

**FRANCINE BYSTRONSKI PUCHALSKI**

**LITERATURA JUVENIL E LITERATURA CANÔNICA BRASILEIRA:  
entretenimento e aprendizagem na jornada do leitor adolescente**

**Porto Alegre**

**2017**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
ESTUDOS DE LITERATURA  
ESTUDOS LITERÁRIOS APLICADOS: LITERATURA, ENSINO E ESCRITA CRIATIVA

**LITERATURA JUVENIL E LITERATURA CANÔNICA BRASILEIRA:  
entretenimento e aprendizagem na jornada do leitor adolescente**

FRANCINE BYSTRONSKI PUCHALSKI

ORIENTADOR: PROF. DR. ANTÔNIO MARCOS VIEIRA SANSEVERINO

Dissertação de Mestrado em Estudos de Literatura apresentada ao Instituto de Letras como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Porto Alegre

2017

### CIP - Catalogação na Publicação

Puchalski, Francine Bystronski  
Literatura juvenil e literatura canônica  
brasileira: entretenimento e aprendizagem na jornada  
do leitor adolescente / Francine Bystronski  
Puchalski. -- 2017.

121 f.

Orientador: Antônio Marcos Vieira Sanseverino.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de  
Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

1. Literatura juvenil. 2. Literatura canônica  
brasileira. 3. Educação literária. 4. Formação do  
leitor. 5. Adolescência. I. Sanseverino, Antônio  
Marcos Vieira, orient. II. Título.

**BANCA EXAMINADORA**

**Prof. Dr. Antônio Marcos Vieira Sanseverino**

(Instituto de Letras – Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

**Prof.<sup>a</sup> Dra. Cláudia Luiza Caimi**

(Instituto de Letras – Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

**Prof.<sup>a</sup> Dra. Gláucia Regina Raposo de Souza**

(Colégio de Aplicação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

**Prof. Dr. Artur Emílio Alarcon Vaz**

(Instituto de Letras e Artes – Universidade Federal do Rio Grande)

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus e a Nossa Senhora, por conduzirem cada um dos meus passos até o final dessa etapa.

À minha mãe, Leônia, por ter sido a pessoa que mais me deu forças para chegar até aqui.

Ao meu noivo, Mayler, pela paciência na espera da conclusão dessa pesquisa.

Ao meu pai, Clementino e irmão, Fabrício, por me ajudarem sempre em tudo que eu precisei.

À UFRGS e ao CNPq, pelo apoio institucional e financeiro.

Ao meu orientador, Antônio Sanseverino, pela confiança, apoio e amizade durante a graduação e o mestrado.

*Inventar (e expandir) as minhas possibilidades de vida; potencializar – de quando em vez, na duração e amarração mesma das leituras – o meu ser-no-mundo; enfrentar, encarar e encarnar outras tantas perplexidades; superar o ensimesmamento das rotinas sociais. Literatura: palavra em liberdade, de infinitos caminhos e direções, puxando o interlocutor para a prática da participação e do prazer. Das caminhadas curtas ou longas, da penetração nas surpresas impactantes da ficção, resulta sempre um olhar diferente, talvez mais inteligente, mais sensível, mais humilde... Ler literatura? Voar junto para outros lugares humanos, próximos do meu porque também meus, e hermeneuticamente retornar, agora muito mais conectado aos acontecimentos da vida.*

(“Literatura e Pedagogia” - Ezequiel Theodoro da Silva)

## RESUMO

A finalidade desta dissertação é compreender como romances direcionados ao público adolescente e obras apresentadas pela escola contribuem para a formação leitora dos jovens. Para isso, a reflexão foi elaborada em quatro seções. A primeira parte analisa a função da literatura na Grécia Antiga, relacionando-a ao tempo presente. Nessa direção, são abordados desafios da literatura na atualidade. A seguir, o estudo dirige-se à fase da adolescência e à importância da literatura juvenil para esse momento da vida. Após, busca-se pensar a educação literária como um processo que envolve o diálogo entre a literatura juvenil e a literatura canônica brasileira. Finalmente, o último bloco propõe uma visão sobre desafios da literatura no ensino médio brasileiro. A fim de promover o diálogo intertextual nesse contexto, é realizada uma análise dos romances *Jogos Vorazes* (2008) de Suzanne Collins e *Senhora* (1874), de José de Alencar, tendo como base a temática da jornada da heroína. A proposta desta parte final busca exemplificar, por meio de dois romances específicos, as reflexões teóricas desenvolvidas ao longo da dissertação.

**Palavras-chave:** Literatura. Romance. Adolescência. Formação do Leitor. Educação Literária.

## ABSTRACT

The aim of this thesis is to understand how novels directed to teenagers and works presented by the school contribute to the reading formation of the young people. For this purpose, the reflection was elaborated in four steps. The first part analyzes the role of literature in Ancient Greece, relating it to the present time. In this direction, challenges of literature in contemporary times are addressed. Afterwards, the study approaches the phase of adolescence and the importance of young adult literature for such period of life. Then, it is sought to perceive the literary education as a process that involves the dialogue between young adult literature and Brazilian canonical literature. Finally, the last section proposes an overview on the challenges of literature in Brazilian high school. In order to promote intertextual dialogue in this context, an analysis of the works *Hunger Games* (2008) by Suzanne Collins and *Senhora* (1874) by José de Alencar is made, based on the theme of the heroine's journey. The approach of this last part seeks to exemplify, through two specific novels, the theoretical reflections developed throughout the thesis.

**Keywords:** Literature. Novel. Adolescence. Readers Formation. Literary Education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Um livro puxa o outro: <i>Crepúsculo</i> , de Stephenie Meyer.....	54
Figura 2 - A jornada do herói, por Joseph Campbell.....	81
Figura 3 - A jornada do herói, por Christopher Vogler.....	82
Figura 4 - A jornada da heroína, por Maureen Murdock.....	83

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>1 LITERATURA E EDUCAÇÃO: PERMANÊNCIA E TRANSFORMAÇÕES .....</b>	<b>15</b>
<b>1.1 Alguns desafios da literatura no século XXI e suas implicações para a educação .....</b>	<b>19</b>
1.1.1 Literatura, internet e a diversidade de gêneros textuais .....	20
1.1.2 Literatura e cinema .....	24
1.1.3 Literatura e a era da ciência.....	26
1.1.4 Literatura e analfabetismo .....	27
1.1.5 Literatura e escola.....	29
<b>2 LITERATURA E ADOLESCÊNCIA: ENCONTROS E DESCOBERTAS.....</b>	<b>31</b>
<b>2.1 A experiência literária: o leitor, as obras juvenis e os efeitos da leitura.....</b>	<b>35</b>
2.1.1 O leitor e a produção das obras juvenis .....	38
2.1.2 Os efeitos da leitura literária .....	40
<b>2.2 Obras juvenis e conhecimentos literários e extraliterários .....</b>	<b>42</b>
<b>3 EDUCAÇÃO LITERÁRIA E DIÁLOGO INTERTEXTUAL .....</b>	<b>48</b>
<b>3.1 Impasses sobre a liberdade e a obrigação de ler literatura .....</b>	<b>57</b>
<b>4 POSSIBILIDADES DA LITERATURA NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO ....</b>	<b>64</b>
<b>4.1 Das obras juvenis ao cânone brasileiro: conexões possíveis.....</b>	<b>72</b>
<b>4.2 <i>O herói de mil faces</i>, de Joseph Campbell e <i>A jornada da heroína</i> de Maureen Murdock: reflexos na literatura juvenil e na literatura canônica brasileira .....</b>	<b>79</b>
<b>4.3 Aproximação intertextual a partir da trajetória das heroínas Katniss, em <i>Jogos Vorazes</i>, de Suzanne Collins e Aurélia, em <i>Senhora</i>, de José de Alencar.....</b>	<b>86</b>
4.3.1 Abordagem sobre as heroínas em sala de aula: considerações prévias .....	89
4.3.2 Etapas das jornadas de Katniss e de Aurélia: interpretação e reflexões para estudo em sala de aula .....	91
4.3.2.1 O mundo comum: o Distrito 12 e a Rua de Santa Teresa .....	94

4.3.2.2 Chamado à aventura x a troca do feminino pelo masculino: missão e necessidade da mudança.....	97
4.3.2.3 A travessia do primeiro limiar, testes, aliados e inimigos x a estrada das provações e a ilusão do sucesso: a luta pela sobrevivência .....	100
4.3.2.4 A caverna oculta e a provação suprema x a descida: fuga e isolamento.....	104
4.3.2.5 Recompensa, ressurreição e retorno x a união: a conquista da felicidade ...	108
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>114</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>118</b>

## INTRODUÇÃO

Adolescência. Literatura. Escola. No meu percurso como leitora, esses três aspectos encontram-se interligados desde o início. A jornada no mundo dos livros começou com o encanto mágico de *Harry Potter*, se estendeu na escola para obras brasileiras como *O tempo e o vento*, de Érico Veríssimo e chegou até a universidade. Na graduação em Letras, as reflexões sobre o meu papel como professora e a oportunidade de praticar a docência foram acrescentadas às leituras e aos estudos teóricos de literatura. A atual pesquisa busca conjugar todos os elementos que foram importantes na minha trajetória como leitora, aluna, professora e pesquisadora. Para isso, tornou-se fundamental investigar as relações entre a literatura juvenil<sup>1</sup> e a literatura brasileira tradicionalmente proposta pela escola, a fim de refletir como a formação leitora dos jovens pode tornar-se realidade em sala de aula.

Inicialmente, o intuito desta pesquisa era prosseguir com os estudos sobre o livro didático e a formação do leitor, tema do meu trabalho de conclusão de curso na Letras (PUCHALSKI, 2014)<sup>2</sup>. Entretanto, durante o exercício das disciplinas de mestrado e da releitura de uma das fontes bibliográficas da pesquisa (COLOMER, 2007), foram-se delineando outros questionamentos e inquietações. A partir da constatação de que a formação do leitor é o objetivo principal do ensino de literatura, surgiu a necessidade de se pensar esse ensino aliado ao universo dos alunos e de seus interesses, sem negligenciar as propostas da escola em matéria de leituras literárias. A escolha por essa abordagem ganhou força após a reflexão em cima da seguinte afirmação de Colomer (2007, p. 64):

A escola dedica grandes esforços para falar de livros e autores que, simplesmente, não fazem parte do mundo dos alunos. A barreira existente, então, é prévia e as possibilidades de êxito são bastante escassas. A conclusão é que se pensamos que meninas e meninos devem progredir neste aspecto, devemos dedicar tempo e programar atividades que favoreçam o interesse pessoal e estabeleçam essa conexão, fazendo com que se sintam pertencentes ao universo dos livros.

Durante a graduação, a experiência como monitora da disciplina “Seminário para o ensino de literatura brasileira”<sup>3</sup> trouxe-me uma maior conscientização sobre a importância da

---

<sup>1</sup> Devido à abrangência do termo “literatura juvenil”, é importante frisar que esse trabalho busca focar-se nas sagas juvenis, especialmente as inglesas e norte-americanas. Por possuírem uma divulgação midiática significativa, considera-se que os jovens conhecem essas obras facilmente.

<sup>2</sup> Nesse trabalho foi analisada a presença de contos literários em dois livros didáticos do segundo ano do ensino médio, percebendo como as leituras e tarefas apresentadas podem auxiliar na formação do leitor de literatura.

<sup>3</sup> Disciplina oferecida pelo curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) a partir do sexto semestre. O objetivo da disciplina é oferecer aos futuros professores um espaço para

literatura nacional para a formação dos alunos nas escolas. Também através dessa experiência pude entrar em contato com diversos projetos de leitura formulados pelos alunos (futuros professores), circunstância que me motivou a continuar os estudos na área. Durante o mestrado, a reflexão se ampliou para fora do âmbito escolar, momento em que surgiu a ideia de investigar o ensino de literatura associado às leituras realizadas livremente pelos jovens.

Dois pressupostos tornaram-se claros, portanto: 1) a literatura apresentada pela escola tem o seu valor e merece ser mantida nos currículos e 2) a literatura juvenil constitui um estágio importante para o itinerário dos jovens leitores e não pode ser ignorada pelos professores. Como, porém, associar esses dois âmbitos literários? Tal questão perpassa toda essa pesquisa. Ao longo dos capítulos, a reflexão recairá sobre os seguintes temas, respectivamente: a importância da literatura para a sociedade no passado e atualmente; o período da adolescência e sua relação com a literatura juvenil; a relevância da interação entre as obras juvenis e as “escolares” para a educação literária; a situação (parcial) do ensino de literatura brasileira no ensino médio nos dias de hoje; e por fim, uma proposta de diálogo entre as literaturas a partir de duas obras, uma apreciada pelos jovens e outra integrante do cânone brasileiro<sup>4</sup>.

A dissertação busca, portanto, trazer questionamentos em torno da relação entre a literatura juvenil e a “escolar”. A ideia deste estudo é ser uma “ponte” que preenche o vazio que há entre a passagem de um lado (a literatura como entretenimento, fora da escola) para o outro (a literatura como aprendizagem, dentro da escola). Nesse intuito, como as obras preferidas dos adolescentes se enquadram no gênero “romance”, toda a pesquisa foi articulada tendo esse gênero como enfoque. As reflexões não se dirigem, por conseguinte, a outras modalidades textuais, tais como a poesia, o conto ou a crônica, embora se considere que a leitura desses gêneros seja igualmente importante para o percurso do leitor. Definido o objeto da pesquisa, foram elaborados quatro capítulos que partem de um assunto mais amplo até chegar a um mais específico.

---

debate sobre o ensino de literatura, bem como a oportunidade de realizar projetos de leitura que poderiam ser utilizados nos estágios de docência ou aulas que os alunos/professores forem ministrar.

<sup>4</sup> O termo “cânone” originalmente se referia aos livros bíblicos considerados autênticos, munidos de autoridade divina. Com o passar do tempo o termo se estendeu a obras seculares, em um esforço de distinguir e identificar certos escritores como autoridades literárias, tais como Shakespeare, Milton, Austen, Dickens e Dante. Mesmo que não tenham sido lidos pelo público, seus nomes são reconhecidos. Seja através de adaptações lidas/ouvidas na infância, em programas de tevê e filmes, na visita a bibliotecas e livrarias, tais autores encontram-se presentes de uma forma ou de outra (COLE, 2009, p. 513).

A partir da concepção de Aristóteles e Horácio, no primeiro capítulo são analisados elementos históricos sobre a literatura e sobre alguns conceitos-chaves do objeto literário. Nessa direção, é percebida a conexão que existia entre a literatura e a educação no passado (ZILBERMAN, 2009). Transportando a reflexão para o tempo presente, são apresentados desafios que vão do mundo digital até a escola, a fim de compreender o lugar da literatura na atualidade e o que poderia ser feito para que a leitura literária seja valorizada e buscada pela sociedade. O objetivo deste capítulo é mostrar que a formação do leitor deve ser pensada a partir do nexo entre a experiência humana e o contexto histórico em que o homem se insere. Nessa perspectiva, compreende-se que o leitor busca na obra literária uma mediação para compreender melhor a si e seu lugar no mundo.

A segunda parte centra-se no público-alvo da pesquisa: os adolescentes. Primeiramente são traçados aspectos psicológicos da adolescência, relativos às mudanças físicas e cognitivas que ocorrem nessa fase da vida. A seguir, o estudo passa para a literatura juvenil, com o objetivo de conhecer suas principais características (CUNHA, 1998). O que essa literatura tem a dizer aos jovens? A fim de demonstrar a importância desse tipo de literatura, argumenta-se a favor da experiência literária (BRUNS, 2011) e dos conhecimentos proporcionados pela leitura (BARTHES, 2008). Com relação à experiência, destaca-se o quanto a recepção dos jovens leitores pode determinar a produção de obras alinhadas às suas preferências. No que diz respeito aos conhecimentos, são apresentados exemplos de obras juvenis capazes de trazer aprendizagens enriquecedoras aos adolescentes, tanto do ponto de vista literário quanto da perspectiva de outras áreas do conhecimento.

