, o consumo de determinadas dimensões culturais.

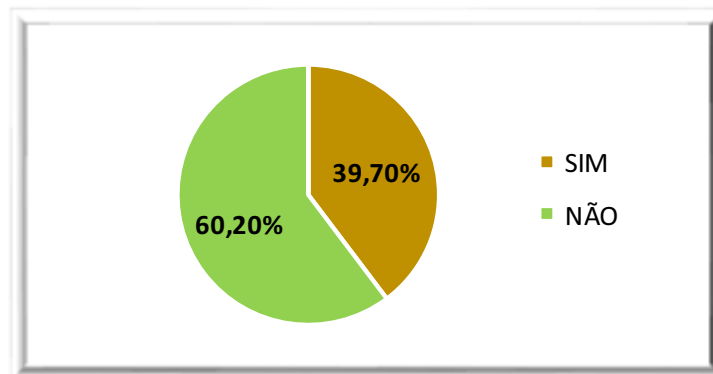
Conhecendo o perfil socioeconômico é possível compreender, ou justificar, pelo menos em partes, a disposição para a compra de livros, revistas ou outras fontes de informação/conhecimento em suporte impresso, assim como de computadores e celulares com entrada para a internet para um possível acesso a textos digitais. Também questionamos sobre a compra de ingressos para o cinema ou teatro a fim de sabermos se os alunos estavam “consumindo” essas manifestações culturais.

Embora temos consciência de que para o acesso aos textos impressos e digitais não é necessário comprar tais suportes nem possuir os referidos equipamentos em casa, nossa ideia foi compreender quais eram as prioridades desses alunos quando o assunto era gastar os recursos financeiros. Não tínhamos interesse em outros itens, comuns em questionários dessa categoria, por isso priorizamos algumas questões que versavam sobre itens indispensáveis à vida, como alimentação, moradia, vestimenta e, naturalmente, o que mais nos interessavam, o acesso à cultura e ao livro. Sabemos que as prioridades dependem do montante da renda, isto é, com o que se gasta depende do quanto se ganha, e por isso, perguntamos sobre a renda familiar. As duas escolas ficam em bairros próximos ao centro, mas seus alunos são provenientes de vários pontos da cidade, o que dificulta traçar um perfil econômico da comunidade local. Porém, podemos, de forma geral, tecer algumas considerações. Uma das escolas, denominada a partir de agora como escola “A”, possui um perfil que poderíamos considerar como sendo de classe média baixa. Os alunos da outra escola, denominada como escola “B”, podem ser considerados como pertencentes à classe média. A seguir, apresentamos os dados obtidos e tabulados a partir das respostas dadas pelos alunos das duas escolas. Os gráficos foram construídos tendo por base essas respostas e serão discutidos oportunamente.

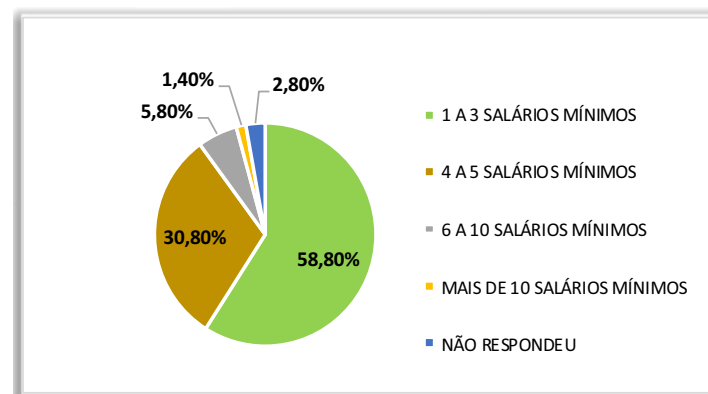
GRÁFICO 1 - Sexo



Fonte: responsabilidade do autor da pesquisa.
 Novembro de 2013. Total de alunos pesquisados: 68

GRÁFICO 02 - Trabalho

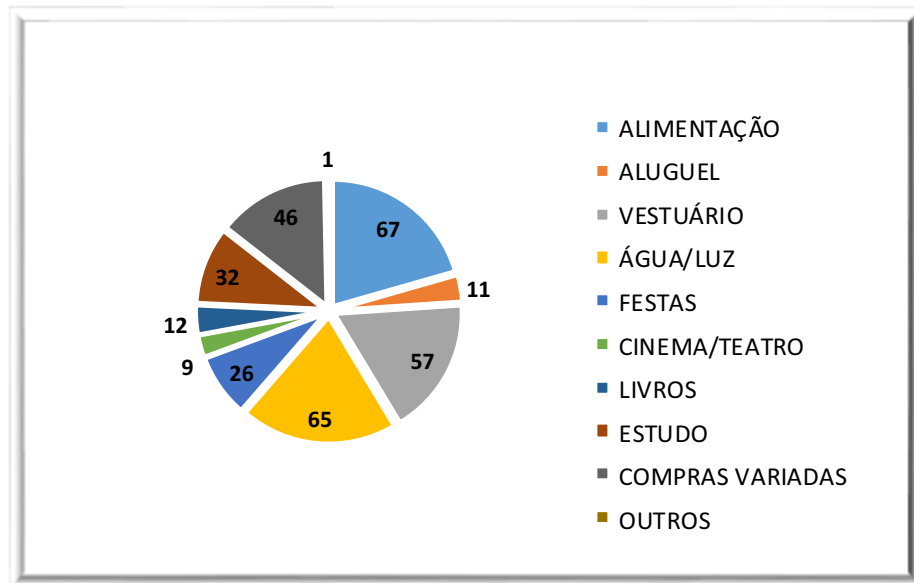
Fonte: responsabilidade do autor da pesquisa.
 Novembro de 2013. Total de alunos pesquisados: 68

GRÁFICO 03 - Renda Familiar

Fonte: responsabilidade do autor da pesquisa.
 Novembro de 2013. Total de alunos pesquisados: 68

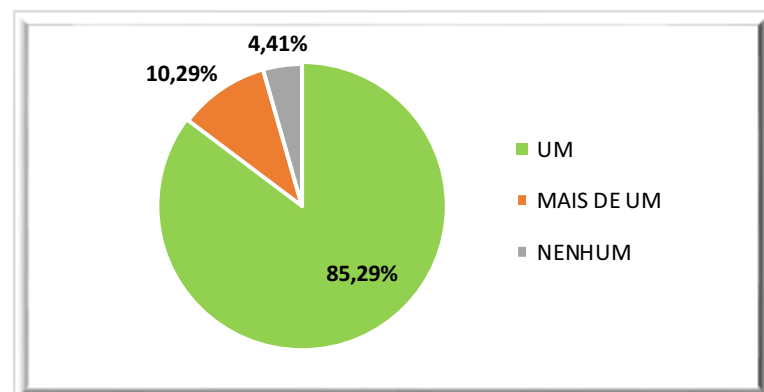
De acordo os dados acima, podemos perceber que do total de entrevistados, embora com idade entre 17 e 18 anos, mais da metade não trabalha, vivendo, acredita-se, da renda dos pais. Esses alunos estudam no período da manhã, tendo, portanto, todo o resto do dia livre para desenvolver outras atividades fora da escola. A renda familiar fica em torno de um a cinco salários mínimos para quase 90% das famílias e apenas 8% ganham de seis a dez salários mínimos. Esses dados reforçam nossa afirmação de que a maior parte das famílias pertence à classe média ou classe média baixa.

O gráfico a seguir representa o total efetivo de respostas dadas pelos alunos a cada um dos itens da legenda. Como não é possível a conversão em porcentagem, pois o gráfico trabalha com uma noção de valores de cem por cento exatos, optamos por manter os números obtidos na pesquisa. Para essa questão, os alunos poderiam dar mais de uma resposta, por isso, a soma total das porcentagens de cada item, caso tivéssemos feito a conversão, ultrapassaria a soma de cem por cento, aceita pelo gráfico. Nesse caso, o programa de computador utilizado não compreenderia a linguagem matemática e não geraria um gráfico.

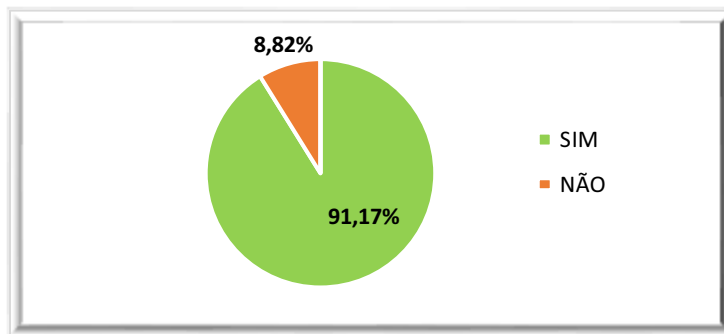
GRÁFICO 04 - Gasto dos rendimentos.

Fonte: responsabilidade do autor da pesquisa.
 Novembro de 2013. Total de alunos pesquisados: 68

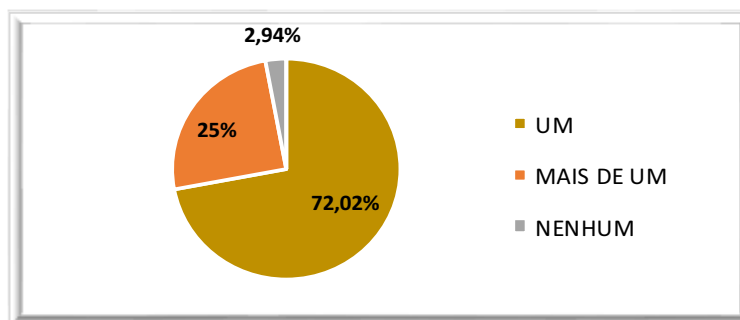
Quando questionados sobre os gastos dos recursos financeiros disponíveis, dos 68 alunos entrevistados, 67 disseram gastar parte da renda com alimentação, 65 com contas de água e luz, 57 com vestimentas, 46 com compras variadas, 32 afirmaram gastar com estudo, 26 com festas em geral, 12 com compras de livros, 11 com aluguel e nove com cinema ou teatro. Percebe-se que as prioridades se concentram em alimentação, água e luz e vestimentas. Dos nove itens mais citados, o gasto com alguma forma de estudo ficou em 5ª posição e a compra de livros ocupou a 7ª, perdendo para as festas que ficou na 6ª posição. Cinema e teatro ocuparam o último lugar.

GRÁFICO 05 - Quantidade de celular.

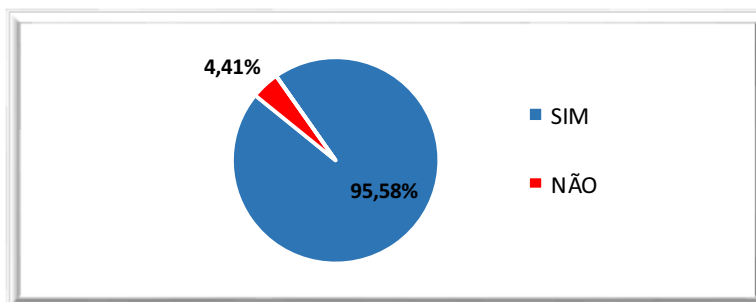
Fonte: responsabilidade do autor da pesquisa.
 Novembro de 2013. Total de alunos pesquisados: 68

GRÁFICO 06 - Celular com acesso à internet.

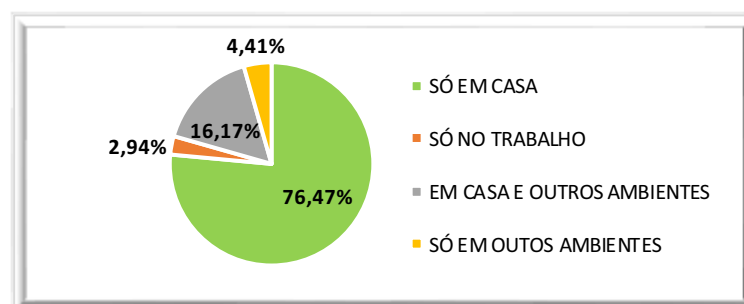
Fonte: responsabilidade do autor da pesquisa.
 Novembro de 2013. Total de alunos pesquisados: 68

GRÁFICO 07 - Quantidade de computador em casa.

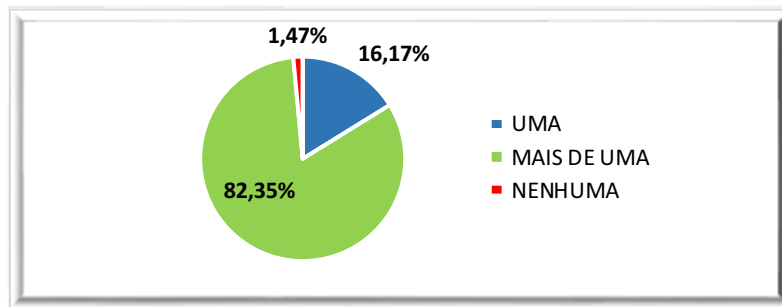
Fonte: responsabilidade do autor da pesquisa.
 Novembro de 2013. Total de alunos pesquisados: 68

GRÁFICO 08 - Computador com acesso à internet.

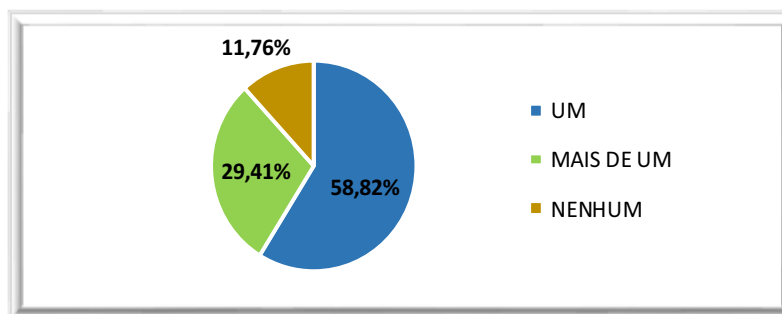
Fonte: responsabilidade do autor da pesquisa.
 Novembro de 2013. Total de alunos pesquisados: 68.

GRÁFICO 09 - Local de acesso à internet.

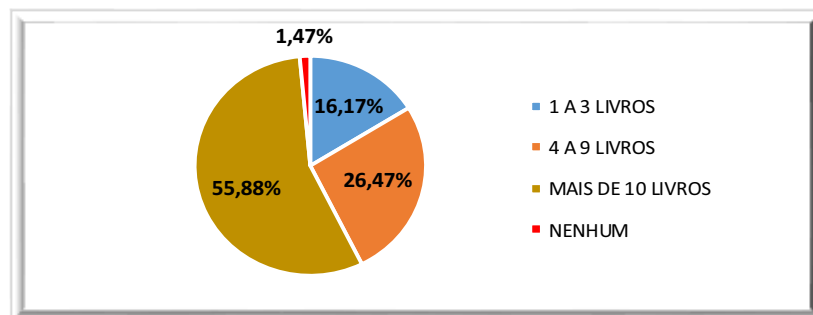
Fonte: responsabilidade do autor da pesquisa.
 Novembro de 2013. Total de alunos pesquisados: 68

GRÁFICO 10 - Quantidade de televisão em casa.

Fonte: responsabilidade do autor da pesquisa.
 Novembro de 2013. Total de alunos pesquisados: 68

GRÁFICO 11 - Quantidade de rádios em casa.

Fonte: responsabilidade do autor da pesquisa.
 Novembro de 2013. Total de alunos pesquisados: 68

GRÁFICO 12 - Quantidade de livros em casa.

Fonte: responsabilidade do autor da pesquisa.
 Novembro de 2013. Total de alunos pesquisados: 68

Como é possível perceber, a maior parte das famílias possui os aparelhos eletrônicos de comunicação em larga escala mais comuns. A televisão é o aparelho *mediático*, dos que foram destacados, o mais presente: 98,5% a possuem em casa e desse total 82,35% têm mais de uma, 88,23% possuem rádios, mas apenas 29,41% têm mais de um, 97% possuem computador, sendo que 25% dos alunos possuem mais de um. Dos 66 alunos que responderam ter computador em casa, 95,58% disseram que têm acesso à rede, sendo que 76,47% exclusivamente em casa, 16,17% em casa e outros ambientes como a escola e 2,94% só no trabalho. Do total de 68 alunos, apenas dois não possuem computador e um possui, mas

não tem acesso à rede, somando 4,41% que acessam a rede de outra forma como casa de amigos ou clubes, ou seja, mesmo quem não tem Internet ou computador em casa, acessa a rede, perfazendo os 100%.

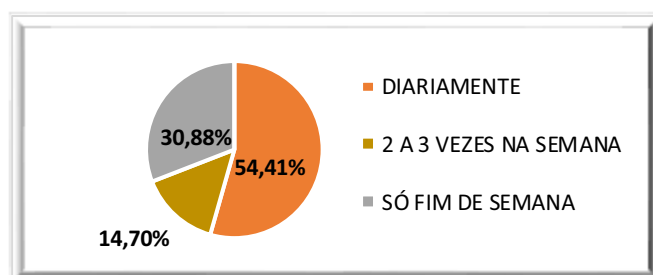
Em relação ao celular, 95,68% possuem o aparelho, sendo que 10,29% possuem mais de um. Desse total, 91,17% têm acesso à internet. Ainda na primeira categoria de análise, focamos a quantidade de livros impressos que os alunos possuíam em casa. 98,52% afirmaram ter livros em suas casas e somente 1,47% respondeu que não possuía nenhum exemplar.

Esses dados são importantes para nossa análise futura, quando passaremos à terceira categoria – questionário sociocultural – pois examinaremos com que frequência os alunos entrevistados usufruem dos bens aqui descritos.

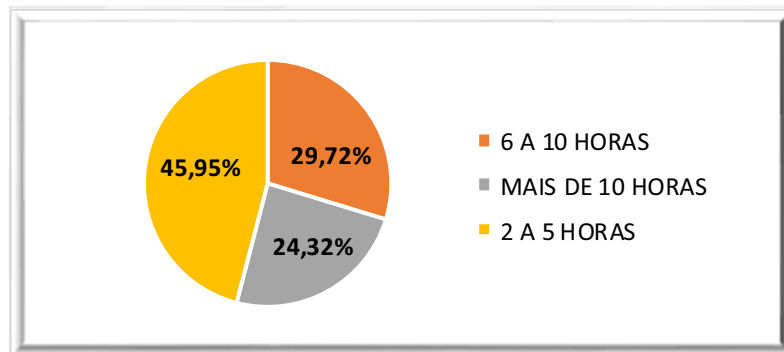
3.2.2 SEGUNDA CATEGORIA – Tempo Livre

Nessa segunda categoria, nosso objetivo foi investigar qual o tempo livre que os alunos dispunham para a prática de outras atividades sociais fora da escola e como eles ocupavam esse tempo. Os gráficos nos mostram que, de uma forma ou outra, em maior ou menor grau, todos os alunos possuem algum tempo ocioso a ser ocupado com outras atividades. Obviamente, os alunos que trabalham possuem um tempo livre menor, restrito, em muitos casos, aos fins de semana. Já os alunos com tempo livre todos os dias têm, em média, aproximadamente seis horas livres. Os gráficos a seguir ilustram essa situação e nos dão um parâmetro sobre o tempo livre dos alunos o qual foi dividido em três níveis: *Tempo livre diário*, *Tempo livre de duas a três vezes por semana* e *Tempo livre só nos finais de semana*. Essa subdivisão foi necessária para podermos compreender com mais detalhes quanto tempo livre cada um desses três subgrupos possuía.

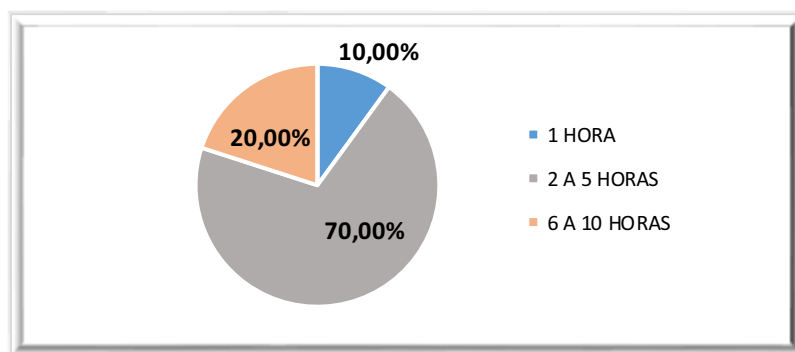
GRÁFICO 13 -Tempo livre.



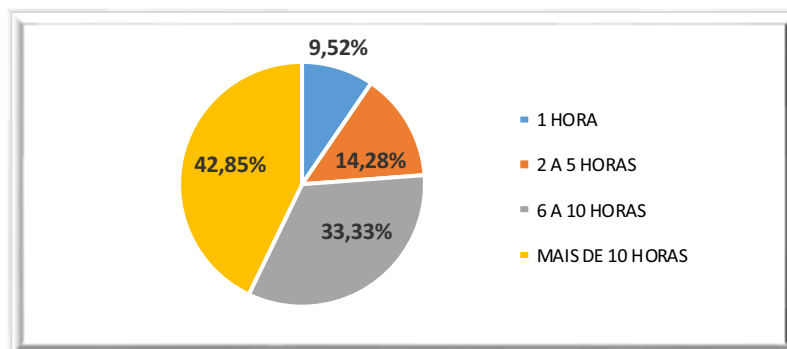
Fonte: responsabilidade do autor da pesquisa.
 Novembro de 2013. Total de alunos pesquisados: 68

GRÁFICO 14 - Tempo livre diário.

Fonte: responsabilidade do autor da pesquisa.
 Novembro de 2013. Total de alunos pesquisados: 68. Total de respostas: 37

GRÁFICO 15 - Tempo livre de 2 a 3 vezes por semana.

Fonte: responsabilidade do autor da pesquisa.
 Novembro de 2013. Total de alunos pesquisados: 68. Total de respostas: 10

GRÁFICO 16 - Tempo livre só nos finais de semana.

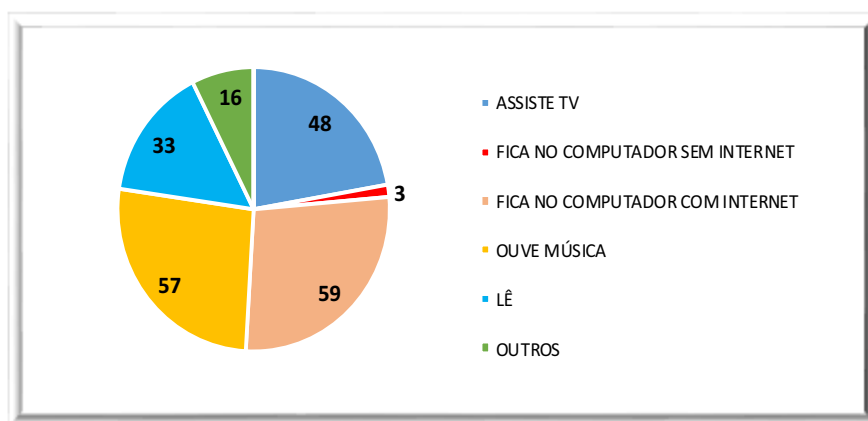
Fonte: responsabilidade do autor da pesquisa.
 Novembro de 2013. Total de alunos pesquisados: 68. Total de respostas: 21

O gráfico a seguir mostra como os alunos têm ocupado o tempo livre, isto é, quais são as atividades mais realizadas quando não estão na escola. Cinco alternativas foram dadas pela própria pesquisa e uma sexta foi deixada em aberto para que os alunos pudessem indicar outras respostas de acordo com suas próprias orientações. Mais uma vez, os alunos podiam dar mais de uma resposta e por isso não foi possível fazer a conversão dos números para

porcentagem. Aqui fica evidente que os alunos preferem ocupar o tempo livre mais com outras atividades do que com a leitura, pois, embora tenha sido indicada por 48% dos alunos, ela ocupa a quarta posição de um total de seis.

Considerando que a quinta posição ficou com o item “outras possibilidades” e que essas incluíam ir à igreja, clube etc. – as respostas foram muito variadas –, ler só ficou à frente do item que versava sobre “ficar no computador sem acessar a internet”, ou seja, os alunos preferem ler a ficar no computador sem internet, mas preferem ficar na internet a ler. Pelo visto, televisão, rádio e computador com acesso à rede têm preenchido o tempo livre dos jovens aqui pesquisados.

GRÁFICO 17 - Atividades realizadas no tempo livre.



Fonte: responsabilidade do autor da pesquisa.
 Novembro de 2013. Total de alunos pesquisados: 68

3.2.3 TERCEIRA CATEGORIA – Questionário sociocultural.

Por meio da análise das duas primeiras categorias, pudemos identificar e quantificar os meios de comunicação e informação mais presentes nos lares dos alunos aqui entrevistados. Também foi possível compreendermos, de modo pontual, a “quantidade” e a distribuição de tempo livre durante a semana e como eles o preenchem.

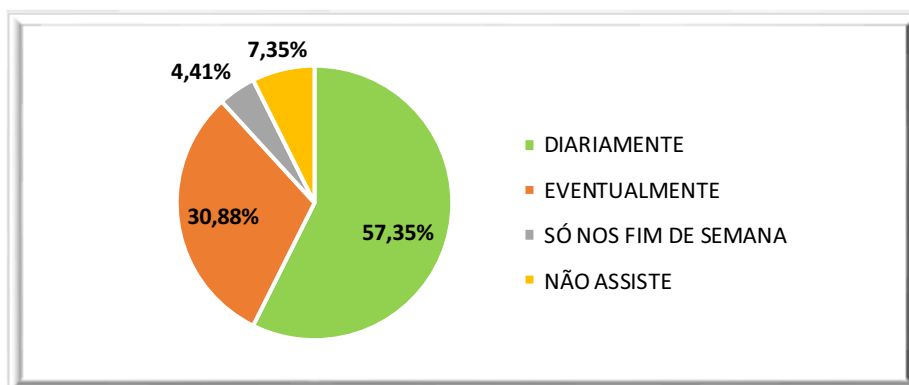
Os dados nos revelam que esses jovens – a maior parte pelo menos, já que 60,20% declararam que ainda não trabalhavam –, têm certo tempo livre e que o estão usando para assistir à televisão, ouvir música ou acessar a internet, principalmente as redes sociais. Ao mesmo tempo, esses números apontam que, embora 98,52% possuem livros em casa, apenas 33 alunos dos 68 entrevistados, ou seja, 48,52%, usam o tempo disponível também, mas não somente, para perpetrar alguma prática de leitura.

Se na segunda categoria de análise perguntamos sobre o tempo livre e como eles o usam, agora, nessa terceira categoria, iremos nos aprofundar um pouco mais para conhecermos o quanto do tempo livre é usado para cada um dos itens elencados na primeira categoria, isto é, essa terceira categoria engloba a primeira e a segunda.

Além dessa análise, também focaremos alguns aspectos sobre a influência dos meios *mediáticos* presentes na vida de cada um, bem como os programas mais assistidos ou assuntos mais pesquisados na internet, o estilo de música e o motivo da escolha, razão, frequência e tipos de leituras e suportes mais utilizados, a aquisição de livros e local mais utilizado para as leituras. Numa análise preliminar, a fim de contextualizar a leitura dos gráficos, é possível observar que o ato da leitura tem ocupado pouco espaço no tempo livre desses jovens e adolescentes. A televisão, a música e a internet, em contrapartida, têm estado muito presentes. Não queremos desconsiderar o fato de ser possível ler pelo suporte digital (computador), mas o resultado da pesquisa mostra que essa leitura acontece de forma muito tímida ainda, haja vista que apenas 13,23% acessam a rede para estudar ou pesquisar, como ilustrado no gráfico 23 e 32 - *Motivos para acessar a internet e suporte mais usado para realizar a leitura* -, respectivamente.

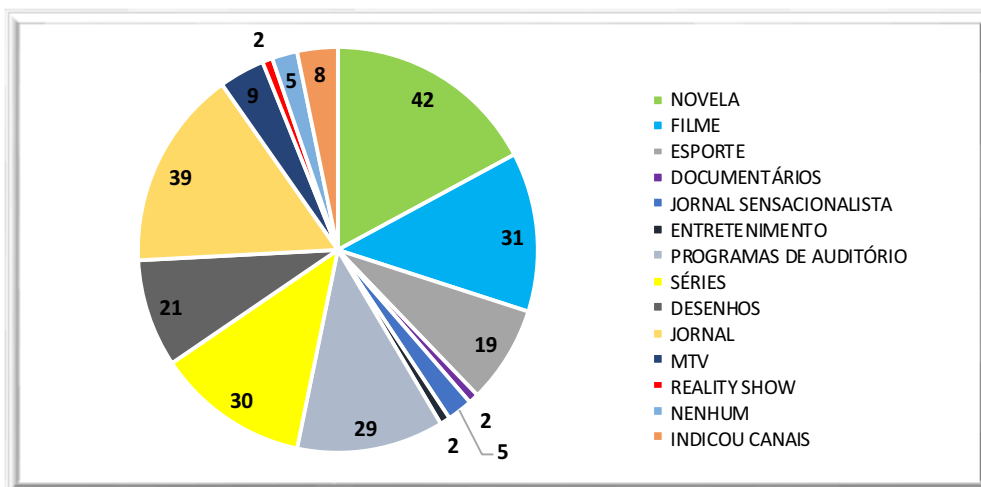
Os quatro primeiros gráficos dessa categoria de análise apresentam a relação dos alunos com a televisão, indicam os programas mais vistos, o tempo e motivos para os assistirem. Os alunos podiam indicar livremente cinco programações, organizadas em quatorze classes diferentes de acordo com a temática predominante, por isso, foram considerados o total de respostas sem a conversão para porcentagem.

GRÁFICO 18 – Frequência com que assiste à televisão.



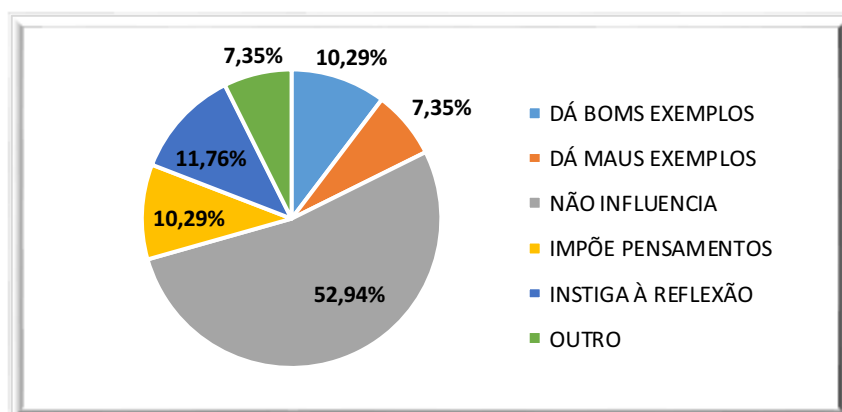
Fonte: responsabilidade do autor da pesquisa.
 Novembro de 2013. Total de alunos pesquisados: 68

GRÁFICO 19 - Programas televisivos mais assistidos.



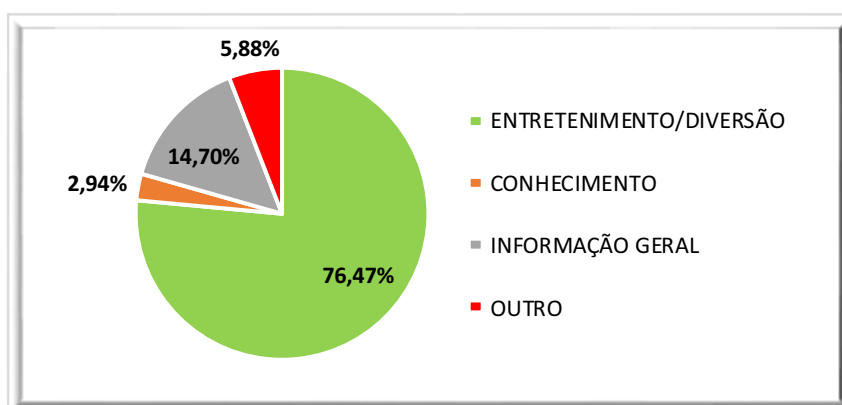
Fonte: responsabilidade do autor da pesquisa.
 Novembro de 2013. Total de alunos pesquisados: 68

GRÁFICO 20 - Avaliação dos programas televisivos.



Fonte: responsabilidade do autor da pesquisa.
 Novembro de 2013. Total de alunos pesquisados: 68

GRÁFICO 21 - Motivos para assistir televisão.



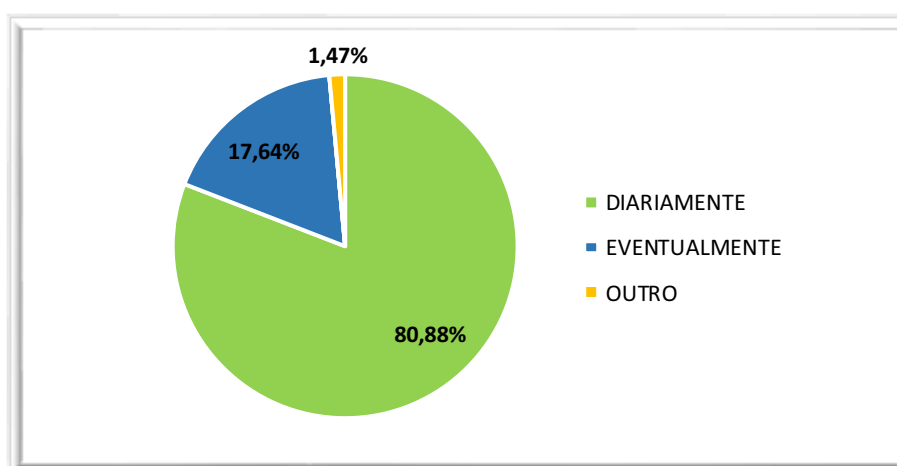
Fonte: responsabilidade do autor da pesquisa.
 Novembro de 2013. Total de alunos pesquisados: 68

Os números apontam que os programas televisivos mais assistidos são as novelas, os jornalísticos e os filmes, acompanhados por seriados e programas de auditório. Segundo a pesquisa, 91,17% dos alunos buscam nesses programas alguma forma de entretenimento ou informações gerais e somente 2,94% utilizam a televisão como forma de acesso a um conhecimento mais específico como um documentário ou entrevista. Ainda de acordo com a pesquisa, os programas televisivos não exercem, para 52,94% dos entrevistados, nenhuma influência sobre suas vidas e para 11,76% a televisão “instiga à reflexão”. No entanto, para 7,35% e 10,29%, respectivamente, a televisão é vista como um instrumento que dá maus exemplos e ou impõe pensamentos prontos.

Quando o assunto é a Internet, os números também são consideráveis, uma vez que 80,88% afirmaram acessar a rede diariamente e 17,64% eventualmente durante a semana, totalizando 98,52% dos alunos com acesso à rede mundial de computadores. Novamente a busca por entretenimento é alta, ficando com 52,94% que somados aos outros 22,05% das redes sociais, aos 4,41% que usam a rede para baixar música e aos 1,47% para jogar representam um total de 80,87% de busca por diversão. O diferencial com a televisão fica no uso da rede por 13,23% dos alunos para a realização de alguma pesquisa e ou estudo. Os *sites* mais pesquisados pelos alunos – nesse item da pesquisa os entrevistados poderiam dar até cinco respostas livres – são os das redes sociais, trabalhos escolares, música, filmes e *youtube*.

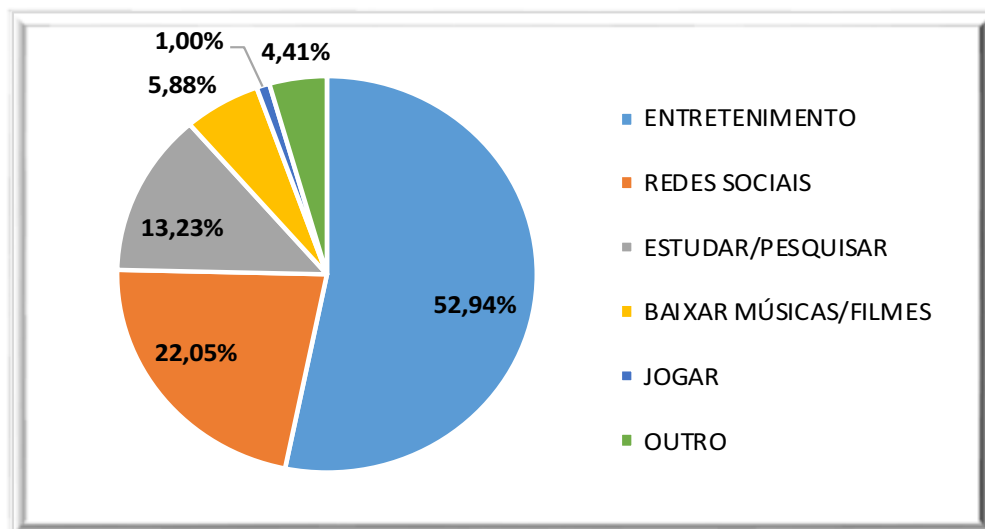
Os dados mostram, assim como a televisão, que 51,47 % dos alunos acreditam que a internet não tem influência alguma sobre suas vidas e 47,05 % acreditam que ela dá bons exemplos e “instiga à reflexão”. Nenhum aluno entrevistado crê que a rede dê maus exemplos.

GRÁFICO 22 - Frequência de acesso à internet.



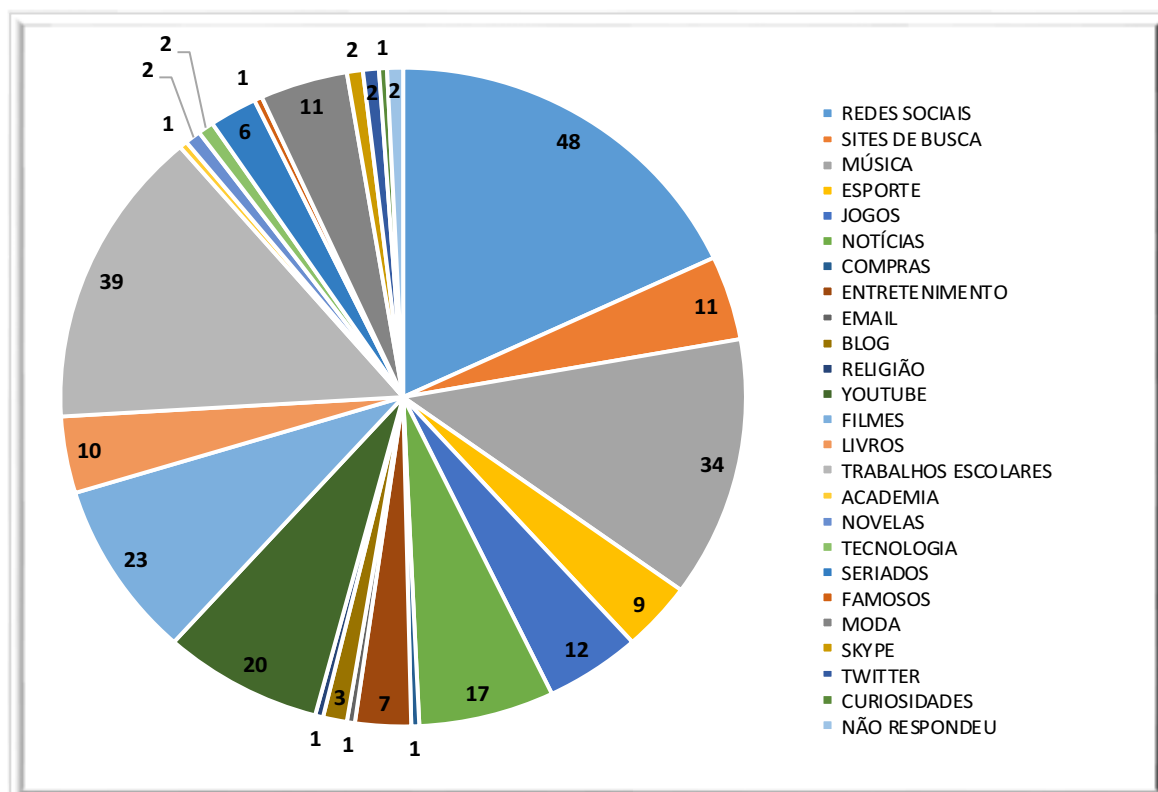
Fonte: responsabilidade do autor da pesquisa.
 Novembro de 2013. Total de alunos pesquisados: 68

GRÁFICO 23 - Motivos para acessar a internet.

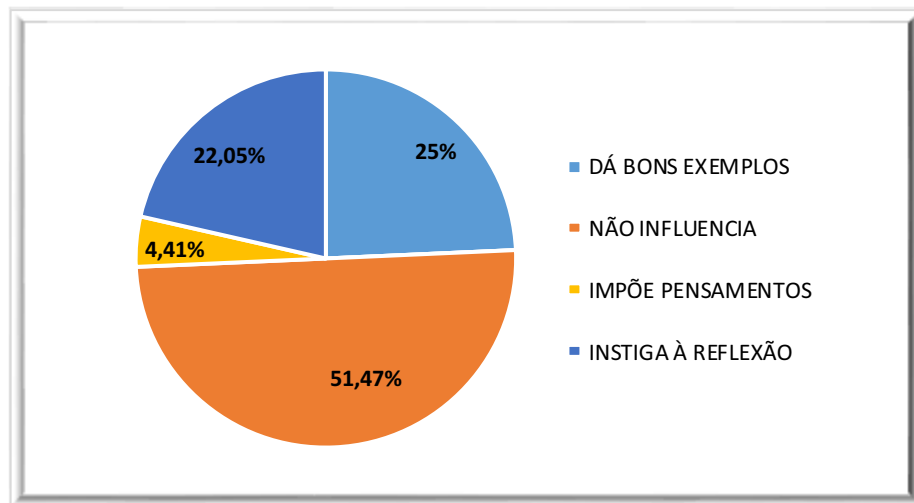


Fonte: responsabilidade do autor da pesquisa.
 Novembro de 2013. Total de alunos pesquisados: 68

GRÁFICO 24 - Assuntos mais pesquisados na internet.



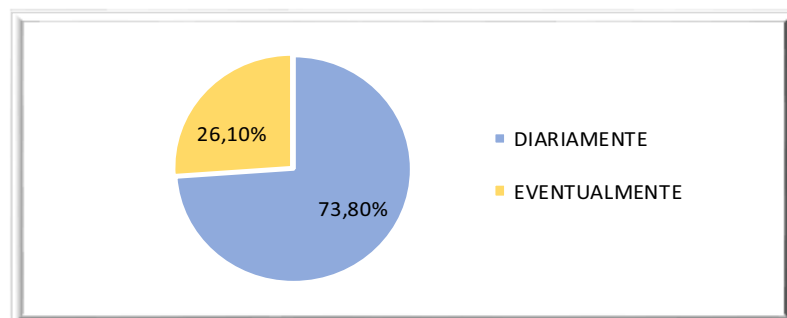
Fonte: responsabilidade do autor da pesquisa.
 Novembro de 2013. Total de alunos pesquisados: 68

GRÁFICO 25 - Avaliação dos sites pesquisados.

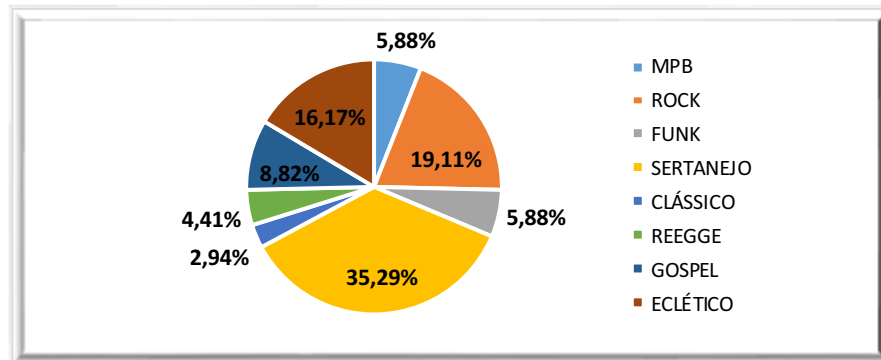
Fonte: responsabilidade do autor da pesquisa.
 Novembro de 2013. Total de alunos pesquisados: 68

A música, outra dimensão cultural pesquisada, também está presente no cotidiano dos alunos. Todos responderam que ouvem algum tipo de música. O estilo mais indicado com 35,29% das preferências é o sertanejo, sendo acompanhado pelo rock, com 19,11%, pelo gospel, com 8,82% e pelo “gosto eclético”, com 16,17%. MPB, Clássico, Reggae e Funk somam 19,01%.

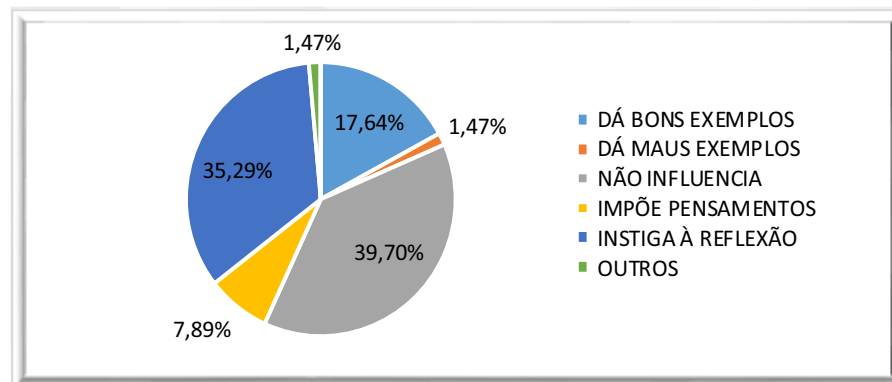
Enquanto para 39,70% dos alunos as músicas não exercem nenhuma influência sobre suas histórias de vida, para outros 35,29% elas estimulam o pensamento. 19,11% declararam que selecionam as músicas tendo o ritmo como a principal motivação para a escolha, alegando que não se importavam muito com as letras. Nesse item, pedimos para os alunos explicarem o motivo da escolha levando em consideração somente a letra.

GRÁFICO 26 - Frequência com que ouve músicas.

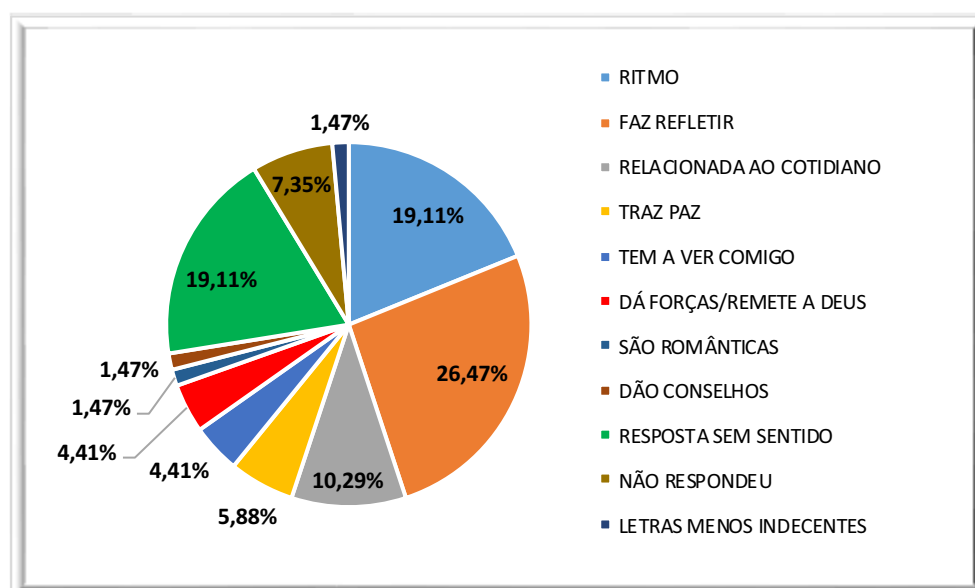
Fonte: responsabilidade do autor da pesquisa.
 Novembro de 2013. Total de alunos pesquisados: 68

GRÁFICO 27 - Estilo de música preferido.

Fonte: responsabilidade do autor da pesquisa.
 Novembro de 2013. Total de alunos pesquisados: 68

GRÁFICO 28 - Avaliação das músicas preferidas.

Fonte: responsabilidade do autor da pesquisa
 Novembro de 2013. Total de alunos pesquisados: 68

GRÁFICO 29 - Motivo para a escolha das músicas.

Fonte: responsabilidade do autor da pesquisa.
 Novembro de 2013. Total de alunos pesquisados: 68

Os gráficos seguintes abordam alguns aspectos relacionados à leitura nas dimensões literária e não literária. Nosso objetivo, ao questionar os alunos sobre seu comportamento leitor, foi o de colher informações que pudessem orientar nossa pesquisa a fim de traçarmos o perfil leitor dos alunos entrevistados. Usando como parâmetro a pesquisa do Instituto Pró-Livro (2011), a qual considera como leitor aquele que leu um quantitativo de livro inteiro ou partes de um livro há pelo menos três meses antes da data da entrevista, perguntamos, além da frequência, sobre os tipos de leitura, assim como o suporte mais usado, local onde mais se lê, quantidade de livros lidos, escolha das leituras, as razões para não se ler, a compra de livros e a destinação dos livros distribuídos pelo governo do estado de São Paulo.

Dos alunos que declararam possuir uma prática leitora, apenas 19,11% afirmaram, contra 78,05% que leem só quando necessário ou eventualmente, ler diariamente. Os demais, um total de 4,41%, confessaram não ter nenhuma prática leitora. Os textos mais lidos, de acordo com os depoimentos, são os literários e os jornalísticos com 30,88% cada seguimento, seguidos pelos textos escolares com 10,29%. Outras fontes como a bíblia e revistas representam 11,76% das leituras realizadas. Para todas essas leituras, o suporte impresso ainda é o preferido, representando 67% das escolhas, ainda assim, é razoável o número de alunos que afirmaram utilizar o suporte digital.

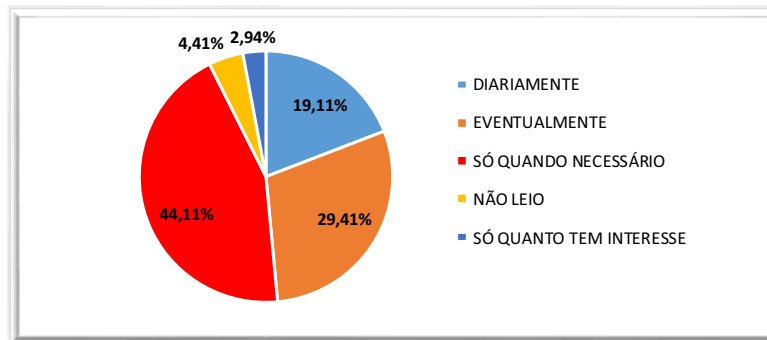
Nos três meses que antecederam à pesquisa, de acordo com as respostas, apenas 11,76% dos alunos leram mais de quatro livros inteiros, 25% de dois a três livros e 26,47% um livro inteiro, partes ou nenhum livro somam 47,05%. Em relação à motivação para a leitura, 67,64% leem por entretenimento e 39,41% devido a exigências escolares ou sociais. A escolha geralmente é feita pela temática, mas alguns alunos usam como critério o autor e o título. A principal razão apresentada para não se ler é falta de tempo, 41,17%, seguida de falta de paciência, 33,82% e de não gostarem de ler, 11,76%.

Enquanto para 61,76% dos alunos o local mais usado para a prática leitora é a própria casa, para 33,82% é na escola onde se lê mais. Os dados também revelam que os alunos estão lendo mais do que no passado, embora, como já pontuamos, somente 19,11% declararam ser leitores diários. Nesse contexto, soma-se o fato de que os *kits* de livros distribuídos pelo governo estadual por meio de programas de incentivo à leitura - um kit literário contendo três livros cada -, não têm suscitado, pelo que parece, um aumento nos índices de leitura, pois, uma parte dos alunos entrevistados declara que os levam para casa, mas não os leem e outros nem os levam embora.

Outro fato importante é em relação à compra de livros. 29,41% disseram ter comprado livros pouco tempo antes da pesquisa, 19,11% há mais de seis meses da pesquisa e quase 52%

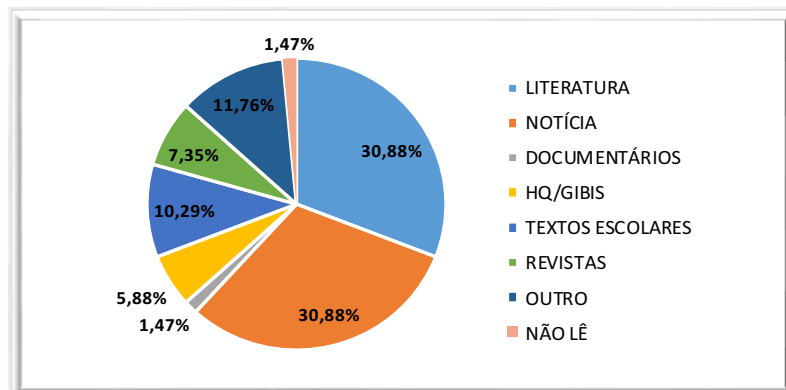
dos alunos afirmaram nunca ter comprado livros. 40% só têm livros em casa porque são doados por programas estaduais ou federais. Para 60,29% dos entrevistados, a literatura é fonte de conhecimento, mas para 39,61% é uma atividade entediante, obrigatória e só serve para ajudar a passar no vestibular.

GRÁFICO 30 - Frequência de leituras.



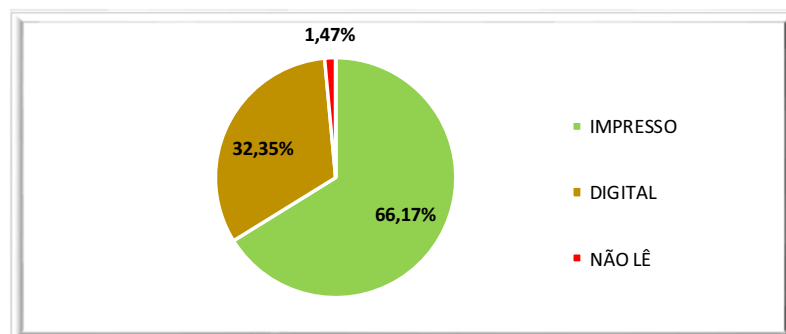
Fonte: responsabilidade do autor da pesquisa.
Novembro de 2013. Total de alunos pesquisados: 68

GRÁFICO 31 – Tipos de leitura



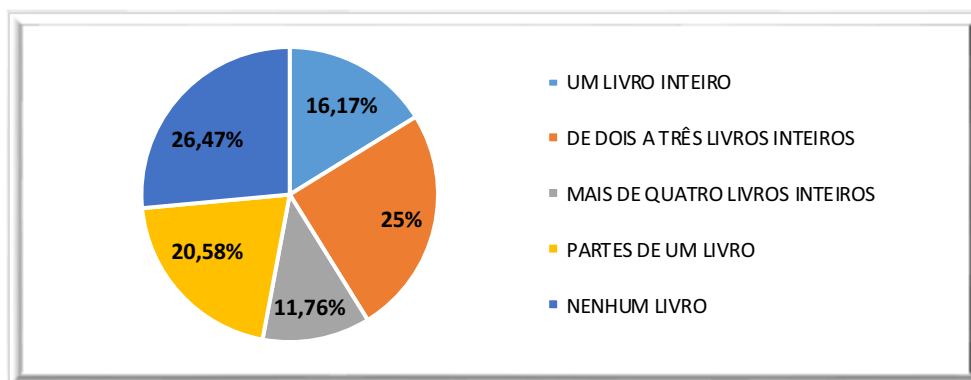
Fonte: responsabilidade do autor da pesquisa.
Novembro de 2013. Total de alunos pesquisados: 68

GRÁFICO 32 - Suporte mais usado para a leitura.



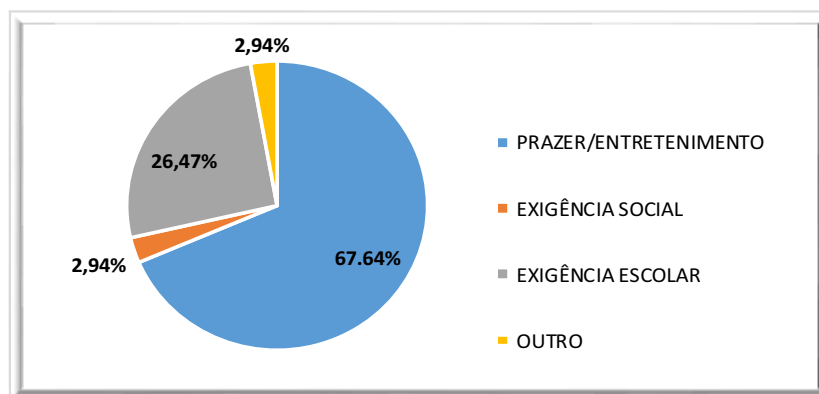
Fonte: responsabilidade do autor da pesquisa.
Novembro de 2013. Total de alunos pesquisados: 68

GRÁFICO 33 - Quantidade de livros lidos nos últimos três meses.



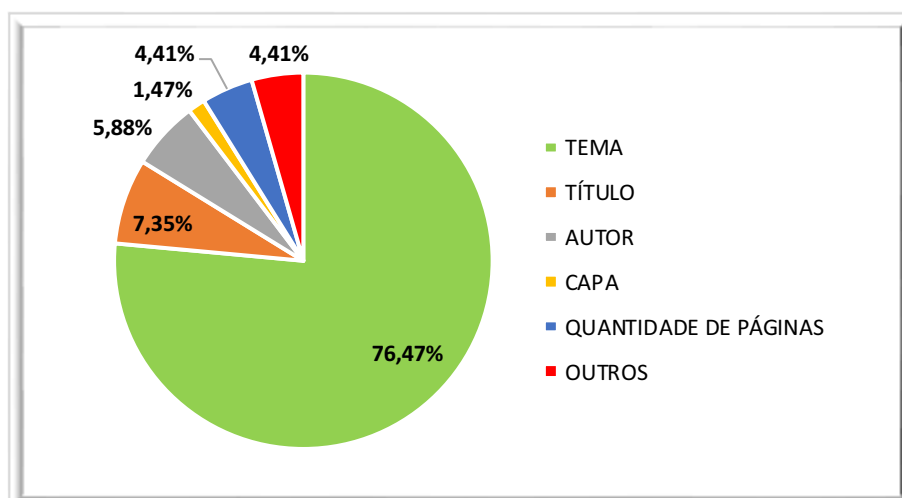
Fonte: responsabilidade do autor da pesquisa.
 Novembro de 2013. Total de alunos pesquisados: 68

GRÁFICO 34 - Motivos que levam à leitura.

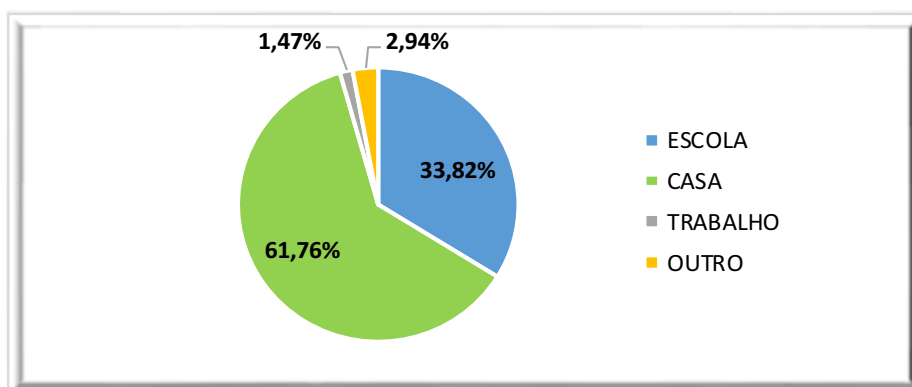


Fonte: responsabilidade do autor da pesquisa.
 Novembro de 2013. Total de alunos pesquisados: 68

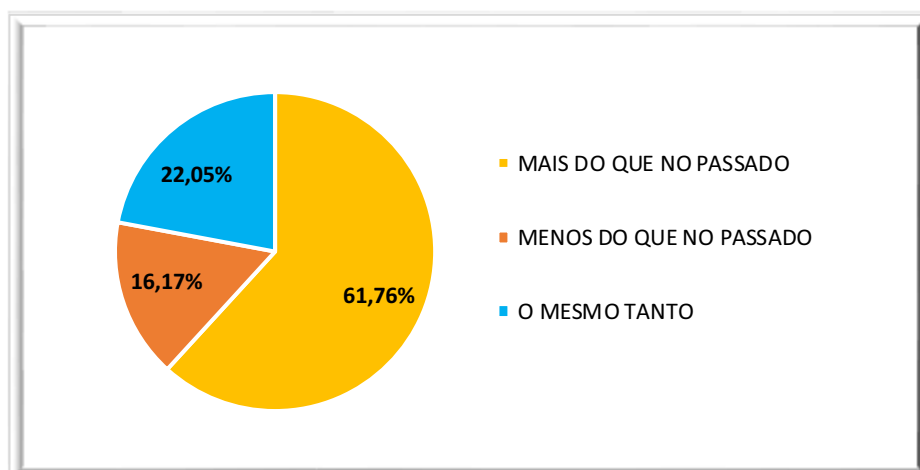
GRÁFICO 35 - Justificativas que levam à seleção do que é lido.