O terceiro capítulo adentra no conceito de educação literária (COLOMER, 2007). A partir desse momento é analisado o papel da escola, do professor e da literatura no ambiente de ensino. O que significa educar através da literatura? Como a literatura juvenil se insere nesse processo? De que maneira podem surgir conexões entre as obras juvenis e os clássicos brasileiros? No que se refere ao meio escolar, são realizadas observações a respeito da obrigação e da liberdade na leitura, com o propósito de perceber como a escola poderia conciliar esses dois aspectos. As reflexões deste capítulo buscam delinear uma configuração ideal do ensino de literatura (entendido como educação literária), sem deixar de considerar as inevitáveis dificuldades na realização dessa proposta.

O quarto e último capítulo aborda a literatura no ensino médio brasileiro, procurando compreender os problemas enfrentados pela escola no país (ZILBERMAN, 2010). Para isso, é

analisada a “crise” do ensino da disciplina também em outros países, além de limitações e questões próprias do Brasil, como o lugar da literatura nos vestibulares e no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Nesse mesmo capítulo são discutidas algumas temáticas presentes em obras brasileiras e juvenis. Como as associações poderiam ocorrer tendo por princípio o eixo temático? A partir do tema da jornada do (a) herói/heroína é feita uma abordagem sobre as trajetórias de duas personagens femininas, uma de um livro juvenil e outra de um clássico brasileiro. Essa aproximação busca ser uma forma de conduzir o diálogo entre as narrativas, podendo servir de inspiração para que os professores elaborem práticas literárias voltadas à intertextualidade.

Por fim, vale destacar a importância dos principais pressupostos teóricos que nortearam esta pesquisa: os conceitos de Colomer (2007) sobre a educação literária e a formação do leitor; os estudos de Zilberman (2010) relativamente ao ensino de literatura no Brasil e ao papel da literatura na contemporaneidade<sup>5</sup>; a investigação de Cole (2009) sobre a adolescência e a literatura juvenil e as definições de Campbell (2005) e Murdock (1990) sobre a jornada do herói e da heroína, respectivamente. Além de serem fundamentais na construção desse trabalho, as teorias vieram de encontro à tentativa de dar sentido a uma trajetória pessoal no mundo dos livros, servindo ao mesmo tempo de inspiração para aprimorar minha formação docente. Este trabalho é direcionado, portanto, a todos os professores e pesquisadores que tenham como meta a formação leitora dos seus alunos e a exploração de diferentes caminhos para a educação literária no Brasil.

---

<sup>5</sup> Nessa pesquisa, o termo “contemporâneo” é utilizado sempre como sinônimo de “atual”.

## **1 LITERATURA E EDUCAÇÃO: PERMANÊNCIA E TRANSFORMAÇÕES**

Como manifestação artística, a literatura corresponde a uma necessidade do ser humano, a um anseio de simbolização, presente em todas as civilizações. Diferentemente dos bens necessários à manutenção da vida biológica, o mundo das histórias ficcionais corresponde a um apelo da vida interior do sujeito e ao desenvolvimento de suas capacidades imaginativas e intelectivas. Por meio das histórias literárias é possível ao leitor/ouvinte vivenciar as experiências dos personagens como se fossem suas e estar em tempos e espaços diferentes.

Como todo arcabouço de histórias ficcionais que existem está registrado de forma escrita, muitas das narrativas orais de tempo remotos se tornaram desconhecidas, justamente por não haver um código escrito que as registrasse. Porém, muitas outras histórias (lendas, contos, poemas) memorizadas pelos povos e passadas de geração em geração sobreviveram, adquiriram forma escrita e hoje constituem um legado para a humanidade.

A literatura, juntamente com a pintura, a música e a escultura, é uma manifestação de uma área da vida humana mais abrangente: a arte. De acordo com Todorov (2009, p. 65), “a arte interpreta o mundo e dá forma ao informe, de modo que, ao sermos educados pela arte, descobrimos facetas ignoradas dos objetos e dos seres que nos cercam”. Nesse sentido, a literatura seria a arte materializada pela palavra falada e escrita, e que, como as outras artes, é direcionada para a fruição do público. Além disso, outra marca principal do objeto literário é a ficcionalidade. A ficção dá uma forma para a experiência humana, a partir da invenção de um mundo possível. Colhendo elementos da realidade, o autor de obras literárias cria possibilidades de vidas e mundos que poderiam existir, e que se tornam reais apenas na imaginação do ouvinte/leitor. Ao retornar ao cotidiano, o leitor pode ter uma leitura enriquecida de sua vida cotidiana.

Como as transformações no campo da arte e da literatura costumam ser dinâmicas, vale a pena recapitular um pouco do passado da literatura a fim de compreender melhor as concepções presentes. As transformações pelas quais passaram as obras e os estudos literários correspondem às próprias mudanças de cada período histórico e constituem uma parte importante no entendimento sobre o que é a literatura hoje, inserida em um contexto de globalização. De acordo com Lajolo (1982, p. 46):

Os mitos e os espaços poéticos nascem não só da realidade circundante, compartilhada por autor e leitores, mas também do diálogo com tudo o que, vindo de tempos anteriores, constitui a chamada tradição literária. É como se a literatura fosse

um constante passar a limpo de textos anteriores, constituindo o conjunto de tudo - passado e presente - celebrados no texto único da história da literatura.

Esta história remonta aos filósofos gregos. Na Grécia Antiga, a poesia – nome utilizado para designar a literatura na época – possuía papel importante na vida em sociedade. Platão (428- 348 a.C) e Aristóteles (384-322 a.C) definem a arte poética como *mimese*, que significa imitação da realidade. Para Platão a poesia é inferior à filosofia, pois esta se ocupa da busca pela verdade, enquanto que a outra, como imitação, estaria distante da verdade.

É Aristóteles quem primeiro irá estudar a poesia mais profundamente em sua *Poética* (355-323 a.C), mantendo o conceito de *mimese* e desenvolvendo outras características essenciais dessa arte, que vigoram nos estudos literários até hoje. Uma das concepções mais relevantes para a compreensão da poesia, além da imitação, é a verossimilhança, assim entendida pelo filósofo: “[...] a obra do poeta não consiste em contar o que aconteceu, mas sim coisas quais podiam acontecer, possíveis no ponto de vista da verossimilhança ou da necessidade” (ARISTÓTELES, 2005, p. 28). Assim, nessa concepção, a poesia tem um caráter universal, pois se refere às ações possíveis (de acordo com a tessitura da intriga) e não a fatos singulares.

Além disso, foi Aristóteles quem nomeou primeiramente outro conceito fundamental da arte literária, a “catarse”. Ao interpretar a tragédia, o autor afirma que as emoções causadas no espectador pela peça (piedade, terror) têm o efeito de purificar esses sentimentos. É como se o espectador experimentasse as emoções que permeiam a vida dos personagens, sem que essas estas façam parte da realidade do seu próprio dia-a-dia. O resultado seria não apenas a purificação de tais sentimentos, mas também o prazer estético. Durante as gerações seguintes o conceito de “catarse” continuou sendo desenvolvido e ainda é alvo de debate entre os estudiosos da literatura.

Posteriormente, com o poeta Horácio (65-8 a.C) foram acrescentadas novas concepções. Em sua *Arte Poética* (18 a.C), estabelece a função da poesia: ser útil e agradável. Nesse sentido, aponta para os fins educativos a partir dos quais a literatura foi apresentada à sociedade ao longo dos séculos, sem esquecer seu viés de entretenimento. Pode-se dizer que a visão de Horácio não perdeu a atualidade, embora configurada de forma distinta em cada época:

Os poetas desejam ou ser úteis, ou deleitar, ou dizer coisas ao mesmo tempo agradáveis e proveitosas para a vida. [...] Arrebata todos os sufrágios quem mistura

o útil e o agradável, deleitando e ao mesmo tempo instruindo o leitor.” (HORÁCIO, 2005, p. 65)

A instrução à qual se refere Horácio se relaciona aos valores aceitos por aquela cultura, como a formação moral e cívica. Já a noção de prazer como consequência do contato com o objeto artístico pode ser considerado um fenômeno que se repete em todas as culturas, apesar dos efeitos provocados dependerem do tipo de obra, do próprio público e do que se considera arte em cada período, conceito que se tornou bastante aberto atualmente.

A influência do pensamento grego sobre a literatura e a educação foi tão forte no Ocidente que a própria instituição escolar atual tem suas origens nessa cultura. Desde os seus primórdios os meios educacionais outorgaram um papel central à literatura, pois era através dela que os alunos aprendiam a leitura e a escrita. De forma geral, a literatura era entendida pelo seu viés educativo até o século XVIII, sendo utilizada, portanto, como um meio para se adquirir determinadas habilidades e conhecimentos. A incorporação das obras clássicas gregas e latinas à instrução formal dos jovens cumpria um papel importante para o seu desenvolvimento intelectual.

É fácil admitir que esse modelo permaneceu vigente por muitos séculos. Pode-se perguntar se sua finalidade era formar leitores para a literatura. A resposta é aqui negativa. *A finalidade do ensino da literatura, por muitos séculos, não foi formar leitores, nem apreciadores da arte literária*, por uma razão muito simples: a literatura – ou a poesia –, na sua formulação anterior à Renascença, quando adotou tal denominação, constou desses currículos porque era o gênero mais próximo da linguagem verbal, que cabia conhecer e saber utilizar. Havendo a necessidade de dominar o código verbal, estabeleceu-se como padrão de uso sua aplicação pelos poetas e criadores literários, que se tornaram modelos e ajudaram a configurar o cânone.

Outra finalidade se evidencia: o ensino da literatura, ou da poesia, integrou-se ao preceito que, por muito tempo, regeu a educação de modo geral, a saber, o de transmitir regras e princípios a serem absorvidos pelos futuros cidadãos. Logo, ela veio a ser valorizada pelas obras que respondiam por aquelas regras e princípios, consagrando-se as que favoreciam e acatavam as normas entendidas como paradigmáticas. (ZILBERMAN, 2009, p. 11-12)

Após a Revolução de 1789 na França e a onda de nacionalismo que se instaurou em diversas partes do mundo, a escola – ainda bastante elitizada – redimensionou seu foco para o ensino das literaturas nacionais, mantendo a finalidade relacionada ao conhecimento do legado cultural, desta vez direcionado à nação. A partir do século XIX em diante, a instituição escolar passou por um processo de democratização e obrigatoriedade de ensino, que instaurou mudanças também no papel da literatura. Se durante séculos o ensino era orientado às classes privilegiadas, ao abarcar um conjunto mais amplo de indivíduos, provindos de contextos

sociais e culturais distintos, naturalmente a transmissão de um patrimônio literário homogêneo tornou-se problemática.

Atualmente, autores como Zilberman (1990); Colomer (2007); Cole (2009); Todorov (2009) e Cosson (2014) concordam que o objetivo do ensino de literatura é a formação do leitor. Segundo os teóricos, esta formação visa priorizar o contato do leitor com o texto e com a multiplicidade de sistemas literários. Em um contexto de democratização da educação, já não se pode privilegiar apenas uma linguagem culta e um determinado tipo de cultura como finalidades do ensino de literatura. É necessária uma mudança que acompanhe a configuração contemporânea da sociedade. Mesmo que o contexto seja outro, é possível perceber que alguns pressupostos literários se mantêm os mesmos desde Aristóteles e Horácio.

No mundo grego, onde se originaram as reflexões teóricas sobre a função da poesia/literatura, os elementos da instrução e de deleite estavam presentes. Hoje, já transcorridos diversos séculos desses estudos, percebe-se que a compreensão sobre o papel da literatura mudou. O foco passou dos conhecimentos linguísticos e literários para a experiência literária e são utilizados diferentes termos (correspondentes às noções de instrução e deleite): formação do leitor, educação literária, prazer da leitura, fruição do texto. É importante destacar, entretanto, que essa convicção dos estudiosos nem sempre encontra eco no âmbito escolar. Às vezes parece que a literatura não é importante para formação de jovens.

Na época de Platão, Aristóteles e Horácio a literatura ocupava, porém, uma posição central dentro do panorama intelectual. Não havia discussões sobre se é possível prescindir dela, já que os fatores “estudo” e “literatura” eram praticamente inseparáveis. No tempo presente, essa relação foi posta em questionamento, tornando necessária, por parte de teóricos e professores, uma defesa da importância da literatura para a educação dos alunos. Para isso, é indispensável refletir não apenas sobre o entendimento que as sociedades passadas tiveram a respeito da literatura, mas buscar relacionar esse entendimento às particularidades do contexto atual. Como as funções da literatura de instrução e deleite estão configuradas na contemporaneidade? Que lugar a literatura ocupa e pode ocupar na educação atualmente?

Apesar de ter passado por diversas mudanças de uma geração a outra, algumas características do objeto literário e da sua finalidade continuam inalteradas. Nessa perspectiva, vale destacar que a literatura representa os anseios das sociedades de transpor os limites dos fatos puramente históricos, ainda que tais fatos sejam por vezes importantes para construção

de uma obra. A literatura manifesta, porém, algo que nem a história nem outras manifestações culturais são capazes de captar da mesma maneira: a dor, a tristeza, a alegria, o amor, a felicidade e tantos outros sentimentos inerentes à condição humana. Da união que forma o todo da vida humana é colhido o conteúdo que a literatura transforma em ficção:

Mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, a literatura amplia o nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e organizá-lo. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano. (TODOROV, 2009, p. 23-24)

Essa definição de Todorov abrange qualquer tempo e lugar em que a literatura tenha sido desenvolvida. É apropriada tanto para os gregos antigos como para os leitores do século XXI. A literatura se constrói, portanto, por meio de um processo de transformações, mas também de permanências: alguns gêneros literários se mantêm e surgem novos, as correntes literárias se sucedem umas às outras, são criadas novas concepções sobre o papel educacional da literatura sem que as antigas sejam totalmente abandonadas e inventam-se suportes diferentes para a leitura, tais como o pergaminho, o livro e o computador.

Assim como o próprio texto literário é passível de interpretações diversas e não está restrito a um único modo de análise, da mesma maneira o conceito de literatura é aberto a entendimentos múltiplos. No entanto, a ficcionalidade e o caráter artístico são marcas praticamente permanentes de uma obra. Ler os clássicos é o caminho mais seguro para descobrir o que é a literatura. Todavia, o percurso não acaba apenas na leitura de obras consagradas. É preciso estar aberto às novas formas de criação literária, que cada vez ganham mais espaço em um mundo de conexões globais, no qual meios de comunicação, como a internet, tornaram-se parte integrante e essencial na vida da sociedade.

### **1.1 Alguns desafios da literatura no século XXI e suas implicações para a educação**

No contexto atual, marcado pela hegemonia dos meios de comunicação e da internet, o universo da leitura literária não pode ser desvinculado do fenômeno dos computadores, tablets e smartphones. Nos últimos tempos, o acesso a esses dispositivos possibilitou encontrar em apenas um “clique” quantidades praticamente infinitas de informações, além do acesso a mídias audiovisuais: filmes, jogos, séries e músicas. Os textos literários igualmente foram

adaptados a esse novo formato, tornando a reprodução, divulgação de obras e lançamentos acessíveis a uma significativa parte da população mundial.

A literatura continua sendo produzida em grande quantidade em todas as partes do mundo e não parece dar sinais de enfraquecimento, apesar da competição com diversas mídias que povoam o mundo atual. Na presença desse quadro, quais seriam, no entanto, os principais desafios que podem constituir-se em obstáculos para a leitura literária? Tais desafios são capazes de trazer benefícios à promoção da literatura? Qual a relevância dada ao objeto literário diante das manifestações artísticas e culturais do mundo moderno? Qual a diferença da literatura para outras formas narrativas oferecidas ao público? Essas questões mostram-se cruciais para se compreender o espaço da literatura atualmente, e qual seria o seu papel tanto na sociedade quanto no ambiente escolar.