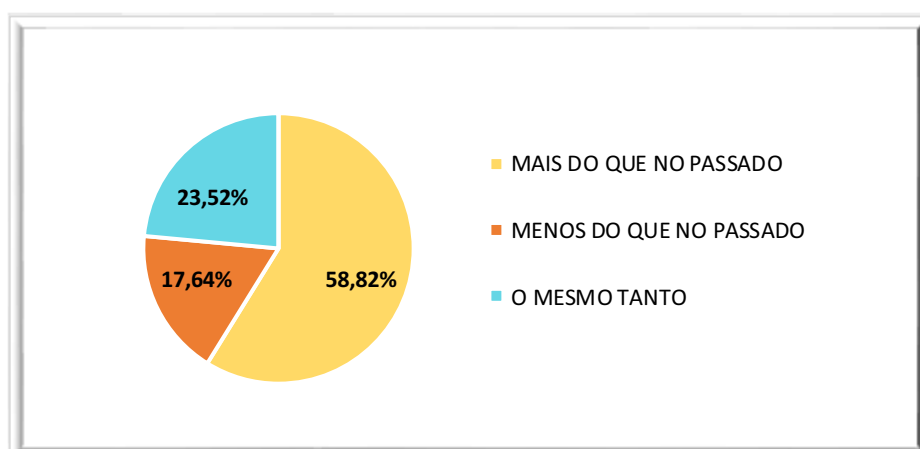
Fonte: responsabilidade do autor da pesquisa.
 Novembro de 2013. Total de alunos pesquisados: 68

GRÁFICO 36 - Local de leitura

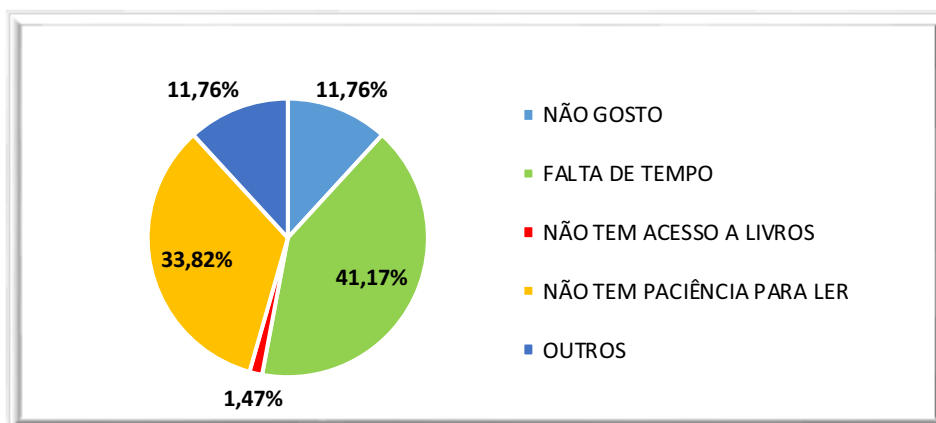
Fonte: responsabilidade do autor da pesquisa.
 Novembro de 2013. Total de alunos pesquisados: 68

GRÁFICO 37 - Leituras gerais:

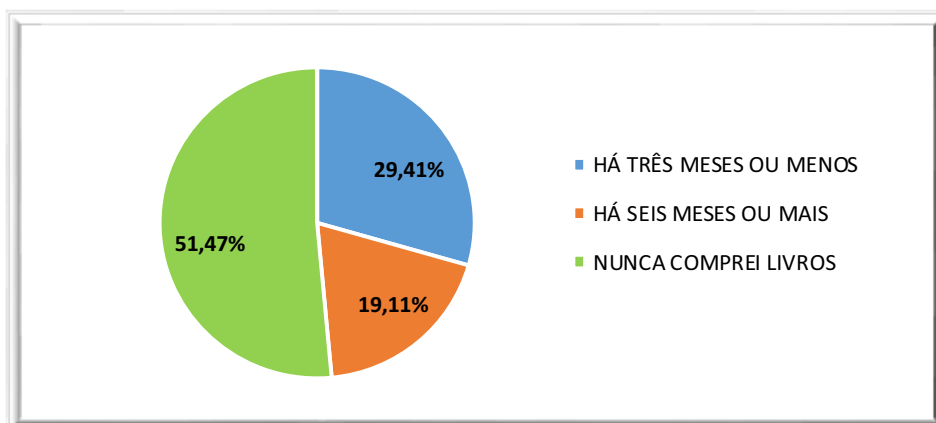
Fonte: responsabilidade do autor da pesquisa.
 Novembro de 2013. Total de alunos pesquisados: 68

GRÁFICO 38 - Leituras literárias

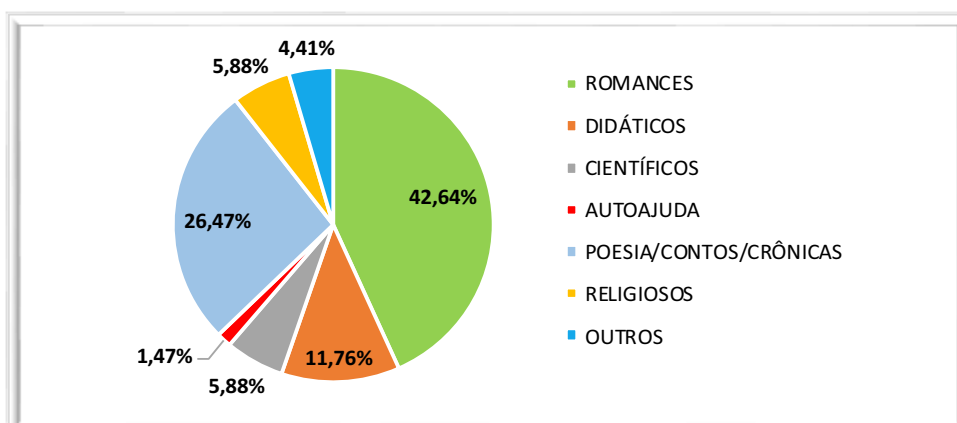
Fonte: responsabilidade do autor da pesquisa.
 Novembro de 2013. Total de alunos pesquisados: 68

GRÁFICO 39 - Principal razão para não ler.

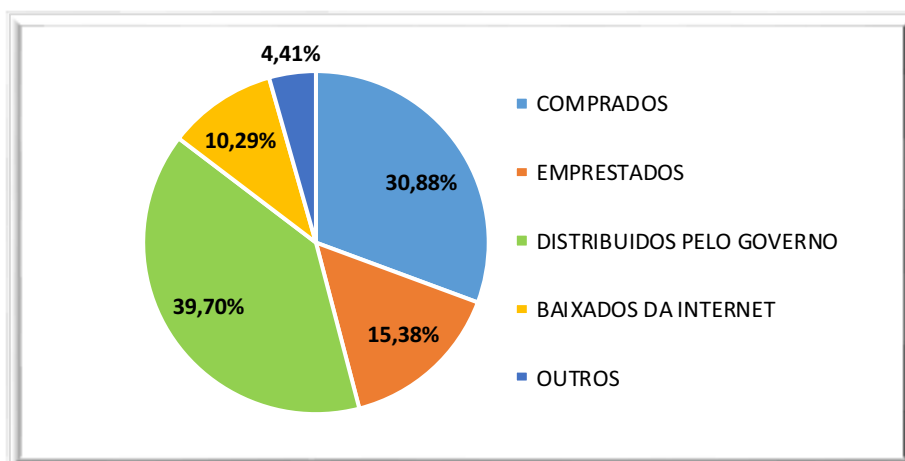
Fonte: responsabilidade do autor da pesquisa.
 Novembro de 2013. Total de alunos pesquisados: 68

GRÁFICO 40 - Compra de livros.

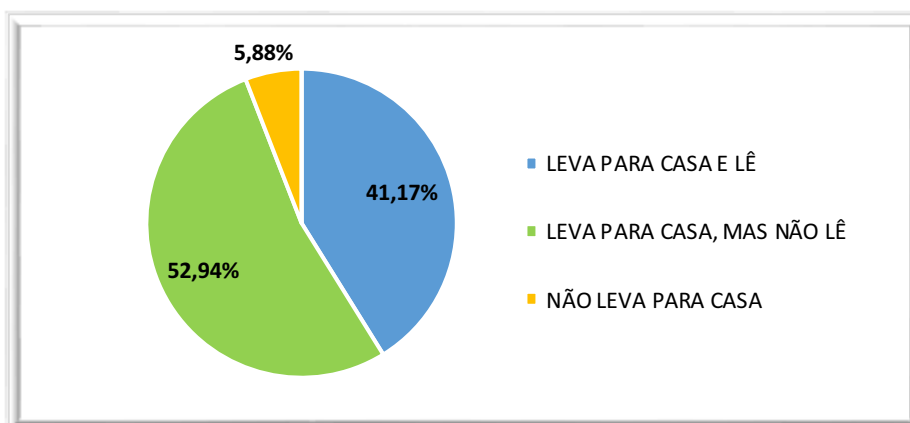
Fonte: responsabilidade do autor da pesquisa.
 Novembro de 2013. Total de alunos pesquisados: 68

GRÁFICO 41 - Tipologia/temática dos livros.

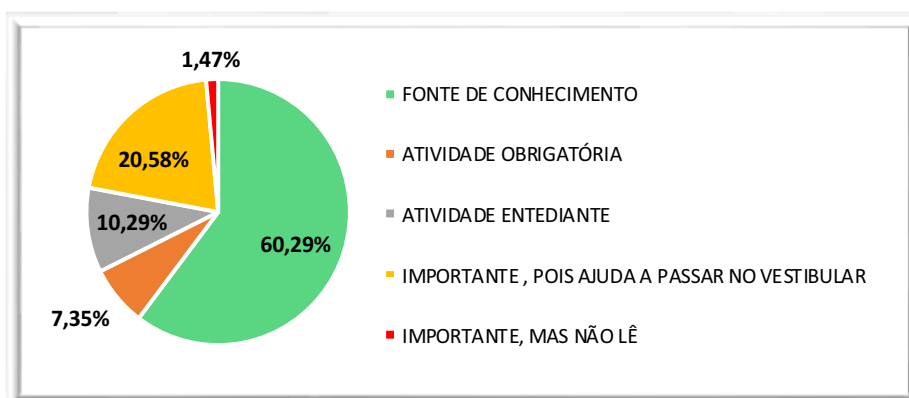
Fonte: responsabilidade do autor da pesquisa.
 Novembro de 2013. Total de alunos pesquisados: 68

GRÁFICO 42 - Origem dos livros

Fonte: responsabilidade do autor da pesquisa.
 Novembro de 2013. Total de alunos pesquisados: 68

GRÁFICO 43 - Livros de literatura distribuídos pelo governo.

Fonte: responsabilidade do autor da pesquisa.
 Novembro de 2013. Total de alunos pesquisados: 68

GRÁFICO 44 - Opinião a respeito dos textos literários

Fonte: responsabilidade do autor da pesquisa.
 Novembro de 2013. Total de alunos pesquisados: 68

3.2.4 QUARTA CATEGORIA – Leituras literárias

Nessa quarta categoria da análise, buscamos identificar mais especificamente a relação dos alunos com nosso objeto de análise, ou seja, o texto literário. Nas três primeiras categorias analisadas, procuramos compreender a familiaridade desses alunos com alguns meios *massmediáticos* como a televisão, o computador, a internet e o celular, além disso, também examinamos como se apresenta o texto - de forma genérica -, em seus vários suportes e como os alunos se relacionam com ele.

De um modo geral, foi possível perceber que, embora o texto – impresso ou digital - esteja presente no cotidiano desses jovens, a relação com ele não se comprara à mantida com os *mass media*. 57,35% tem acesso diário à televisão, 80,88% à internet e 79,41% a músicas, números muito altos se comparados aos 19,11% que declararam ler todos os dias, principalmente quando constatamos que o acesso aos *mass media* se dá predominantemente pela busca do simples entretenimento. Ainda assim, 60% desses alunos declararam ler mais agora do que no passado.

Como nosso objetivo na quarta categoria foi compreender qual era, de fato, a relação com o texto literário, perguntamos aos alunos, além dos seus autores e livros preferidos, se gostavam de leituras literárias. Ao mesmo tempo, questionamos a respeito da compreensão e da abordagem dada aos textos literários pela escola, assim como sobre o suporte mais utilizado para as leituras.

À primeira vista, 82,35% afirmaram gostar de leituras de textos literários, o que reforça os dados obtidos no gráfico de número 44 em que é possível verificar que 80,87% consideram a literatura como uma dimensão social importante, embora dessa porcentagem, 20,58% acham importante apenas para passar no vestibular.

Aqui cabe uma observação interessante: embora esses alunos estejam no quarto bimestre do último ano do ensino médio, a maior parte dos livros e autores apontados por eles na pesquisa não são os indicados pelos manuais didáticos nem os “estudados” na escola. Os autores clássicos da literatura nacional, usualmente estudados no Ensino Médio, com exceção de Machado de Assis, Clarisse Lispector, Jorge Amado e Graciliano Ramos, não foram lembrados e dos livros, somente Dom Casmurro, Capitães da Areia e Vidas Secas foram citados. A seleção dos livros e autores, mesmo que nem todos tenham feito indicação, não está sendo influenciada pela escola e esse dado vem colaborar para explicar o fato de que 61,23% dos alunos disseram que só leem romances por escolha própria ou indicação de amigos. As temáticas que prevalecem na indicação desses alunos é o terror, o medo, a ficção

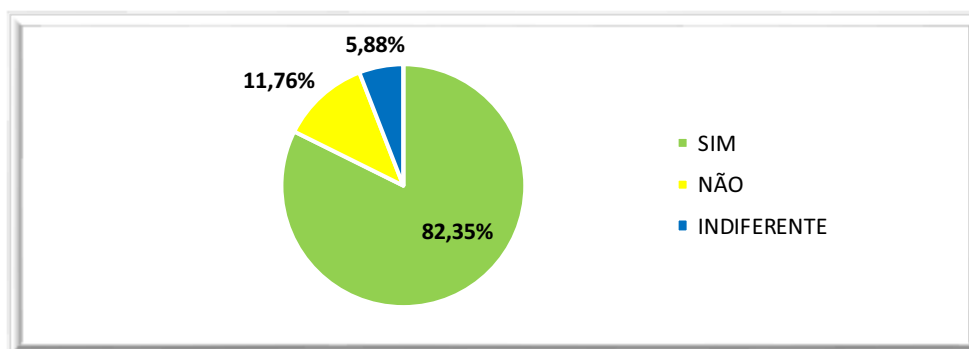
científica, a paixão, o sexo, o fantástico, dentre outras. Convém lembrar que quase todos os títulos indicados foram adaptados para o cinema ou televisão, o que pode ter contribuído para a procura pelo texto impresso.

Nesse nível de escolarização, 47,05% dos alunos entrevistados só leram resumos de romances, ou nem mesmo isso e, para 67,65%, a escola só tem usado o texto literário para promover estudos sobre a gramática, as escolas literárias ou a estrutura do texto. Para 42,64%, na análise dos textos, ora prevalece a opinião do professor, ora se resume a responder questões do livro didático.

Os dados mostram que a maior parte dos alunos acham que a literatura é importante e a consideram como fonte de conhecimento, mas talvez a abordagem que está sendo usada pela escola no trato com o texto não tem contribuído para a construção de um sentido conectado ao mundivivencial dos alunos e, nesse caso, não tem possibilitado a esses experimentar o *efeito estético* proporcionado pelos clássicos, o que certamente está acontecendo com os textos indicados por eles.

Quando o assunto são os livros digitais, os chamados e-books, o percentual de alunos familiarizados com esse formato de texto é bem menor do que com o impresso. Apenas 16,17% dos alunos responderam afirmativamente a respeito do uso do suporte digital para a prática leitora e, desse total, somente 45% leram um ou mais de um e-book inteiro nos três meses que antecederam essa pesquisa. Do ponto de vista assumido em relação ao sujeito leitor, os alunos entrevistados ainda não são, na maior parte, leitores de textos em suporte digital.

GRÁFICO 45 - Apreço por textos literários



Fonte: responsabilidade do autor da pesquisa.
Novembro de 2013. Total de alunos pesquisados: 68

As tabelas a seguir evidenciam os autores e os livros preferidos pelos alunos, assim como a quantidade de indicações feitas.

TABELA 01 - Autores preferidos.

Autor preferido	Quantidade de indicação	Sobre o autor
“Goku”	1	Personagem de um desenho animado.
“JRR Martin”	1	GRR Martin - Roteirista e escritor americano de ficção científica, terror e fantasia.
JRR Tolkien	2	Escritor britânico – autor de “o senhor dos anéis”
“Ágata Christi”	1	Ágatha Christie - Escritora britânica – autora de romances policiais
Luiz Fernando Veríssimo	1	Escritor brasileiro – autor de crônicas e textos de humor.
Machado de Assis	2	Escritor brasileiro – escreveu em praticamente todos os gêneros literários.
Nicollas Sparks	3	Escritor norte-americano – autor de várias novelas com temática amorosa e trágicas.
Clarice Lispector	4	Escritora naturalizada brasileira
Augusto Cury	1	Médico, psiquiatra e escritor brasileiro.
Jorge Amado	1	Escritor Brasileiro
Caio Fernandes de Abreu	1	Escritor Brasileiro
Oliver Bowden	1	Pseudônimo de Anton Gill – escritor britânico
JK “Rolling”	2	JK Rowling – escritora britânica
Lauren Kate	1	Escritora norte-americana
Stefani Mayer	1	Escritora norte-americana
Graciliano Ramos	2	Escritor brasileiro
Talita Rebouças	1	Escritora brasileira
Mark Twain	1	Pseudônimo de Samuel Langhorne Clemens – escritor norte-americano
Não tem autor preferido	45	-----

Fonte: Responsabilidade do autor da pesquisa.

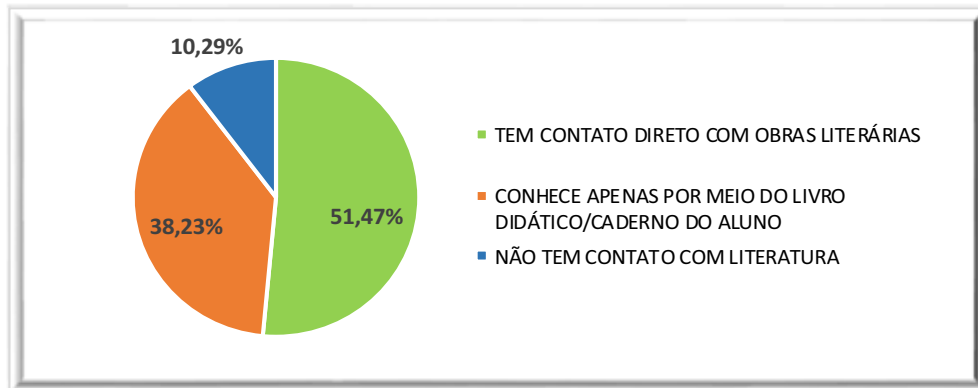
Novembro de 2013. Total de alunos entrevistados: 68

TABELA 02: Livros preferidos.

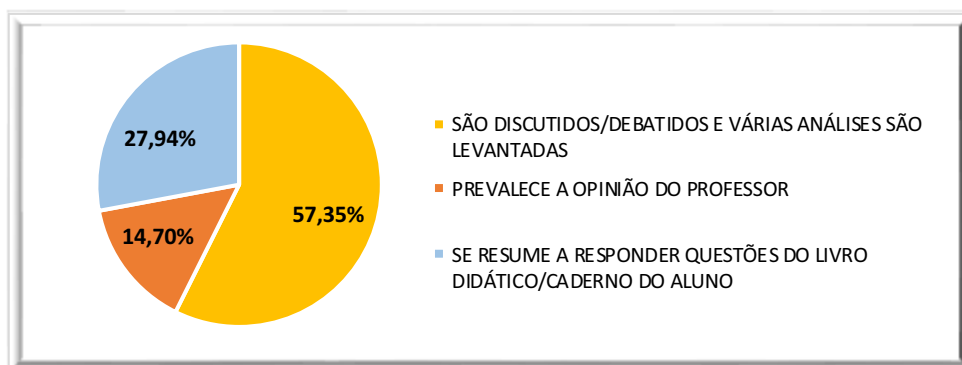
Livro Preferido	Quantidade de indicações	Autor
“Percy Jackson e o ladrão de Reinos” – Percy Jackson e o ladrão de Raios	1	Filme baseado no livro “O Ladrão de Raios” do autor Rick Riordan
Harry Potter	2	JK Rowling
Dom Casmurro	2	Machado de Assis
O Diário de Anne Frank	1	Anne Frank
O Assassinato no Expresso Oriente	1	Agatha Christie
Capitães de areia	4	Jorge Amado
As crônicas de gelo e fogo	1	GRR Martin
Os diários do vampiro	1	L. J. Smith
Mangá	1	Histórias em quadrinhos de origem japonesa.
As vantagens de ser invisível	1	Stephen Chbosky
A cabana	3	William P. Young
A menina que roubava livros	1	Markus Zusak
Vidas secas	2	Graciliano Ramos
O morro dos ventos uivantes	2	Emily Brontë
A culpa é das estrelas	2	John Green
A marca de uma lágrima	1	Pedro Bandeira
Um homem de sorte	1	Nicollas Sparks
Bíblia	1	“Vários Autores”
Sherlock Holmes	1	Sir Arthur Conan Doyle
Starters	1	Lissa Price
A chave de Sarah	1	Tatiana de Rosnay
O futuro da humanidade	1	Augusto Cury
O melhor de mim	1	Nicollas Sparks
“A Primeira Música” – A última música.	1	Nicollas Sparks
Não Tem Livro Preferido	36	-----

Fonte: Responsabilidade do autor da pesquisa.

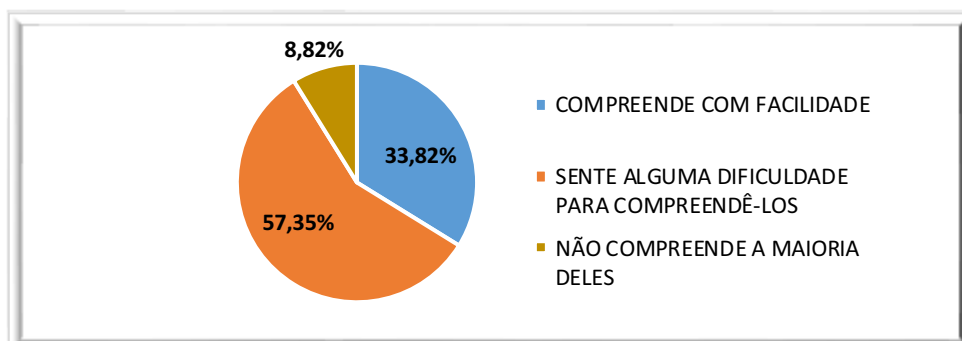
Novembro de 2013. Total de alunos entrevistados: 68

GRÁFICO 46 - Acesso aos textos literários na escola.

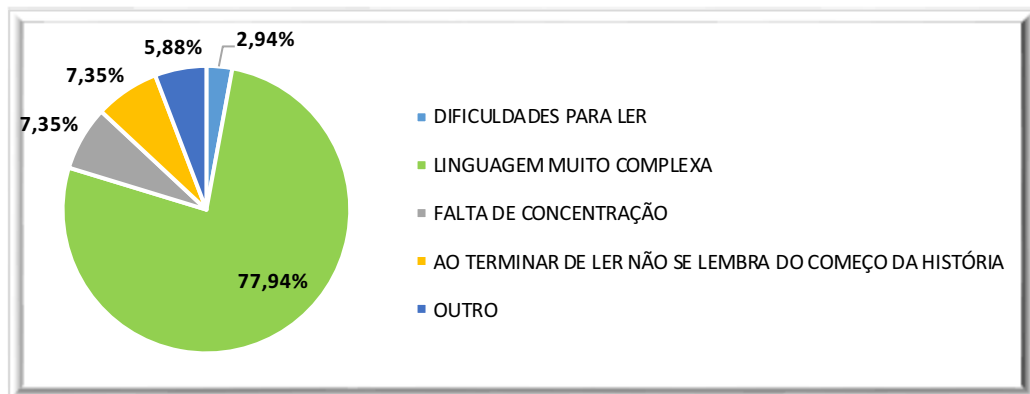
Fonte: responsabilidade do autor da pesquisa.
 Novembro de 2013. Total de alunos pesquisados: 68

GRÁFICO 47 - Abordagem dos textos literários na escola.

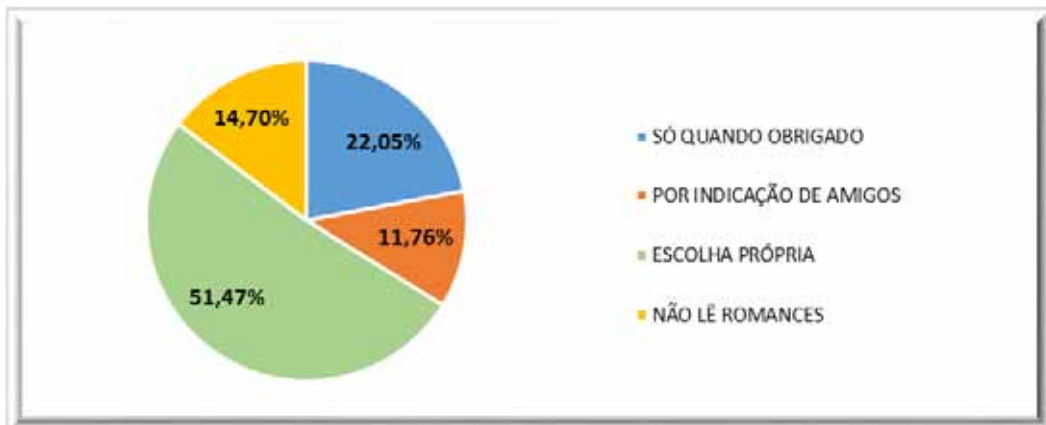
Fonte: responsabilidade do autor da pesquisa.
 Novembro de 2013. Total de alunos pesquisados: 68

GRÁFICO 48 - Compreensão dos textos literários.

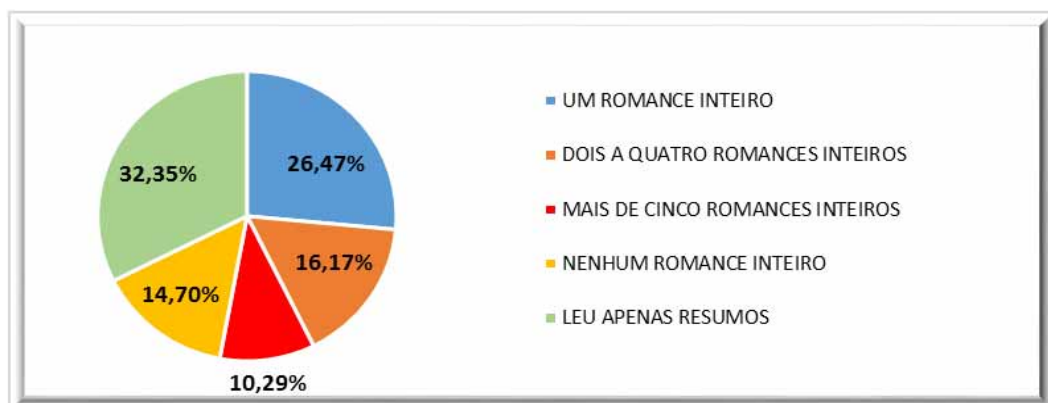
Fonte: responsabilidade do autor da pesquisa.
 Novembro de 2013. Total de alunos pesquisados: 68

GRÁFICO 49 - Dificuldades para compreender os textos literários.

Fonte: responsabilidade do autor da pesquisa.
 Novembro de 2013. Total de alunos pesquisados: 68

GRÁFICO 50 - Quando se lê romances.

Fonte: responsabilidade do autor da pesquisa.
 Novembro de 2013. Total de alunos pesquisados: 68

GRÁFICO 51 - Leituras literárias no terceiro ano do ensino médio.

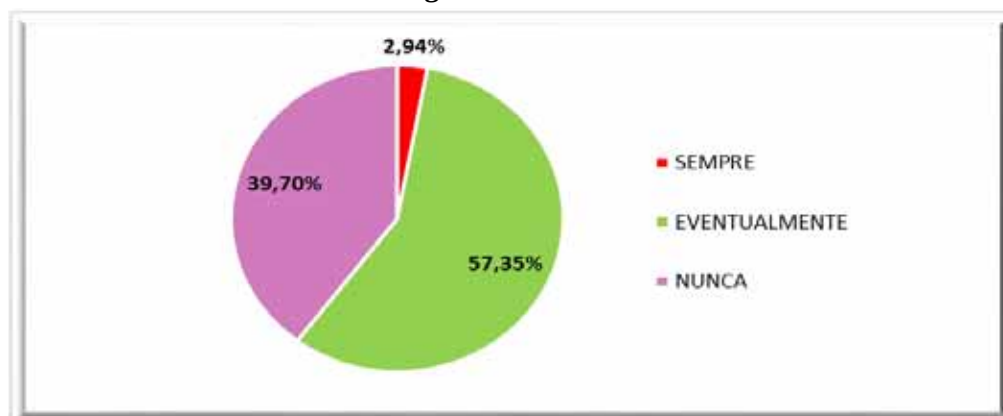
Fonte: responsabilidade do autor da pesquisa.
 Novembro de 2013. Total de alunos pesquisados: 68

GRÁFICO 52 - Prioridades da escola no estudo de literatura.



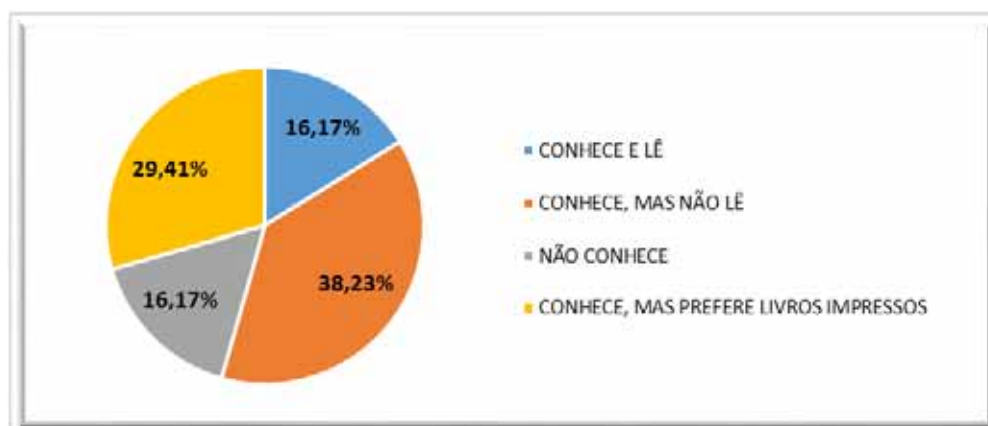
Fonte: responsabilidade do autor da pesquisa.
 Novembro de 2013. Total de alunos pesquisados: 68

GRÁFICO 53 - Acesso a sites/blogs sobre literatura/autor/livros.



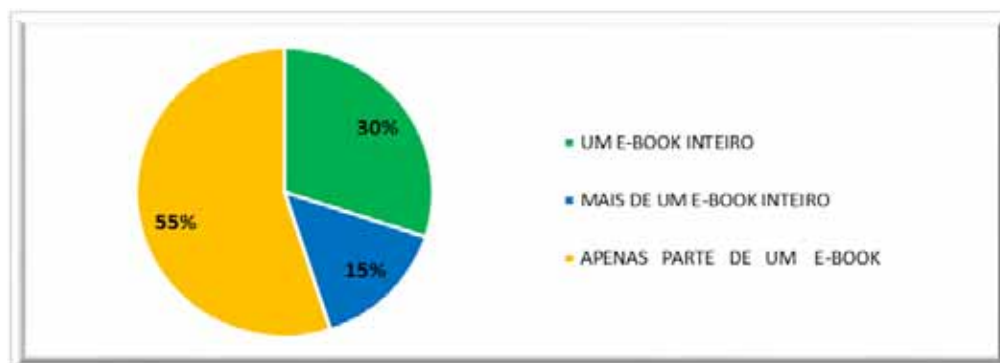
Fonte: responsabilidade do autor da pesquisa.
 Novembro de 2013. Total de alunos pesquisados: 68

GRÁFICO 54 - Acesso a e-books.



Fonte: responsabilidade do autor da pesquisa.
 Novembro de 2013. Total de alunos pesquisados: 68

GRÁFICO 55 - Leitura de e-books.



Fonte: responsabilidade do autor da pesquisa.

Novembro de 2013. Total de alunos pesquisados: 68. Total de respostas: 20.

3.3 ANÁLISE DOS DADOS

Já dissemos que nosso perfil de leitor é aquele que, segundo o Instituto Pró-Livro, leu um livro inteiro ou em partes nos três meses anteriores à pesquisa. Comparando esse perfil com o dos alunos aqui entrevistados, é possível diagnosticar que, quando se trata de suporte impresso – Gráfico 33: Quantidade de livros lidos nos últimos três meses -, somente 52,93% dos alunos entrevistados podem ser considerados leitores. Número que cai para 13,22% quando falamos de leitura em suporte digital – Gráfico 55: leitura de e-books.

Esses dados são reforçados quando o assunto é a frequência com que a leitura – de modo geral -, é praticada; 2,94% alegaram realizar essa atividade só quando têm interesse (observar as tabelas um e dois). Para 44,11% e 29,41%, respectivamente, a leitura só ocorre quando necessário ou eventualmente o que, em certo sentido, caracteriza uma certa obrigatoriedade em relação a essa prática social, podendo aí, além de outras perdas, ocorrer certa restrição da dimensão do *efeito estético*. Os que leem diariamente somam apenas 19,11% ou seja, treze dos sessenta e oito alunos entrevistados. Esse índice é significativo visto que 98,53% dos alunos admitiram possuir livros em casa, mas a relação com eles, como pode facilmente ser apreendido, se dá de forma muito diferente da que ocorre com a televisão, a internet e a música. 41,17% alegam que a falta de tempo é a principal razão para não ler, 33,82% não têm paciência, 11,76% não gostam e outros 11,76% não se interessam pela leitura, apenas 1,47% alegou não ter acesso a livros.

Isso posto, evidencia-se a pouca importância atribuída ao ato da leitura, pois há um considerável nível de acesso aos livros. E é de se estranhar que esses alunos tenham declarado a falta de tempo como um motivo justo para não ler quando, na verdade, 60,20% não desenvolvem outra atividade específica fora da escola. Se observarmos os gráficos 14 e 16 da

categoria *Tempo Livre* podemos concluir que essa justificativa é, no mínimo, pouco consistente. E se faltam paciência e interesse pela leitura, sobra disposição para a televisão e a internet.

Dos 68 alunos entrevistados, 29,41% disseram ter comprado pelo menos um livro nos últimos três meses, 19,11% compraram livros há mais de seis meses e 51,47% afirmaram nunca ter comprado livros. Quanto ao programa do Governo do Estado de São Paulo “Apoio ao Saber – Leitura dos alunos”, que distribui livros de literatura para todos os alunos da rede estadual de ensino, 41,17% disseram levar os *kits* para casa e ler todos os livros, 52,94% responderam que levavam, mas não liam e 5,88% afirmaram nem levar os livros para casa. Naturalmente, como se percebe, o incentivo à leitura vai além da oferta de livros, e mais uma vez concordamos com Antonio Candido (1995, p.174) quando diz que os livros – no caso os de literatura –, só serão realmente importantes se “corresponderem a uma necessidade profunda do ser humano” o que, por enquanto, parece não ser o caso. Aqui cabe abrimos um parênteses. Se 80,87% consideram os textos literários como uma importante fonte de conhecimento, mesmo que seja para passar no vestibular, porque tão poucos os leem? Por que os livros e autores mais citados pelos alunos não são os “mais considerados” pela escola, sendo essas indicações muitas vezes avaliadas como produto da literatura de massa? Estariam esses fatos relacionados ao conjunto de representações que esses alunos têm construído da vida? E nesse caso, essas representações têm tornado os livros clássicos uma necessidade ou uma chatice? Essas questões buscaremos responder mais adiante quando passarmos à análise do segundo instrumento de pesquisa e às considerações finais.

Ainda em relação aos textos literários, 33,82% dos alunos alegaram compreendê-los com facilidade, 57,35% assumiram que têm dificuldades de compreensão e 8,82% simplesmente não compreendem a maioria deles. Para 77,94% desses alunos, a maior dificuldade está na linguagem complexa e para 7,35% a falta de concentração é o maior obstáculo à compreensão, 5,88% não conseguem se lembrar, ao final da leitura, da trama inicial e 2,94 têm dificuldades para ler. De acordo com esses alunos, 10,29% leram mais de cinco romances inteiros no terceiro ano do Ensino Médio, 16,17% leram de dois a quatro, 26,47% leram um romance inteiro, 32,35% apenas resumos e 14,70% não leram nenhum romance.

No conjunto de questões que orientaram nossa pesquisa, também perguntamos a respeito dos meios *massmediáticos* mais frequentes no cotidiano desses estudantes. De acordo com os dados coletados, 98,52% dos entrevistados possuem televisão, 97,02% têm

computador (desses, 95,58% com acesso à internet), 95,59% têm celular (dos quais 91,17% com acesso à rede) e 88,23% possuem rádio em casa.

Quanto à televisão, 82,35% dos alunos declararam possuir mais de um aparelho, 16,17% possuem um e apenas 1,47% não possui televisão em casa. Do total de respostas, 57,35% assistem aos programas veiculados diariamente, 30,88% eventualmente, 4,41% só nos finais de semana e 7,35% não assistem. Os programas mais vistos são:

TABELA 03 - Programas mais assistidos.

Programas	Porcentagem
Novela	61,76%,
Jornal	57,35%
Filmes	45,58%
Séries	44,11%
Programas de auditório	42,64%
Desenhos	30,88%
Esporte	27,94%
MTV	13,23%
Indicou apenas	11,76%
Jornalismo	7,35%
Documentários	2,94%
Reality show	2,94%
Não fez indicação	7,35%

Fonte: Responsabilidade do autor da pesquisa. Novembro de 2013.

Total de alunos entrevistados: 68

Como já destacamos anteriormente, os dados coletados revelam que 76,47% dos alunos buscam alguma forma de diversão ou entretenimento nos programas assistidos, 14,70% estão procurando informações de caráter geral e 2,94% buscam algum tipo de conhecimento mais específico. Mais uma vez evidencia-se o caráter efêmero das práticas sociais vividas pelos jovens aqui entrevistados. Numa busca constante por um entretenimento de fácil assimilação, dão importância àquilo com que conseguem manter uma relação dialógica, descartando outras práticas como a leitura, essa deixando de ser uma “necessidade humana profunda”.

Em relação à internet, a porcentagem de alunos que declararam acessar a rede diariamente também é alta, 80,88%. Para 17,60% o acesso se dá eventualmente e apenas 1,47% disse não acessar a rede. As páginas ou assuntos mais visitados são:

TABELA 04 - Sites mais acessados.

Sites visitados	Porcentagem
Redes sociais	70,58%
Trabalhos	57,35%
Música	50%
Filmes	33,82%
Youtube	29,41%
Notícias	25%
Jogos	17,64%
Moda	16,17%
Sites de busca	16,17%
Livros	14,70%
Esporte	13,23%
Entretenimento	10,29%
Seriados	8,82%
Blog	4,41%
Novelas	2,94%
Tecnologia	2,94%
Skype	2,94%
Twitter	2,94%
Compras	1,47%
E-mail	1,47%
Religião	1,47%
Dietas/academia	1,47%
Famosos	1,47%
Curiosidades	1,47%
Não respondeu	2,94%

Fonte: Responsabilidade do autor da pesquisa.

Novembro de 2013. Total de alunos entrevistados: 68

Mais uma vez é notória a preferência dos alunos por páginas que veiculam alguma forma de entretenimento. Enquanto os livros ocupam a décima posição do ranking dos assuntos mais pesquisados, as redes sociais assumem a primeira posição de um total de 24 assuntos elencados. O diferencial, no entanto, é a busca por assuntos ligados a algum tipo de *trabalho escolar*. 57,35% contaram que realizam pesquisas na rede para esse fim o que, de certa forma, contraria os dados do gráfico 23 - Motivos para acessar a internet -, em que apenas 13,23% afirmam acessar a rede para estudar ou pesquisar.

Quando o objeto de pesquisa na rede é a literatura, 57,35% dos alunos disseram acessar eventualmente sites com conteúdo relacionado a essa temática, 39,70% nunca acessam esse tipo de conteúdo e apenas 2,94% sempre realizam alguma pesquisa nessa área. Do total de entrevistados, somente 16,17% conhecem e leem e-books, 38,23% conhecem, mas não leem, 16,17% não conhecem e 29,41% conhecem, mas preferem livros impressos. Dos que conhecem e leem, 30% já leram um e-book inteiro, 55% apenas partes e 15% mais de um

e-book inteiro nos últimos três meses, números inferiores aos do suporte impresso. (Ver o gráfico 33: Quantidade de livros lidos nos últimos três meses).

Outra ferramenta *massmediática* comum nas casas dos alunos é o rádio. 58,82% possuem pelo menos um aparelho, 29,41% mais de um e apenas 11,76% disseram não possuir nenhum. Dos entrevistados, 79,41% afirmaram ouvir música diariamente e 20,58% eventualmente. O estilo musical favorito é o sertanejo, com 35,29% das preferências, o rock ficou com 19,11% das indicações, 16,17% têm gosto eclético, 5,88% disseram gostar de clássico, 8,82% de música gospel, 4,41% de reggae e 2,94% de MPB.

Ainda em relação à seleção musical, os alunos foram questionados a respeito das letras das músicas. 26,47% justificaram a escolha pontuando que as letras os faziam refletir sobre algum aspecto da própria vida, 10,29% relacionaram as letras a fatos do cotidiano, 19,11% deram respostas sem sentido, outros 19,11% afirmaram desconsiderar a letra, pois só gostavam mesmo do ritmo e 25% deram respostas muito variadas. Para efeito de exemplificação de respostas consideradas sem muito sentido, transcrevemos, a seguir, a fala de um aluno: *“O estilo dos toques que produzem em meio à sociedade, pois no comum todos vivem. E desse todo o meu estilo de música e de gostar dessa música não fazem parte”*. A pergunta era: *“Considerando apenas as letras das músicas, descreva o motivo da sua escolha”*. (Ver gráfico 29: Motivo para a escolha das músicas).

Na primeira categoria de análise – perfil socioeconômico, gráficos 02, 03 e 04 –, observa-se que apenas 39,70% dos alunos entrevistados exercem alguma atividade remunerada e que 89,60% possuem renda familiar entre um e cinco salários mínimos. Ainda de acordo com esses dados, a maior parte da renda é gasta com alimentação, vestimenta, compras diversas, água e luz, festas e algum tipo de estudo. Itens como livros e cinema/teatro ocuparam, respectivamente, a 7ª e 9ª posições de um total de nove itens citados. Esses dados são interessantes quando comparados aos do gráfico 40 – há quanto tempo comprou livros –, pois 51,47% dos alunos nunca compraram livros e 19,11% compraram há mais de seis meses da pesquisa. Com uma renda familiar em torno de R\$ 720,00 a R\$ 3.000,00 mensais a compra de livros ou a ida ao cinema/teatro parece ser uma realidade, pelo menos por enquanto, distante. Contudo, os dados mostram que a baixa renda familiar não é um motivo para que a leitura não se efetive como prática diária, pois 98,53% dos alunos entrevistados declararam possuir livros em casa, mas apenas 2,94% disseram ler por interesse próprio e só 19,11% assumiram ler diariamente. Dos livros de literatura distribuídos pelo governo estadual a todos os alunos da educação básica por meio do programa Apoio ao Saber – Leituras do aluno –

somente 41,17% são lidos. 58,82% dos alunos simplesmente os ignoram. Para 77,94% a linguagem complexa é a maior barreira para a leitura literária.

Esses dados tornam visível a ideia de que o maior desafio não é proporcionar o acesso ao objeto livro, já que ele está disponível tanto em suporte impresso quanto em digital, embora o impresso seja ainda mais utilizado. Os alunos, de uma forma ou de outra, possuem livros (apenas 1,47% afirmou não os ter). Comprados, distribuídos por programas governamentais ou baixados da internet, eles estão fisicamente presentes, o que torna, ao que parece, outro o desafio a ser enfrentado.

Em uma análise comparativa, os resultados mostram que na contramão dos 19,11% dos alunos que se consideram leitores frequentes – vale lembrar que são alunos do último bimestre do terceiro ano do ensino médio –, estão os 92,64% que assistem aos programas de televisão frequentemente, os 98,48% que acessam a rede em busca de algum entretenimento quase diariamente e os 100% que ouvem músicas todos os dias, muitos dos quais só se interessando pelo ritmo, desconsiderando totalmente a letra.

Os elementos apresentados pela pesquisa indicam que o motivo para não ler mais não tem sido a ausência de livros - uma vez que mais de 98% dos alunos os possuem em casa, – e tão pouco a falta de tempo, já que quase 100% têm algum tempo livre durante ou nos finais de semana. Das atividades mais realizadas no tempo livre, ler ocupa o último lugar, embora esse fato não ocorra, como visto, pela falta de livros.

TABELA 05 - Atividades realizadas no tempo livre

Atividades realizadas	Total de alunos
Navega pela Internet	86,76%
Ouve música	83,82%
Assiste TV	70,58%
Lê	48,52%
Outros	23,52%

Fonte: Responsabilidade do autor da pesquisa.
Novembro de 2013. Total de alunos entrevistados: 68

TABELA 06 - Quantidade de livros em casa.

Quantidade de livros	Total de alunos
De 1 a 3	16,17%
De 4 a 9	26,47%
Mais de 10	55,88%
Nenhum	1,47%

Fonte: Responsabilidade do autor da pesquisa.
Novembro de 2013. Total de alunos entrevistados: 68

As tabelas acima deixam evidente que o ato da leitura é uma prática secundária para 51,48% dos alunos entrevistados e, de acordo com eles, a maior responsável por essa realidade é a complexidade da linguagem usada nos textos literários. Porém, quando confrontamos essa informação com os 19,11% que escolhem as músicas apenas pelo ritmo e com os outros 19,11% que não souberam explicar o motivo da escolha, verifica-se que a linguagem literária não é a única a ser deixada de lado quando o assunto é a construção de um sentido a partir do texto. Nesse caso, o *efeito estético* surge não da construção de um sentido textual, mas de um prazer relacionado à musicalidade. (Ver gráfico 29: Motivo para a escolha das músicas).

Se, de fato, como explicita a Estética da Recepção, o diálogo com o texto e consequentemente o *efeito estético* decorrente da construção de um sentido só ocorrem quando o leitor preenche os vazios textuais a partir das próprias representações e se essas são decorrentes do lugar ocupado no mundo, pode-se apontar que a linguagem literária torna-se mesmo complexa como acreditam os alunos, pois a experiência de grande parte desses está pautada na linguagem simples do entretenimento *massmediático* - internet, televisão e música. Desse modo, o texto literário torna-se impenetrável, já que as representações construídas acerca do mundo, alicerçadas pela efemeridade desse universo, não dão conta de preencher os vazios textuais.

Logo, as representações construídas por meio desse universo e que são projetadas em direção ao texto literário dificultam a relação dialógica, pois a comunidade *massmediática* e interpretativa, a que pertence grande parte desses alunos, opõe-se em estrutura e linguagem à comunidade literária. Nesse caso, o processo dialógico com o texto literário fica, no mínimo, comprometido.

De acordo com os gráficos 37 e 38 da terceira categoria, esses alunos estão lendo mais do que no passado, contudo a tabela 02 (Livros preferidos) mostra que os livros e autores mais lidos são os que foram roteirizados para o cinema ou transformados em séries. Além disso, a temática gira em torno de assuntos abordados pelos *mass media* (terror, fantasia, ficção científica, sexo e romance). Livros e autores mais clássicos como Machado de Assis ou mesmo Clarice Lispector – os mais citados na pesquisa -, são muito pouco lembrados, mesmo se tratando de alunos do Ensino Médio. E no caso específico do terceiro ano desse nível de ensino, somente 10,29% dos alunos afirmam ter lido mais de cinco romances inteiros, 16,17% de dois a quatro, 26,47% leram apenas um romance inteiro, 32,35% só resumos e 14,70%, nem isso.

E esses números não são restritos ao suporte impresso, pois, embora o acesso a computadores e à rede seja considerável, somente 2,94% buscam assuntos relacionados à literatura de forma constante. Não é difícil perceber, nesse contexto, como a linguagem literária se torna complexa para um público que deveria, mas que não lê a literatura tida como clássica.

4 SEGUNDO INSTRUMENTO DE PESQUISA

4.1 A ENTREVISTA

No segundo capítulo, apresentamos os dados referentes ao questionário aplicado a 68 alunos do terceiro ano do ensino médio de duas escolas públicas do interior do estado de São Paulo. Agora, passaremos à análise do segundo momento da pesquisa em que foi solicitado aos mesmos alunos a leitura da novela⁵ *A Metamorfose*, de Franz Kafka.

A escolha desse texto se deu em decorrência da necessidade de o pesquisador colher dados concretos a respeito do *efeito estético* provocado nesses alunos pela leitura de uma obra inédita. Sabemos que, mesmo no terceiro ano do ensino médio, a leitura de um texto como *A Metamorfose* é algo raro e esse fato contribui para diminuir as possibilidades de os alunos já terem uma representação construída a seu respeito. Caso escolhêssemos um texto já estudado por eles, correríamos o risco de a leitura ser influenciada pela análise feita por esse estudo e, nesse caso, o resultado estaria comprometido, visto que o sentido construído pelos alunos estaria possivelmente vinculado ao dado pela escola e isso afetaria, significativamente, nossa percepção sobre o *efeito estético* provocado nos alunos pela leitura do texto. Nesse sentido, pensamos que, se assim não fosse, nosso objetivo em compreender a relação dialógica entre texto e leitor a partir do fluxo da leitura e, conseqüentemente, compreender se houve uma mudança de perspectiva frente às relações não formuladas pelo texto não seria plenamente alcançado.

Para o desenvolvimento dessa segunda etapa, solicitamos aos alunos a leitura, como já afirmamos, de *A Metamorfose*, de Franz Kafka. Todas as quatro turmas participantes – uma da escola A e três da escola B – tinham uma média de trinta alunos matriculados, mas muitos não estavam mais frequentando a escola ou haviam pedido transferência para outras unidades escolares; além disso, alguns alunos não quiseram participar da pesquisa e outros possuíam um histórico de faltas constantes. Para os 68 alunos que se dispuseram a participar na primeira etapa, foram disponibilizadas quarenta e quatro cópias do texto por um período de aproximadamente vinte dias. Nesse período, não tecemos qualquer consideração a respeito da obra ou do autor para não influenciar a leitura. Decorrido esse tempo, voltamos às escolas

⁵ Embora alguns estudos classifiquem *A Metamorfose* como um conto, adotamos, nessa pesquisa, a classificação novela por ser a mais usual. De acordo com esses estudos *A Metamorfose* é extensa demais para ser um conto e pequena para ser um romance.

para prosseguirmos com a coleta dos dados referentes a essa segunda etapa. Nos dias marcados para a devolutiva da leitura, os professores de língua portuguesa das turmas participantes cederam suas aulas para que pudéssemos manter uma espécie de “diálogo” com os alunos a fim de compreendermos como haviam interagido com o texto.

Logo pela manhã, ao chegarmos à escola “A” fomos surpreendidos com a notícia de que nenhum aluno havia lido o texto, alegando, para esse fato, falta de tempo. Frente a esse imprevisto, conversamos com os alunos sobre a importância da leitura para o andamento da pesquisa e perguntamos se eles ainda poderiam realizá-la. De modo afirmativo, os próprios alunos solicitaram remarcar nosso encontro para a semana seguinte. Uma semana depois, dos sete alunos que se comprometeram a participar, apenas dois foram à escola, os demais faltaram. Como não havia tempo para nova data, realizamos a pesquisa com os alunos presentes, mas desses, apenas um havia lido parte da obra.

Na escola “B”, três turmas participaram da pesquisa (A, B e C), mas a história não foi diferente. No dia agendado para a turma “A”, apenas uma aluna havia realizado a leitura do texto na íntegra, os demais alegaram falta de tempo. Mais uma vez, em comum acordo, uma nova data foi agendada, mas ao chegarmos para conversar com a turma, uma semana mais tarde, o número de leitores não havia sido, consideravelmente, alterado, pois somente mais um aluno havia lido apenas um resumo da obra na Internet. Soma-se a isso o fato de que poucos alunos estavam presentes nesse dia na sala, pois, a exemplo da turma anterior, haviam faltado.

Segundo a professora, a ausência desses alunos se deu pelo fato de que no domingo, dia anterior à pesquisa, houve um show de música sertaneja na cidade e os alunos acordaram, na sexta-feira, que não iriam à escola na segunda, já que estariam muito cansados. Estavam presentes só os que tinham pendências com notas ou não haviam ido ao show. Apenas a aluna que já havia lido o texto para a primeira tentativa de análise foi à escola por motivo da pesquisa e como não dispúnhamos de mais tempo para um terceiro agendamento, demos andamento ao processo com os presentes.

Na turma “C” a história se repetiu e para o dia agendado, novamente, nenhum aluno leu o texto. Semelhante às turmas anteriores, agendamos nova data, mas, para nossa surpresa, na segunda tentativa a ausência foi total, nenhum aluno foi à escola no dia combinado, de acordo com a professora pelo mesmo motivo da turma “A”, a diferença é que como nenhum aluno tinha prova nesse dia, todos faltaram. Nessa turma não foi possível realizar a segunda parte da pesquisa.

Com a turma “B”, também tivemos que remarcar o segundo momento da pesquisa para outra data, pois, a exemplo das anteriores, nenhum aluno leu a novela para o dia acertado, mas felizmente, com essa turma, por termos agendado uma segunda data anterior à do *show*, tivemos uma participação um pouco maior dos alunos, embora, mesmo assim, nem todos que assumiram o compromisso leram o texto.

Para as três turmas entrevistadas, utilizamos o mesmo instrumento de pesquisa, elaborado a partir de perguntas sobre a recepção da novela *A Metamorfose*. Essas perguntas não foram disponibilizadas aos alunos para que esses pudessem respondê-las por escrito, mas serviram de base para a realização de uma abordagem direta, por parte do pesquisador, sobre a recepção da referida obra. Como nosso objetivo foi o de compreender como se processa a relação dialógica entre o leitor contemporâneo (alunos do terceiro ano do ensino médio de escolas públicas) e o texto literário impresso, buscando analisar o *efeito estético* provocado no público alvo por intermédio da leitura, consideramos como possível toda e qualquer análise que encontrasse suporte no referencial impresso. Por isso, não atribuímos nenhum conceito como certo ou errado às análises apresentadas, embora ponderamos como adequada uma leitura que se distanciasse do referencial, mas mantivesse com ele uma distância de ancoragem. A finalidade desse segundo instrumento não foi, portanto, mensurar a qualidade da leitura do receptor, mas compreender como se consolida a recepção do texto literário frente ao universo histórico-sociocultural apresentado no primeiro instrumento de pesquisa. Obviamente, já havíamos construído um sentido particular para a história narrada por Kafka, mas essa só foi socializada com os alunos quando terminamos a “entrevista”, pois não queríamos apresentar uma análise pronta antes de examinar como eles – os que leram pelo menos –, interagem com o texto.

De certa forma, nenhum aluno fez uma leitura que correspondesse totalmente à nossa abordagem, mas, como veremos a seguir, vários aspectos importantes puderam ser observados. Como dito, a maioria dos alunos não leu o texto – antes de iniciarmos a pesquisa os professores nos alertaram sobre essa possibilidade. De acordo com eles, isso ocorreu porque a leitura indicada não seria cobrada em provas e nem estava valendo nota. A princípio, os professores se propuseram a dar uma prova para garantir a leitura, mas alegamos que isso desvirtuaria o objetivo da pesquisa, por isso decidimos pela leitura voluntária. Nesse mesmo dia, os professores fizeram uma previsão sobre os alunos que provavelmente leriam o texto. O resultado indicou que eles tinham razão.

4.2 A METAMORFOSE: UMA ANÁLISE PRELIMINAR

Com uma temática fantástica, a novela nos conta a história de um caixeiro-viajante que após uma noite de sonhos intranquilos acorda metamorfoseado em inseto. Por meio dessa trama, Kafka nos apresenta o drama vivido por Gregor Samsa, personagem central da narrativa que vê sua vida ser completamente transformada da noite para o dia.

Antes da mutação, Gregor era tido pelos pais como um filho exemplar. Trabalhava incansavelmente, embora não sentisse prazer pela atividade desenvolvida, para proporcionar uma vida boa à família. Quase não saía de casa e sua dedicação à empresa só não era maior do que a dispensada aos pais e à irmã. Entretanto, a boa vida proporcionada à família não dura muito tempo. Depois da tragédia que o acomete, seu velho e doente pai, cujo comércio fora à falência, vê-se obrigado a trabalhar, sua mãe, asmática, passa a costurar para fora e sua irmã, adolescente, arruma um emprego como atendente de uma loja. Como se vê, quando Gregor não pode mais trabalhar, todos os demais membros da família foram obrigados a arrumar uma ocupação, a fim de não perderem o padrão de vida. A metamorfose que o fez perder o trabalho também o impediu de continuar oferecendo a boa vida à família. De filho amado passa a ser um incômodo, de irmão adorado torna-se um empecilho para uma vida tranquila.

De fato, como é possível verificar pela leitura do texto, Gregor foi um filho querido e irmão amado apenas enquanto pode proporcionar uma vida tranquila à família. Essa se revelando, depois do ocorrido, mesquinha, pois sozinho sustentava toda a casa, mas ao precisar, por motivos alheios à sua vontade, do apoio familiar, só colheu desprezo e solidão. O pai, doente, ganha forças e o agride fisicamente, a irmã caçula passa a odiá-lo e a mãe, a única a manter certa ternura pelo filho, não consegue se impor para ajudá-lo. A empresa simplesmente o demite.

A partir dessas considerações iniciais, avaliamos que o título do texto *A Metamorfose* está, de algum modo, não só relacionado à transformação do personagem central em inseto, mas também às várias metamorfoses que ocorrem no seio familiar após a mutação de Gregor. Essas considerações nos levam a acreditar que o termo *metamorfose* apresenta-se de forma polissêmica, pois está relacionado à mutação física do personagem e à transformação dos elos familiares, sendo o primeiro sentido facilmente apreendido já que está na superficialidade do referencial impresso. Contudo, o segundo sentido só emerge após uma relação dialógica com o texto, num movimento que o atualiza às condições de recepção de cada leitor, possibilitando a interpretação e a construção de um significado para além do verbalmente dado.

Fácil de ser deduzido, o primeiro sentido do termo *metamorfose* fica restrito à transformação física do personagem. O leitor que faz essa relação incipiente age sobre a superfície do texto e encontra-se em um estágio primário do ato da leitura literária; aqui é capaz de decodificar o signo linguístico e fazer certas relações entre o significado conotativo das palavras que compõem o texto, identificando o conflito gerador do enredo e estabelecendo um elo de causa/consequência em informações explícitas, ou seja, o receptor é capaz de compreender, por exemplo, que Gregor passa a ser agredido pelo pai porque se transformou em um monstro, a consequente agressão do pai tem como causa geradora a metamorfose do filho.

No entanto, para a construção de um segundo sentido, ou seja, a ideia de que o termo *metamorfose* está também relacionado às transformações familiares, faz-se necessário um movimento que induz o leitor a agir sobre o texto a partir de uma relação estabelecida não pela simples analogia entre a palavra *metamorfose* e a temática textual, mas a partir de uma articulação entre o texto e as inferências do leitor. Esse movimento obriga o leitor a afastar-se do referencial impresso na medida em que esse estabelece uma relação de causa/consequência apoiada na construção de um sentido para o texto a partir das próprias representações. O leitor pode, assim, justificar a agressão ao filho não como efeito resultante da transformação física apenas, mas como consequência da impossibilidade de Gregor em continuar sustentando a família, tendo, por isso, se transformado em um obstáculo. O leitor é conduzido a relacionar os fatos da narrativa aos valores implícitos que emergem com a articulação da metamorfose não ao estado físico da personagem central, mas à transformação da família.

4.3 AS VÁRIAS METAMORFOSES DE A METAMORFOSE

4.3.1 A NOVELA

Escrita em 1912, mas publicada apenas em 1915, *A Metamorfose*, de Franz Kafka, uma das ficções mais extraordinárias da literatura de língua alemã do início do século XX, tem o fantástico como pano de fundo para uma narrativa que, mais do que ilustrar um simples pesadelo, conduz o leitor a contemplar, ao apreender o não-dado verbalmente, as múltiplas metamorfoses que ocorrem no seio familiar após a transformação de Gregor, filho mais velho do senhor e da senhora Samsa. Nesse texto, Kafka nos narra a história de um caixeiro-viajante

que após sonhos intranquilos acorda, inexplicavelmente, metamorfoseado num *inseto monstruoso*. Todavia, mais do que uma simples narrativa ingênua, acreditamos na existência de uma intencionalidade que perpassa a estrutura superficial do texto, ancorando-se nas relações dialógicas entre texto e leitor.