### *1.1.1 Literatura, internet e a diversidade de gêneros textuais*

Com o advento da internet, apesar das distrações que esse meio oferece, surge a oportunidade de encontrar facilmente livros *online*, disponibilizados gratuitamente. Muito se discute sobre se a leitura em dispositivos digitais pode acabar com a hegemonia do livro impresso, mas essa polêmica apenas aponta para o fato da leitura continuar tendo seu espaço, como se pode perceber pelo lançamento de tecnologias para leitura, como o *Kindle* e o *Kobo*. Zilberman (2010, p. 232) traz um ponto de vista que permite compreender esse fenômeno:

[...] o livro impresso, sacralizado na sua aparente imaterialidade e elevação aurática, acabou por se acomodar no território de uma elite especializada e bem provida de meios [...]. Da sua parte, a tela simboliza a popularização e desterritorialização da arte, o igualamento das espécies de texto, o nivelamento – social, etário, étnico, de gênero – dos consumidores, enfim, a democratização, porventura a almejada socialização dos meios de criação, produção e circulação dos bens culturais. Afinal, no universo digital e na cibercultura há lugar para (quase) tudo, pois não existe censura, nem proibições. Museus e obras clássicas reproduzem-se sem custo, todos podem participar dele como emissores e como destinatários.

Ao mesmo tempo em que a internet oferece a chance de acesso a bens culturais e livros, ocorre conseqüentemente uma disputa entre as modalidades de entretenimento disponíveis. Em meio a tantas possibilidades, a leitura literária corre o risco de diluir-se diante do universo digital, permeado de cores, sons, aplicativos, redes sociais e conversas em *chats* online. No entanto, essas distrações fazem parte da realidade dos leitores do século XXI e não há como ignorá-las. Face a esse processo, a questão é saber até que ponto o momento atual facilita ou prejudica a promoção da leitura literária.

Para os leitores acostumados aos livros impressos essa transição não significa necessariamente um abandono do objeto. A internet apresenta uma opção para livros que não se podem ou não se querem comprar. Porém, existe a preferência pela obra impressa por grande parte do público leitor. Pesa nessa opção a materialidade do livro, as suas características físicas (textura, cheiro, disposição das palavras) e por ser um objeto pertencente à pessoa que o adquiriu.

Assim como conservar uma pintura artística na parede não é o mesmo que vê-la apenas na tela de um computador, fazer o *download* de um livro na internet não é o mesmo que possuí-lo materialmente como coisa própria. Por isso as livrarias continuam fazendo sucesso entre o público, oferecendo acervo para todos os gostos. Vale destacar, entretanto, que a preferência por um suporte de leitura ou outro não importa tanto quanto a leitura literária em si e o proveito que o leitor tira dela para sua formação:

[...] de um lado, cabe respeitar e valorizar o tipo de leitura que a “tela” proporciona e reconhecer a contribuição que a expansão do universo digital tem feito aos procedimentos de criação literária – divulgando-os, dando margem ao aparecimento de novos gêneros, suscitando a emergência de novos paradigmas teóricos e críticos. De outro, é mister admitir que o livro tem seu lugar garantido no interior da cultura e da civilização contemporânea, ainda que seu formato possa se alterar, em decorrência das novas conquistas tecnológicas. (ZILBERMAN, 2010, p. 235)

Alguns dos pontos positivos que a popularização da internet proporcionou à literatura são, pois, a divulgação e o acesso facilitado às obras. No entanto, é preciso levar em conta que a cultura atual promove condições de vida muitas vezes opostas às atividades mais lentas, que exigem tempo, atenção e silêncio, como é o caso da leitura. Nesse contexto, a internet exerce um papel decisivo, pois é dela que provêm informações rápidas e imediatas sobre todos os assuntos, sem necessidade de recorrer a um livro literário para conhecer uma história, ou um livro teórico, pois as informações encontram-se resumidas e explicadas. Basta apenas colocar a palavra-chave em um site de busca e todos os dados sobre o tema surgem diante do internauta. Da mesma forma, as distrações provocadas pela internet quebram a concentração e a quietude essenciais a uma leitura atenta.

Fazendo um paralelo entre a leitura literária e as possibilidades de leitura e escrita que povoam os espaços digitais, pode-se dizer que a primeira está relacionada à solidão e à individualidade, pois o leitor distancia-se do mundo para mergulhar na obra. Já o texto em forma digital, por outro lado, conecta as pessoas umas com as outras, convertendo-se em uma grande comunidade virtual. O internauta não está sozinho, pois lê, escreve e compartilha textos com outros internautas. A comunicação e a troca de ideias estão presentes de forma

simultânea, ainda que fisicamente os indivíduos encontrem-se separados. Nesse sentido, há uma grande mistura de gêneros textuais e até mesmo a criação de novos termos e abreviações, típicos da escrita rápida e informal que permeia a comunicação na internet.

Sendo assim, o desafio da literatura no ambiente digital vai mais além da discussão sobre qual suporte é mais adequado ao objeto literário, se a tela ou o livro. A internet é um fenômeno que abarca formas incontáveis de palavra escrita<sup>6</sup>. Há espaço para toda e qualquer espécie de produção textual, que surge e desaparece rapidamente. O elemento da efemeridade é uma marca desse fenômeno, no qual as informações se sucedem umas às outras, as novas descartando as antigas, e assim sucessivamente. O universo digital traz consigo vantagens, assim como prejuízos, pois aumenta o risco de que aspectos importantes para a formação cultural e artística da sociedade sejam vistos com indiferença.

É importante destacar que diante das leituras na frente da tela do computador (sites de relacionamento, blogs) a leitura do livro no seu formato impresso é diferenciada, pois auxilia na imersão do texto, propiciando mais profundidade e atenção a essa atividade, uma vez que o livro oferece apenas a possibilidade da leitura. Por outro lado, as leituras feitas em uma tela de computador ou tablet podem não alcançar o mesmo impacto e o mesmo nível de concentração, visto que há outras atividades capazes de promover uma descontinuidade no ato de ler, tornando-o por vezes mais superficial.

É preciso, pois, ter cautela ao buscar conclusões a respeito do quanto a internet beneficia ou prejudica o hábito da leitura. Uma visão coerente seria discernir sobre seus prós e contras, utilizando-se das vantagens a favor da literatura, independentemente do quanto as desvantagens possam distanciar o público da atividade leitora. Na realidade, até mesmo divertimentos como jogos, seriados, filmes e músicas são capazes de tornarem-se aliados da literatura.

Nesse sentido, a internet pode contribuir significativamente para uma aproximação à leitura literária, pois as narrativas das mídias audiovisuais aumentam as possibilidades

---

<sup>6</sup> Na presente dissertação, foca-se apenas a obra literária quando impressa em livro, ou quando circula, em palavra escrita em outros suportes (celular, tablet, leitores como kindle, tela de computador). Essa observação é fundamental, pois há outras formas de circulação da literatura, e da experiência estética a ela relacionada. Por exemplo, pode-se ver e ouvir performances de *slam poetry*, tanto do Brasil quanto nos Estados Unidos. Trata-se de encontros em que o declamador deve apresentar um poema seu e dizê-lo apenas fazendo uso do corpo e da voz. Não é impresso, mas é literatura.

ficcionais disponíveis ao público. Servem, inclusive, para estabelecer relações com as obras, seja a partir da adaptação do livro para um filme ou para um seriado. Também a estrutura narrativa de jogos eletrônicos facilita essa aproximação:

A natureza *multiplayer* das novas relações parece apontar para o potencial dos *games* como fonte e como citação de outras fontes. Em um processo no qual a união entre cognição e emoção construiu-se, por séculos, no impresso, agora se apresenta na tela, de outras formas, a mesma – e outra – motivação, potencializada pela tecnologia: viver o representado, experimentar a alteridade ao real. Os games, por esta razão, estão vinculados à literatura, ainda que em produções incipientes, com relação a tudo que poderá ser feito no futuro. (RETTENMAIER, 2016, p. 232)

Mesmo diante do quadro de conexões entre os universos ficcionais e de sua coexistência na vida do público, algumas formas de ficção podem ser deixadas de lado em prol de outras, devido a preferências pessoais. Num contexto histórico em que a necessidade de rapidez tornou-se uma obrigação, até mesmo um seriado, de duração aproximada de quarenta minutos, é preferido ao invés de um filme, que pode durar até uma hora e meia a três horas. Divididos entre a realização de múltiplas tarefas no dia-a-dia, que vão do trabalho ao estudo, os adultos e os jovens do século XXI tendem a dar prioridade às atividades que se ajustem aos seus horários, ainda que para isso precisem abrir mão da qualidade do objeto artístico consumido.

Com a multiplicidade de meios de comunicação há também a proliferação de inumeráveis gêneros textuais, que disputam a atenção do leitor. Em meio à correria do dia-a-dia, a leitura de artigos de revistas e jornais, de textos informativos e técnicos, geralmente curtos, torna-se algo constante no cotidiano das pessoas. Até mesmo no ambiente escolar e acadêmico prioriza-se a leitura de textos explicativos, críticos e teóricos ao invés do texto literário. Muitas vezes, ler sobre literatura substitui a leitura da própria obra.

Os textos curtos não apenas facilitariam o entendimento de obras longas, como também poupariam tempo aos estudantes das escolas e das universidades, repletos de tarefas a cumprir. Para o público em geral, os gêneros textuais breves são muitas vezes a única fonte de leitura a que se dedicam. Nesse cenário, ao professor de literatura cabe uma difícil e salutar missão: dar prioridade ao texto literário ao invés do texto crítico, valorizando a compreensão dos próprios alunos a respeito da obra. A única forma de resgatar o valor da literatura na escola e na sociedade atual é que professores aliem-se aos livros – impressos ou em formato digital – como seus melhores colaboradores para a formação literária de seus alunos (COLOMER, 2007, p. 9).

### 1.1.2 Literatura e cinema

Considerando tantas tarefas que fazem parte da vida moderna, seria a leitura literária apenas mais uma atividade de lazer, como o esporte, os jogos, o cinema e outras práticas culturais? Inegavelmente, quaisquer dessas práticas contribuem de alguma forma para o bem-estar, o conhecimento e a cultura dos indivíduos, todavia, a literatura possui um papel diferenciado. Por quê? Em uma conferência na qual aborda a importância da literatura nos tempos atuais, Compagnon (2009, p. 55) oferece uma resposta a essa questão:

Todas as formas de narração, que compreendem o filme e a história, falam-nos da vida humana. O romance o faz, entretanto, com mais atenção que a imagem móvel e mais eficácia que a anedota policial, pois seu instrumento penetrante é a língua, e ele deixa toda a sua liberdade para a experiência imaginária e para a deliberação moral, particularmente na solidão prolongada da leitura. Aí o tempo é meu. Sem dúvida posso suspender o desenrolar do filme, pará-lo em uma imagem, mas ele durará sempre uma hora e meia, ao passo que eu dito o ritmo de minha leitura e das aprovações e condenações que ela suscita em mim. Eis porque a literatura continua sendo a melhor introdução à inteligência da imagem.

Inerente aos filmes, jogos e seriado, o elemento da visualidade traz as imagens já prontas, por outro lado, a leitura literária permite que se opere toda uma criação de imagens mentais pelo próprio leitor. Nesse sentido, compreende-se porque a experiência da leitura de um livro pode ser mais interessante do que assistir a um filme inspirado no livro. A riqueza de detalhes, o encadeamento das palavras e a profundidade psicológica dos personagens encontram-se vivamente presentes na leitura literária. A arte cinematográfica possui seus méritos, mas a literatura é insubstituível, pois ao contrário do filme, oportuniza ao leitor o uso livre de sua imaginação.

Enquanto na experiência literária o leitor pode imaginar o mundo narrado pelo autor à sua maneira, no filme o espectador conhece a história a partir do olhar de outros indivíduos, de editores e cineastas. Estes realizam sua própria leitura da obra narrada, adaptando-a da forma que a interpretaram. Tal interpretação muitas vezes se afasta do universo criado pela mente do leitor. Por isso ocorre a decepção de muitos leitores ao assistirem os filmes sobre os livros que leram: não era como haviam imaginado. Conseqüentemente, a impressão é de que o livro é melhor que o filme. Com relação a esse costume de contrapor os dois tipos de narrativas, o poeta Vinícius de Moraes (1991, p. 89) apresenta a seguinte reflexão:

Cinema é cinema, literatura é literatura, (música é música.) Pouco importa que se crie um roteiro de uma obra literária. O verdadeiro diretor é que não tem nada de se deixar influenciar pela matéria literária de onde vai nascer seu filme. Suas imagens serão livres, serão criação sua, nunca ilustração a bico de pena do que leu.

Vale destacar, assim, que a riqueza de detalhes e o vasto conteúdo presente nas páginas de um livro não são facilmente adaptáveis para filmes e seriados. Para que a adaptação seja possível, são necessárias mudanças significativas com relação ao enredo original, pois a narrativa precisa se enquadrar em outro formato. Em razão disso, a fidelidade total de um filme à história que o inspirou não é mantida, não por limitações de uma modalidade comparada à outra, mas pelas características inerentes a cada manifestação artística. Enquanto uma tem como traço distintivo a palavra escrita, a outra tem a visualidade e os sons como aspectos principais.

Como exemplos, narrativas de cunho psicológico e intimista normalmente são mais difíceis de transpor para as telas do cinema, pois o que precisa ser contemplado é a interioridade dos personagens e não propriamente suas ações. Em contrapartida, obras que tenham como motor central ações e aventuras têm maiores probabilidades de serem adaptadas e obterem sucesso entre o público.

Levando-se em conta as diferenças entre as duas artes, é necessário romper com a ideia de que os filmes “estragam” ou ”atragoam” a história de um livro, embora haja produções cinematográficas discutíveis do ponto de vista artístico. No entanto, como afirmou Vinícius de Moraes, cinema e literatura são coisas diferentes e devem ser avaliadas de acordo com as suas especificidades. Com relação ao elemento da adaptação, Howard e Mabley (1996, p. 37) afirmam que:

Às vezes a mais fiel das adaptações faz o pior dos filmes, porque o material não se presta a uma história filmada e, na forma como está escrito, não funciona na tela, por mais forte que seja a história no original. Em geral, e na tela certamente, o drama exige compreensão e intensificação.

Ao invés de estabelecer uma rivalidade entre as expressões artísticas, é necessário refletir sobre as contribuições que uma arte oferece à outra. Atualmente, um fenômeno positivo da relação entre cinema e literatura é a motivação que surge para a leitura de livros a partir dos filmes. Quando o primeiro filme da trilogia *O Senhor dos Anéis* (2001-2003), de J. R. R. Tolkien foi lançado, houve um enorme crescimento de vendas dos livros, até então conhecidos apenas pelos fãs mais antigos da obra do autor. De acordo com Wagner (2007), colunista da revista online “The Star”, a partir do lançamento no cinema, *O Senhor dos Anéis* (1954-1955) tornou-se um fenômeno mundial e um dos livros mais vendidos de todos os tempos.

O mesmo ocorreu com a saga *Harry Potter* (1998-2007), de J. K. Rowling, que continua fazendo sucesso entre os jovens e até mesmo entre os adultos, no cinema e nas livrarias. O êxito da saga não enfraqueceu nem mesmo após o lançamento do último filme, *Harry Potter e as relíquias da morte*, em 2011. A história dos bruxos de Hogwarts segue explorada no mercado editorial e cinematográfico no ano de 2016, com os lançamentos do livro *Harry Potter e a criança amaldiçoada* e do filme *Animais Fantásticos e onde habitam*. Percebe-se assim que ambas as artes – literária e cinematográfica – podem colaborar mutuamente para atrair o público tanto a tornar-se leitor quanto apreciador da sétima arte. Sobre esta inter-relação, Avellar (2007, p. 132), questiona-se:

Se é natural que antes do filme exista um texto literário, ou uma anotação parecida com literatura, pensemos de novo [...]: antes do texto existe um filme? [...] Antes, ou ao mesmo tempo? Imagem e palavra, cinema e literatura, existem simultaneamente lá onde nasce o processo criativo? Um impulso recorre ao outro para se fazer como filme ou como romance? Imagem e palavra: uma coisa nasce da outra ou simultaneamente da outra?