Buscando compreender esse processo dialógico, inicialmente a partir do nosso horizonte de observação e por intermédio de inferências locais e globais, isto é, analisando elementos do texto de forma pontual e inserindo essa análise num plano mais abrangente, procuraremos direcionar o fantástico da narrativa rumo a um realismo plausível e plenamente visível aos olhos mais atentos. Tendo a Estética da Recepção como suporte teórico e nosso mundivivencial como norteador de uma abordagem sincrônica, buscaremos demonstrar que o realismo encontra no fantástico um terreno fértil para se manifestar. A fundamentação teórica usada nos autoriza essa reflexão, visto que caracteriza o sujeito leitor como um indivíduo que, ao penetrar e preencher os vazios textuais a partir de vivências próprias, se constitui como coautor da narrativa. O resultado desse enfoque é uma ação sobre o texto em que o não-dado verbalmente ganha corpo ao estimular o inconsciente do receptor à construção de um sentido que satisfaça à sua abordagem e possibilidade leitora, configurando-se como intencionalidade da obra, aqui entendida como uma profunda crítica e uma denúncia ao jogo de interesse que perpassa as relações humanas.

4.3.2 A FAMÍLIA SAMSA

Gregor, um caixeiro-viajante que assume para si as dívidas do pai – um comerciante mal sucedido –, vê-se obrigado também, após a falência do patriarca, a sustentar, com seu trabalho, toda a família. No entanto, embora dependesse desse trabalho e a ele dedicasse com afinho grande parte do seu tempo, sua maior esperança era juntar o dinheiro necessário para saldar, junto ao chefe da firma em que trabalhava, as dívidas do velho pai – o que ocorreria em mais ou menos cinco anos – para, logo em seguida, pedir demissão, pois já estava farto da rotina e da pouca satisfação que a profissão lhe oferecia.

Oh, Deus, pensou, que profissão cansativa fui escolher! Entra dia e sai dia, e eu sempre viajando. O trabalho é muito maior do que na firma em si, e, além disso, ainda recebi essa praga de viajar, a preocupação com as conexões de trem, as refeições irregulares e ruins, o contato com as pessoas sempre casual, que nunca se mantêm, que nunca é caloroso. Aos diabos com tudo isso. (A METAMORFOSE, 2011, p. 8).

Essas reflexões, em que está profundamente mergulhado e às quais se interpõem a lembrança da dívida paterna e a responsabilidade com a família, obrigando-o a concluir que era melhor conter-se, percorrem, instintivamente, os pensamentos de Gregor enquanto procurava levantar-se, visto que há muito o relógio despertara e ele – sem entender bem o porquê – ainda permanecia na cama.

Homem trabalhador e cumpridor dos seus deveres, nunca havia perdido a hora para o trabalho. Sua disciplina e dedicação à firma só não eram maiores do que a atenção dispensada à família. Estar na cama às sete da manhã, portanto, era algo incomum para quem acordava às quatro. E esse atraso chama a atenção não só da família, a qual por várias vezes bate à porta do quarto em busca explicações, mas também a do chefe da firma. Preocupado, ordena ao gerente a comparecer à casa do funcionário a fim de esclarecer a inusitada situação.

Assim que chega, toca a campainha da porta da frente. A empregada atende e, após algumas palavras de saudação, Gregor reconhece que se tratava do gerente em pessoa, mas como ainda permanecia em seu quarto a irmã o informa da visita. Ansioso por saber o porquê do atraso do funcionário, o gerente se interpõe à fala da menina enquanto a mãe de Gregor, em sua simplicidade, procurava alguma justificativa que levasse o “senhor gerente” a desculpar o atraso do filho, acenando que talvez estivesse doente.

Ele não está se sentindo bem – disse a mãe ao gerente, enquanto o pai ainda falava junto à porta -, ele não está se sentindo bem, acredite em mim, senhor gerente. Por que motivo então ele perderia um trem? O garoto não pensa em outra coisa senão na firma. [...]. (A *METAMORFOSE*, 2011, p. 14-15).

Lenta e cautelosamente, mas ainda no quarto e depois de várias tentativas de diálogo sem sucesso e de um discurso já alterado do gerente por meio do qual sua competência profissional é questionada, Gregor gira a chave na fechadura. Com dificuldades, abre a porta. Revela-se. O gerente solta um grito. A mãe cai no chão desmaiada e o pai cerra o pulso como se quisesse obrigá-lo a voltar para o quarto. Gregor havia, fantasticamente, se metamorfoseado em terrível inseto. A irmã, a pedido da mãe, já havia, nesse meio tempo, ido buscar um médico.

É dessa forma conturbada que se inicia, após uma noite de sonhos intranquilos, o dia da personagem central de *A Metamorfose*. Ao despertar percebe, meio inconsciente, uma inexplicável mudança em seu corpo. A princípio, julga tratar-se de um pesadelo e pensa em dormir mais um pouco para dissipar extraordinária alucinação; estava curioso para saber

como tudo se desfaria. Mas ao tentar sair da cama vê que não consegue. Seu corpo já não era mais o mesmo, suas muitas pernas se moviam alheias a sua vontade, suas costas estavam duras como uma couraça e sua barriga abaulada era dividida em argolas rígidas. Era um todo largo e achatado.

Procurando permanecer calmo - Gregor ainda não estava totalmente consciente da sua condição física -, sai com dificuldades do quarto e tenta conversar com o gerente, mas sua atual situação havia provocado também mudanças radicais em sua capacidade de se comunicar. O gerente, amedrontado, se afasta nas primeiras e incompreensíveis palavras, porém Gregor não podia deixá-lo ir embora sem uma explicação para seu atraso, pois sua posição na firma estava ameaçada e o futuro da família dependia do seu trabalho, por isso acreditava que precisava detê-lo. No entanto, o gerente foge ao deparar-se com tamanha monstruosidade. A mãe grita por socorro quando vê as mandíbulas do repugnante inseto movendo-se como se estivesse conversando. O pai, desesperado, bate os pés ameaçando-o impiedosamente. Com uma força inesperada empurra o monstro quarto adentro. A porta é lacrada. Gregor, machucado física e espiritualmente, sangra.

É esse o eixo que norteia *A Metamorfose*. A história de um caixeiro-viajante que trabalha arduamente pelo bem estar da família e que, até metamorfosear-se misteriosamente, é amado e respeitado. Por meio dessa narrativa, Kafka possibilita ao leitor adentrar à casa da família Samsa, ambiente onde se passa, com exceção do final, toda a história. É o leitor expectante que observa e convive com uma família marcada por terrível drama, assistindo o desenrolar das cenas de dentro da história. O leitor, assim como os personagens, está preso a esse espaço e acompanha de perto seus moradores em suas reflexões e em suas metamorfoses.

Nessa atmosfera conturbada, a família aos poucos se revela. O senhor Samsa, homem que nunca tirara férias do trabalho, era proprietário de um comércio que viera à falência cinco anos antes da tragédia que acometera sua família. Agora, gordo e lento, dependia do dinheiro do filho para viver. Por essa época, ficava enterrado na cama quando Gregor saía para uma viagem de trabalho e, abandonado à cadeira, o recepcionava nas noites de seu regresso sem condições de se levantar, apenas erguendo a mão como um sinal de sua alegria. Nos raros passeios que faziam, o pai, enrolado no velho sobretudo e movendo-se apoiado na bengala, como se ele próprio fosse sua maior carga, sempre caminhava entre a mãe, que já andava devagar, e o filho.

Contudo, o velho Samsa ainda era o chefe da família, embora essa relação se dê, agora, muito mais por respeito à figura do pai, já que, falido o pequeno comércio, não respondia mais pelas necessidades materiais da casa. Seu prenome é desconhecido. O senhor

Samsa é, sobretudo, o Sr. Samsa. Ser identificado somente pelo sobrenome reforça, assim, sua imagem, criando uma autoridade sob a qual orbita toda uma estrutura hierárquica patriarcal. Ser conhecido pelo prenome seria insuficiente demais para identificá-lo como chefe de família. Aqui, o sobrenome Samsa é a própria identidade da família Samsa, é o elo que une a família. É omitindo o prenome, portanto, que Kafka prefigura a autoridade do patriarcado, criando uma imagem de pai que se dissipa, como veremos, após a metamorfose do filho.

A senhora Samsa, a velha mãe de Gregor, sofria de asma e, em decorrência da doença, dia sim, dia não, passava o dia deitada no sofá com a janela aberta por causa da falta de ar. Uma simples caminhada pela casa já era o suficiente para se cansar. A ela, a exemplo do esposo, também não é dado um prenome. Mas diferentemente da condição de chefe de casa, seu destino, como mulher casada, era ser reconhecida pelo sobrenome do marido. É a personagem que já não tem mais consciência da sua identidade enquanto mulher, dos seus desejos enquanto indivíduo. Ana, Maria ou Isabel já não importa. Agora, ela é só a Sra. Samsa, a esposa, a mãe. Seus desejos se confundem com as necessidades da família. Ser apenas a senhora Samsa é, conseqüentemente, uma estratégia usada por Kafka para submetê-la a uma condição que, muito mais do que identificá-la, lhe impõe uma identidade.

Grete, a irmã, tem por volta de dezesseis anos. Sua vida na família resume-se em se vestir bem, dormir bastante, ajudar no cuidado da casa e, principalmente, tocar violino. Tem uma vida agradável, quase inútil. Consome a juventude com frivolidades e, embora fique claro que também é uma Samsa, em nenhum momento é tratada nominalmente como tal, sendo conhecida, ao contrário dos pais, apenas pelo primeiro nome. É a personagem que ainda não se libertou do ego infantil e de uma existência egoísta. Embora fosse Samsa, era muito mais Grete de indivíduo, sem compromissos familiares mais sérios, por isso a falta de sobrenome, pois, na tenra idade, só se identificava consigo mesma, não conseguindo, ainda, ser Samsa completamente. É omitindo o “Samsa” do nome Grete que Kafka estrutura um personagem voltado para si e que ainda não assumiu o sobrenome da família como uma identidade. Grete é apenas Grete.

Dos personagens que compõem o drama kafkiano, Gregor Samsa é o único identificado por um prenome e um sobrenome. Sua identidade é, assim, completamente revelada desde o início da narrativa. Mas, se por um lado seu prenome o individualiza enquanto membro da família, seu sobrenome lhe impõe uma total anulação dessa sua individualidade, pois, após o infortúnio comercial do pai, assume a responsabilidade pela família e, ao assumi-la, anula-se como Gregor para ser apenas Samsa. Nesse período difícil, sua preocupação era fazer o possível para a família se restabelecer. Começa, então, a trabalhar

e, com muito fervor, de empregado de escritório passa a caixeiro-viajante com a possibilidade de ganhar mais dinheiro. Sentia orgulho em proporcionar aos pais e à irmã uma vida boa e esses se habituaram a isso. É ele quem os mantém à custa de um penoso trabalho do qual deseja ver-se livre, embora compreenda ser isso impossível. Observa-se, assim, que os membros da família Samsa, após a falência do pai, encontram no filho mais velho, o caixeiro-viajante, o recife em que ancoram suas vidas. Filho responsável, permanece em casa nas raras vezes que não está viajando a serviço. Sua mãe queixa-se – “ele deveria sair à noite” -, mas sua distração é ocupar-se da serra tico-tico para entalhar pequenas molduras. Calmo, sereno, senta-se à mesa com a família, lê o jornal em silêncio ou estuda os horários do trem. Dedica-se à família e à firma em que trabalha com abdicação da própria vida.

Os demais personagens que transitam à margem da história e que povoam *A Metamorfose* são conhecidos apenas pela profissão ou pela relação que mantêm com os *samsas*, o chefe, o gerente, a cozinheira, os inquilinos, indicando que, por não fazerem parte da linhagem Samsa, não precisam ser identificados nominalmente, já que o eixo da narrativa tem seu movimento rotacional sobre as metamorfoses dessa família. A exceção é Anna, a faxineira, só assim conhecida, numa alusão de que empregado não tem mesmo sobrenome.

4.3.3 AS METAMORFOSES DOS SAMSAS

De origem grega, a palavra Gregor é a variante germânica para Gregório e significa pessoa vigilante, cuidadosa, que evita ao máximo os conflitos e que reflete muito antes de agir. É partindo dessa etimologia e tendo como suporte o pensamento da personagem central de *A Metamorfose* – “as reflexões frias, mesmo as muito frias, são melhores que as decisões desesperadas” (2011. p. 12) – que conseguimos, de certo modo, compreender suas atitudes frente às várias humilhações que sofre após sua metamorfose.

A princípio, não reage às hostilidades pós-metamórficas - visto que sua característica mais acentuada é a prudência -, e, mesmo enxotado e agredido, física e psicologicamente, ainda mantém a preocupação com o futuro da família, sentindo-se envergonhado por não poder mais sustentá-la. Vergonha que se intensifica com a ideia de que agora ele é o responsável pela dor causada à família, obrigando-a a conviver com tamanha monstruosidade.

Ele ficou por lá a noite toda, da qual passou parte meio adormecido, constantemente acordando sobressaltado pela fome, e parte imerso em preocupações e esperanças difusas. Todas as quais, por fim, levavam-no à

conclusão de que, no momento, deveria se manter em calma e, usando de paciência e do mais profundo respeito, ajudar a família a suportar os incômodos que ele, em sua presente condição, era obrigado a causar-lhe. (*A METAMORFOSE*, 2011, p. 37).

Se antes da mutação anula sua vida em prol da família, agora, Gregor anula seu próprio sofrimento em reflexões sobre a família.

[...] mas o que aconteceria agora, se toda calma, todo conforto e toda satisfação terminassem de maneira assustadora? [...] não lhe passava pela cabeça abandonar a família. (*A METAMORFOSE*, 2011, p. 15).

Dos pressupostos acima, podemos inferir que Gregor mantém, embora metamorfoseado, um forte vínculo familiar, sentindo-se culpado pela infelicidade da família. Esse fato nos mostra um processo metamórfico exclusivamente anatômico, isto é, à transformação corporal do personagem não corresponde a mudança em sua estrutura psicológica. A gênese do seu nome incorpora, assim, qualidades em seu ego de forma tão sólida que é impossível modificá-las. À sua enorme e atual monstruosidade externa, opõe-se, desse modo, a uma condição interna que se mantém humana. “Poderia ser realmente um animal, mesmo tão sensível à música?” (2011, p. 87), Gregor se perguntava.

Logo após a mutação, Grete é a única a manter-se próxima ao irmão e, a princípio, a única, também, a se preocupar com ele. Ao perceber que, na atual circunstância, o leite adoçado com pedacinhos de pão não mais lhe apetecia quis, oferecendo-lhe uma variedade de comida sobre um jornal velho (verduras podres, ossos do jantar, passas e amêndoas, um queijo estragado, pão e água) testar-lhe o novo paladar, a fim de lhe proporcionar pequenos prazeres. Frente a essa nobre atitude, Gregor fica lacrimejando de emoção; a irmã procurava, gentilmente, identificar seu novo gosto, pois a comida fresca agora lhe era repugnante. Dessa forma, passa a receber sua comida duas vezes ao dia e quando não a comia, a irmã, com tristeza, dizia aos pais que ele havia deixado tudo.

Com apenas dezesseis anos de idade, Grete era uma jovem influenciada pelo temperamento entusiasmado das garotas. O dinheiro de Gregor lhe proporciona uma vida agradável. Nas conversas que mantinham, o conservatório era assunto predominante e, embora um sonho irrealizável para os pais, Gregor trazia a firme decisão de levar a ideia adiante. Quando a cozinheira pede para ser demitida, e agradece por isso, Grete passa a preparar as refeições de Gregor que, por não poder agradecer tudo o que a irmã lhe fazia,

sofria. Contudo, embora imerso nesse sofrimento, o irmão começa a perceber algumas mudanças.

A reserva financeira que o pai fizera no tempo áureo do seu pequeno comércio deveria ser poupada para uma emergência, por isso, Grete assume um emprego de vendedora durante o dia e à noite passa a frequentar aulas de francês, assim, ela já não tem o mesmo tempo nem a mesma disposição de antes.

“Nessa família assoberbada de trabalho e exausta, quem haveria de ter tempo para se ocupar mais de Gregor do que o estritamente necessário?” (*A METAMORFOSE*, 2011, p. 76).

A maneira como entrava no quarto, agora, angustiava Gregor; mal abria a porta, corria até a janela por mais frio que estivesse e lá ficava. Era impossível permanecer no mesmo quarto que o irmão com as janelas fechadas. Sua aparência, mesmo após meses da transformação, ainda era insuportável para ela. Gregor, ao esconder-se sob um lençol para ocultar sua terrível imagem, chega a perceber um olhar de gratidão da irmã que, se no passado pedira chorando que o irmão abrisse a porta do quarto, agora, a trancava por fora para evitar que ele escapasse. O caixeiro-viajante passa a desconfiar que talvez a irmã tenha assumido esse trabalho, o de cuidar dele, por “pura leviandade infantil”. E essa leviandade lhe autoriza, ao pensar que o irmão precisava de mais espaço para rastejar, a retirar os móveis do quarto, mesmo sob o protesto da mãe e do próprio Gregor que acreditava que seu quarto seria transformado numa caverna e seus traços humanos definitivamente apagados.

Nesses tempos de provação e dinheiro curto, Grete corria de um lado para o outro atrás do balcão da loja e já não se preocupava com o que Gregor iria comer, apenas empurrava com o pé o prato para dentro do quarto de manhã e no almoço e à tarde recolhia com a vassoura, sem tomar conhecimento se o irmão havia ou não comido.

A falta de tempo da irmã também faz a sujeira do quarto se acumular, pois ela havia assumido a limpeza exclusivamente para si - poeira, fios, cabelos e restos de comida agarram-se a Gregor. Mesmo diante de tanta imundície Grete não se mostrava mais tão preocupada com a higiene do irmão, estava cansada de cuidar dele. Aos poucos, passa a se sentir penalizada com a situação e o amor fraternal, ao ceder lugar à desesperança, transforma-se em desgosto e rejeição. Para a adolescente, a família agora precisava se livrar de Gregor, pois se todos já tinham de tolerar um trabalho árduo fora de casa não podiam suportar esse “tormento” também dentro de casa. Para ela haviam feito o que era humanamente possível

para cuidar do irmão. “Ele tem de ir embora – disse a irmã tempos depois –, esse é o único meio, pai.” (2011, p. 94).

Nesse contexto de ruptura dos laços familiares, embora passe a trabalhar para ajudar a família, Grete continua sendo apenas Grete, isto é, se no início da história ela não é identificada com um sobrenome por não ter um vínculo familiar mais maduro, tão pouco o é no final da narrativa, já que, embora tenha assumido, a princípio, os cuidados com o irmão, logo o abandona. Esse fato sugere, a nosso ver, que ela não assume verdadeiramente a família, desmerecendo o sobrenome, por isso, em nenhum momento o narrador se refere a ela como uma Samsa. Na verdade, Grete, possivelmente, nem é o verdadeiro nome da personagem, já que é somente um apelido alemão carinhoso para Margareth. Mas durante toda a narrativa isso não é mencionado, talvez porque o objetivo seja mostrar uma personagem que, mesmo assumindo determinadas responsabilidades familiares, não amadurece, continuando como a adolescente frívola, preocupada consigo mesma e não com a família.

Contudo, é possível perceber que Grete mantinha um vínculo muito forte com o irmão, sendo muito mais próxima a esse do que aos pais. É Gregor quem faz de tudo para poder enviá-la ao conservatório, mesmo os pais não acreditando nessa possibilidade. É o irmão que aprecia sua música e é com ele que conversa sobre o futuro. E esse elo fraternal está presente também no nome das personagens. A primeira sílaba do nome Gregor é idêntica à primeira do codinome Grete o que reforça ainda mais a ideia de proximidade entre os dois. Nesse caso, compartilhar parte do nome com a irmã sugere um elo familiar mais forte do que o próprio sobrenome.

O pai, por sua vez, influenciado pelos pensamentos da filha, concorda com a ideia de que Gregor deve ir embora. E, se no início está aflito com a demora do filho em levantar-se para o trabalho, pedindo que a empregada busque um chaveiro quando da metamorfose, acredita, agora, que deva tratá-lo com a máxima severidade. E quando finalmente a porta se abre e o monstro nasce para o mundo, o Senhor Samsa, tomado de susto, pega a bengala que o gerente, na pressa da fuga, esquecera e, batendo o pé, força o monstro, com um súbito empurrão, a voltar para dentro do quarto.

É nesse contexto insólito que a metamorfose do filho transforma também o pai. Agora, o dinheiro para viver deve ser ganho pela família e o senhor Samsa volta a trabalhar. Pega no serviço às seis, por isso precisa dormir cedo e, como se estivesse sempre esperando o chamado do seu superior, adormece de uniforme. O monstro, de dentro do seu quarto, fica horas com os olhos fixos na roupa onde o pai dorme como a lembrar-se de um passado recente em que é ele quem sai para trabalhar.

Se inicialmente o pedido do pai era para que abrisse a porta, agora, a ordem é para mantê-la trancada. Gregor não o reconhece mais. Quando, por algum motivo, sai do quarto, fica surpreso com a agressividade do pai, não o imagina daquele jeito. Muitas vezes ia em direção ao filho com semblante fechado, erguia os pés, em ameaça, numa altura pouco natural para sua idade e Gregor ficava espantado, rastejando pelo chão, com o tamanho descomunal das solas do sapato do pai que, por não poder agarrar o filho a fim de castigá-lo, atira-lhe pesadas maçãs nas costas, fazendo-o sentir forte dor. E como passaram a alugar quartos, Gregor deveria ficar ainda mais escondido. Na noite em que Grete tocava violino para os inquilinos, sentiu um enorme prazer ao ouvir a música da irmã, mas sua aparição causou grande rebuliço. Os inquilinos, assustados, exigiram explicações. Gregor foi enxotado para dentro do quarto, não antes de ouvir todo o desabafo da irmã:

- Ele tem de ir embora [...] esse é o único meio, pai. Você precisa apenas tentar não pensar que essa coisa é Gregor. Nossa infelicidade foi ter acreditado nisso durante tanto tempo. Mas como é que essa coisa pode ser Gregor? Se fosse Gregor, teria percebido há tempos que uma convivência de seres humanos com animais como esse é impossível, e teria partido voluntariamente. Não teríamos mais o irmão, mas poderíamos continuar vivendo e honrando sua memória. Mas agora esse animal nos persegue, espanta nossos inquilinos, parece que quer tomar conta da casa toda e nos colocar no olho da rua. (A *METAMORFOSE*, 2011, p. 94).

Assim que entra no quarto, Grete aliviada gira a chave na fechadura. Imerso na escuridão do seu quarto, Gregor, sentindo, talvez, vergonha de si mesmo, entrega-se a reflexões.

“E agora?”, Gregor perguntou a si mesmo e olhou em volta na escuridão. Logo descobriu que não podia mais se mover. Ele não ficou espantado com o fato, pois na verdade o que achava pouco natural era ter conseguido se movimentar até agora com essas perninhas finas. [...] a maçã podre nas costas e a região inflamada, totalmente coberta pela fina poeira, já quase não incomodavam. Lembrou-se da família com ternura e amor. A sua decisão de que tinha de partir era provavelmente mais firme do que a da irmã. Ele ficou nesse estado de vaga e calma meditação até que o relógio da torre bateu três da manhã. Ainda vivenciou o começo do alvorecer lá fora, à frente da janela. Mas então sua cabeça pendeu bem para baixo involuntariamente, e um último suspiro fraco soltou-se de suas narinas. (A *METAMORFOSE*, 2011, p. 95).

Morto, a mãe diz para Grete entrar no quarto e a filha repara o quanto Gregor estava magro, pois havia muito tempo que “as comidas saíam do jeito que tinham entrado”. (2011, p. 99).

A senhora Samsa é a personagem que se mantém mais estável durante a narrativa, embora, como já dissemos, lhe falte certa personalidade. Ela é a primeira a bater à porta do quarto ao perceber, preocupada, que Gregor não acordara na hora certa. Na presença do gerente justifica o atraso do filho, argumentando que ele deveria estar seriamente doente. Assusta-se com o que vê quando a porta do quarto se abre. Grita. Pede socorro. Cai no chão. Nos dias que se seguem à metamorfose, pede para ver o pobre filho. Deseja estar perto dele. É impedida com violência. Não consegue se impor.

Quando Grete, porém, decide tirar os móveis do quarto, pede que a mãe a ajude. A senhora Samsa aceita com alegria a oportunidade em ver o filho, mas emudece junto à porta. Após a retirada dos primeiros móveis, fica com dúvidas se essa atitude era mesmo um favor a Gregor, já que ele estava acostumado à mobília, ou se não seria um sinal de abandono e descrença em sua cura, mas é persuadida pela filha a qual decide, com exceção do sofá onde Gregor se esconde, tirar todos os móveis do quarto. A mãe, em silêncio e vagarosamente, a ajuda na tarefa. Móveis retirados. Ao entrar no quarto vê a figura do filho na parede e desesperada cai sobre o sofá.

A exemplo do marido e da filha, também passa a trabalhar, costurando peças íntimas. Nos momentos de maior tensão familiar, simplesmente pede para que poupem a vida de Gregor e quando, enfim, toma a iniciativa de limpar o quarto do filho é repreendida pelo marido. É para ela que Gregor olha pela última vez antes de morrer.

Depois de morto, é a faxineira quem se livra do corpo. A família Samsa decide tirar o dia para descansar e fazer passeios. Afinal, depois de tanto sofrimento, mereciam.

4.3.4 A NOVELA: UMA ANÁLISE COM FOCO NO EFEITO ESTÉTICO

A extraordinária mutação física a que Gregor Samsa é submetido o leva a experimentar um profundo abalo nos pilares que sustentavam suas relações com a família. Paralelamente a sua própria metamorfose, Gregor vivencia uma radical transformação naqueles com quem convive. Por certo que a natureza das experiências metamórficas prenotadas ao leitor diverge entre si, pois a mutação gregoriana, externa, contrapõe-se à da família, interna, revelando o caráter antagônico das metamorfoses presentes na novela.

Não se pode negar que esse antagonismo revela, ao leitor mais atento, as variáveis de uma relação familiar marcada por um jogo de interesse em que o admirável na pessoa é caracterizado por aquilo que ela pode oferecer e não por quem ela realmente é ou representa.

A transgressão da realidade, a metamorfose de Gregor, é, desse modo, apenas um trampolim que impulsiona o leitor a alçar um voo em direção às profundezas do texto para a construção de um sentido além do referencial impresso, ultrapassando as fronteiras de uma história que, embora limitada tematicamente, se expande ao ser absorvida por uma leitura que conduz a narrativa por um caminho que, mesmo fantástico, conecta-se à realidade.

O diálogo mais intenso com a obra, portanto, se efetiva quando, dissipado o contexto metamórfico inicial e desfeita a imagem anômala que povoa o inconsciente do leitor a partir da metamorfose da personagem principal, a consciência retentiva vislumbra o surgimento de uma nova e implícita narrativa a qual faz emergir um novo horizonte de perspectiva, antes ofuscado pela centralidade dispensada à condição física de Gregor.

E é somente afastando-se da centralidade metamórfica gregoriana que o leitor aproxima-se, do nosso ponto de vista, da intencionalidade textual, despertada não apenas pela leitura do texto, mas também pelo *efeito estético* provocado no leitor a partir das inferências introduzidas por meio das próprias representações de mundo. Desse momento em diante, o leitor, ao agir sobre os vazios do texto, é levado a perceber que é nos personagens secundários que se opera a mais desumana das metamorfoses, ou seja, são esses personagens que mais terrivelmente se transformam, pois, enquanto Gregor perde apenas a condição humana do corpo físico, sua família perde a humanidade.

É evidente que a transformação de Gregor desperta, a princípio, certo medo em quem o vê. Ele já não é mais fisicamente um homem, é um monstro e como tal passa a ser tratado. Antes da metamorfose é o esteio da família. É ele quem trabalha, sustenta a casa, paga as dívidas dos pais e pretende arcar com os custos das aulas de música da irmã. Mas este Gregor já não mais existe, o que a família enxerga, agora, é só uma monstruosidade que, por ser incapaz de se fazer entender, é tido, igualmente, como incapaz de compreender.

No entanto, o caixeiro-viajante compreende, pois a metamorfose a que fora extraordinariamente submetido transformara seu corpo, mas não seu espírito. Por dentro da couraça está ainda o mesmo Gregor, filho e irmão. O mesmo Gregor preocupado com o horário dos trens e com o futuro da família. Ainda é o Gregor que preferia morrer a avisar a irmã de que o leite que ela lhe levava não era mais do seu agrado. É o filho que se anima com as explicações do pai sobre a situação financeira da família, pois descobre, depois de transformado, que o Sr. Samsa havia economizado certa quantia em dinheiro, e mesmo ciente

de que com esse dinheiro poderia ter adiantado parte da dívida do pai e se livrado do penoso trabalho, se sente feliz.

É o Gregor que se esconde sob o lençol a fim de poupar a irmã da sua imagem repugnante e que por consideração aos pais afasta-se da janela – único contato com o mundo exterior. Ainda é o filho preocupado em ajudar a família a superar os incômodos que ele próprio, involuntariamente, causa.

Nesse contexto de transformações, fica evidente que o fantástico em *A Metamorfose* é empregado não como fuga da realidade, ao contrário, aqui ele é expressão literária em que o realismo ganha forma e se manifesta, uma vez que é usado como pano de fundo para uma tragédia em que se desenvolve todo um enredo ancorado no ficcional, mas, ao denunciar as mazelas das relações humanas, se projeta rumo ao real.

Desse modo, o texto não está plenamente acabado, porém, é um referencial importante para que o leitor, a partir de suas concepções de mundo, possa, ao lê-lo, reorganizá-lo e, assim, reorientar-se dentro da narrativa.

Em *A Metamorfose*, de Franz Kafka, assim como em quase todos os textos literários, essa reorganização é imprescindível. Aparentemente, embora essa seja a temática, a novela kafkiana não se restringe a narrar a história de um homem que se metamorfoseia em inseto. Há algo a mais a ser explorado e é na articulação entre o referencial e os efeitos de sentido produzidos no leitor pela leitura que se percebe que o conflito gerador da narrativa é muito menos a metamorfose de Gregor e muito mais as transformações da família, essas só podendo ser vistas em sua plenitude se nos afastarmos da superficialidade do próprio texto (a história) e adentrarmos em seu interior. “Enxergar” aquilo que foi de certa forma dito sem, contudo, ter jamais sido escrito explicitamente.

Esse é, de acordo com a perspectiva adotada nessa análise, o verdadeiro papel do leitor: preencher o não dado. Dessa perspectiva, assumimos que a metamorfose de Gregor foi, além do meio usado por Kafka para se referir às relações humanas e familiares estreitadas por interesses individuais, um artifício literário capaz de induzir o leitor a reflexões acerca do descarte daqueles que, por algum motivo, não nos são mais “uteis”, uma crítica àqueles que vêm a importância das pessoas não no que elas representam, mas no que podem oferecer. Metamorfoseado, Gregor passou a ser um peso ao qual a família havia sido condenada a suportar: “- Precisamos tentar nos livrar dessa coisa – disse a irmã”. (2011, p. 91)

É certo que, como obra aberta e não acabada, análises sob outros prismas não só são possíveis, como desejáveis, mas aqui focamos a ideia de que as metamorfoses que ocorrem na

estrutura familiar a partir da metamorfose do próprio Gregor Samsa são as mais interessantes quando articuladas a representações humanas da vida.