Mesmo em meio à competitividade que possa haver entre a literatura, a internet e o cinema, o texto literário continua vivo diante da avalanche de possibilidades no mundo atual. A leitura não deixou de ser buscada, apreciada e até incentivada. Diversas feiras do livro, saraus literários, oficinas de fomento à leitura e tantas outras atividades sobre a literatura fazem parte da programação de eventos culturais. Mesmo que a literatura seja desvalorizada por alguns segmentos sociais, sua importância pode ser resgatada por aqueles que reconhecem o seu papel na formação do indivíduo e na cultura de uma sociedade. Todavia, o que levaria à desvalorização do objeto literário? Por que esse fenômeno tornou-se comum na presente geração e como se manifesta?

### *1.1.3 Literatura e a era da ciência*

A mentalidade utilitarista e tecnicista é um dos quadros sociais em que pode haver desvalorização das artes, em especial da literatura, vista como algo “supérfluo”, sem fins práticos imediatos. Nos tempos atuais, a ciência e a técnica adquirem cada vez mais prestígio pelas suas descobertas e avanços. A crença de que a ciência resolveria todos os problemas humanos leva muitos a pensar que os elementos científicos e tecnológicos que a sociedade produz são mais relevantes do que os artísticos e culturais. Nesse sentido, observa-se igualmente uma busca pelo lucro e pela produtividade, que se erigem como os objetivos centrais da formação intelectual humana.

Não se pode negar a importância da ciência e da tecnologia para o desenvolvimento da sociedade e todos os benefícios que decorrem desses avanços. O problema encontra-se na mentalidade cientificista e puramente pragmática, que pode ignorar e mesmo desprezar a importância de outras áreas do saber. De acordo com Compagnon (2009, p. 26), desde o século XIX a literatura vem perdendo espaço para a ciência:

Exercício de reflexão e experiência de escrita, a literatura responde a um projeto de conhecimento do homem e do mundo. Um ensaio de Montaigne, uma tragédia de Racine, um poema de Baudelaire, o romance de Proust nos ensinam mais sobre a vida do que longos tratados científicos. Tal foi por muito tempo a justificativa da leitura ordinária e a premissa da erudição literária. A ciência as desqualificou? É o que parece.

O desprestígio das artes frente à ciência aumentou com as conquistas tecnológicas que se seguiram nos séculos seguintes, em especial no século XXI. Entretanto, a sociedade de forma geral não desprezou a literatura em prol dos meios científicos. O ponto crucial é que, diante de uma conjuntura em que as áreas profissionais mais valorizadas estão ligadas à ciência, o professor de literatura ou o artista plástico, por exemplo, precisam realizar grandes esforços para que seus trabalhos sejam reconhecidos como igualmente importantes.

A forma como o mercado valoriza uma ou outra área do conhecimento repercute na maneira com que a sociedade encara as manifestações artísticas. O menosprezo das artes é motivado muitas vezes pela busca incessante do lucro e pela priorização do utilitarismo, aspectos que não fazem parte da definição do objeto artístico. A questão entre ciência e arte/literatura precisa ser colocada, portanto, de outra maneira, focando não na maior ou menor importância de determinada área, mas no quanto cada âmbito do conhecimento humano importa para o enriquecimento intelectual da sociedade.

Nesse contexto, é preciso enfatizar que a literatura, além da experiência estética, envolve as dimensões afetiva e cognitiva. Ela traz a dimensão subjetiva do afeto que enredam leitor e narrativa, por exemplo, através da identificação. Ao mesmo tempo, há um conhecimento da experiência humana (em suas dúvidas, incertezas) que a ciência não consegue apreender. No caso, trata-se de uma articulação entre prazer e conhecer, não apenas da ordem do entretenimento trivial, nem do estudo racional e sistemático da ciência.

#### *1.1.4 Literatura e analfabetismo*

Além do utilitarismo e da atenção majoritária às áreas científicas e técnicas, uma barreira de natureza diversa que afasta muitos do mundo dos livros e, por consequência, da leitura

literária, é o analfabetismo, realidade não tão extensa comparada com a de séculos anteriores, mas ainda presente em parte da população mundial<sup>7</sup>. De acordo com o senso realizado no Brasil em 2014 (IBGE, 2007/2014), a taxa de analfabetos adolescentes e adultos é de 8,3% (13,2 milhões de pessoas). Apesar de o número ter diminuído com relação a anos anteriores, a taxa ainda é bastante alta e preocupante.

Outra condição relacionada a essa é o analfabetismo funcional, que se define pela dificuldade de compreender um texto escrito de forma proficiente, bem como saber expressar-se por escrito, embora o indivíduo tenha aprendido a ler e a escrever. O que ocorre nessa situação é que apenas sabe-se decodificar de forma básica letras e números, porém sem entender textos e cálculos mais complexos. É uma realidade presente até mesmo nas escolas, que muitas vezes não oferecem os meios adequados para a formação leitora dos alunos. No entanto, o analfabetismo funcional se manifesta especialmente naqueles indivíduos que em algum momento abandonaram a escola (CASTRO, 2017).

Mesmo diante de tal quadro, a literatura não deixa de estar presente na vida das pessoas que não sabem ler, pois a necessidade de entrar em contato com histórias ficcionais está na própria natureza do ser humano. Vale ressaltar, nesse sentido, que durante séculos a literatura circulou apenas através da modalidade oral. Os poemas épicos, as lendas e os contos populares eram memorizados e passados para as gerações seguintes. Esse processo não deixou de existir atualmente, embora menos frequente. Antigamente, apenas uma minoria de pessoas sabia ler e escrever e, mesmo assim, a literatura era bastante viva entre os povos. Candido (2011) traz uma definição abrangente da literatura, ao mesmo tempo em que revela a necessidade do ser humano de recorrer a ela:

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

Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possam viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. [...] durante a vigília a criação ficcional ou poética, que é a mola da literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito – como anedota, caso, história em quadrinho, noticiário policial, canção popular, moda de viola, samba carnavalesco. Ela se manifesta desde

---

<sup>7</sup> Apesar da reflexão sobre a educação brasileira especificamente surgir apenas mais adiante nesse trabalho, mostrou-se necessário delimitar o problema do analfabetismo apenas com relação ao Brasil.

o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura corrida de um romance. (CANDIDO, 2011, p. 176-177)

Ao conceituar a literatura de forma ampla, Candido permite perceber o alcance da ficção e o papel que exerce na vida de cada um. A definição também possibilita contemplar sem preconceitos a riqueza de manifestações ficcionais presentes no universo cultural e artístico atual. Entretanto, ainda que existam formas variadas de expressões literárias, todos possuem o direito de conhecer e ler as obras que o autor chama de “formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações”. Grandes obras da literatura clássica não são patrimônio exclusivo dos eruditos, e devem ser colocadas à disposição de qualquer pessoa. Portanto, a superação do analfabetismo é sempre urgente, a fim de que os direitos de cada indivíduo sejam preservados, inclusive o direito à literatura.

#### *1.1.5 Literatura e escola*

Não são poucos os desafios enfrentados pela arte literária atualmente: a internet, as mídias audiovisuais, o utilitarismo e a mentalidade pragmática, além do analfabetismo e da própria competição com outros gêneros textuais. De todos esses desafios é possível, entretanto, observar aspectos positivos: a acessibilidade à literatura; o diálogo com filmes, músicas e seriados; o não abandono das expressões artísticas mesmo diante de um contexto dominado pela ciência; a valorização da literatura oral em situações de analfabetismo e a percepção de que a literatura precisa ser fomentada nos ambientes da vida cotidiana, escolar e universitária.

Mesmo com todas as transformações no decorrer dos séculos – desde os filósofos gregos à era digital - é possível vislumbrar a vitalidade da arte literária ainda que passe por desafios diferentes em cada época. No entanto, a discussão sobre uma crise de leitura é constantemente levantada atualmente. Apesar dos obstáculos à leitura literária na contemporaneidade, será que essa crise está relacionada à sociedade como um todo ou está mais concentrada na escola? Com relação a essa questão, Meier (2011, p. 100) afirma que:

Várias vezes, no decorrer do último século, previu-se a morte dos livros e do hábito de ler. O avanço do cinema, da televisão, dos videogames, da internet, tudo isso iria tornar a leitura obsoleta. No Brasil da virada do século XX para o século XXI, o vaticínio até parecia razoável: o sistema de ensino em franco declínio e sua tradição de fracasso na missão de formar leitores, o pouco apreço dado à instrução como valor social fundamental e até dados muito práticos, como a falta e a pobreza de bibliotecas públicas e o alto preço dos exemplares impressos aqui, conspiravam (conspiram, ainda) para que o contingente de brasileiros dados aos livros minguasse de maneira irremediável. Contra todas as perspectivas, porém, vem surgindo uma nova e robusta geração de leitores no país, movida – entre outras iniciativas – por sucessos televisivos, como as séries *Harry Potter* e *Crepúsculo*.

Porém, mesmo que haja um florescimento do público leitor, o universo dos livros ainda é, para muitos, um mundo desconhecido, que aguarda por ser explorado. Os esforços na promoção da leitura literária devem orientar-se especialmente às crianças e aos adolescentes, que estão em processo de crescimento das capacidades cognitivas. Os adultos que concluíram sua trajetória educacional também fazem parte desse público-alvo, porém em menor escala, uma vez que alguns já possuem o hábito da leitura, enquanto outros oferecem resistência a construir esse hábito por vários motivos: rotina de trabalho, falta de interesse, de motivação e de tempo, formação literária deficiente no período escolar, dentre outros.<sup>8</sup>

É por isso que ler literatura precisa ser uma prática encorajada desde as fases iniciais da vida do indivíduo, pois a ausência de incentivo pode provocar a rejeição da leitura mais adiante. Quando não se adquire o hábito de ler na infância, o adulto torna-se menos propenso a utilizar seu tempo para a atividade lenta e silenciosa de ler um romance. Ao exigir paciência e atenção do público, a leitura de textos literários mostra-se como superação do estilo de vida moderno, em que predomina a rapidez e o ruído. É dessa maneira – como superação – que a literatura se posiciona atualmente, num movimento de insurgência contra os obstáculos que diminuem seu valor.

Perante tal cenário, é essencial resgatar a experiência e os conhecimentos proporcionados pela literatura. Particularmente no tempo presente, a abordagem oferecida sobre o assunto pelo professor na escola ganha importância salutar, pois é nesse ambiente que os alunos poderão encontrar uma orientação a respeito das diversas manifestações literárias e das possibilidades textuais da era digital. Divididos entre as propostas oferecidas pela mídia e os atrativos do mundo tecnológico, os jovens sentem-se muitas vezes confusos, necessitados de indicações e referências para construir sua trajetória no universo literário. É nesse sentido, pois, que a formação de leitores e a continuidade desse percurso para além da escola podem ser considerados os desafios mais significativos da literatura no século XXI.

---

<sup>8</sup> De acordo com a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2016), realizada em 2015, na lista de obras mais lidas pelos brasileiros figuram livros de linha religiosa (Igreja Católica, Universal, Espiritismo) e de autoajuda (Augusto Cury e, talvez, Paulo Coelho). Os que rompem esse padrão são Machado de Assis, Maurício de Souza e John Green. Em relação à escola, é importante para o professor estar atento a esse tipo de pesquisa, a fim de considerar possíveis perfis de leitura e de interesse que podem ser encontrados em sala de aula.

## **2 LITERATURA E ADOLESCÊNCIA: ENCONTROS E DESCOBERTAS**

Se a valorização da literatura na contemporaneidade passa pela formação do leitor, é para os jovens que os esforços dessa formação devem se direcionar. Na infância a magia das narrativas é um apelo à curiosidade pela leitura, na adolescência, porém, surgem outros interesses e preocupações. O encantamento da infância não permanece, e sua perda pode ocasionar o abandono dos antigos hábitos. Na fase da adolescência, os jovens passam por dilemas existenciais e morais, pois devem fazer escolhas diante das possibilidades que os cercam: estudos, trabalho, relacionamentos e a forma de conduzir a própria vida. Não sendo mais crianças nem adultos, surgem algumas crises devido a diversos fatores, como o aperfeiçoamento das capacidades intelectuais, as novas responsabilidades que se devem assumir, bem como as mudanças no corpo.

Além do desenvolvimento corporal e afetivo e da evolução do intelecto, o adolescente passa por um momento de definição de sua própria identidade. Já que ainda não consegue formular suas ideias com base na experiência de vida, o jovem busca referências nas quais possa modelar a personalidade. É muito comum a identificação com pessoas famosas do mundo da música e do cinema. Igualmente, pertencer a um grupo de amigos que partilhe dessa mesma fase ajuda o adolescente na construção da subjetividade. Como a sua mente não está totalmente pronta para os desafios que a vida lhe impõe, e as crianças e os adultos não são capazes de compreendê-lo em seus dilemas, o refúgio encontra-se no compartilhamento de vivências com outros adolescentes.

Passar por esse período sem poder partilhar com os demais as suas angústias e inquietações é frustrante para os jovens. A necessidade de apoio e orientação torna-se fundamental quando se atravessam tantas mudanças físicas e psicológicas simultaneamente. Diante da falta de uma referência familiar que o compreenda ou de um amigo que esteja enfrentando as mesmas transformações, o adolescente pode fechar-se em seu mundo e sentir-se incapaz de viver normalmente e encarar as dificuldades que o cercam.

Apesar de o jovem ser um indivíduo com características próprias, o conceito de adolescência como uma fase diferenciada na vida do sujeito nem sempre existiu na cultura humana. De acordo com Rego (2009), a noção de adolescência começou a ser traçada no século XVIII, porém, uma melhor compreensão dessa fase da vida ocorreu somente no século XX, momento em que adquiriu o entendimento que possui atualmente. Foi igualmente nesse

século que se deu a ascensão dos estudos psicológicos, destacando os estágios de desenvolvimento da mente humana. Dessa forma tornou-se possível estabelecer as diferenças entre a psique infantil, adolescente e adulta.

No contexto atual, o período da adolescência é altamente valorizado pela sociedade, pois é visto como sinônimo de vitalidade, grandes sonhos e ideais a serem realizados. Os adultos costumam enxergar nas novas gerações uma potencial oportunidade de renovação da sociedade. Entretanto, na visão de Calligaris (2000), a adolescência é um mito, criado no século XX após a Primeira e a Segunda Guerra Mundial, quando ocorreu o reconhecimento da força dos jovens que tiveram de lutar nas frentes de batalha. Para o autor:

A adolescência é o prisma pelo qual os adultos olham os adolescentes e pelo qual os próprios adolescentes se contemplam. Ela é uma das formações culturais mais poderosas de nossa época. Objeto de inveja e de medo, ela dá forma aos sonhos de liberdade ou de evasão dos adultos e, ao mesmo tempo, a seus pesadelos de violência e desordem (CALLIGARIS, 2000, p. 9)

Sendo ou não um mito, os adolescentes ocupam um papel relevante no estilo de vida moderno. Vários setores direcionam suas atenções ao público jovem: publicidade, mundo digital, moda, música, cinema, esportes e literatura. Com relação a esta última, na virada do século XX ao século XXI houve um lançamento sem paralelos de obras que conquistaram os adolescentes, como a série *Harry Potter*. Após, outras obras do gênero fantástico foram surgindo, motivadas pelo sucesso da história do bruxinho inglês. Os adolescentes são cada vez mais alvo dos escritores, tornando-se um público fiel. A assiduidade a essas leituras se torna maior quando as obras são acrescidos do glamour de *Hollywood*, pois a maior parte dos sucessos juvenis são adaptados ao cinema. Com relação a esse fenômeno, Gregorin Filho (2011, p. 45) traz a seguinte reflexão:

Sobre a contemporaneidade, é importante destacar sucessos como *As crônicas de Nárnia*, de C. S Lewis, *O Senhor dos Anéis*, de J. R. R Tolkien, e a série *Harry Potter*, de J. K Rowling, que desafiaram o senso comum de educadores acostumados a dizer que os jovens não leem livros com grande quantidade de páginas. No caso de *Potter*, além do primoroso trabalho de marketing, existe a questão de a autora ter mesclado elementos do universo do maravilhoso para conviver com um herói especular, isto é, ao longo da série, o herói acompanha seus leitores como um espelho, crescendo com eles e espelhando suas angústias.

É necessário, entretanto, esclarecer alguns pontos a respeito da literatura juvenil. Ao buscar compreender as características desse tipo de literatura, percebe-se que os estudos da área comumente designam a literatura juvenil relacionada à infantil. A expressão utilizada é “infanto-juvenil”, com clara ênfase às características da primeira, sendo a segunda um anexo que compreende uma extensão da infância. Dessa forma, a literatura direcionada à

adolescência é estudada muitas vezes sem a atenção devida às suas particularidades. Cunha (1998, p. 63) oferece uma descrição técnica sobre o que é a literatura juvenil:

Não existem regras expressas para se definir o livro juvenil, mas o que se observa – em comparação com o infantil – é o predomínio de textos mais longos, com letras em corpo menor, poucas ilustrações, quase sempre em preto e branco, e o uso de papel mais fino e de pior qualidade. Com relação ao conteúdo, nos livros juvenis se encontra mais clara a divisão em gêneros (aventura, suspense, romance, mistério, ficção científica, etc).

Além desses aspectos, a literatura orientada ao público juvenil normalmente possui uma estrutura linear, com relações de causa e efeito bem definidas e de linguagem acessível e fluida, com termos conhecidos pelos jovens e bastante presentes no ambiente cultural em que vivem. No entanto, apesar dessas leituras parecerem de mais fácil compreensão do que a leitura de uma obra como *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1881), ser mais “fácil” não significa ser menos importante na construção da trajetória do adolescente como leitor.

Importa destacar, nessa questão, que o hábito da leitura pode ser adquirido a partir de leituras de fôlego das obras juvenis. O clássico de Machado de Assis escapa à linearidade e fluidez de alguns romances apreciados pelos adolescentes, exigindo, por vezes, uma leitura mais atenta para que se possam apreender melhor os sentidos da obra. Porém, para compreender a inovação de Machado e o rompimento de estruturas narrativas tradicionais é oportuno primeiramente ler obras que sigam essas estruturas. A literatura juvenil apresenta-se, assim, como uma abertura para leituras mais complexas.

Outra característica típica das obras juvenis é a presença de um herói ou heroína, em quem os leitores possam se identificar. Na trajetória do protagonista, são constantes a presença de superação de dificuldades, a importância dos vínculos de amizade (algo também recorrente nas obras infantis), além das relações amorosas. Tais temas guardam diversas correspondências com as próprias experiências dos adolescentes e mostram-se essenciais no seu amadurecimento psicológico e social, pois trazem situações que experimentam no dia-a-dia, tanto no que diz respeito à sua interioridade quanto no relacionamento com amigos e colegas.

O fator afetivo possui um papel preponderante para o jovem no período da adolescência, pois, ao contrário da criança, que é protegida pelos pais e pelos demais membros da sociedade, o adolescente sente-se muitas vezes desassistido e incompreendido nas suas necessidades. Por isso, “um livro que traga vivências próximas às suas e questionamentos semelhantes aos seus será, para ele, quase um companheiro de confidências”. (GREGORIN

FILHO, 2011, p. 71-12). Ainda que a qualidade literária dos textos lidos pelos jovens possa ser questionada, sua importância não deve ser subestimada, visto que contribuem para um elemento tão crucial para o seu desenvolvimento psíquico, que é a afetividade.

Considerando a estrutura narrativa com relação aos personagens, pode-se afirmar que a principal semelhança entre a literatura juvenil e infantil é a repetição de padrões. Em ambas há um personagem criança/adolescente que reflete as experiências dessas respectivas fases da vida, passando por um período de crescimento. No entanto, tal período é bastante diferente para a criança e para o adolescente. Para este, crescer significa tornar-se adulto, com todas as responsabilidades que essa fase da vida exige.

Enquanto a temática da literatura juvenil se relaciona especialmente à busca por respostas e ao autoconhecimento, o gênero preferido entre os adolescentes é a fantasia e a aventura, como mostram os estudos de Cole (2009) e Silva (2004). Nesse tipo de narrativa há, além da descoberta de si por parte do protagonista, outro questionamento importante, feito constantemente pelo leitor: o que acontecerá com os personagens no próximo capítulo? Esse mecanismo é especialmente eficaz para despertar o interesse pela leitura nas crianças, mas serve também para a leitura realizada por leitores de qualquer faixa etária. Segundo Cullingford (1998, p. 17, tradução nossa):

A trama é conhecida e familiar. O importante da fórmula é que o herói vence o inimigo, seja lutando uma batalha, vencendo um assassino ou ganhando a lealdade da pessoa que ama [...] De acordo com os padrões literários, essa leitura seria uma leitura escapista, mas para os jovens leitores ela tem um grande valor que não deve ser-lhes retirado<sup>9</sup>.

O gênero fantástico figura, portanto, como uma das principais tendências da literatura juvenil no século XXI. Para entender o sucesso dessas obras, é preciso conhecer a interioridade dos jovens: seus sonhos de transformar a realidade, a necessidade de reconhecimento do seu valor pessoal e a afirmação da sua identidade. Qual adolescente não gostaria de ser um herói como Harry Potter? Tal personagem exterioriza por meio de suas aventuras e conquistas o ideal de mudar o mundo, tão presente na consciência juvenil.

---

<sup>9</sup> “The plot is known and familiar. The important about the formula is that the hero beats the enemy, either fighting a battle, beating a murderer or gaining the loyalty of the person he loves [...] According to literary patterns, this would be an escapist reading, but for the young readers it has a great value that should not be taken from them.”

Apesar de os adolescentes saberem que não possuem poderes sobrenaturais como Harry, a autoconfiança em suas capacidades é fortalecida ao perceberem que os próprios heróis sentiam-se incapazes de superar as dificuldades que lhes eram apresentadas. Seja no plano das histórias ficcionais em que predominam mundos fantásticos, seja na vida real em que há apenas elementos ordinários, o questionamento sobre “quem sou eu” encontra-se relacionado à superação de medos e ao enfrentamento dos problemas. É o resultado desse embate que oportuniza a afirmação da identidade do adolescente.

Em grande medida, o mérito da literatura juvenil está em oportunizar ao jovem um encontro com o outro e consigo mesmo, expresso na figura do personagem. Dessa forma, percebe-se a relevância das obras juvenis para a formação humana dos adolescentes, pois além de proporcionarem o prazer da leitura também contribuem para o seu amadurecimento pessoal (COLOMER, 2007, p. 42). O prazer de ler é fruto da imersão no texto e da experiência literária; já o amadurecimento pessoal implica não somente a trajetória de autodescoberta do leitor a partir dos personagens, mas igualmente a conquista de novos conhecimentos, tanto literários quanto extraliterários.

## **2.1 A experiência literária: o leitor, as obras juvenis e os efeitos da leitura**

Uma das principais características da literatura é o fascínio que exerce nos seus leitores. Desde as lendas míticas contadas para um grupo de pessoas até a leitura silenciosa de um complexo romance, a literatura desperta uma espécie de deslumbramento no leitor. Algumas histórias já possuem um final conhecido pelos seus leitores, que antecipam o que ocorrerá apenas pela leitura das primeiras páginas ou pela caracterização dos personagens. A questão não é apenas saber o que irá acontecer, mas o “como”. E é a partir desse “como” que as histórias têm um apelo novo junto ao público.

Não se pode, portanto, desvincular uma obra dos seus leitores. Assim como a obra é elaborada pelo seu escritor, também é pelo leitor, que constrói os sentidos do texto a partir do seu conhecimento prévio, associado às novas experiências proporcionadas pela narrativa. Bertrand (2003, p. 413) sugere como ocorre essa relação intrínseca entre texto e leitor, enfatizando o papel ativo deste face àquele:

[...] O leitor, ao ler, atualiza o texto e o seu sentido, de acordo ou não com suas expectativas e previsões advindas de sua competência linguística e cultural. Mas o texto também procura e cria seu leitor: ele o inventa o mais próximo possível da linguagem, na sua substância e nas suas formas, suscitando a dúvida, a inquietude e a surpresa.

Por meio desse raciocínio é possível entender porque uma obra não é bem recebida e apreciada por todos os leitores, pois cada um lê e interpreta os fatos narrados de acordo com a sua visão. A leitura de uma obra que conta a redenção de um assassino na prisão, como *Crime e Castigo* (1866), de Dostoievski, não será igual para um preso e para quem nunca passou por tal situação. Assim, o contexto de vida do leitor determina em grande medida o tipo de leitura realizado. Um texto não é imutável nem para o mesmo leitor que lê a mesma obra uma segunda vez. Ao ler o texto novamente podem-se enxergar detalhes e fazer interpretações diferentes com relação à primeira leitura.

Na tradição da teoria literária, o leitor passou a ser considerado como alvo de estudo na década de 60 por Hans Robert Jauss e Wolfgang Iser, que perceberam a lacuna a respeito do leitor nos estudos da área. Até então, a interpretação das obras era relacionada ou ao autor; ou ao próprio texto. Foi a partir desses teóricos que surgiu a Estética da Recepção, que tem como foco estudar os efeitos de sentidos que as obras produzem nos leitores.

Enquanto Jauss (1994) estuda as relações ente o contexto do leitor, do autor e da obra, Iser (1999) teoriza sobre o efeito estético e o leitor implícito. Este leitor faz parte da estrutura do texto e estaria contido na criação da obra. Assim, embora cada leitor interprete uma obra de acordo com as suas experiências e realize inferências a partir de sua conjuntura cultural e social, a interpretação teria como ponto de partida o conteúdo do texto. O resultado seria o diálogo do leitor com a obra. Uma reflexão de Manguel (1999) ilustra a teoria do leitor implícito de Iser:

O livro na minha estante não me conhece até que eu o abra, e no entanto tenho certeza de que ele se dirige a mim— a mim e a cada leitor — pelo nome; está à espera de nossos comentários e opiniões. Eu estou pressuposto em Platão, assim como cada livro me pressupõe, mesmo aqueles que nunca lerei. (MANGUEL, 1999, p. 106)

Apesar das leituras variarem de um leitor para outro, nem todas são válidas, pois o texto carrega em si suas possíveis interpretações. Com a Estética da Recepção é lançada uma nova forma de pensar sobre a literatura, considerando que esta apenas existe por causa de seu público leitor. Assim, a experiência estética começa pela comunicação entre leitor, autor e obra, formando um conjunto inseparável que constrói a interpretação. Ou seja, não é o significado isolado da obra ou as intenções do seu autor que constituem o primeiro passo nessa experiência, mas a interação dinâmica entre autor-obra-leitor.

Na teoria de Jauss (1994), essa relação dialógica implica em um *horizonte de expectativas*. Tal horizonte determina o sistema de referências que o leitor carrega, como conhecimento do autor, formação intelectual, repertório de leituras e período histórico. O próprio título da obra pode acionar certas expectativas. Por exemplo, um leitor que não conhece as obras do escritor brasileiro Rubem Fonseca nem o contexto em que foram escritas, ao deparar-se com o título “Feliz ano novo” de um de seus contos, esperaria uma história relacionada à alegria das festas de fim de ano, não crimes executados por bandidos e as cenas grotescas narradas. Por outro lado, um leitor que já conhecesse o escritor poderia prever alguma crítica social no texto, além de uma linguagem sem eufemismos. Nesse caso específico, o livro de Rubem Fonseca, com o mesmo título do conto, dialoga com o período do regime militar brasileiro e com o intenso e desordenado crescimento urbano. Assim, ele responde e provoca o leitor a partir de sua ficção. Ainda em relação ao horizonte de expectativas, Jauss (1994, p. 28) revela que:

A obra que surge não se apresenta como novidade absoluta num espaço vazio, mas, por intermédio de avisos, sinais visíveis e invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas, predispõe seu público para recebê-la de uma maneira bastante definida. Ela desperta a lembrança do já lido, enseja logo de início expectativas quanto a “meio e fim”, conduz o leitor a determinada postura emocional e, com tudo isso, antecipa um horizonte geral da compreensão vinculado, ao qual se pode, então – e não antes disso –, colocar a questão acerca da subjetividade da interpretação e do gosto dos diversos leitores ou camadas de leitores.

Portanto, em conjunto e não separadamente, o trio autor-texto-leitor é responsável pela construção de significados de uma obra. As teorias de Jauss (1994) sobre a Estética da Recepção e de Iser (1999) sobre o leitor implícito permitem contemplar o fenômeno literário de forma abrangente, embora o foco seja depositado no leitor. Wolfgang Iser permite entender o que move o leitor em direção à ficção, ou que deveria movê-lo. A experiência de leitura da ficção abre ao leitor um vasto universo imaginário. Nesse mergulho, quando se trata de uma boa narrativa, o leitor pode encontrar personagens, ações e conflitos que o afastam de seu cotidiano. Ao arrancar de sua rotina, a literatura apresenta as possibilidades humanas, complexas e pesadas, duras e angustiantes, risíveis e patéticas, degradantes e humilhantes, sofridas e trágicas. Na liberdade com que o leitor mergulha na ficção, ele pode ampliar seus horizontes e retornar enriquecido para vida de todos os dias:

O que é que faz com que o leitor deseje participar das aventuras da literatura? Essa questão, talvez, seja mais para o antropólogo do que para o crítico literário, mas o fato evidente é que as pessoas sempre tenderam a gostar de fazer parte dos perigos fictícios do mundo literário; agrada-lhes deixar a própria segurança e entrar em domínios do pensamento e do comportamento que não são, de modo algum, sempre edificantes. A literatura simula a vida, não para retratá-la, mas para permitir que o leitor dela participe. Ele pode sair de seu próprio mundo e entrar em outro onde pode viver extremos de prazer e de dor, sem ser envolvido em quaisquer consequências. É

essa falta de consequência que lhe permite experimentar coisas que, de outra forma, lhe seriam inacessíveis, devido às exigências prementes da realidade cotidiana. Precisamente por que o texto literário não faz nenhuma exigência objetivamente real aos leitores, ele descortina uma liberdade que cada um pode interpretar a seu modo. (Iser, 1999).

A literatura de massa produzida atualmente, direcionada a públicos específicos, demonstra o quanto o leitor tornou-se peça fundamental na criação literária. O adolescente busca na aventura de ler um romance a descoberta de um mundo ordenado, que faz sentido, onde ele pode ser especial e se conhecer vivendo junto com o herói os riscos da existência. Nesse processo, o mercado da criação literária busca atender a demanda do público por determinadas narrativas, que são criadas com a finalidade de responder aos interesses ficcionais dos leitores.

### 2.1.1 O leitor e a produção das obras juvenis

Na literatura produzida atualmente há espaço para todos os gostos, desde histórias de amor mais açucaradas ao terror mais sombrio. Narrativas com elfos, bruxos, deuses, criaturas mitológicas e vampiros estão em alta, e visam entreter leitores que apreciam aventuras e histórias fantásticas. O sucesso de uma obra não se relaciona mais propriamente à sua qualidade literária e à opinião da crítica especializada, mas à quantidade de vendas e à aceitação do público. Sendo assim, o leitor comum, que muitas vezes busca na leitura apenas uma forma de lazer ou de suprir as suas necessidades, é a referência “oculta” que determina a realização de escolhas literárias por parte de muitos escritores. No momento em que um gênero se populariza, adquire proporções significativas diante dos leitores e é adaptado a filmes, surgem novas obras que se inspiram nas suas antecessoras. Esse fenômeno é observado especialmente quando se trata do público juvenil. Alguns exemplos são as séries *Harry Potter* (1998-2007) e *Percy Jackson* (2005-2009), *Crepúsculo* (2005-2008) e o romance *Dezesseis Luas* (2009) e *Jogos Vorazes* (2008-2010) e *Divergente* (2011- 2013).