Se o quarto funciona como um casulo onde a metamorfose física de Gregor ocorre, a casa da família Samsa desempenha o mesmo papel, metamorfoseando internamente seus moradores. Mas, diferentemente da família que se transforma a partir de um motivo concreto, a mutação do filho parece não ter uma razão palpável. Porém, essa falta de explicação não é, a nosso ver, uma falha do projeto kafkiano, antes, é uma clara alusão ao fato de que as coisas simplesmente podem acontecer em nossas vidas sem muitas justificativas. Todos nós estamos vulneráveis aos eventos da vida sem que nos seja dada, necessariamente, uma explicação prévia.

A metamorfose de Gregor pode, facilmente, representar essa vulnerabilidade à qual estamos sujeitos. O episódio fantástico que o vitimou poderia, em outros contextos, ser representado, mais concretamente, por um infortúnio qualquer; um acidente de trânsito que deixa paraplégico um indivíduo ou mutila outro, uma doença degenerativa, uma bala perdida ou até mesmo a idade avançada que metamorfoseia, em certo sentido, o corpo humano, impossibilitando o indivíduo de exercer certas práticas sociais. Dadas as devidas proporções, nada disso tem muita explicação. Contudo, mesmo socialmente pouco produtivos, tanto Gregor quanto qualquer outra pessoa não deveria ser descartada, pois “a pessoa pode estar incapacitada para o trabalho no momento, mas então essa é a hora certa para se lembrar de seu desempenho passado [...]”. (*A METAMORFOSE*, 2011, p. 24).

4.3.5 OS ALUNOS E O TEXTO

Afirmamos, anteriormente, que poucos alunos dos 68 entrevistados realizaram, total ou parcialmente, a leitura do texto *A Metamorfose*. Como a justificativa, a princípio, foi a falta de tempo, prorrogamos o prazo para a leitura por mais uma semana, mas mesmo após esse tempo o número de leitores não se modificou substancialmente. Além disso, muitos alunos não compareceram à escola nas datas agendadas para a discussão sobre o texto.

Como nosso objetivo era entender a relação dialógica entre o texto e o leitor, a leitura do texto era fundamental, por isso nossa insistência. Dos sessenta e oito alunos efetivamente participantes da primeira fase, somente vinte e sete participaram da segunda etapa da pesquisa e apenas seis leram o texto por completo, alguns leram parcialmente ou resumos da internet e a maioria, nem isso. Algumas perguntas foram formuladas com antecedência a fim de orientar

o debate, sem, contudo, terem sido, diretamente, entregue aos alunos. Para essa etapa da investigação, não consideramos a estrutura do texto, por isso, não há perguntas voltadas para esse aspecto textual. Seguindo a linha teórica da Estética da Recepção - o objetivo era compreender o *efeito estético* provocado nos alunos pela leitura da novela de Kafka –, abordamos os alunos a partir de uma concepção fundamentada numa leitura cuja perspectiva de sentido flui das próprias representações dos alunos. Nesse sentido, não há interpretações corretas ou erradas – desde que fundamentadas no referencial impresso -, já que é no mundivivencial de cada leitor que o sentido é construído.

Dos alunos da turma “A” da escola “B” que leram a obra por inteiro, uma aluna apresentou uma análise que ultrapassou o referencial impresso, alocando o sentido construído nas entrelinhas do texto. Mais do que decodificar o signo linguístico, ela reorganizou os elementos internos do texto, dando coerência às suas inferências.

Segundo a aluna, a história é “legal. Ela, no início, não começa tão atraente assim, só que vai começando, ah... depois, conforme você vai lendo, você vai, ah... sendo conquistado por ela”. Para essa aluna, há no texto duas metamorfoses sobre as quais consegue falar a respeito. Avalia as ações de cada personagem e como se dá a relação entre elas. Julga que a transformação mais importante na narrativa é a da família e justifica seu ponto de vista.

Quando questionada sobre o enredo da narrativa ela responde: “[...] basicamente ele eh... [eu já falei isso umas três vezes] É que ele vira um... ele acorda, vira um inseto, ah... ele... aí a gente tem um...né... que ele não gosta mais dela e tudo mais, aí a família dele, o chefe dele descobre todos os fatos e só a irmã consegue realmente tomar conta dele, né, eh... só quem consegue perceber um pouquinho o que ele passa, o sofrimento que ele passa, a luta que ele passa dentro dele mesmo (se eu sou humano, se eu não sou mais, o que eu sou). Aí, no final, ele também passa por dificuldades, né, e tudo mais, aí, no final, ele morre. Só que aí a gente, no final, percebe que a família também mudou por causa disso.”

Como nosso próximo questionamento exigiu que os alunos tivessem um conceito para o signo *metamorfose*, discutimos o termo e chegamos a um acordo: decidimos que *metamorfose* é uma “mudança de um ser em outro”. A partir daí, perguntamos qual metamorfose ocorria na novela de Kafka. A aluna respondeu que “tem tanto a dele, só que em especial a da família.” Então perguntamos sobre a metamorfose da família: “a família, por exemplo, o pai, ele... ninguém da família trabalhava. A irmã, por exemplo, ah... era uma menina ainda, tocava violino. A mãe ficava em casa. O pai não trabalhava há algum tempo. Aí, no final, a gente percebe, por exemplo, que a irmã cresceu, o pai e a mãe começaram a trabalhar de novo, o pai começou a trabalhar de novo né, a mãe também. Então houve esse...

essa transformação da família (...) essa independência, porque eles eram muito dependentes dele”.

Para a aluna, Gregor se transforma porque ele não gosta do trabalho: “pelo início dá pra mostrar que ele não gosta muito do trabalho. Logo depois que ele se transforma, ele destaca muito bem que ele odeia o que ele... ele faz aquilo que ele faz pra sustentar a família”. Como se observa, para a aluna a transformação de Gregor foi uma forma de deixar a família mais independente, pois todos viviam à custa do trabalho do caixeiro-viajante. A metamorfose de Gregor seria, assim, o caminho encontrado para obrigar a família a voltar a trabalhar, tornando-se financeiramente independente.

Ao ser questionada sobre os personagens, a aluna disse: “o senhor Samsa, a gente percebe que o ‘lance’ dele, que ele era... ah... mais frágil, vamos dizer assim e depois com o... ele se transforma, ele larga a bengala, por exemplo, se não me engano, mas ele começa a ter uma outra postura, por causa também do trabalho dele que ele precisa de uma postura de mais autoridade, vamos dizer assim. A mãe... não me lembro muito, o Gregório, por exemplo né [...] não gostava do emprego dele, não dava pra criar laços. Ele era bem ligado à irmã, principalmente, né. Grete, ah... ela começa a história mais frágil também, eu diria.”

Após esse “debate”, já tínhamos os instrumentos necessários para averiguarmos qual era, de fato, o *efeito estético* provocado nos alunos pela leitura da obra. Então perguntamos o que havia ficado depois da leitura. A aluna, a única que participou todo o tempo, focou a metamorfose da família: “eu pensei na metamorfose da família, que foi meio característico pra mim, eh... pra mim foi muito característico essa questão da transformação da família, a transformação que ele teve para transformar a família, entendeu? Pra fazer a família ser mais independente”.

Nessa altura da entrevista, um aluno, que se manteve o tempo todo em silêncio e que disse ter lido apenas um resumo, se manifestou dizendo que a mensagem que ficou “é tipo assim, ele falou que tem que valorizar mais a família, assim tipo, valorizar mais os laços da família”.

Para a aluna, a história foi interessante, pois “ela permite [...] vários aspectos dentro dela. O que e eu achei mais interessante, aquilo como falei; ela vai se tornando interessante [...] no início, você é pego de surpresa, assim, mas ela... ela vai sendo interessante, ela vai permitido reflexões”.

Contudo, no início da entrevista ela admite ter procurado análises prontas do texto na internet. Porém, se por um lado isso pode, em maior ou menor grau, comprometer a análise crítica que apresentou, pois não sabemos se o sentido construído por ela foi a partir da própria

interação com o texto lido ou se é resultante da leitura de uma análise pronta, por outro, essa consulta a outras fontes não invalida totalmente sua leitura, já que esse fato pode elucidar também a busca pela legitimação da própria análise.

De acordo com a professora da turma, a aluna apresenta um histórico de outras leituras, o que facilita o diálogo com a obra, pois está repertoriada, isto é, possui representações múltiplas do contexto sociocultural no qual está inserida, situação diferente, por exemplo, da dos demais alunos os quais não partiram da leitura propriamente dita do texto, visto que buscaram apenas resumos na internet. A aluna é a única a apresentar uma análise consistente da obra, os outros, com exceção de um que fez rápidas considerações, simplesmente não se manifestaram.

Já em relação à turma “B” da mesma unidade escolar, cinco alunos declararam ter lido o livro por inteiro, outros três, parcialmente e dois procuraram resumos na internet. Como os nomes serão preservados, os alunos que se manifestaram serão identificados como “A”, “B”, “C”, “D”, “E”, e “F”.

Iniciamos nosso debate perguntando qual foi a temática da narrativa. De acordo com o depoimento de uma das alunas que leu *A Metamorfose* por completo – aluna “A” – o texto narra “a transformação dele (Gregor) num monstro”. Como mais nenhum aluno se manifestou, indagamos sobre o que eles haviam achado da história. Para a aluna “A”, ela é “confusa”, opinião compartilhada também pela aluna “B”: “Porque numa hora ele tá falando da transformação, na outra ele volta pro trabalho do Gregor, aí volta pra transformação. Aí dá aquele dilema, assim... a gente não entende muito”. Nesse momento, explicamos para a aluna a existência, nos textos literários, do tempo cronológico e psicológico e que, embora em *A Metamorfose* havia uma ordem cronológica dos fatos, o tempo psicológico era, também, uma característica da obra, o que poderia, em certo sentido, ter dificultado a leitura. Como a aluna não tinha familiaridade com a estrutura usada por Kafka, sentiu dificuldades em estabelecer ligações entre as partes da narrativa. De certo modo, isso indica a necessidade de certo domínio da “estrutura” literária.

Para o aluno “D”, a história é “interessante porque dá pra 'assemelhar' a transformação dele, ah... e os problemas que ele enfrenta com os problemas do dia a dia de uma pessoa ou então com a transformação de outra pessoa [...] ah... Transformado num inseto, você pode evoluir ou não... eh! eu penso assim: o autor, ele pensou no problema do cotidiano, entendeu!? Pelo menos eu achei isso”. Quando nos referimos a esse problema, tanto a aluna “A” quanto a “B” pontuaram o fato de o personagem não gostar do trabalho que tinha. Aluna

“B”: “Ele se sentia um... minúsculo no emprego. Se sentia exatamente um inseto, por isso ele foi transformado em um”.

Para o aluno “E”, a história é “desinteressante”, pois “num tem aquela coisa de você querer ler mais, querer o que... saber o que vai acontecer. Meio que eu achei ela um pouco...”.

Aluna “B”: “Realmente, no começo do livro não, mas depois da segunda parte, você [...]”.

Assim como na turma anterior, perguntamos o que era uma metamorfose; para o aluno “D” é uma “evolução” e para a aluna “B”, “uma transformação física” que, em Gregor, “primeiramente aconteceu por fora, depois aconteceu por dentro. A partir do segundo capítulo, ele dá a entender que ele foi se transformando num inseto por dentro. Ele ainda se sentia humano no primeiro capítulo, mas o corpo era de inseto. Mas a partir do segundo (capítulo) ele passa a ter repulsa de certas coisas que um inseto tem e aí ele passa a se transformar num inseto por dentro”. A aluna consegue perceber a existência de duas metamorfoses, mas ambas acontecem com o próprio Gregor. Ao serem indagados sobre o porquê da transformação da personagem, o aluno “E” disse que Gregor estava “cansado da vida dele” e a aluna “A” justificou a metamorfose como decorrência do fato de Gregor ter “um emprego que ele não gostava”.

Nessa novela, o que mais chamou a atenção dos alunos, especialmente as alunas “A” e “B” foi: Aluna “B” – “a passagem que mais me chamou a atenção foi quando a irmã que cuidava dele começou a sentir repulsa dele e não quis mais ele dentro de casa. Para mim foi o que mais chamou a atenção, porque, de fato, ele era irmão dela, mas pela metamorfose dele, pela aparência dele e pelo jeito dele agir, ela começou a não gostar mais dele, a deixar de amá-lo. Isso me chamou a atenção. Como é que alguém sendo da família passa a deixar de gostar de outra pessoa, mesmo sendo sua família, porque virou um inseto?” Nesse momento, perguntamos se a aluna gostaria de ter um irmão metamorfoseado em inseto: “Realmente eu não sei como é que eu faria na mesma posição dela, mas o que me chamou a atenção foi essa repulsa. Que foi que me levou a pensar: como é que eu agiria se tivesse no lugar dela? Como eu me sentiria se fosse a minha irmã a virar um inseto? Foi isso que me chamou a atenção”.

Para a aluna “A”, o que é marcante na narrativa é o fato de Gregor não perder a essência: “[...] ele nunca perde a essência dele, que ele tem. E mesmo com os problemas que ele vai enfrentando no dia a dia ele tenta, ainda assim, se encaixar na sociedade. Fazer com que a sociedade encare ele. Por isso que às vezes... por isso que acaba [um mistério para ele] porque ninguém aceita ele. Todo mundo tem a repulsão por aquele bicho, aquele inseto nojento, no caso, que ele virou. Foi isso que chamou minha atenção porque ele, além dos

problemas que ele enfrentou, ele tenta se encaixar na sociedade e viver uma vida normal, mas ele já não é mais normal. E ele acaba vendo isso e virando um inseto realmente”.

Em relação aos personagens, colhemos as seguintes considerações: Aluna “B” - Sr. Samsa: “pra mim ele parece um homem muito sério, rígido. Geralmente preocupado com o trabalho porque ele tinha uma dívida. Então ele estava se preocupando muito... em pagar a dívida”. A Sra. Samsa: “ela tinha asma”. - Gregor: “pra mim ele parecia ambicioso. Ele queria muito subir na vida, ser reconhecido”. Aluna “A”: “no começo que ele se transforma a mãe dele até tenta aceitar ele do jeito que ele era, mas só ela... ela não consegue. Quem tenta mais aceitar, assim, foi a irmã. A irmã foi mais carinhosa, foi mais amorosa, mas depois, com o tempo, ela foi repugnando ele, foi vendo que ele já não era o mesmo e ela não queria mais...”

Em seguida, já de posse de várias informações, questionamos os alunos sobre as reflexões que fizeram após o término da leitura. A aluna “A” fez o seguinte depoimento: “eu coloquei que essa metamorfose dele é um coisa que às vezes até acontece na sociedade porque a sociedade não aceita as pessoas, às vezes, como elas são. Por exemplo, a desigualdade social. Meio... a sociedade é uma das questões mais lidadas, mesmo porque uma pessoa pobre, ela não é aceita quando ela fica rica de uma hora pra outra. Ela não é aceita na sociedade. Ou seja, a sociedade burguesa, no caso, então... um desses problemas que se deu a metamorfose. Tudo foi uma questão dá em concluir assim, que é um meio, uma consequência da sociedade também. Que a sociedade é muito repressiva, que ela não aceita as pessoas do jeito que as pessoas são. Por exemplo, igual ao... a homossexualidade, entendeu? Tem muito disso. Eles veem o homossexual como um animal também [...] uma exclusão contra o homossexual porque ela não aceita também, a sociedade não aceita. Mesmo que ela foi uma coisa surreal, ela ainda conseguiu, eh... que uma adaptação com a sociedade de hoje que a gente vive, entendeu?”

Quando perguntamos se o título estava adequado à temática da novela, a aluna “F” deu a seguinte resposta: “sim, porque ele se transformou, na parte que fala da metamorfose”. Na sequência, questionamos a respeito da relação entre o fantástico da narrativa e uma possível relação com o real. Para o aluno “C” é possível tal relação porque “a família era meio submetida a ele. Parece que só ele é que trabalhava e mesmo ele transformando ele queria dar um jeito, ele queria ainda trabalhar para conseguir sustentar a família, no caso, porque quando ele ficou trancado lá no quarto, no caso, eles começaram a trabalhar. Então isso mostra a sociedade, a gente, às vezes, num trabalha ou [?] não consegue se manter”.

Para finalizar esse primeiro momento da pesquisa, ainda perguntamos qual era a possível interpretação que faziam da obra, ou seja, qual a mensagem que a obra deixava. A

aluna “A” disse que a mensagem que fica é “será que avaliamos uma pessoa só pela característica de fora ou conseguimos apreciar alguma coisa que ela tem por dentro; o que ela fala, o que ela sente. Isso foi... porque, como eu disse, ele se transformou num bicho por fora, mas por dentro ele ainda era um homem, ainda era o Gregor. É isso que eu achei da mensagem que o autor quis expor pra gente, na obra dele”.

A aluna “B” deu a seguinte resposta: “acho que foi uma crítica porque no livro, a novela em si, que mesmo ele tendo se sentido humano, ninguém mais via ele assim. Então tinha aquela pressão psicológica. Ele passou a se sentir um inseto por causa da pressão... da sociedade. Impõe isso nas pessoas, a gente, às vezes se sente um zero à esquerda porque tudo mundo impõe que você é assim. Você passa a se sentir assim. Pra mim foi uma crítica, isso é, a pressão... psicológica”.

Para completar a fala, a aluna “A” diz que “não podemos esquecer que a sociedade, como ela falou (aluna “B”), somos nós. Às vezes, a gente acaba julgando uma pessoa e a gente, às vezes, por exemplo, eu to [...] daqui eu to falando o que ele deixou pra mim e, à vezes, eu posso abrir a porta, sair ali e acabar julgando uma pessoa. A sociedade é a gente. Então ele quis expor isso. Ele quis expor que as pessoas só veem o por fora. A sociedade é a gente, então, por mim, assim... nessa parte todo mundo leria, todo mundo avaliaria essa questão porque não adiante você falar, sair lá fora e julgar alguém”.

Na escola “A”, apenas dois alunos participaram da segunda fase da pesquisa, pois, como já dissemos, os demais faltaram no dia do debate. Nessa turma, um aluno leu mais da metade do texto, mas não terminou e o outro não leu, por isso o debate ficou prejudicado, haja vista que não foi possível uma interação mais profunda. Começamos perguntando o que haviam achado da história e obtivemos a seguinte resposta do aluno “A”: “achei diferente porque, né, o cara tá cansado de trabalhar, né, tem a metamorfose. Acho também que não acredita que se transformou, porque ele tá tão cansado e chega do trabalho, desmaia assim, desmaia na cama. Aí ele vai e não acorda”.

Também perguntamos se haviam achado a história interessante e o mesmo aluno respondeu: “Interessante. Acho que é diferente das que eu já li, porque acho que a história é focada mais no cara, né. Tudo... que acontece só com ele. Não tem muitos personagens, assim...”. Em relação ao enredo, o aluno pontuou: “Acho que é porque ele trabalha muito, né. Os trens vai, ele chega cansado. Acho que é a vida de quem trabalha muito. Aí chega cansado, dorme, nem sabe o que acontece”.

Quando questionados sobre o que era uma metamorfose, o aluno “A” diz que é “uma transformação” e o aluno “B” aponta que é “uma transformação sem perceber a mudança.

Que nem o [nome do aluno] falou que no livro o cara se transforma, só que ele olha, assim, fala: ‘ah! Eu devo tá sonhando’ e continua vivendo normal. Deu uma, uma... Como é que se fala? Uma transformação alienada. Tanto faz se eu tenho seis braços, se não tenho, entendeu? Você acaba se transformando naquilo e nem repara”.

Seguindo em nossa pesquisa, perguntamos, também, para esse grupo de alunos, qual era a metamorfose que acontecia na história. O aluno “A” respondeu: “ele se transforma em inseto, né!” A passagem que mais chamou a atenção desse aluno foi “ele se transformar e nem notar que se transformou. É ele achar que vai dormir, né, cansado do trabalho e... se transforma e nem percebe”.

Ao serem questionados sobre como os personagens eram identificados – nome ou sobrenome – o aluno “A” respondeu: “porque para identificar o pai, já coloca o ‘senhor’, né. Coloca o senhor Samsa, meio que já mata que ele é o pai e a mãe também, porque a Grete, acho que... se tivesse na história falando que ela não era da família, acho que já podia até surpreender, porque não fala o sobrenome, dizendo que ela é da família”. O aluno acredita que há uma justificativa para esse fato, mas não consegue explicar.

Já quase encerrando o debate, perguntamos se era possível relacionar a história à realidade. O aluno “A” respondeu: “acho que dá. Deve ter pessoas assim que... né, chega do trabalho, deita e não acorda mais, né? Aí deve acontecer muitas coisas quando tá dormindo que nem percebe. Mas inseto eu acho que não, mas...”. Como última pergunta, indagamos como eles interpretavam o texto. O aluno “B” não se manifestou e o “A” simplesmente disse: “não sei”.

4.3.6 ANÁLISE DAS RESPOSTAS DOS ALUNOS

Na segunda etapa da pesquisa destacamos alguns aspectos que chamaram a atenção em relação ao sentido construído pelos alunos quando da leitura de *A Metamorfose*. Foi possível perceber que os alunos que fizeram uma leitura completa da novela realizaram inferências mais ou menos coerentes com a temática da narrativa. Aqui, consideramos uma análise mais ou menos coerente toda e qualquer que, de algum modo, tenha se afastado do referencial impresso, mas manteve uma conexão com ele. Em nenhum momento exigimos que a análise dos alunos refletisse a nossa, pois não a consideramos como a única admissível, mas como uma das possibilidades.

Aqui, cabe lembrarmos, rapidamente, de algumas reflexões de outros estudiosos que analisaram determinados aspectos de *A Metamorfose*. Para Eco (1994, p. 84-85), embora a novela pertença ao gênero fantástico, a transformação de Gregor em inseto se apresenta como algo muito mais próximo do real do que do *surreal*, já que a transformação deu ao personagem características reais de um inseto. Isto é, a transformação deu a Gregor “as características normais de um inseto normal”. Além disso, a reação da família frente ao ocorrido é totalmente condizente com a de qualquer ser humano: “eles ficaram apavorados, enojados, acabrunhados. Em resumo, Kafka precisa situar sua história inverossímil num ambiente verossímil”. Dessa forma, toma o mundo real como pano de fundo para o fantástico.

Pires (1998, p. 165-175) destaca a “irreversibilidade” da transformação de Gregor. Para o autor, dadas as circunstâncias da metamorfose, a personagem central “mergulha cada vez mais numa abjeta solidão, que a levará a morte”. Gregor não teve opção, pois é transformado por “poderes incompreensíveis” os quais o leva “a completa desumanização”. Entretanto, Pires acentua que o sofrimento do caixeiro-viajante se dá não pela transformação propriamente dita, mas pelas privações e provações que a família é obrigada a suportar após a metamorfose. Na novela, não há respostas, pois não há questionamentos; “diante desta visão absurda da condição humana, nenhuma salvação é possível, nenhuma esperança é possível, nenhuma escolha é possível”. (PIRES, 1998, p. 174).

Modesto Carone, em artigo intitulado *O Parasita da Família* (1992, p. 131-141), também destaca a metamorfose como algo definitivo, não cabendo esclarecimentos, mas apenas “constatá-la”, é um processo natural “contra o qual não há como protestar”. Assim como Eco, acredita que o mundo narrado não é fantástico, uma vez que não está “sujeito a outras leis”, mas obedece à lógica do mundo real. A “incomunicabilidade” dos personagens é vista como um dos aspectos centrais da novela, pois caracteriza um padrão narrativo marcado pelas inúteis tentativas de contato entre Gregor e os membros da família.

Para Carone (1992, p. 131-141), a construção da narrativa de *A Metamorfose* é inversa à “construção épica tradicional”, pois o clímax não está no fim, mas no início, quando da metamorfose. “A coisa narrada não caminha para o auge, ela se inicia com ele [...]”. E esse auge, ou melhor, a metamorfose, tem, de acordo com o mesmo autor, duas consequências; a perda das bases econômicas da família e, de alguma forma, a liberdade de Gregor.

A Metamorfose “deve ser lida em primeira linha (e a partir da primeira linha) não como uma simples novela fantástica, mas como uma trágica história de família”, afirma Carone.

Face a essas considerações, passamos, agora, a analisar as respostas apresentadas pelos alunos entrevistados nessa pesquisa. Alguns deles fizeram considerações muito superficiais, afastando-se pouco do referencial e reportando-se apenas ao verbalmente dado. Quando instigados a descrever o *efeito estético* experimentado por meio da leitura da obra, poucos ousaram dar uma resposta. Mas, de uma forma geral, aqueles alunos que leram a novela por completo conseguiram romper parcialmente a superficialidade textual, apresentando algumas respostas coerentes para as perguntas feitas por nós. Outros não conseguiram romper essa superficialidade ou suas respostas não se ancoravam no referencial.

Como dissemos, apenas seis alunos, de um total de 68, leram o texto, mas esse fato era de se esperar, pois já havíamos sido alertados pelos professores os quais anteciparam quem seriam os alunos que efetivamente leriam. Segundo eles, são alunos que já possuem uma prática leitora dentro e fora da escola. Ao final do debate, apresentamos nossa análise para cada uma das turmas entrevistadas e perguntamos se concordavam com ela. As respostas foram afirmativas, mas, infelizmente, alguns alunos disseram ter entendido a história somente depois da apresentação da nossa abordagem.

Visando compreender o sentido construído pelos alunos, passaremos a analisar cada uma das abordagens apresentadas por eles. Na escola “A” dois alunos participaram, sendo que um não leu e o outro leu um pouco mais da metade. Para esse aluno, o que mais chama a atenção é o fato de Gregor se transformar e não perceber sua própria metamorfose – “ele se transformar e nem notar que se transformou. É ele achar que vai dormir, né, cansado do trabalho e... se transforma e nem percebe” -, o que de fato não é verdade, já que a personagem percebe sua transformação, só não entende o porquê dela “O que aconteceu comigo?”, pensou. Não era um sonho” (2011. p. 7). O aluno não consegue recuperar informações do texto e isso reforça os dados apresentados no gráfico 49 quando uma parcela dos entrevistados diz que uma das maiores dificuldade na leitura literária é não conseguir se lembrar do início da história quando termina de ler o texto.

Para ele a história é interessante, mas não consegue articular argumentos que justifiquem seu posicionamento, assim, a narrativa torna-se “diferente” porque a “história é focada mais no cara” (Gregor) e “não tem muitos personagens”. Esses argumentos são, no mínimo, insuficientes para justificar o porquê de a história ser interessante. O aluno consegue enxergar apenas a metamorfose física da personagem, o fato de ele se transformar em inseto e não percebe a mudança nos laços familiares, talvez por não ter lido o texto na íntegra. Contudo, ele é capaz de perceber que Gregor, por trabalhar muito, está cansado e isso justificaria o fato de ele não perceber a própria mutação. Para esse aluno, o texto retrata a vida

“de quem trabalha muito”, de alguém que chega cansado em casa, vai dormir e não percebe o que acontece enquanto está dormindo - “deve acontecer muitas coisas quando tá dormindo que nem percebe. Mas [transformar-se em] inseto eu acho que não...”. Nota-se que o aluno não identifica a metamorfose como um recurso literário fantástico usado para estabelecer uma relação temática com o real.

Aparentemente, suas reflexões despertam um sentimento de compaixão para com a personagem, pois acredita que o grande problema é o excesso de trabalho de Gregor. Esse está tão cansado que não percebe que se transformou em inseto – “Acho que é a vida de quem trabalha muito. Aí chega cansado, dorme, nem sabe o que acontece”. Esse aspecto é constante em seu discurso, o que nos faz crer que, embora tenha ficado muito preso ao referencial, o *efeito estético* proporcionado pelo texto é de piedade. A única relação da obra com o real é o excesso de trabalho. Assim, de certo modo, as inferências do aluno sinalizam que o sentido construído é apenas tangencial. As respostas são permeadas por marcas discursivas as quais não fazem parte do conteúdo do texto que, embora oral, não é planejado.

Desse modo, o discurso do aluno fica um tanto truncado, como se ele estivesse tentando reorganizar suas ideias ou confirmá-las. Em certo sentido, podemos aferir a esse comportamento uma não apropriação textual, o aluno faz inferências pontuais, mas não as relaciona a um plano maior, não consegue ver mais do que lhe é oferecido pelo referencial impresso. O *efeito estético* não se constrói na plenitude da leitura – uma vez que essa não ocorre -, pois surge de forma pontual quando do excesso de trabalho e a consequente cansaça de Gregor. Podemos dizer que o aluno não constrói um sentido global para o texto porque só consegue apreender as informações descritas de forma explícita, isto é, apreende o conflito gerador da narrativa explicitamente expresso no verbalmente dado, mas não consegue estabelecer uma relação desse primeiro conflito com outro que surge de forma implícita (a metamorfose da família). O aluno está preso ao referencial impresso, por isso seu horizonte de expectativa em relação ao texto não é perspectivístico, mas definitivo e pontual. O enredo, para ele, é a história de um homem que trabalha muito. Ele se posiciona em um horizonte de observação restrito à imagem oferecida pelo dado verbalmente e aí fica. Seu excedente de visão não penetra o texto e os vazios não são percebidos, não sendo, assim, preenchidos. Evidentemente, o fato de o aluno não ter lido a novela por inteiro interfere em sua análise, mas isso não compromete totalmente sua leitura, visto que confessa ter lido mais da metade do texto.

Em relação à escola “B”, podemos dizer que a análise do texto está mais articulada ao excedente de visão dos leitores do que ao referencial impresso. Para uma aluna da turma “A”,

por exemplo, o que chama mais a atenção é a transformação da família e não a do próprio Gregor. Nesse caso, a aluna observa o referencial impresso e o articula a seu excedente de visão o que justifica um efeito de sentido produzido a partir de um horizonte perspectivístico. Essa articulação permite à aluna afastar-se do texto e inferir uma nova informação, ora pressuposta, ora subentendida. Assim, o conflito gerador da narrativa, expresso pela metamorfose da personagem central, desencadeia outro, perceptível somente quando organizado dentro de um contexto de recepção.

O *efeito estético* está relacionado a uma compreensão global do texto a partir dos fatos pontuais reorganizados pelo mundivivencial da aluna. Desse modo, as partes do texto se relacionam a um todo maior que permite a compreensão da intencionalidade textual. A aluna é levada a perceber que uma metamorfose está relacionada à outra, não se tratando de uma transformação simples, pois acredita que Gregor se transforma para “obrigar” a família a trabalhar, libertar-se dele. Diferentemente da nossa análise, onde a metamorfose da personagem não tem muitas explicações, a aluna julga que ela ocorre porque Gregor não gostava do trabalho e metamorfoseado e impossibilitado em exercer a profissão, de certa forma, liberta a família “porque eles eram muito dependentes dele”.