Na história de Harry Potter há o herói de 11 anos, que vê sua vida transformar-se totalmente ao descobrir que não é um garoto normal, e sim um bruxo, o menino que sobreviveu a Voldemort, o Senhor das Trevas que matara seus pais. Ao mesmo tempo em que descobre a existência de um mundo fantástico paralelo ao mundo sem magia que já conhece, Harry imediatamente é marcado pela missão que se relaciona ao seu destino e à qual aceita relutante: ser a esperança dos bruxos para derrotar Voldemort. Seguindo essa fórmula literária, *Percy Jackson* também retrata um jovem inserido em uma vida comum e desconhecedor de seus poderes. Percy é um semideus, filho de Poseidon, e precisa se

acostumar à sua nova condição. Assim como Harry, deve vencer sua relutância por acreditar-se incapaz e enfrentar diversos perigos, assumindo a missão de herói que lhe corresponde.

A série *Crepúsculo*, que narra o amor entre a jovem estudante Bella e o vampiro Edward Cullen tornou-se rapidamente um sucesso entre os adolescentes. A história subverte a visão clássica da literatura sobre o vampiro, visto como um ser sanguinário e cruel, na qual se destaca a figura de Drácula, criação de Bram Stoker. Em *Crepúsculo*, há vampiros bons, de costumes civilizados e que se importam com os seres humanos, como Edward e sua família. O romance *Dezesseis Luas* é criado no embalo do sucesso de *Crepúsculo* e procura seguir a mesma linha de narração e universo fictício. Na história, um menino comum, chamado Ethan, apaixona-se por uma menina misteriosa de uma pacata cidade. A garota Lena, assim como Edward, pertence a uma raça com poderes sobrenaturais, chamados Conjuradores, os quais são chamados de bruxos pelos humanos.

Na série *Jogos Vorazes* a protagonista é a jovem Katniss Everdeen, e o cenário é de um futuro distópico<sup>10</sup>, comandado por um poder ditatorial localizado na cidade Capital, no país de Panem (antiga América do Norte). Nesse cenário ocorrem os Jogos Vorazes, que funcionam como uma recordação para os Distritos que guerrearam contra o poder autoritário da Capital no passado. Nos Jogos, são selecionados um adolescente do sexo feminino e outro masculino de cada Distrito para lutarem até a morte em uma arena. O único que sobreviver é considerado vencedor. Katniss e Peeta são os selecionados de seu Distrito. Em *Divergente* a protagonista também é uma adolescente, Beatrice Prior, a Tris, que vive igualmente em um futuro distópico, dividido desta vez entre facções. Tris não se enquadra nas características de sua facção, é considerada um perigo para a sociedade e precisa lutar para sobreviver. Assim como Katniss, representa a figura da rebeldia diante de um poder ditatorial.

Apesar de as obras possuírem diferenças no desenvolvimento da trama e dos personagens, o ponto de partida para o início das histórias é semelhante. Tanto em *Harry Potter* quanto em *Percy Jackson* o fator principal é a aventura dos heróis em universos repletos de magia. Em *Crepúsculo* e *Dezesseis Luas* o núcleo é o amor entre uma garota e um vampiro e entre um garoto e uma Conjuradora (bruxa). Em *Jogos Vorazes* e *Divergente*, o foco está na luta pela sobrevivência num mundo pós-apocalíptico. Nesse contexto de luta surge o romance entre

---

<sup>10</sup> De acordo com o dicionário online Priberam (2013), distopia é uma “ideia ou descrição de um país ou de uma sociedade imaginários em que tudo está organizado de uma forma opressiva, assustadora ou totalitária, por oposição à utopia”.

Katniss e Peeta e Tris e Quatro. Essas séries apontam para o fenômeno da recepção. As obras que se transformam rapidamente em fenômenos mundiais são escritas para agradar o leitor, resultando em maiores vendas. O apelo a temáticas de aventura, fantasia e romance motivam leituras de fôlego, transformando jovens e adultos em leitores assíduos.

### *2.1.2 Os efeitos da leitura literária*

Tendo como base a literatura juvenil, as principais experiências do leitor seriam as de choque, reconhecimento e encantamento (FELSKI, 2008 apud BRUNS, 2011, p. 17). Na experiência de choque, haveria um rompimento das próprias perspectivas e abertura para novas compreensões da realidade; na experiência de reconhecimento, alguns eventos da narrativa, tais como guerra, tragédia ou morte, por exemplo, são relacionados inconscientemente pelo leitor com seus próprios dramas diários (fazer um teste, pressão no trabalho), evocando sensações de medo, tensão, ansiedade; já na experiência de encantamento, o leitor se transporta para outros mundos e realidades diferentes das suas.

A experiência de encantamento é a grande responsável pela atração que as histórias ficcionais exercem no leitor adolescente. Bastante explorada também na literatura infantil a partir das fábulas e dos contos de fadas, essa experiência encontra-se cada vez mais enraizada nos romances juvenis do século XXI. Uma definição a respeito do encantamento é dada por Bruns (2011, p. 25, tradução nossa):

O encantamento produzido pela leitura literária temporariamente obscurece os limites entre ficção e realidade, entre o eu e o outro, entre as experiências interiores e exteriores, e assim chama os leitores a entrarem em um estado que se assemelha à primitiva auto formação na qual os limites do eu são mais maleáveis. Esse obscurecimento ou suavização temporários das linhas divisórias nos permite retrabalhar nossas maneiras de relação através delas, nos capacitando para assumir instâncias mais responsivas para o mundo que nos rodeia.<sup>11</sup>

A intensidade das experiências vividas durante a leitura é um fator que muitas vezes define o grau de identificação do leitor com a obra. Quanto mais ricas forem suas experiências, maiores são as chances de que as leituras se tornem mais frequentes e aprimoradas, resultando em aprendizagens permanentes. Para o leitor que está acostumado a histórias de estrutura linear, repletas de aventuras e ação, obras de estrutura mais complexa e

---

<sup>11</sup> “Enchanting or transporting literary reading temporarily blurs the boundaries between fiction and reality, between self and other, between inner and outer experience, and so it calls for readers to enter a state that resembles that of early self-formation in which the boundaries of the self are more malleable. This temporary blurring or softening of these dividing lines allows us to rework our ways of relating across them, enabling us to take on stances more responsive to the world around us”.

de ritmo mais lento podem causar efeito de tédio. Para este tipo de leitor, os livros de Dan Brown tendem a ser mais atrativos do que os clássicos realistas de Machado de Assis, por exemplo.

Os leitores jovens que leem literatura por entretenimento não buscam prioritariamente a qualidade artística da obra. O que lhes atrai é o quanto a história e os personagens são envolventes. O que acontece com essas pessoas? Como são? Que situações irão viver? São esses os questionamentos para os quais o leitor quer respostas. O que importa é o envolvimento emocional com a obra, o quanto de satisfação traz aos sentidos. Porém, a justificativa hedonista, que busca apenas o prazer através de um objeto, nesse caso, do texto literário, seria suficiente para enfatizar o valor da literatura atualmente? Seria a experiência literária reduzida à questão do prazer da leitura e nada mais? Para Coelho (1991, p. 25):

Na verdade, desde as origens, a literatura aparece ligada a essa função essencial: atuar sobre as mentes, onde se decidem as vontades ou as ações; e sobre os espíritos, onde se expandem as emoções, paixões, desejos, sentimentos de toda ordem... No encontro com a literatura (ou com a Arte em geral) os homens têm a oportunidade de ampliar, transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida, em um grau de intensidade não igualada por nenhuma atividade.

É preciso reconhecer que a fruição proporcionada pelo texto literário influencia o poder que a literatura exerce na sociedade, especialmente no mundo moderno. No entanto, a literatura, mais do que fruição e entretenimento, é também reflexão, cultura, história, conhecimento e, sobretudo, liberdade. Liberdade ao manifestar pensamentos, novas formas de linguagem e de estruturas narrativas, ao criar universos possíveis e ao não estabelecer limites à imaginação. Tanto na vida quanto na literatura, a liberdade é conquistada através do conhecimento sobre algo. Quanto mais uma pessoa sabe a respeito de um assunto, mais livre se sentirá para falar sobre isso. Um atleta competente no esporte que pratica precisa conhecer as regras do jogo, e quanto mais conhece, mais livremente circulará por ele e executará bem seu papel.

O mesmo princípio pode ser aplicado ao leitor de literatura. Pela quantidade e qualidade das leituras que lê, o leitor torna-se cada vez mais livre para compreender as obras e estabelecer relações entre elas. Por isso, ao reconhecer o direito de cada indivíduo à literatura e a capacidade de humanização que esta carrega em si (CANDIDO, 2011, p. 178) é necessário que todas as formas literárias sejam igualmente divulgadas.

No quadro atual, em que convivem tipos de obras literárias bastante heterogêneas, é possível valorizar cada uma no que tem a oferecer ao público leitor. Alguns livros oferecerão

apenas entretenimento; outros reflexão e conhecimentos, ou ambas as experiências. Diferente para cada leitor, a experiência literária é a única realidade presente em qualquer leitura. Os efeitos da leitura de *Jogos Vorazes* em um leitor adolescente e os efeitos de *Dom Casmurro* (1899) em um leitor mais experiente merecem ser levados em conta pelo que proporcionam a seus leitores, ainda que isso não signifique equiparar a qualidade de uma obra à outra. A mídia, a internet e principalmente a escola, têm um papel importante a cumprir na valorização das diferentes manifestações literárias, tanto passadas quanto presentes.

## 2.2 Obras juvenis e conhecimentos literários e extraliterários

Inegavelmente, o que atrai os leitores para a literatura é a experiência da leitura, o interesse pela história e pelos personagens. Ao ler, porém, o leitor encontra novos conhecimentos a respeito de vários temas, pois a literatura versa sobre tudo que faz parte da vida humana. Dificilmente um leitor busca a literatura no intuito de adquirir conhecimentos, pois para isto bastaria estudar livros teóricos. Entretanto, na obra literária os conhecimentos surgem como consequência da experiência da leitura, que se torna mais enriquecedora à medida que a vida dos personagens está permeada de elementos de diferentes áreas do saber:

A literatura assume muitos saberes. Num romance como *Robinson Crusoe*, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura). Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário [...] A literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. Por um lado, ele permite designar saberes possíveis – insuspeitos, irrealizados: a literatura trabalha nos interstícios da ciência: está sempre atrasada ou adiantada com relação a esta [...]. A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa. Por outro lado, o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor: que ela sabe algo das coisas (BARTHES, 2008, p. 18-19).

Consagrada pela crítica e estudada nas escolas, a literatura canônica é valorizada não apenas pela experiência literária que proporciona aos seus leitores, mas também pelos conhecimentos que veicula, tal como demonstra a reflexão de Barthes (2008) sobre *Robinson Crusoe*. Porém, será que o mesmo pode ser dito a respeito da literatura juvenil? A riqueza de saberes é um critério para determinar a qualidade de uma obra? Certamente há outros fatores importantes nesse sentido, tais como a linguagem elaborada artisticamente, a sofisticação do enredo e a psicologia dos personagens. No entanto, uma obra que traz conhecimentos sobre filosofia, história e cultura de outros povos, por exemplo, demonstra possuir certa qualidade. Segundo Jouve (2012, p. 117):

A arte verbal – cuja matéria é o conjunto de representações em que se fundamenta a linguagem – apresenta ao mesmo tempo uma vantagem qualitativa (ela é tomada diretamente do pensamento) e quantitativa (remete a uma multiplicidade de conteúdos). Vincular o valor de uma obra ao conhecimento que ela nos traz é, para um ocidental nutrido de humanidades, da ordem da evidência.

Na literatura direcionada ao público jovem, o romance *A menina que roubava livros* (2005), de Markus Zusak traz como pano de fundo a Segunda Guerra Mundial e a história da menina Liesel Meminger; já o clássico de Jostein Gaarder, *O mundo de Sofia* (1991) é permeado de conceitos filosóficos; por outro lado, a série *Percy Jackson* de Rick Riordan aborda a mitologia grega por meio de personagens adolescentes. Ao falar através das experiências dos personagens, a literatura possibilita que os conhecimentos relacionados a essas experiências sejam melhor apreendidos pelos leitores. Em se tratando de leitores jovens e de personagens da mesma faixa etária, tais conhecimentos tendem a ser assimilados com maior entusiasmo, pois entra em jogo o fator da identificação.

A literatura, portanto, promove não somente um tipo de conhecimento diferente de outras áreas, como também reforça e traz sob um novo ângulo os saberes relacionados a essas mesmas áreas. O aprendizado que provém das relações com outros seres humanos – possível na literatura pelo contato com a vida dos personagens – não pode ser medido, quantificado, como um cálculo matemático ou a compreensão de leis físicas ou biológicas, mas atua em outro sentido, agregando novos horizontes e compreensões à forma com que se vê o mundo.

A leitura literária é capaz de causar mais impacto do que o simples conhecimento de conceitos abstratos, pois, apesar de parecer que os mundos imaginários e personagens literários estão fora da realidade, é da própria realidade que são colhidas as inspirações para a criação das narrativas. Com um contexto específico, a história envolvente de um personagem torna mais atrativa a aprendizagem de um novo saber. A vida de Liesel Meminger em meio aos horrores da Segunda Guerra deixa ecos mais profundos na mente do leitor do que a leitura de um livro de história sobre esse mesmo tema, pois é possível associar a experiência de uma “pessoa” – uma personagem com a qual o leitor facilmente se identifica – ao dado histórico. Viver a experiência da personagem e conhecer o contexto da época torna-se uma mesma coisa. Sobre essa questão, Todorov (2009, p. 77) argumenta que:

Como a filosofia e as ciências humanas, a literatura é pensamento e conhecimento do mundo psíquico e social em que vivemos. A realidade que a literatura aspira compreender é, simplesmente (...) a experiência humana. Nesse sentido, pode-se dizer que Dante ou Cervantes nos ensinam tanto sobre a condição humana quanto os maiores sociólogos ou psicólogos e que não há incompatibilidade entre o primeiro saber e o segundo. (...) Seja pelo monólogo poético ou pela narrativa, a

literatura faz viver as experiências singulares; já a filosofia maneja conceitos. Uma preserva a riqueza e a diversidade do vivido, e a outra favorece a abstração, o que lhe permite formular leis gerais.

Percebe-se, assim, que a literatura não é uma distração apartada das realidades do mundo. Ao contrário, é a partir do texto literário que vários conhecimentos confluem e se tornam presentes, apreendidos por vezes de forma inconsciente pelo leitor, mais concentrado na própria história do que nos conhecimentos que ela possa vir a proporcionar. No entanto, esses conhecimentos tornam-se perceptíveis à medida que a narrativa fixa-se na memória do leitor com as descobertas que se vão realizando.

Pelos olhos do protagonista, o leitor se sente acompanhado a ir descobrindo tudo o que faz parte do universo narrado. No caso de *A menina que roubava livros*, é possível conhecer juntamente com Liesel não apenas o que foi a Segunda Guerra, mas também seu significado para indivíduos que a viveram e as implicações dramáticas sofridas pelas vítimas. Apesar dos personagens serem fictícios, o sofrimento real das pessoas que passaram pela perseguição nazista encontra-se representado nas figuras literárias. É como se o leitor fosse mais uma dentre as tantas pessoas presentes naquele período histórico, sem enfrentar a morte e o desespero, mas solidário à Liesel e a todos os que sofreram em meio à Guerra.

Em *O mundo de Sofia*, o leitor adentra o mundo da filosofia junto com a protagonista Sofia Amundsen. A personagem recebe cartas misteriosas permeadas de questionamentos filosóficos, tais como “quem é você?” ou “de onde vem o mundo?”. A sensação de curiosidade pelas respostas são compartilhadas entre a personagem e os jovens, que exploram o universo e a história da filosofia conjuntamente. Assim, o romance traz lições e raciocínios filosóficos ao mesmo tempo em que conta a história de Sofia e suas relações familiares e com amigos.

Os jovens que buscam a obra com o objetivo de fruir uma narrativa ficcional encontram a oportunidade de refletir sobre si mesmos, além de conhecer o pensamento de Sócrates, Aristóteles, Platão, Jean Paul Sartre e tantos outros filósofos. Se a filosofia desses pensadores fosse lida pelos adolescentes diretamente na fonte, talvez não teria o mesmo impacto, pois as descobertas de Sofia e os questionamentos que lhes são direcionados tendem a coincidir com os do leitor juvenil.

O conhecimento da cultura antiga da Grécia e da sua mitologia podem parecer assuntos bastante distanciados da realidade dos adolescentes. A história de *Percy Jackson*, no entanto,

faz com que essa distância deixe de existir. Na obra, os mitos gregos não pertencem ao passado, mas estão presentes na vida dos adolescentes Percy (Perseu), filho do deus grego Poseidon, Annabeth, filha da deusa Atena, e Luke, filho de deus Hermes.

Consagrados nos poemas épicos de Homero, os deuses da Antiguidade Clássica são transportados para o mundo contemporâneo dos jovens. Os personagens da saga são semideuses e precisam lidar com as suas duas naturezas, humana e divina, em meio aos perigos que os cercam. As aventuras do protagonista, repletas de elementos narrativos que atraem os jovens, trazem à tona o conhecimento da mitologia grega, podendo motivá-los ao estudo e à leitura de textos literários que serviram de referência à saga, como *Iliada e Odisseia* (VIII a.C), de Homero.

A função da literatura de entreter e ao mesmo tempo instruir já foi assinalada pelo poeta grego Horácio, mostrando-se válida também para a literatura juvenil. A associação entre experiência pessoal e conhecimento intelectual é capaz de gerar aprendizagens significativas e duradouras, pois os conhecimentos encontram-se aliados a um determinado contexto. Consequentemente, a recordação das experiências dos personagens pelo leitor estará acompanhada dos saberes adquiridos na leitura.

Nas histórias juvenis, o protagonista costuma ser aquele que desconhece o universo do qual faz parte, sendo introduzido neste universo no mesmo instante que o leitor. Esta técnica, além de proporcionar uma maior imersão na história do protagonista, faz com que o leitor se sinta como se fosse ele próprio personagem da obra. Assim, todos são capazes de sentir a tristeza e o drama de Liesel à medida que se sucedem os eventos da Segunda Guerra, de vivenciar as dúvidas e inquietações de Sofia na descoberta de si mesma e de experimentar a confusão e o deslumbramento de Percy ao penetrar o mundo desconhecido e fantástico dos deuses do Olimpo.

A literatura também possibilita conhecer melhor o próprio ser humano através dos personagens. Várias lições podem ser tiradas de suas trajetórias. Um herói que enfrenta uma batalha – física ou psicológica - precisa utilizar sua inteligência, pois a força não é suficiente. Para se alcançar um objetivo, são necessárias estratégias, dedicação e paciência. O conhecimento adquirido por meio da narrativa diz respeito à vida prática, às situações de dificuldade que todos encaram em algum momento. Esse conhecimento só é possível pelas próprias vivências do sujeito, ou pelo contato com as histórias de outras pessoas/personagens.

Sendo o objeto da literatura a própria condição humana, aquele que lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano. Que melhor introdução à compreensão das paixões e dos comportamentos humanos do que uma imersão na obra dos grandes escritores que se dedicam a essa tarefa há milênios? E, de imediato: que melhor preparação pode haver para todas as profissões baseadas nas relações humanas? [...] Assim, os estudos literários encontrariam o seu lugar no coração das humanidades, ao lado da história dos eventos e das ideias, todas essas disciplinas fazendo progredir o pensamento e se alimentando tanto de obras quanto de doutrinas, tanto de ações políticas quanto de mudanças sociais, tanto da vida dos povos quanto da de seus indivíduos. (TODOROV, 2009, p. 92-93).

Através do contato com as personagens ficcionais, a literatura se parece mais ao encontro com outras pessoas, com outras experiências, do que com aprendizagens abstratas como as da filosofia ou da sociologia (TODOROV, 2009, p. 80). Assim, a base na qual se assenta a literatura é a concretude das relações interpessoais, pois apresenta possíveis quadros dessas relações em diversas instâncias da realidade. Ao fazer uso da capacidade de comunicação entre os seres humanos, a literatura oportuniza conhecimentos que ultrapassam as fronteiras da teoria, chegando até à vida comum de todos os dias, na qual as pessoas precisam conviver em sociedade.

Além de levar o leitor a um maior aprofundamento sobre o ser humano e abarcar em seu conteúdo distintas áreas do saber, não se pode esquecer um dos conhecimentos mais expressivos promovidos pela literatura, relacionado ao código que a veicula: a linguagem. No texto literário, a linguagem se apresenta diferentemente de seu uso comum, manifestada em toda sua complexidade, plurissignificação, sentido metafórico e heterogeneidade. A forma com que surgirá na obra é fruto da liberdade criativa do autor, que elabora construções linguísticas artisticamente. De acordo com Bronckart (1997, p. 17 apud COLOMER, 2007, p. 29):

Se a literatura é verdadeiramente patrimônio, este patrimônio é, antes de mais nada, um patrimônio de debates, de trabalho interpretativo a propósito da pessoa humana, de sua sociabilidade, da diversidade sociocultural, e das possibilidades da língua.

Igualmente, não se pode esquecer um dos conhecimentos mais importantes proporcionados pela leitura literária, que é a capacidade de elaborar de forma estruturada a experiência humana (CANDIDO, 2011, p. 179). Tomando como exemplo a obra *O mundo de Sofia*, pode-se dizer que a experiência caótica do jovem que busca respostas para questões existenciais é apresentada de forma coerente e organizada na experiência da protagonista. A partir da obra, uma situação existente na realidade é transformada em um todo articulado pela palavra escrita e pela estrutura literária. Esse tipo de conhecimento é assim descrito por Candido (2011, p. 179):

De fato, quando elaboram uma estrutura, o poeta ou o narrador nos propõe um modelo de coerência, gerado pela força da palavra organizada. Se fosse possível abstrair o sentido e pensar nas palavras como tijolos de uma construção, eu diria que esses tijolos representam um modo de organizar a matéria, e que enquanto organização eles exercem papel ordenador sobre a nossa mente. [...] O caos originário, isto é, o material bruto a partir do qual o produtor escolheu uma forma, se torna ordem; por isso, o meu caos interior também se ordena e a mensagem pode atuar. Toda obra literária pressupõe esta superação do caos, determinada por um arranjo especial das palavras e fazendo uma proposta de sentido.

Na literatura estão unidos, portanto, conhecimentos de vários tipos, que se somam à trajetória dos personagens. Além dos próprios conhecimentos literários, as obras juvenis são capazes também de suscitar a curiosidade dos jovens para saberes diversificados, como provam o sucesso de romances como *A menina que roubava livros*, *O mundo de Sofia* e *Percy Jackson*. Como se pode perceber, o fato de interesses lucrativos estarem por trás de tais produções não significa que as obras não possuam qualidades importantes, que merecem ser levadas em conta.

Finalmente, é necessário destacar que a literatura não é pretexto para aquisição de conhecimentos sobre quaisquer assuntos. No entanto, mesmo que o primeiro propósito da leitura seja a experiência literária e a imersão na narrativa, tal experiência só se torna plena, porém, quando se leva em conta tudo o que se pode tirar dela: reflexões profundas sobre a realidade, uma melhor compreensão a respeito do mundo e do ser humano e uma expansão cada vez maior de saberes.

### 3 EDUCAÇÃO LITERÁRIA E DIÁLOGO INTERTEXTUAL

Considerando que a literatura juvenil possibilita simultaneamente uma experiência literária única e uma ampliação dos conhecimentos do leitor, importa refletir sobre o papel das obras direcionadas ao público adolescente no ambiente escolar. A escola, que tem como objetivo a formação intelectual e humana das futuras gerações, precisa estar atenta ao universo de leituras dos jovens, a fim de dar continuidade ao processo de formação literária, que muitas vezes começa fora dos círculos escolares e se completa nele. A importância dessa reflexão torna-se cada vez mais evidente, na medida em que, no tempo atual, os livros infanto-juvenis podem constituir “o único tipo de leitura a que os meninos e as meninas estão dispostos a dedicar grande quantidade de horas livres que necessitem para dominar os mecanismos que a regem”. (COLOMER, 2007, p. 36).

Propor uma reflexão a respeito das obras juvenis na escola não significa que esta precise mudar a programação dos currículos disciplinares para submeter-se aos gostos pessoais dos alunos, mas sim que, dada a aceitação do público por um determinado tipo de leitura, tanto a escola pode beneficiar-se do interesse dos alunos, quanto os alunos dos mecanismos de aprendizagens oferecidos pela escola. No entanto, seria esse processo viável? A escola pode realmente apropriar-se da literatura juvenil e transformá-la em objeto de ensino? Para responder a esses questionamentos, é necessário primeiramente compreender qual é a função do ensino de literatura. Para Colomer (2007, p. 45), esta função se define como:

[...] a ação *de ensinar o que fazer para entender* um *corpus* de obras cada vez mais amplo e complexo. Isso é o que os alunos devem entender que estão fazendo ali e o que se deve avaliar. Não sua intimidade, seus gostos, seu prazer ou sua liberdade de escolha. Nada disso pode ser, efetivamente, obrigatório.

Se a escola tem o dever de ampliar o repertório de leitura dos alunos e promover o aprofundamento na compreensão das obras, a literatura juvenil não pode ser excluída desse processo, pois pode ser o ponto de partida tanto para o aumento na quantidade quanto na qualidade das leituras. Assim, mesmo que os gostos pessoais dos leitores não sejam um critério absoluto, vale ressaltar que os dois tipos de obras – as lidas pelos adolescentes e as propostas pela escola – complementam-se e tornam-se essenciais na formação do leitor.

Pode haver aprendizagem na leitura de fruição assim como também fruição na leitura com objetivos de aprendizagem. Por meio da mútua relação entre o contexto de leitura do aluno e o contexto de leitura escolar ocorre o processo de educação literária. Segundo Colomer (2007, p. 32), ao contrário do que sugere o termo “ensino de literatura”, comumente associado ao ato

de estudar sobre literatura, a educação literária situa a leitura das obras como seu núcleo. A prioridade seria a experiência literária e os conhecimentos gerados a partir dessa prática pelos próprios leitores. Embora importantes, as informações e análises sobre a obra ficariam em segundo plano. Qual a diferença, então, de usar o termo educação literária ao invés de ensino de literatura? De acordo com Zilberman (1990, p.35):

A educação compartilha com a fantasia e a literatura a perspectiva utópica a que essas apontam. Etimologicamente, educar é extrair, levar avante, conduzir para fora e para frente. Funda-se, pois, num ideal, o de que é possível mudar a atitude individual e a configuração da sociedade por meio da ação humana.

Enquanto o ensino sugere uma transmissão de conhecimentos específicos realizada por meio de um instrutor, a educação se daria pela ação conjunta de pais, professores e de toda sociedade, buscando a formação integral do jovem como ser humano e sujeito social. Por sua vez, a educação através da literatura se daria, em primeiro lugar, a partir das próprias descobertas do leitor à medida que entra em contato com o universo narrado. O papel da escola é facilitar esse encontro, fazendo com que as descobertas se tornem mais frequentes e mais plenas de sentido. O professor desempenha uma função essencial nesse processo, porém, a parte mais substancial do percurso é dada pela relação do leitor com o livro.

Ao professor cabe conhecer o universo literário dos alunos, levá-los a aprofundar-se nas leituras em que já estão familiarizados e a conhecer outras. Tendo em conta que a educação literária se dá por etapas e que a leitura feita livremente merece atenção no âmbito de ensino, o professor atua, segundo Colomer (2007, p. 184) como um “guia” do aluno, que o ajuda a trilhar sua trajetória pelo mundo dos livros:

Como é natural em um verdadeiro “guia”, há que se partir da competência dos alunos para fazer esse trabalho. Podemos calcular, por exemplo, que quando os adolescentes chegam à etapa secundária, podem ter conhecido uma parte do folclore oral e ter lido cerca de 300 livros infantis ao longo de uma boa vida leitora. Uns trinta títulos podem ter sido compartilhados nas aulas através da leitura em voz alta, da leitura coletiva, da dramatização e da recitação de poemas ou do trabalho escolar em geral. E podem ter ouvido falar de um certo número de obras e autores através de sua presença na cultura que os cerca ou de suas versões audiovisuais. Esta é a bagagem de sua cultura literária no melhor dos casos. Não tem nada a ver, naturalmente, com a de seus professores, ou com a que seria desejável que seus professores possuíssem. De modo que a primeira coisa que se deve fazer é explorar a experiência leitora desses garotos e garotas para saber onde se inicia o encontro dessa “viagem guiada”.

Ao atuar como guia de seus alunos, o professor tem a oportunidade de abrir-se a novas possibilidades literárias e continuar construindo o seu itinerário pessoal de leituras. A formação do leitor não é algo acabado, que se completa ao fim de uma jornada, mas é uma

marcha contínua que se prolonga e aperfeiçoa ao longo dos anos. Assim também é com o professor. Por mais leituras que possa ter e por mais textos que consiga compreender de forma aprofundada, sua trajetória no mundo dos livros vai se enriquecendo ao levar a literatura aos seus alunos, pois o mestre torna-se outro leitor junto com eles.

Para Colomer (2007, p. 185) “[...] o *corpus* de literatura para crianças e jovens permanece praticamente desconhecido para muitos educadores, já que não foram tratados como um saber profissional durante sua formação.” Se essa lacuna é rompida, o conhecimento e a leitura das obras juvenis podem proporcionar um amadurecimento literário também para o professor, permitindo uma maior sensibilidade e atenção em direção ao universo do jovem. Se os professores conhecem os interesses literários dos alunos e buscam, na medida do possível, ler algumas obras, maiores serão as chances de que os jovens se sintam encorajados a valorizar a literatura canônica. Ao invés de existir uma imposição de conhecimentos, há um compartilhamento de saberes a partir das leituras de cada um. Dessa forma torna-se possível um verdadeiro diálogo entre professores e alunos.

Da mesma maneira que o professor espera dos seus alunos uma abertura à literatura canônica, é importante que ele também se abra para as leituras juvenis, a fim de que os estudantes percebam que encara sem preconceitos aquilo que eles apreciam. Instaura-se, assim, uma relação de reciprocidade, que motiva ambos os lados a contemplarem as diferenças culturais e temporais que envolvem as obras. Para Zilberman (1990, p. 50):

O professor não pode conhecer seus alunos se não promover a interação de experiência de leitura já adquirida entre os leitores com que trabalha. O resultado é também um processo de conscientização, com cada sujeito, inclusive o professor, desvelando perante o outro sua formação. Esse processo, porém, depende de uma troca contínua de idéias e informações, sem a qual se encastelam em seu mundo interior, impedindo-se de socializar e compartilhar vivências passadas e presentes.

Se por um lado é importante valorizar as leituras juvenis, é preciso igualmente desacomodar os alunos de lerem apenas o que gostam. Nesse sentido, a atribuição da escola e do professor é não somente levar o aluno a compreender melhor o tempo em que vive – e nisso se insere a literatura juvenil e contemporânea lida pelos adolescentes – mas também a assimilar outros períodos da história, nos quais foram sendo acumulados os conhecimentos da humanidade até chegarem ao estágio atual e onde se enquadra a literatura consagrada em épocas anteriores. Abrir espaço para o presente não significa, portanto, deixar de lado o passado. Ao traçar o papel da literatura juvenil na formação dos adolescentes, Gregorin Filho (2011, p. 61-62) acentua igualmente a relevância da literatura canônica:

Assim, quando uma obra transcende as fronteiras da cultura na qual foi concebida e atravessa várias épocas mantendo a atualidade, quer em sua temática, quer como produto artístico cuja matéria é a palavra, representando valores e toda a complexidade de relações subjacentes às mais diversas sociedades, ela passa a ser tomada como um clássico, e é fundamental que seja lida, tanto por adultos como por jovens. Desse modo, a escola, como transmissora de cultura que é, deve incentivar a leitura dessas obras, mostrando aos jovens que a compreensão delas é o exercício da compreensão de si mesmos como indivíduos históricos.