Nessa linha se raciocínio, a aluna constrói um sentido ancorado no referencial, mas distante o suficiente para permitir inferências, visto que a metamorfose de Gregor não se caracteriza, para ela, como uma simples transformação física, mas é instrumento ficcional que auxilia na transformação da própria família: “a transformação que ele teve para transformar a família [...] Pra fazer a família ser mais independente”.

A aluna visualiza e consegue articular os dois processos metamórficos, construindo um sentido próprio que não está expresso só no dado verbalmente. Relaciona os fatos narrados e os reorganiza em um contexto maior, inseridos em um excedente de visão cujo horizonte de observação extrapola os limites do dado. Isso é possível porque

O papel do leitor representa um leque de realizações que, quando se concretiza, ganha uma atualização determinada e, por conseguinte, “episódica”. Por isso, a atualização do texto se torna acessível à avaliação, pois toda concretização se dá diante do pano de fundo das estruturas de efeito contidas no texto. Mas se toda atualização é um determinado preenchimento da estrutura do leitor implícito, então essa estrutura cria uma referência que torna a recepção individual do texto acessível à intersubjetividade. (ISER, 1996, p. 78).

Naturalmente, essa análise, assim como quase todas, não abrange só fatos, mas possibilidades. Os fatos narrados são concretos e inquestionáveis, mas as possibilidades de sentido dependem das perspectivas de quem as analisa. Se para o aluno anterior o *efeito estético* proporcionado é o de “compaixão” para com a cansada de Gregor, para essa aluna parece ser o de “redenção”, visto que é por meio do seu sacrifício (a metamorfose) que a família se transforma, tornando-se, sob o seu ponto de vista, independente. A independência da família paga-se, portanto, com a metamorfose de Gregor. A aluna também reconhece o excesso de trabalho e o quanto esse é penoso a Gregor o qual só o aceita porque precisa sustentar tanto os pais quanto a irmã. Nesse caso, a metamorfose representa a libertação de Gregor, pois deixa de trabalhar, e, ao mesmo tempo, torna a família independente. Mais uma vez, é possível perceber a presença de marcas discursivas em todas as falas. Conectores como *ah, eh, aí* ou frases que são interrompidas para a elaboração de outras ideias são constantes, mas nesse caso eles representam menos uma “não apropriação textual” e mais uma reorganização do pensamento, ou seja, uma volta ao texto para a recuperação de informação.

Nessa mesma escola, porém agora com os alunos da turma “B”, também foi possível colhermos dados importantes sobre o *efeito estético* proporcionado aos alunos pela leitura de *A Metamorfose* e, de acordo com a transcrição de uma fala, pudemos compreender como se processou essa relação dialógica. Para a aluna “A”, a primeira a se manifestar, a narrativa é uma alusão ao fato de muitas pessoas serem “avaliadas” por suas características externas, o que acaba por gerar um conflito entre o que a pessoa é por fora e o que ela é por dentro. De acordo com seu depoimento, Gregor não perde sua essência humana e por isso tenta se “encaixar” na sociedade, mas essa já não o aceita como uma pessoa normal. Gregor gostaria de ser visto como uma pessoa qualquer, mas isso já não é possível e, mesmo depois de todas as tentativas de se impor como ser humano, ele acaba se entregando às pressões sociais e se transformando em “inseto realmente”. A aluna infere de forma tangencial a existência de duas metamorfoses, mas esse não é o foco da sua análise. Para ela, o importante é o fato de a personagem central não ser aceita pela família quando da transformação. Nesse sentido, relaciona a narrativa à realidade vivenciada por muitas pessoas ou determinados grupos sociais que são reprimidos ou não são aceitos por não se “encaixarem” nas regras sociais. Ainda, segundo suas observações, existe uma “metamorfose” implícita na sociedade que ocorre quando o indivíduo não corresponde às expectativas sociais e cita a homossexualidade como um exemplo de exclusão, pois, geralmente, os homossexuais são julgados pela opção sexual e não por aquilo que são. O sentimento despertado pela leitura do texto é, assim, de repúdio às pessoas que julgam o semelhante por suas características externas e são incapazes

de enxergar sua essência interna. Outro aspecto abordado diz respeito à responsabilidade que temos em relação a esse julgamento, já que, para ela, a sociedade é representada por todos nós. Mesmo avaliando a novela como “surreal”, a aluna diz que a história é perfeitamente plausível, pois as pessoas, ainda hoje, são julgadas pela aparência. Nesse caso, o fantástico de *A Metamorfose* possibilita conectar as experiências pós-metamórficas de Gregor a um realismo vivenciado por um grande número de pessoas que, como resultado das pressões sofridas, aceitam sua nova condição sob o crivo crítico de uma sociedade que valoriza mais a aparência.

A aluna vê as várias tentativas de Gregor, durante toda a narrativa, para se fazer entender e ser reconhecido ainda como membro da família como uma alusão ao fato de as pessoas sentirem necessidade de pertencimento, serem aceitas. O sentimento despertado é o da solidariedade para com Gregor, pois, para a aluna, ele “ainda era um homem por dentro”. É para esse horizonte perspectivístico que projeta seu excedente de visão, ultrapassando o referencial impresso ao lançar rumo à narrativa suas representações de mundo.

Para a aluna “B” o foco de observação é a pressão psicológica a que Gregor é submetido. Para ela, o fato de todos ao seu redor o virem como inseto, desencadeia uma certa aceitação da situação, ou seja, mesmo ele se sentindo ainda humano após a transformação, acaba aceitando sua nova condição porque todos o viam como um inseto, todos impunham isso a ele e de certa forma essa pressão da sociedade lhe impõe essa nova condição – “porque todo mundo impõe que você é assim. Você passa a se sentir assim”. A aluna julga que a princípio Gregor não se transformou por dentro, mas foi condicionado a se sentir como inseto devido à pressão da família. Além desse aspecto, ela também faz referências à atração que passa a sentir por certas coisas típicas de insetos como a comida podre que Grete lhe oferecia em substituição ao leite adocicado com pedacinhos de pão e que, agora, era do seu agrado.

Observa-se que há dois processos metamórficos na concepção da aluna, mas ambos ocorrem com a própria personagem, ou seja, Gregor se metamorfoseia porque não gostava do emprego, pois se “sentia exatamente um inseto, por isso [havia] sido transformado em um” por fora, mas devido à atração por comida estragada e a constante imposição da família sobre sua atual condição física, ele acaba se aceitando como inseto e, naturalmente, se tornando um também por dentro. Em certo sentido, sua análise vai na contramão da anterior, já que o mais importante para a aluna “A” é o fato de Gregor não perder sua essência.

Embora a aluna pontue o desprezo da irmã como algo importante dentro da narrativa, ela não relaciona esse fato ao conceito de metamorfose. Ela enxerga a mudança da família em relação a Gregor, mas não estabelece uma relação entre essa metamorfose e o título da novela.

O tempo psicológico usado por Kafka para narrar a história confundiu a aluna a qual teve dificuldades em organizar os episódios da narrativa e integrá-los a fim de se estabelecer uma relação de causa/consequência entre os vários segmentos. A aluna não percebe que o tempo psicológico foi uma estratégia autoral com objetivo de enfatizar a confusão mental do próprio personagem o que justifica as “idas e vindas” no tempo. Também tem dificuldades em recuperar informações explícitas, pois para ela é o Sr. Samsa quem está preocupado em pagar as próprias dívidas e não Gregor, o qual é visto como uma pessoa ambiciosa, alguém que quer “subir na vida”.

Evidentemente esses aspectos apresentados não invalidam a análise da aluna, mas tornam-se elementos comprobatórios de uma leitura imprecisa já que é Gregor quem trabalha para pagar as dívidas do pai e sustentar a família. O excesso de trabalho não é ambição, mas necessidade e vontade em oferecer uma vida boa para a família.

Aparentemente a aluna analisa a obra como uma “crítica” a uma sociedade que exerce certas pressões sobre os indivíduos impondo determinados padrões que muitas vezes não correspondem à realidade das pessoas, obrigando-as a fazerem o que não querem ou não sentem. Para a aluna, o sentimento que fica é o de injustiça, já que Gregor é levado a aceitar a condição de inseto por imposição social. Ele não se sente inseto por dentro, mas de tanto ser massacrado com essa ideia, acaba por aceitá-la. A aluna acredita que a sociedade modela o indivíduo – “todo mundo impõe que você é assim. Você passa a se sentir assim”.

O excedente de visão da aluna “B” conduz, portanto, a análise por um caminho no qual é possível perceber que a segunda metamorfose ocorre por imposição da família. É ela quem motiva a mudança interior de Gregor. O horizonte de observação foca uma sociedade que determina quem você será, não importando o que você sente ou como se sente. É essa sociedade quem impõe identidades, no caso de Gregor, uma identidade de inseto. O texto é reorganizado, dessa forma, de modo que a aluna se emancipa do referencial impresso, o que faz do conflito gerador da narrativa outro, localizado na articulação entre o fantástico e o real.

A participação dos alunos “C”, “D”, “E” e “F” não será analisada por terem sido apenas interações pontuais. Eles destacaram aspectos relacionados à metamorfose e ao fato de Gregor trabalhar para sustentar a família, mas não é possível diagnosticar um provável *efeito estético* decorrente da leitura, uma vez que a participação fica restrita a pequenos comentários, muitos dos quais carregados de marcas discursivas e comprometidos pela insegurança ou timidez do discurso.

Interessante observar que apenas 3% dos alunos pesquisaram sobre a vida do autor e mesmo assim usaram como fonte as informações da contracapa do livro. Esse dado vai ao encontro ao do obtido no gráfico 53.

De modo geral é possível verificar que os alunos apresentaram interpretações distintas para os fatos narrados em *A Metamorfose*. O *efeito estético*, despertado pela leitura, sofreu variações também em alunos da mesma turma, o que prova a existência de mundivivenciais diversos projetados sobre o texto. Algumas mais consistentes, outras nem tanto, as análises pontuaram aspectos relacionados a um excedente de visão, mas que podem ser encontrados no referencial impresso. Evidentemente, alguns alunos divagaram muito, afastando-se do dado verbalmente. Quando uma das alunas, por exemplo, diz que o Sr. Samsa está preocupado em pagar a dívida contraída quando da falência, ela se equivoca, pois não é possível encontrar e nem chegar a essa conclusão por meio do referencial impresso. Do mesmo modo, quando afirma que Gregor era ambicioso, não percebe que o excesso de trabalho não é ambição, mas responsabilidade para com a situação da família, uma vez que todo o dinheiro que ganha é gasto com os pais e com a irmã. Gregor precisa trabalhar, ele sustenta a casa. Situação facilmente percebida pela leitura do texto.

Dos vinte e sete alunos participantes, apenas três, efetivamente, apresentaram pontos de vistas em relação à leitura, um transitou pela superficialidade textual, descrevendo o próprio referencial e dois, que disseram ter realizado a leitura, não participaram do debate. Muitos não leram ou ficaram presos aos resumos da internet.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo da sua vida. [...]. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão. (KLEIMAN, 2010, p. 13).

Para a Nova História, a vida do homem comum é parte integrante do processo constitutivo dos fatos históricos, os quais não são mais vistos exclusivamente sob o prisma do “herói”, já que são influenciados pelas várias verdades com que se configura cada momento histórico, a depender de quem e de onde são observados. Por sua vez, a Estética da Recepção resgata o papel do leitor e lhe atribui fundamental importância no ato da leitura, ao permitir que suas representações mundivivenciais sejam incorporadas ao texto a fim de que esse ofereça, como possíveis respostas, algumas verdades sobre a vida.

Essas duas vertentes teóricas dão “vez e voz” àqueles que, de alguma forma, foram silenciados e submetidos ao julgo dos detentores da história oficial e dos críticos literários propositores de análises definitivas. Mas, uma vez integrados ao processo, esses novos homens e mulheres puderam constituir-se como sujeitos independentes e passaram a ser vistos como agentes de ação.

Nessa perspectiva, essas duas correntes teóricas convergem para vértices análogos. Enquanto a Nova História entende que a verdade do homem comum é indispensável para a construção do processo histórico, a Estética da Recepção considera esse mundivivencial – formado por experiências coletivas, mas único em cada indivíduo –, como o responsável pela base que orienta a compreensão do texto. Nesse sentido, tanto em uma teoria, quanto em outra, aquele que era o “subalterno”, agora, em certa medida, “pode falar”.

Embora outras formas de impressão já se fizessem presentes, principalmente no oriente, a imprensa de Gutenberg teve papel preponderante para a emancipação do homem comum em relação a esses velhos pressupostos, pois coube a ela a impressão tipográfica, em larga escala, dos mais diversos textos os quais puderam ser amplamente disseminados, em parte pelo barateamento dos custos de reprodução e em parte pela instrução da população.

Por essa época, o conhecimento abre as portas da clausura que lhe tinha sido imposta pelos que dominavam as letras. Na Europa desse período, já há movimentos, tímidos ainda, em direção à crescente necessidade de alfabetização da população. O continente ganha novos contornos sociais, políticos e culturais, o comércio se expande, exigindo pessoas com novas

competências e habilidades para interagirem não só com a comunidade local, mas também com a comunidade global.

A imprensa de Gutenberg, de certa forma, deu início ao um processo que, quinhentos anos depois, parece não conhecer limites. Da cópia manuscrita aos tipos móveis, o texto saltou para as telas dos computadores e daí, por meio da internet, para o espaço virtual. De posse de poucos, hoje pode ser encontrado em todos os lares. Com um simples aparelho eletrônico como o celular, o leitor é capaz de, conectado à rede e em qualquer lugar, ter acesso a uma infinidade de textos, esses, agora prefixados de “hiper”. Em uma única unidade de armazenamento, como um *pendrive*, por exemplo, é possível arquivar dezenas e transportá-los, literalmente, no bolso. Basta ligar um computador, conectar o dispositivo e lá estão para serem lidos.

À ampliação dos suportes em que os textos se apresentam somam-se a variedade de assuntos e gêneros. O conhecimento é disseminado de forma instantânea e o indivíduo se encontra mergulhado numa infinidade de contextos interativos, bastando, para poder participar, possuir um único computador.

Alguns estudiosos mais pessimistas já falam no fim do livro impresso e na sua inevitável substituição pela forma digital. Segundo eles, mais aceitável e acessível. Esse novo suporte também modificou os textos, eles ganharam som, movimento, imagens, hiperlinks, a possibilidade de leitura não linear, o recorte, a cópia etc. Se Gutenberg possibilitou o acesso ao texto impresso a uma parcela maior da população, as recentes tecnologias e a internet permitem um ingresso quase absoluto a esse universo, tornando alguns suportes obsoletos.

Contudo, acreditamos que os textos impressos não desaparecerão, pelo menos não agora. Os vários formatos e suportes continuarão coexistindo até serem suplantados, talvez, por outros ainda mais modernos, mais dinâmicos, mais baratos, mais fáceis de se carregar. O desafio que se coloca, aqui, portanto, não é pensar no fim do livro impresso ou a ascensão total do digital – pelo menos não para o público alvo dessa pesquisa -, mas no fim, quem sabe, dos leitores da literatura tida como canônica.

Podemos diagnosticar, pela análise dos dados coletados na pesquisa aqui apresentada, um alarmante grau de indiferença em relação ao livro, impresso ou digital, por parte dos alunos do último bimestre letivo do terceiro ano do Ensino Médio. Embora, como já mostramos, 98% tenham livros impressos em casa e acesso às ferramentas para conectar-se aos textos virtuais, apenas 19,11% (ver gráfico 30, Frequência de Leituras.) o fazem com frequência em suporte impresso e só 2,94% (gráfico 53) no suporte digital. De acordo com o gráfico 42 um número ainda pequeno, 10,29%, de leitores baixam livros pela internet e

somente 16,17% (gráfico 54) conhecem e leem e-books, sendo que desse total apenas 45% (gráfico 55), o que representam nove alunos de um total de 68, leram um e-book nos últimos três meses. Comparados ao número de leitores do livro impresso no mesmo período, esse número salta para 52,93% (gráfico 33).

Para 67,64% dos alunos, a leitura é feita por prazer e entretenimento, 76,47% selecionam os livros pela temática e 51,47% só leem romances por escolha própria, o que, por um lado, é bom, pois indica que os alunos fazem suas escolhas, mas, por outro, quando comparado às tabelas 01 e 02, percebe-se que as preferências focam temáticas voltadas, quase sempre, para o prazer imediato: ficção, terror, fantasia e sexo. O que é típico da adolescência, não sendo esse o aspecto criticado, visto que *A Metamorfose* também tematiza o fantástico. O perigo é que, assim como em Kafka, a leitura, quando e se realizada pelos alunos, desencadeie um processo hermenêutico demasiadamente focado no verbalmente dado. Desse modo, não há relação dialógica e, se não há diálogo... Nesse contexto, quantos livros têm ficado mudos mesmo depois de terem sido lidos?

Esses dados vão de encontro ao segundo instrumento de pesquisa, visto que propomos a leitura para 68 alunos, mas apenas seis leram *A Metamorfose* por inteiro, ou seja, 8,82% do público inicial. Acreditamos que por ter sido indicação e não escolha própria, os alunos não se sentiram motivados à leitura e por não ser uma atividade obrigatória, isto é, não valia nota, o livro não despertou interesse, pois 39,41% só leem por exigência da escola ou exigência social.

Os dados também revelam que os *mass media* têm forte presença nos lares dos entrevistados. Mas essas novas tecnologias, importantes meios de comunicação, também são vistas, para a maioria dos alunos, apenas como instrumentos que possibilitam o acesso a canais voltados ao passar do tempo. Páginas direcionadas ao entretenimento e à diversão correspondem a mais de 82% dos acessos à rede. Esporte, Novelas e programas de auditório, como *Pânico na TV*, *Legendários* e *Programa da Tarde* ocupam a preferência desses jovens. Músicas, cuja escolha não sabem explicar ou letras sem importância, representam mais de 50% das respostas.

É nesse contexto sociocultural que esses jovens estão se informando, ou melhor, se formando. É desse lugar que constroem as representações com que atuam sobre o mundo. É a história vivenciada nessa comunidade que levam para o texto. Os 77% dos alunos que acham a linguagem literária complexa, cedem a guarda para a linguagem efêmera das redes sociais. Os 41% que não têm tempo para a leitura literária dispensam grande parte das horas livres para esses sites. Os 34% que não têm paciência para ler, ficam horas em frente a um

computador. Lendo? Navegar pela internet, ouvir músicas, assistir à televisão e conectar-se ao celular com múltiplas funções são atividades diárias para 80,88%, 79,41%, 57,35% e 95,58% dos alunos, respectivamente. Ler, diariamente, 19,11%.

Dissemos que os tipos móveis de Gutenberg contribuíram para disseminar o texto impresso, difundindo, em certa medida, a cultura letrada e o conhecimento à sociedade. Hoje, perguntamos se estarão, as novas mídias, preparadas para fazer o mesmo. E se sim, estará a sociedade interessada nesse conhecimento?

A linguagem literária sem dúvidas é complexa - essa é uma das suas especificidades -, mas não será a falta de representações mais consistentes a respeito do mundo um empecilho ainda maior para o acesso a esses textos?

Iniciamos nosso texto descrevendo, segundo nossa perspectiva, um esquema representativo do funcionamento de uma possível estrutura a qual é responsável pela construção das representações de mundo com que os leitores abordam o texto. Discutimos a importância da emancipação dos leitores em relação às análises prontas e destacamos o valor dos tipos móveis de Gutenberg para a disseminação do texto impresso e, conseqüentemente, do conhecimento. Relacionamos aspectos da Nova História à Estética da Recepção e enfatizamos a importância das experiências individuais para a construção de um arcabouço cultural que permita o preenchimento dos vazios textuais. Analisamos questões ligadas aos meios *massmediáticos* e a produção cultural destinada às massas, assim como a problemática relacionada ao oferecimento apenas dessa dimensão à população. Também apresentamos o resultado de duas pesquisas realizadas com alunos do terceiro ano do Ensino Médio e que convergem para um único resultado. A primeira destinada à compreensão do universo sociocultural em que esses alunos estão inseridos e a segunda visando à análise da obra impressa *A Metamorfose*, de Franz Kafka.

Os dados coletados revelam que os alunos do terceiro ano do Ensino Médio das duas escolas públicas participantes da pesquisa estão mais inclinados aos prazeres imediatos do dia a dia e não à construção de um conhecimento mais duradouro, principalmente quando este vem do texto - impresso ou digital, literário ou não.

Páginas da internet com conteúdos voltados ao entretenimento são as mais acessadas. Novelas, seriados e programas de auditório como *Pânico na TV* têm lugar garantido no cotidiano desses jovens. Muitos escolhem o estilo musical apenas pelo ritmo, outros não sabem explicar as próprias escolhas. O tempo livre é ocupado, sobretudo, com uma cultura *massmediática*, ainda que os alunos tenham declarado possuir livros em casa. A renda familiar, mesmo porque muito baixa, dificilmente é gasta com livros, teatros ou cinemas, mas

quase todos possuem celulares e computadores, a maior parte conectada à internet. Ainda assim, dificilmente um e-book é lido.

Se o que pontuamos a respeito da constituição das representações é admissível - isto é, que elas demandam da percepção do mundo vivido e são responsáveis pela consolidação do mundivivencial com que pensamos o mundo -, o resultado da pesquisa mostra que o universo sociocultural vivenciado por esses jovens não tem propiciado a constituição de um arcabouço cultural suficientemente sólido capaz de posicionar o leitor em um horizonte que lhe permita observar o texto de uma distância que favoreça uma relação dialógica.

Isso posto, fica evidente que não se trata tão somente de um debate, como já dissemos anteriormente, do fim do livro impresso e sua inevitável substituição pelo digital ou outra forma qualquer. É fato que o contexto contemporâneo permite o acesso da população a uma infinidade de textos, alguns transcritos para o meio eletrônico, outros já nascidos nesse suporte. Em um único computador é possível armazenar uma biblioteca inteira e se a imprensa de Gutenberg possibilitou a impressão de centenas de livros, os meios digitais os multiplicaram aos milhões. Mas, pelo visto, não é no suporte que vamos encontrar uma resposta para a problemática que envolve a leitura do texto literário. Todos os dados coletados – tanto por meio do instrumento de pesquisa um quanto pelo instrumento dois -, convergem para a falta de interesse por esse tipo de leitura e, como sabemos, sem leitores, essa não ocorre.

Se para a Estética da Recepção o leitor ocupa lugar de destaque no processo que envolve a construção de sentido textual, devemos compreender que esse processo exige pessoas capazes de dialogar com o texto, pessoas que não vão ao encontro do verbalmente dado de forma vazia, mas que se constituam leitores do não dado. Contudo, esse processo só é possível por meio da apropriação de um amplo repertório cultural, sem o qual se corre o risco de o texto, mesmo depois de lido, continuar mudo para o receptor.

Dessa forma, o fim dos livros literários e clássicos não está na substituição do suporte onde ganham forma, mas na falta de leitores, ou melhor, na falta de representações que deem condições para o leitor dialogar com eles. O leitor implícito de Iser precisa do leitor informado de Fish.

Para a Estética da Recepção é a leitura que dá vida ao texto, sem ela, o livro não passa de um objeto como outro qualquer. É a leitura que o transforma em objeto estético e permite sua apreensão. Mas para isso precisamos de “verdadeiros” e competentes leitores. A *Metamorfose*, de Franz Kafka, é um exemplo de texto que exige esse modelo de receptor.

Uma leitura que se efetiva não na decodificação pura e simples do signo, mas na percepção e preenchimento dos vazios.

Aceitamos a ideia de que o livro não vai desaparecer e que seu futuro não está no suporte, mas na existência ou não de futuros leitores. Para os alunos entrevistados, a televisão e a internet não têm influência sobre suas escolhas, mas os livros mais indicados por eles são os que foram parar na TV ou cinema.

Para Jean-Claude Carrière (2010, s/p), em seu livro *Não contem com o fim do livro* – escrito em parceria com Umberto Eco –, “o cinema e o rádio, a própria televisão, não tiraram nada do livro, nada que lhe tenha causado ‘danos’”, a não ser, é claro, os leitores. E sem esses, não só o impresso, mas também os digitais não terão futuro.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, G. (Org.). **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2008. p. 232.

ANDRADE, C. D. **Antologia Poética**. 37. ed. Rio de Janeiro: Record, 1997. p. 118.

ASSIS, M. Propósito. In: COUTINHO, A. (Org.). **Machado de Assis: obra completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1986, p. 841-843.

AVERBUCK, L. Da página impressa ao vídeo: a literatura, o escritor e a televisão. In: _____. (Org.). **Literatura em tempo de cultura de massa**. São Paulo: Nobel, 1984. p.175-205.

BARBEIRO, J. M. América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. In: SOUZA, M. W. (Org.). **Sujeito, o lado oculto do receptor**. Tradução de Sílvia Cristina Dotta e Kiel Pimenta. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 39-68.

BATAILLE, G. Kafka. In: _____. **A Literatura e o mal**. Tradução de Suely Bastos. Porto Alegre: L&PM, 1989. p. 129-147.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 5. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

BARTHES, R. A morte do autor. In: _____. **O rumor da língua**. 2. ed. Tradução de Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 57-64.

BEIGUELMAN, G. **O livro depois do livro**. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BELLEI, S. L. P. **O livro, a literatura e o computador**. São Paulo: EDUC; Florianópolis/SC: UFSC, 2002.

BRASIL. **Lei Orgânica do Ensino Secundário**. Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de Abril de 1942. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acessado em 20 de novembro de 2013.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil** (1937). Artigo 129. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acessado em 20 de novembro de 2013.

BRIGGS, A.; BURKE, P. **Uma história social da mídia: de Gutenberg à Internet**. 2. ed. Tradução de Maria Carmelita Pádua Dias. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

BITTONI, D. S. Fotonovela: infelizmente ainda um quadro amoroso. In: AVERBUK, L. (Org.). **Literatura em tempo de cultura de massa**. São Paulo: Nobel, 1984. p. 57-75.

BURKE, P. **O que é história cultural?** 2.ed. Tradução de Sergio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

_____. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: _____. **A escrita da história: novas perspectivas**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: UNESP, 1992.

CAMUS, A. A Esperança e o absurdo na obra de Franz Kafka. In: _____. **O mito de Sísifo: ensaio sobre o absurdo**. Tradução de Mauro Gama. Lisboa: Guanabara, 1989.

CANDIDO, A. **Literatura e sociedade**: estudo de teoria e história literária. 12. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

_____. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 169-191.

CARONE, M. O parasita da família. In: _____. **Lição de Kafka**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, p. 12-26.

CASTELLS, M. **A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CHARTIER, R. **Formas e sentido. Cultura escrita: entre distinção e apropriação**. 2. ed. Tradução de Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

_____. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução de Reginaldo de Moraes. São Paulo: UNESP, 1999.

COHEN, M. **Livros que viraram filmes (muitas vezes estrelados por astros teen) dominam a lista das obras mais vendidas**, 3,11,2011. Magazine. Cultura. Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/cultura/megazine/livros-que-viraram-filmes-muitas-vezes-estrelados-por-astros-teen-dominam-lista-das-obras-mais-vendidas-2760960>>. Acessado em 25 de junho de 2013.

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

COLOMER, T. As diferentes perspectivas disciplinares a partir dos anos oitenta. In: _____. **A formação do leitor literário. Narrativa infantil e juvenil atual**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003. p. 95-100.

COZER, R. **A leitura no século 21**. O Estado de São Paulo, 27, 08, 2011. Cultura, Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/impreso,a-leitura-no-seculo-21,764298,0.htm>>. Acessado em 25 de março de 2013.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 9. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

CURY, C. R. J. A educação nas constituições brasileiras. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012. p. 17-28. 3 v.

EAGLETON, T. Fenomenologia, hermenêutica, teoria da recepção. In: _____. **Teoria da recepção: uma introdução**. 6. ed. Tradução de Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 83-136.

ECO, U.; CARRIÈRE, Jean-Claude. **Não contem com o fim do livro**. Tradução de André Telles. São Paulo: Record, 2010.

ECO, U. Alto, medio, bajo. In: _____. **Apocalípticos e integrados**. 7. ed. Traducción Andrés Boglar. Spain: Editorial Lumen, 1984. p. 39-63.

_____. Bosques possíveis. In: _____. **Seis passeios pelo bosque da ficção**. Tradução de Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994, p. 81-102.

FAILLA, Z. (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 3**. São Paulo: Imprensa oficial do estado de São Paulo, 2012.

FARIAS, V. L. C. **Machado de Assis na imprensa do século XIX: práticas, leitores e leituras**. 2013. 236 f. Tese de doutorado. Universidade Estadual da Paraíba. 2013.

FILHO, C. M. **Televisão: a vida pelo vídeo**. 6. ed. São Paulo: Moderna, 1988.

FISH, S. **Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities**. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. 1980.

HAYLES, N. K. **Literatura eletrônica: novos rumos para o literário**. 1. ed. Tradução de Luciana Lhullier e Ricardo Moura Buchweitz. São Paulo: Global. 2009.

HARGREAVES, A. **O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ISER, W. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. 1. ed. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: editora 34. 1996. 1 v.

_____. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. 1. ed. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: editora 34. 1999. 2 v.

_____. O jogo do texto. In: LUIZ, C. L. (Org.). **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. p. 105-118..

JAUSS, H. R. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução de Sérgio Tellarolli. São Paulo: Ática. 1994.

_____. A estética da recepção: colocações gerais. In: LUIZ, C. L. (Org.). **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. p. 67-84..

KAFKA, F. **A Metamorfose**. 1. ed. Tradução de Claudia Abeling. São Paulo: Melhoramentos, 2011.

KELLNER, D. Guerras entre teorias e estudos culturais. In: _____. **A cultura da mídia**. Estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Tradução de Ivone Castilho Benetti. Bauru/SP: EDUSC, 2001. p. 25-73.

KEHL, M. R. Imaginário e pensamento. In: SOUZA, M. W. (Org.). **Sujeito, o lado oculto do receptor**. Tradução de Sílvia Cristina Dotta e Kiel Pimenta. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 169-179.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 13. ed. Campinas/SP: Pontes, 2010.

KOCH, I. G. V. **O texto e a construção dos sentidos**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LEAL, O. F. Etnografia de audiência: uma discussão metodológica. In: SOUZA, M. W. (Org.). **Sujeito, o lado oculto do receptor**. Tradução de Sílvia Cristina Dotta e Kiel Pimenta. São Paulo: Brasiliense, 1995. p.113-121.

LE GOFF, J. **História e Memória**. 5. ed. Tradução de Bernardo Leitão, Irene Ferreira e Suzana F. Borges. Campinas, SP: UNICAMP, 2003.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. Elementos para uma análise crítico-compreensiva das políticas educacionais: aspectos sociopolíticos e históricos, In: _____. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 129 -149.

_____. A educação escolar no contexto das transformações da sociedade contemporânea. In: _____. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 51-106.

_____. A educação escolar pública e democrática no contexto atual. Um desafio fundamental. In: _____. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 109-124.

LIMA, L. C. Prefácio à segunda edição. In: _____. (Org.). **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. p. 9-36.

_____. O leitor demanda (d)a literatura. In: _____. (Org.). **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. p. 37-66.

_____. Introdução geral: comunicação e cultura de massa. In: _____. (Org.). **Teoria da cultura de massa**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011. p. 13-82.

LUCAS, F. **Literatura e comunicação na era eletrônica**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Reflexões sobre literatura da era eletrônica**. Revista Novos Rumos. Marília, v. 27, n. 1. p. 76-85. Jan/jun. 2002.

MAYER, M.; DIAS, V.S. Página virada, descartada, de meu folhetim. In: AVERBUCK, L. (Org.). **Literatura em tempo de cultura de massa**. São Paulo: Nobel, 1984. p. 33-55.

MAYER, M. Editores e público. In: _____. **Folhetim: uma história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 379-381.

MERTON, R. K.; LAZARSFELD, P. F. Comunicação de massa, gosto popular e a organização da ação social. In: LUIZ, C. L. (Org.). **Teoria da cultura de massa**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011. p. 117-148.

MOISES, L. P. A criação do texto literário. In: _____. **Flores na escrivania**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. p. 100-110.

MOLES, A. A. Doutrinas sobre a comunicação de massa. In: LIMA, L. C. (Org.). **Teoria da cultura de massa**. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011. p. 83-116.

MURANO, E. O texto na era digital. **Língua Portuguesa**. São Paulo, ano 5, n. 64, p. 28-33, fev. 2011.

OLIVEIRA, L. N. O poder da cultura de massa. In: _____. **Espaços contemporâneos de consagração e disseminação da literatura brasileira**. Tese de doutorado. Literatura brasileira. Universidade Federal de Minas Gerais. 2006. p. 66-131.

PEREZ, F. A era do exibicionismo digital. **Isto é**. São Paulo, ano 37, n. 2300, p. 60-66, dez. 2013.

PIRES, A. D. **Uma barata cheia de espinhos**. Revista Itinerários. Araraquara, n. 12. p. 165-175. 1998.

PROUST, M. **Sobre a leitura**. 5. ed. Tradução de Carlos Vogt. Campinas, SP: Pontes Editores. 2011.

REIS, R. Cânon. In: JOBIM, J. L. (Org.). **Palavras da crítica. Tendências e conceitos no estudo da literatura**. Rio de Janeiro: Imago, 1992. p. 65-92.

RIBEIRO, J. F. **Mulheres de papel**: um estudo do imaginário em José de Alencar e Machado de Assis. Niterói: EDUFF, 1996.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

ROSENFELD, A. O romance moderno. In: _____. **Texto/contexto 1**. São Paulo: Perspectiva, 1996. p. 75-97.

SÁ, S. **A reinvenção do escritor: literatura e mass media**. Belo Horizonte/MG: UFMG, 2010.

SAVIANI, Dermeval. A Política Educacional no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012. p. 28-38.

SILVEIRA, Zuleide Simas da. **Educação profissional no Brasil**: da industrialização ao século XXI. Rio de Janeiro: Centro de Ciências e Educação Superior a Distância, 2006. Disponível em <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0109.html>>. Acessado em: 25 de janeiro de 2014.

SODRÉ, M. **Teoria da literatura de massa**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.

SOUZA, M. W. Recepção e comunicação: a busca do sujeito. In: _____. (Org.). **Sujeito, o lado oculto do receptor**. Tradução de Sílvia Cristina Dotta e Kiel Pimenta. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 13-38.

STIERLE, K. O que significa a recepção dos textos ficcionais?. In: LUIZ, C. L. (Org.). **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. p. 119-171.

TAUNAY, V. **Reminiscências**. 2. ed. São Paulo/Caieiras/Rio: Companhia Melhoramentos de S. Paulo, 1923.

TEDESCO, J. C. **O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna**. Tradução de Otacílio Nunes. São Paulo: Ática, 1998.

VIEIRA, A. **Prazer do texto: perspectiva para o ensino de literatura**. São Paulo: EPU, 1989.

ZILBERMAN, R. A literatura e o apelo das massas. In: AVERBUCK, L. (Org.). **Literatura em tempo de cultura de Massa**. São Paulo: Nobel, 1984. p. 9-31.

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

_____. **Fim do livro, fim dos leitores?** 2. ed. São Paulo: Senac, 2001.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Instrumento de pesquisa um: questionário sociocultural

Objetivos da pesquisa:

- Levantar o perfil leitor dos alunos do terceiro ano do Ensino Médio de duas escolas públicas do Estado de São Paulo.
- Identificar as barreiras que dificultam a leitura, principalmente a literária.
- Identificar as modalidades de cultura *mass midiática* e grau de presença dessa cultura no cotidiano do público selecionado.

Pesquisa quantitativa:

- quando? novembro/2013
- técnica: aplicação de questionário
- abrangência: duas escolas públicas do Estado de São Paulo
- universo a ser pesquisado: alunos do 3º ano do EM
- dimensionamento amostral: 120 alunos

1ª CATEGORIA – Perfil socioeconômico

1. Nome: (não é obrigatório) _____
2. Idade: **17/18** anos
3. Sexo: **(26)** M e **(42)** F
4. Escolaridade: 3º Ano do EM
5. Trabalha? **(27)** SIM e **(41)** NÃO. Quantas horas por semana? **30 horas** (média)
6. Renda familiar de 1 a 3 Salários Mínimos (40), de 4 a 5 Salários Mínimos (21), de 6 a 10 Salários Mínimos (4), mais de 10 Salários Mínimos (1), não respondeu (2).
7. O rendimento familiar é gasto com: (67) alimentação, (11) aluguel, (58) vestiário, (65) água/luz, (26) festas, (9) cinema/teatro, (12) livros, (32) estudo, (46) compras variadas, (1) outros (não especificou).
8. Você possui (58) um celular, (7) mais de um celular, (3) não tenho celular.
9. Seu aparelho celular tem acesso à Internet? (62) Sim e (6) Não.
10. Você possui (49) um computador, (17) mais de um computador, (2) não tenho computador em casa.
11. Seu computador tem acesso à Internet? (65) Sim e (3) Não.
12. Você acessa a Internet (63) em casa, (5) no trabalho, (2) na escola, (4) outro – casa de amigos/clube.
13. Você possui (11) uma televisão, (56) mais de uma televisão, (1) não tenho televisão em casa.
14. Você possui (40) um rádio, (20) mais de um rádio, (8) não tenho rádio em casa.
15. Você possui em casa (11) de um a três livros, (18) de quatro a nove livros, (38) mais de dez livros, (1) não tenho livros em casa.

2ª CATEGORIA – Tempo Livre

1. Quando você tem tempo livre? (37) diariamente, (10) de duas a três vezes por semana, (21) só nos finais de semana.
2. Quanto tempo você tem livre? (3) 1h, (28) de 2h a 5h, (19) de 6h a 10h, (18) mais de 10.
3. O que você faz em seu tempo livre? Você pode assinalar mais de uma alternativa): (48) assisto televisão, (3) fico no computador, mas não acesso à Internet, (59) fico no computador, navegando pela Internet, (57) ouço música (33) leio, (16) outro – borda, aulas de dança, passeia, trabalhos escolares, casa de amigos, desenha, dorme, escreve, deveres da escola, estuda, toca violão, jogos on line, academia, pratica esporte, futebol, toca violão, esporte.

3ª CATEGORIA – Questionário sociocultural

1. Você assiste televisão: (39) diariamente, (21) eventualmente, durante a semana, (3) só nos finais de semana, (5) não assisto televisão.
2. Quando assiste à televisão, que programa você mais vê: (Indicar cinco programações)

Programação	Quantidade de Indicações
Novela	42
Filme	31
Esporte	19
Documentários	2
Jornalismo	5
Entretenimento	2
Programas de	29
Séries	30
Desenhos	21
Jornal	39
Mtv	9
Indicou apenas	8
Reality show	2
Nenhum	5

Relação dos programas mais vistos

Programação	Total de Indicações
Novela	Novela (29); Amor à vida (5), Malhação (4), Maria do Bairro (1), Rebeldes (1), Além do horizonte (1).
Jornal	Jornal nacional (13), Domingo espetacular (1), jornal (13), Cidade alerta (4), Polícia 24 horas (1), A liga (2), Fantástico (1), Brasil urgente (1), Balanço geral (1).
Programas de auditório	Pânico (12), CQC (3), Café filosófico (1), Programa da Tarde (5), Melhor do Brasil (2), The voice (4), Programas de auditório (4), Legendários (5), Eliana (1), Silvio Santos (1), Bem estar (2), Domingo Legal (1).
Esporte	Esporte (13), Globo esporte (8), Jogo aberto (6).
Seriados	As visões de Raven (1), Sobrenatural (1), Séries (21), A Grande Família (1), Todo mundo odeia o Cris (1), Friends (1), American horror story (1), The walking dead (2), The vampires diaries (1), CSI (1).
Filmes	Telecine (2), Sessão da Tarde (1), Tela quente (1), Temperatura máxima (1), filmes (24).
Desenho	Desenho (18), Futurama (1), Os simpsons (2).
Documentários	Documentário (1)
Entretenimento	Entretenimento (2), Vídeo show (1), BBB (2), Zica Mix (1), Famosos (1), Dança (1).
Canais	Globo (1), HBO (1), Band (2), Record (3), SBT (2), Cultura (2), Nat Geo (1), Discovery (2), History (2), Multi show (1), Space (1), TNT (1), Carton (2), TMZ (1), E! (1), Fox (1), Mix TV (1), Disney (1), MTV (6).

3. Em sua opinião, a maioria dos programas televisivos que você assiste: (7) dá bons exemplos, (5) dá maus exemplos, (36) não influencia em minhas ações, (7) impõe pensamentos prontos, (8) instiga à reflexão, fazendo-nos pensar (5) outro - não assisto, divertir, não especificou, divertir,
4. Você assiste à televisão, buscando: (52) distração/entretenimento, (2) conhecimento científico, (10) informação geral, (2) outro – não especificou, não assiste.
5. Você acessa a Internet: (55) diariamente, (13) eventualmente, durante a semana, (-) só nos finais de semana, (-) não acesso à internet, (-) outro.
6. Você acessa a internet para: (36) Navegar/entretenimento, (15) Conhecer/conversar com pessoas por meio das redes sociais, (9) Estudar/pesquisar, (4) Baixar música/filme, (-) baixar livros, (1) jogar, (3) outro – todas as anteriores, 2 - todas as opções,
7. Quando você acessa a Internet, qual o assunto/tema que mais pesquisa? (Indicar cinco)

Assunto mais pesquisado	Total de indicações
Redes sociais	48
Sites de busca/pesquisa	11
Música	34
Esporte	9
Jogos	12
Notícia/jornal	17
Compras	1
Entretenimento	7
E-mail	1
Blog	3
Religião	1
Youtube	20
Filmes	23
Livros	11
Trabalhos escolares/estudo	39
Dietas/academia	1
Tecnologia	2
Seriados	6
Moda/cabelo/maquilagem	11
Skype	2
Twitter	2
Curiosidades	1
Não respondeu	2

8. Em sua opinião, a maioria dos sites que você acessa: (17) dá bons exemplos, (-) dá maus exemplos, (33) não influencia em minhas ações, (3) impõe pensamentos prontos, (15) instiga à reflexão, fazendo-nos pensar, (-) outro
9. Você ouve música: (54) diariamente, (14) eventualmente, durante a semana, (-) só nos finais de semana, (-) não ouço música.
10. Seu estilo de música preferido é: (4) MPB, (13) rock, (4) funk, (24) sertanejo, (-) pagode, (2) clássico, (3) reggae, (6) gospel, (11) rap/internacional/ecclético
11. Em sua opinião, a maioria das músicas que você ouve: (12) dá bons exemplos, (1) dá maus exemplos, (27) não influencia em minhas ações, (3) impõe pensamentos prontos, (24) instiga à reflexão, fazendo-nos pensar, (1) outro – me alegra.
12. Considerando apenas as letras da música, descreva o motivo da sua escolha.
(13) ritmo, (18) faz refletir, (7) relacionado ao cotidiano, (4) traz paz, (3) tem a ver comigo, (3) dá forças/remete a Deus, (1) são românticas, (1) dá conselhos, (13) respostas sem sentido, (5) não respondeu, (1) as letras são menos indecentes.

Transcrição das respostas dadas pelos alunos.

- “Pelas raízes do sertanejo”. (Sertanejo).
- “Alguns raps descreve a vida de outras pessoas, a história: o rap tenta passar uma imagem positiva, para tentar mudar não só a periferia, mas sim, todo o mundo”. (Rap).
- “Positividade”. (Reggae)
- “Normalmente as composições abrem a mente de seus ouvintes, alertam ou aconselham”. (Rock).
- “São ‘incentivante’ e lindas”. (Clássico).
- “Algumas delas falam sobre o cotidiano, mostra o lado bom das coisas e algumas outras até com questões filosóficas”. (Reggae).
- “A letra da música”. (Sertanejo).
- “Pois eu gosto do ritmo”. (Rock).
- “O ritmo me agrada”. (Rock).
- “Eu escuto qualquer tipo de música, eu gostando é o que importa, as vezes até nem reparo em letra”. (Ecclético).
- “Apenas porque eu gosto do ritmo e das letras”. (Funk).
- “Toque é suave, fala sobre amor, com a corrupção do mundo”. (Reggae).
- “Motivação do pensamento em busca de uma sociedade melhor”. (Ecclético).
- “Ostentação \$”. (Funk).
- “Normalmente as letras não tem grande conteúdo, porém adoro o ritmo”. (Sertanejo)
- “Fala sobre a vida e faz críticas a sociedade”. (Rock).
- “Me faz refletir”. (MPB).
- “As músicas sertanejas tem uma letra boa de ouvi e fazem você pensa”. (Sertanejo).

- “Para refletir sobre meus pensamentos e sentimentos”. (Rock).
- “Escolhi por causa do sentimento que ela me traz e me faz sentir paz”. (Clássico).
- Não respondeu.
- “Ouço vários tipos de música, para ter mais opiniões”. (Eclético).
- “Pelo fato de ser da minha reflexão, e fala o que eu desejo ouvir no momento”. (Gospel).
- “As músicas da banda Legião Urbana são as favoritas, pois criticam a sociedade e faz com que eu tenha uma visão melhor do que acontece ao meu redor. Além também de ter as características do estilo pop-rock”. (Rock).
- “Pois ela fala sobre um estilo de vida legal”. (Sertanejo).
- “Gosto apenas de música internacional, com letras variadas, desde amor, á ódio, á luxúria, e várias outras letras, dependendo da música, eu escolho pela melodia, não pela letra”. (Pop).
- “O ritmo, que é bem animado”. (Sertanejo).
- “Música calma, sentimental, que motiva”. (Sertanejo).
- “Elas me fazem refletir e muitas vezes ouço mesmo por distração”. (Sertanejo).
- “Elas nos faz pensar num amor que é maior que tudo e só Deus pode nos dar”. (Gospel).
- “Gosto mais de sertanejo porque as outras músicas não me agrada as letras! Considero as letras melhores, menos indecentes e etc”. (Sertanejo).
- “São as letras que fazem pensar, refletir o que se passa no momento”. (Eclético).
- “Fala sobre o estilo de vida simples mas que ainda assim é satisfatório”. (Sertanejo).
- “Muitos sertanejos com as letras de suas músicas se baseiam muito ao relacionamento, e a vida que levamos diariamente e também nos fins de semana”. (Sertanejo).
- “O motivo da minha escolha; é pelo fato de gostar do ritmo, algumas letras das músicas que são legais; e anima também”. (Sertanejo).
- “Considerando apenas as letras das músicas o motivo da minha escolha por ela é porque de alguma maneira ela tem haver comigo”. (Sertanejo).
- “Me sinto bem ouvindo esse tipo de música, pois encontro forças para viver, e enfrentar o dia-a-dia”. (Gospel).
- “As músicas que ouço costumam ser românticas e outras animadas”. (Internacional).
- “O motivo da minha escolha é como ela pode mostrar muito de nossa sociedade e a cultura que ela me transmite”. (Rock).
- “Grande parte das músicas que escuto acabam tendo como letra um cunho, de uma forma ou de outra, poético, instigando a reflexão de tal, o que me atrai (além do ritmo”. (Rock).
- “O motivo da minha escolha é que gosto de algumas letras e me identifico com elas”. (Sertanejo).
- Não respondeu. (Sertanejo).
- “Porque, me impõe um pensamento longe, a onde eu me relaxo, fala que eu estou sentindo, me traz a paz em Coração”. (Gospel).
- “Fala sobre a realidade da vida”. (Rock).

- “Mostra a verdade do que acontece nas favelas, na vida do pobre, e também o sonho de ter as coisas, famoso funk ostentação”. (Funk).
- Não respondeu. (Sertanejo).
- “Há algumas letras de música que incentiva a pensar de uma maneira mais crítica, sobre o cotidiano, etc.” (Eclético).
- Não respondeu. (Sertanejo).
- “São no geral animadas e românticas”. (Sertanejo).
- “O fato é eu gosta do ritmo, as vezes a letra está falando no que a gente sente, e as vezes até ensina”. (Sertanejo).
- “Gosto de músicas *gospéis* porque adoram à Deus”. (Gospel).
- “Elas não me influenciam, só ouço para me distrair”. (Não fez indicação).
- “Me leva a pensar e me traz paz”. (MPB).
- “Gosto desse tipo de música por retratar bem a sociedade como ela é por me identificar com ela”. (Rock).
- “Escolhi funk por causa do ritmo, gosto de dançar; funk tem uma *ótima* batida”. (Funk).
- “*Porque são românticas*, falam coisa bonitas e tem mais a ver comigo”. (Internacional).
- Folk são músicas com uma “pegada” mais antiga, as letras falam de romances, aventuras e coisas rotineiras e eu gosto disso, elas tem uma batida gostosa de ouvir”. (Folk).
- Não respondeu. (Sertanejo).
- “Escolho músicas de acordo com o que elas dizem, se fazem as pessoas pensar a respeito e também que distraiam”. (MPB).
- “Algumas letras me fazer repensar a respeito da realidade e das ações humanas”. (Reggae).
- “Porque tem a ver com a minha personalidade, gosto das letras ritmo, etc”. (Sertanejo).
- “O motivo da escolha de músicas sertanejas se dá pela letra expressando sentimentos ao cantarmos ou ouvirmos”. (Sertanejo).
- “A minha escolha é feita pelo que está escrito mesmo, pelas histórias das músicas”. (MPB).
- “Pelo o fato de eu não fazer o que eu escuto”. (Gospel).
- “O estilo dos toque que produzem a diferença em meio à sociedade, pois no comum todos vivem. E desse todo o meu estilo de música e de gostar dessa música não fazem parte”. (Rock).
- “Porque gosto da maioria das letras das músicas sertanejas”. (Sertanejo).
- “Eu escolho músicas com sentido, que fazem pensar e refletir sobre a sociedade, amor e na vida em si”. (Rock).
- “As letras faz com que, refletimos o mundo de hoje, faz nós compararmos muitas ações, atitudes...”. (Eclético).

13. Com que frequência você lê? (13) diariamente, (20) eventualmente, durante a semana, (30) só quando necessário, (3) não leio, (2) só quando tem interesse.
14. Você lê mais: (21) literatura, (21) notícias/reportagens, (1) documentários, (5) HQ/Gibis, (7) textos escolares, (-) autoajuda, (-) biografias, (5) revistas, (7) outros - bíblia/religião/ ficção/o que o professor manda/esporte.
15. O suporte/meio mais usado para suas leituras é: (45) impresso, (22) digital, (1) não lê.
16. Nos últimos três meses você leu: (11) um livro inteiro, (17) de dois a três livros inteiros, (8) mais de quatro livros inteiros, (14) partes de um livro, (18) nenhum livro.
17. Você lê mais por: (46) prazer/entretenimento, (2) exigência social, (18) exigência escolar, (2) não especificou/exigência espiritual.
18. Você escolhe suas leituras pelo(a): (52) tema, (5) título, (4) autor, (1) capa, (3) quantidade de páginas, (3) outros - não lê, não especificou, vestibular.
19. Você lê mais: (23) na escola, (42) em casa, (1) no trabalho, (2) igreja/não lê.
20. Hoje, você lê – leituras gerais: (42) mais do que no passado, (11) menos do que no passado, (15) o mesmo tanto.
21. Hoje, você lê – leituras literárias: (40) mais do que no passado, (12) menos do que no passado, (16) o mesmo tanto.
22. A principal razão para você não ler é: (8) não gosto de ler, (28) falta de tempo, (1) não tenho acesso a livros, (23) não tenho paciência para ler, (8) leio, (2) falta interesse
23. Você comprou livros: (20) há três meses ou menos, (13) há seis meses ou mais, (35) nunca comprei livros.
24. A maior parte dos seus livros é composta por: (29) romances, (8) didáticos, (4) científicos, (1) autoajuda, (18) poesia/ contos/ crônicas, (4) religiosos, (3) mistério/não especificou.
25. Seus livros são (21) comprados, (10) emprestados, (27) distribuídos pelo governo, (7) baixados da Internet, (-) xerocopiados, (3) distribuído pela igreja/não explicou.
26. Os livros de literatura distribuídos pelo governo, você: (28) leva para casa e lê todos, (36) leva para casa, mas não lê, (4) não leva para casa.

27. Você considera a leitura de textos literários: (41) fonte de conhecimento, (5) atividade obrigatória, (7) atividade entediante/cansativa, (-) prática que ocupa muito tempo, (14) importante, pois ajuda-nos a passar no vestibular, (1) importante, mas não lê.

4ª CATEGORIA – Leituras literárias

1. Você gosta de leituras literárias, como por exemplo, romances, contos, crônicas, poemas etc? (56) Sim (8) Não (4) Indiferente
2. Seu autor preferido é:

Goku	1
Jrr Martin	1
Jrr Tolkien	2
Ágata Christ	1
Luiz F. Veríssimo	1
Machado De Assis	2
Nicollas Sparks	3
Clarice Lispector	4
Augusto Cury	1
Caio Fernandes De	1
Oliver Bowden	1
Jk Rolling	2
Lauren Kate	1
Stefani Mayer	1
Graciliano Ramos	2
Talita Rebouças	1
Marc Twain	1
Não tenho autor	45

3. Seu livro preferido é:

Percy Jackson e o ladrão de reinos	1
Harry Potter	2
Dom Casmurro	2
O diário de Anne Frank	1
O assassinato no Expresso Oriente	1
Capitães da areia	4
As crônicas de gelo e fogo	1
Os diários do vampiro	1
Mangá	1
As vantagens de ser invisível	1
A cabana	3
A menina que roubava livros	1
Vidas secas	2
O morro dos ventos uivantes	2
A culpa é das estrelas	2
A marca de uma lágrima	1

Um homem de sorte	1
Bíblia	1
Sherlock Holmes	1
“Starters”	1
A chave de Sarah	1
O futuro da humanidade	1
O melhor de mim	1
Não tenho livro preferido	36

4. Na escola, você: (35) tem contado direto às obras literárias, (26) conhece as obras apenas por meio do Livro Didático/Caderno do Aluno, (7) não tem contato com obras literárias.
5. Na escola: (39) os textos literários são debatidos/discutidos e várias análises são levantadas, (10) prevalece a opinião do professor sobre os textos literários, (19) o estudo dos textos literários se resume a responder questões do Livro Didático/Caderno do aluno.
6. Em relação aos textos literários, você: (23) os compreende com facilidade, (39) sente alguma dificuldade para compreendê-los, (6) não compreende a maioria deles.
7. Em sua opinião o que dificulta a compreensão do texto literário? (2) tenho dificuldades em leitura – leio muito devagar, (53) a linguagem é muito complexa e exige muita análise, (5) não consigo me concentrar na leitura, (5) quando termino de ler, nunca me lembro do começo da história, (4) outros – 1 alega compreender e 3 não especificaram.
8. Você lê romances (15) só quando obrigado, (8) por indicação de amigos, (35) por escolha própria, (10) não lê romances.
9. No 3º ano do ensino médio você leu: (18) um romance inteiro, (11) de dois a quatro romances inteiros, (7) mais de cinco romances inteiros, (10) não leu nenhum romance inteiro, (22) leu apenas resumos de romances.
10. Nos estudos de literatura: (22) a escola prioriza o estudo dos textos literários, (7) prioriza o estudo da estrutura do texto, (28) a escola prioriza o estudo das escolas literárias - romantismo, classicismo, barroco etc. e de seus autores, (3) a escola utiliza os textos literários para estudo da gramática, (8) a escola não desenvolve estudos sobre literatura.
11. Você acessa sites/blogs sobre literatura/autor/livros: (2) sempre, (39) eventualmente, (27) nunca.
12. Você: (11) Conhece e lê e-books, (26) Conhece, mas não lê e-books, (11) Não conhece e-books, (20) Conhece e-books, mas prefere livros impressos.

13. (Somente se você conhece ou lê e-books) Nos últimos três meses, você leu: (6) um e-book inteiro, (3) mais de um e-book inteiro, (11) apenas parte de um e-book.

APÊNDICE B - Instrumento de pesquisa dois: Abordagem sobre a recepção do texto *A Metamorfose*, de Franz Kafka.

Objetivos da pesquisa:

- Compreender como se processa a relação dialógica entre o leitor contemporâneo (alunos do terceiro ano do Ensino Médio de duas escolas públicas do Estado de São Paulo) e o texto literário impresso.
- Identificar o *efeito estético* provocado no público alvo por intermédio da leitura da obra *A Metamorfose*, de Franz Kafka.

Pesquisa qualitativa:

- quando? Novembro/2013
 - técnica: abordagem direta sobre a recepção, após a leitura, da obra *A Metamorfose*.
 - abrangência: duas escolas públicas do Estado de São Paulo
 - universo a ser pesquisado: alunos do 3º ano do EM
 - dimensionamento amostral: 120 alunos
- Este questionário não será aplicado diretamente aos alunos, mas servirá de base para nortear a abordagem que farei durante os trabalhos de leitura e de recepção do texto literário.
 - Será considerada como possível toda e qualquer análise que encontre suporte no referencial impresso.
 - Não será aplicado nenhum conceito como certo ou errado.
 - Será considerada uma análise qualitativa toda e qualquer que se distanciar do referencial impresso, mantendo uma distância de ancoragem.
 - O objetivo não é mensurar a leitura do receptor, mas compreender como se concretiza a recepção do texto literário frente ao universo sociocultural apresentado pelo instrumento de pesquisa um.

Questionário.

1. Quem leu o livro *A Metamorfose* por inteiro?
2. Quem leu metade ou menos?
3. Quem procurou e leu apenas um resumo na Internet?
4. Quem procurou comentários/análises do texto?
5. Quem procurou saber sobre o autor?
6. Quem pesquisou sobre o contexto histórico da época?
7. Quem leu a contracapa?
8. O que vocês acharam da história?
9. Qual é o enredo da novela?

10. O que é metamorfose? Como ela ocorre?
11. Você conhece outras histórias em que o homem se metamorfoseia?
12. Qual a diferença entre elas?
13. Qual é a metamorfose que ocorre na novela? Como ela acontece?
14. Na opinião de vocês, por que Gregor se metamorfoseia? Existe, no texto, uma intenção para essa metamorfose? Qual?
15. Qual passagem do texto você destacaria? Por quê?
16. O que vocês podem falar a respeito dos personagens?
17. Em relação aos nomes dos personagens, o que vocês poderiam falar?
18. Como poderíamos descrever as características de cada um dos membros da família Samsa?
19. Quando vocês terminaram de ler o livro, quais foram as reflexões que fizeram? O que vocês sentiram após a leitura?
20. O título do livro está de acordo com o enredo? Por quê?
21. Vocês relacionaram a história a alguma situação da vida real? Qual?
22. Como vocês interpretam a história?
23. Eu estudo alguns teóricos (JAUSS e ISER) e segundo eles, o texto possui vazios a serem preenchidos, isto é, existe uma mensagem nas entrelinhas que o leitor deve ser capaz de compreender, ou seja, o texto tem uma intencionalidade que muitas vezes não está escrita, mas o leitor deve percebê-la. O que vocês “encontraram” nas entrelinhas do texto?
24. Alguém gostaria de dizer mais alguma coisa?
25. Agora eu vou apresentar a minha interpretação, isto é, vou dizer como preenchi o vazios e como li as entrelinhas e vocês dirão se concordam com ela.

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Você está sendo convidado a participar como voluntário do projeto de pesquisa *Literatura, Leitor e Mass Media: um estudo sobre a recepção de A Metamorfose, de Franz Kafka* sob responsabilidade do pesquisador Reginaldo Inocenti. O estudo será realizado por meio de dois instrumentos de pesquisa, a saber: um questionário, cujo objetivo é caracterizar o perfil socioeconômico e cultural dos alunos do 3º ano do Ensino Médio de duas escolas públicas do Estado de São Paulo, e outro que versará sobre a recepção da obra impressa *A Metamorfose*. Como este será gravado, você estará cedendo seu direito de imagem e voz para que o pesquisador possa analisar o resultado da pesquisa (a imagem e voz não serão veiculadas em nenhum meio de comunicação). Por se tratar de um projeto sobre leitura, a pesquisa pode causar alguns riscos como eventuais constrangimentos que certas pessoas sentem em situação de entrevista ou diante de perguntas apresentadas na situação de entrevista por desconhecer as respostas ou por não desejar apresentá-las a outras pessoas. Você poderá consultar o pesquisador responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida. Você está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. Todas as informações por você fornecidas e os resultados obtidos só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas, sem a sua identificação. Você será informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato destes poderem mudar seu consentimento em participar da pesquisa. Você não terá quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa. Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações para a compreensão do processo de recepção da obra literária impressa, frente aos *Mass Media*, pelos leitores contemporâneos. O termo “*mass media*”, em sentido literal refere-se, de uma forma geral, à cultura veiculada pelos meios de comunicação de massa (televisão, rádio, imprensa, internet etc.) estando relacionado, portanto à cultura de massa. Diante das explicações, se você concorda em participar deste projeto, coloque sua assinatura a seguir e forneça os dados solicitados.

Nome: _____ RG. _____
 Nome do Responsável: _____ RG. _____
 Endereço: _____ Fone: _____
 PENÁPOLIS, _____ de _____ de 2013

 Sujeito da pesquisa ou responsável legal

 Pesquisador responsável

OBS.: Termo apresenta duas vias, uma destinada ao usuário ou seu representante e a outra ao pesquisador

Nome Pesquisador: Reginaldo Inocenti	Cargo/Função: Professor
Instituição: Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho – UNESP	
Endereço: Rua Cristóvão Colombo, 2265 – São José do Rio Preto.	
Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do IBILCE/UNESP	
São José do Rio Preto – fone 17-3221.2456/2545 e 3221.2384	