Todas as áreas do saber tiveram uma evolução, e foram notabilizadas por estudos e ideias surgidas num determinado contexto. Assim é na área da história, marcada por diferentes acontecimentos em cada período, com a literatura e as diversas obras literárias que trazem a marca da época em que foram escritas, mas igualmente é assim também com a biologia, física, química, geografia, que foram sendo aperfeiçoadas pela contribuição de inúmeros teóricos e estudiosos ao longo do tempo. A escola precisa oportunizar ao aluno um conhecimento amplo da área estudada. O conhecimento do tempo atual, da cultura de massa<sup>12</sup> e da literatura juvenil já é adquirido em grande parte pelas próprias experiências cotidianas dos alunos. Tal conhecimento pode ser aproveitado pela escola, sem a necessidade de tornar-se a principal referência na construção do currículo. Qual seria, então, o lugar da cultura do jovem dentro da escola?

A literatura consumida fora dos muros escolares pode ser o ponto de partida, e a literatura proposta pela escola o ponto de chegada. Pois “temos de saber “onde estão” para ajudá-los a ampliar progressivamente sua capacidade de fruição. Não saltarão de repente de um *corpus* a outro.” (COLOMER, 2007, p. 67). Uma vez superado o preconceito que o professor possa vir a ter a respeito da literatura juvenil, é preciso desmitificar a visão negativa que os alunos têm da literatura canônica. Tal visão é bastante comum entre os jovens, tais como apontam alguns estudos aludidos por Colomer (2007, p. 50):

Os estudos qualitativos sobre práticas culturais entre os jovens mostram um indivíduo, que teve um número de leituras limitado e de tipo muito diverso, desde os livros infantis e juvenis até os *best sellers* e leituras escolares de obras clássicas. Sua avaliação pessoal dessas leituras parece ser positiva, sobretudo quando alude àquelas que escolheu livremente; enquanto que, pelo contrário, desenvolveu uma atitude adversa em relação às obras canônicas e impostas pela instituição escolar, especialmente durante a etapa secundária de seus estudos.

Reconhecer essa resistência pode ser um primeiro passo para tentar superá-la. Nesse sentido, o professor desempenha uma tarefa fundamental ao levar seus alunos a perceber que

---

<sup>12</sup>A cultura de massa, ou cultura pop, é tudo que é consumido pelo público dentro de uma determinada cultura (filmes, programas televisivos, novidades, moda) e que pode ser usado para examinar as crenças e atitudes culturais (COLE, 2009, p. 556)

o que lhes parece frustrante, difícil e até mesmo “chato” é uma forma de entrar em contato com outros costumes e formas de pensamento, e a descobrir realidades tão significativas quanto as suas. A princípio o processo pode ser doloroso, já que supõe uma saída da zona de conforto. No entanto, se esse processo estabelecer uma linha de continuidade com as realidades que o adolescente já conhece, as aprendizagens fluirão com maior naturalidade, pois não haverá um rompimento, e sim complementaridade.

Um pensamento frequente que pode surgir entre os alunos é de que a literatura canônica é reservada apenas aos mais inteligentes e eruditos, enquanto a literatura juvenil pertenceria àqueles leitores que não se consideram capazes de compreender textos mais difíceis. Essa dicotomia precisa ser rompida, pois além de passar uma mensagem falsa – a de que alguns alunos são superiores a outros – apresenta a literatura juvenil como algo de pouco valor comparada aos clássicos. É preciso fazer com que os jovens compreendam que ambas são importantes para sua formação, e que a leitura de um tipo não deve excluir, mas sim pressupor a leitura de outro.

Além disso, há outro aspecto importante com relação à educação literária. Educar através dos livros não significa deixar que os alunos apenas experimentem a leitura e a interpretem à sua maneira. Esse é o primeiro passo, mas não o único. A educação literária implica também em que outras interpretações e estudos sobre o objeto literário sejam reconhecidos pelo leitor. Nessa direção, todo o arcabouço teórico que se formulou sobre a literatura desde os filósofos gregos até os dias atuais não pode se manter fechado em si mesmo, concentrado apenas nas universidades e destinado somente aos estudiosos da área (professores e pesquisadores).

A escola precisa ser o lugar onde se fomentam tais conhecimentos, do contrário, não será o ambiente democrático que almeja ser. Entretanto, ao dar lugar a esse tipo de aprendizagem, é importante ter em conta que [...] “se a escolarização literária e a crítica são consideradas atividades subordinadas à literatura, então a função exclusiva delas é multiplicar, prolongar e proteger experiências de boa leitura.” (LEWIS, 2009, p. 93-94).

Ao valorizar os conhecimentos acumulados sobre o objeto literário e as obras consideradas canônicas, bem como as obras juvenis, o professor oportunizaria um espaço no qual vozes diversas, de outras épocas e contextos seriam ouvidas, estudadas, debatidas. Poderia objetar-se que a educação literária visa exatamente romper com um modelo de ensino baseado em teorias, explicações e análises. A questão, no entanto, não é uma rejeição aos

estudos que subjazem o objeto literário. O contexto histórico, a crítica bem elaborada por intelectuais da área e o ponto de vista teórico são possibilidades que auxiliam na compreensão de uma obra e podem vir a enriquecer as leituras pessoais de cada leitor. Nessa direção:

“Quanto mais ativo e inter-relacionado é o ensino que se oferece, mais fácil será que os alunos encontrem com a literatura em qualquer espaço ou matéria... sempre que nos lembremos de pôr aí as obras, é claro”. (COLOMER, 2007, p. 160)

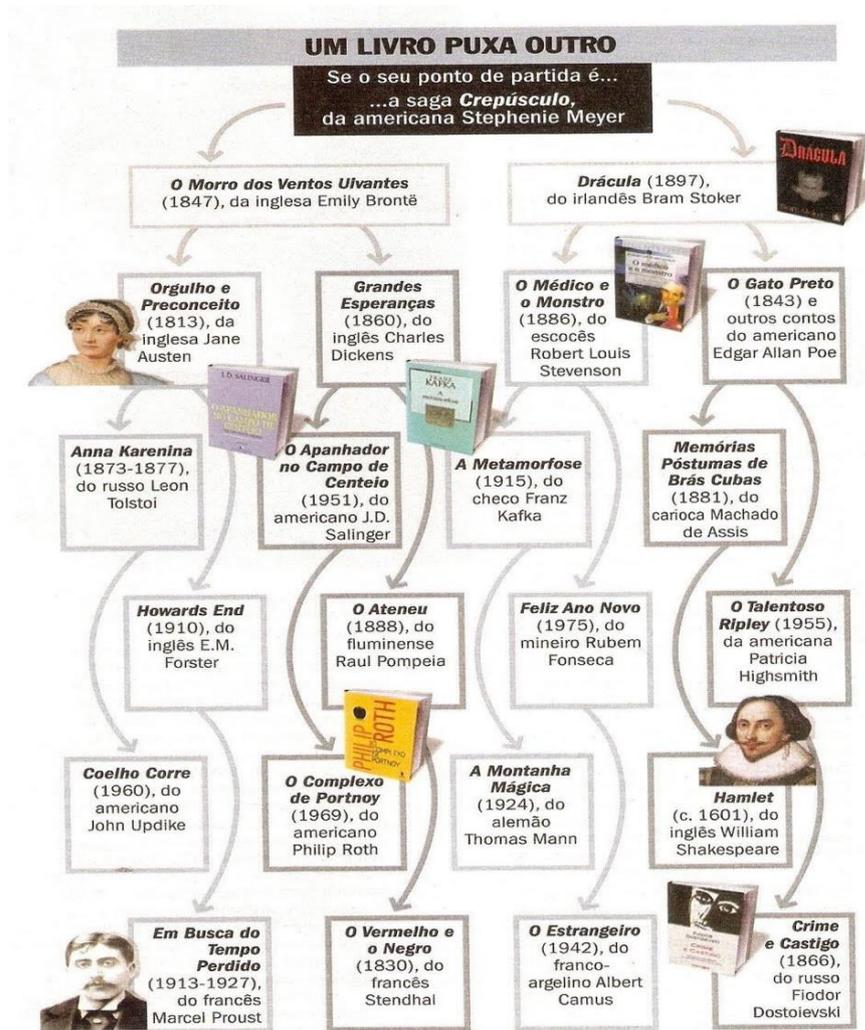
Em suma, não basta o estudo dos aparatos teóricos sem que esteja presente a leitura direta. Conhecer os mecanismos de análise e saber aplicá-los às obras são meios para se atingir um fim. Tal finalidade é a construção de sentidos, que ocorre primariamente pela interpretação individual do leitor, mas que é enriquecida pelas interpretações de outros estudiosos e pelos aspectos exteriores que guardam alguma relação com o texto. Se o ensino de literatura, compreendido como o ato de estudar sobre literatura, prioriza o meio, é importante que a educação literária, que prioriza o fim, não exclua de seu escopo o emprego dos meios toda vez que se mostrem necessários para o progresso da formação leitora dos alunos.

É possível que o diálogo entre a literatura juvenil e a literatura canônica se manifeste, muitas vezes, de forma espontânea por parte dos leitores. A leitura de determinadas obras pode levar a outras, seja porque tais livros foram citados explicitamente dentro da obra lida; seja pela semelhança de temática, de caracterização de personagens ou de gênero literário. Os clássicos são constantemente revisitados através da literatura juvenil, e as conexões podem ser estabelecidas pelos jovens até mesmo antes da intervenção do professor. Ao terminar de ler um romance juvenil que lhe trouxe uma ótima experiência literária, são grandes as chances de o leitor querer perpetuar essa experiência por meio de outros livros.

Dessa forma, o aumento na quantidade de leituras surge como consequência. Porém, nem todos trilharão o mesmo caminho, circunstância em que se torna fundamental a atuação do “guia”. Tendo o livro como aliado nessa viagem guiada, o professor pode conduzir seus alunos a outras leituras. Um exemplo para iniciar essa “viagem” é a famosa saga juvenil de Stephenie Meyer, *Crepúsculo*, que convida os leitores a conhecerem dois clássicos da literatura mundial. Um é *O morro dos Ventos Uivantes* (1847), de Emily Bronte, livro citado dentro da própria narrativa – cuja história serve de analogia ao amor entre Bella e Edward – e o outro é *Drácula* (1897), de Bram Stoker, vinculado à saga de Meyer pelos personagens vampiros. A partir desse exemplo, o esquema de Bruno Meier (2011), “Um livro puxa o

outro”, ilustra como alguns livros sugerem a leitura de obras aparentemente bastante diferentes, mas que são conectadas por terem algum aspecto em comum:

Figura 1: Um livro puxa o outro: *Crepúsculo*, de Stephenie Meyer



Fonte: MEIER, 2011.

Tendo como início a leitura despretenhosa de uma obra como *Crepúsculo*, esse tipo de relações mostra que as leituras escolhidas livremente pelos leitores podem incorporar também obras canônicas. A capacidade das leituras juvenis de acionar o interesse por livros diversos merece a atenção dos professores, que podem inclusive aproveitar as conexões entre as obras para elaborar projetos de leitura. Estruturados a partir de uma temática ou de um gênero literário, os projetos trazem uma oportunidade de o aluno exercitar habilidades relacionadas à leitura e à escrita. A integração de aprendizagens que ocorre através dos projetos tornaria

viável também a superação das distâncias entre sistemas literários opostos. Para Colomer (2007, p. 156):

Ser conscientes do substrato problemático inerente à ideia dos “clássicos” significa, primeiro, mudar a imagem de foto fixa, única e hierarquizada das obras, pela ideia de uma sociedade articulada em torno de diferentes tipos de modelos de discurso, sistemas literários e cânones que convivem, fluem, se relacionam e se interpretam. E, segundo, requer também explicitar a ideia de que as seleções “canônicas” se realizam em função do objetivo proposto. No caso da escola, o da referência comum de obras que resultam operativas para o aprendizado literário das novas gerações.

A literatura nutre-se de outras literaturas. Não há obra que seja totalmente original. Muitas das obras juvenis tiveram como influência os clássicos, que por sua vez recolheram referências de outras histórias, mitos e lendas. Começar a viagem guiada pela literatura juvenil é trilhar um caminho de volta às fontes. Ainda que muitos alunos tenham capacidade de construir o seu repertório por conta própria e o despertar para a leitura dos clássicos surja de forma natural, o professor, como guia e leitor mais experiente, deve estar atento a que as leituras não sejam feitas de forma superficial e apressada. Talvez mais do que incentivar a leitura, o papel do professor seja promover o aprofundamento na história narrada. Dessa forma, a mediação do professor ajuda o aluno a desvelar os símbolos, metáforas e padrões narrativos, a descobrir as analogias entre uma e outra obra, a fazer comparações e a refletir sobre a forma com o que o passado e o presente são representados na obra.

O futuro da educação literária passa pela capacidade de conectar as obras umas às outras. Porém, para que tal realidade seja conquistada, é preciso levar em conta o contexto escolar, com todas as restrições que esta conjuntura impõe a professores e alunos. Promover a leitura de diferentes obras e seu aprofundamento não significa ignorar as limitações da escola, mas buscar meios de superá-las sem sobrecarregar ainda mais o cronograma de atividades de docentes e discentes. Apesar de difícil, tal empreendimento é possível se ambas as partes colaborarem na troca de ideias sobre suas experiências literárias e na construção conjunta de conhecimentos.

Como o diálogo intertextual pressupõe certos conhecimentos prévios dos alunos sobre a literatura juvenil ou sobre a cultura na qual estão imersos, não seria necessário acrescentar mais atividades às já previstas pelo currículo. A leitura livre serviria como apoio e ponto de partida dentro da sala de aula, não como um conteúdo a mais a ser incorporado às avaliações escolares. Ao descrever a relação entre o jovem e a cultura atual, Zilberman (2010, p. 112) destaca a importância de a escola estar aberta às novas tendências sem deixar de ser fiel às aprendizagens que habitualmente veicula:

O jovem não é tão somente parte da cultura: ele é a própria cultura, a que todos desejam, de algum modo, imitar. Seu modo de ser, pensar e agir tornou-se paradigmático, e a escola, copiando o que faz a sociedade contemporânea, precisa aprender a lidar com essa transformação, sem, por outro lado, abrir mão de suas prerrogativas históricas, sob pena de anular-se.

Portanto, ao buscar promover a educação literária, o professor deve enfrentar duas grandes dificuldades: por um lado, conhecer e/ou ler as obras juvenis e relacioná-las às obras canônicas em sala de aula; por outro, enfrentar as limitações que envolvem o sistema de ensino, com suas regras avaliativas e horários fixos para início e término de atividades. Esta segunda dificuldade parece ser o principal motivo pelo qual muitas escolas continuam oferecendo um ensino sobre literatura e não uma educação literária. O sistema escolar torna-se, dessa maneira, um verdadeiro obstáculo contra o qual se deve lutar a fim de que a formação literária dos alunos alcance seu pleno desenvolvimento.

Para o aluno, a relação leitura-escola é associada a exigências que independem de suas vontades e necessidades. Assim, o elemento da obrigatoriedade tende a eliminar as possibilidades de vivenciar prazerosamente as aprendizagens. Entretanto, ainda que uma atividade obrigatória pareça desmotivadora, não significa que no final do processo não possa ocorrer certa satisfação pelo conhecimento alcançado. Colomer (2007, p. 44) põe a questão da seguinte maneira:

[...] se pensarmos em outros aspectos do prazer, tal como aquele obtido ao fim de um esforço para descobrir o sentido em alguma coisa que parecia não tê-lo, que não o tinha de forma evidente ou que o tinha em diferentes níveis de profundidade, então os alunos necessitam ser encorajados por alguém que lhes ajude de forma continuada para que realizem essas descobertas.

O aluno precisa ter consciência de que a leitura tem uma determinada finalidade na escola, atrelada à própria razão de ser do ambiente de ensino. Ou seja, toda e qualquer leitura terá algum propósito relacionado ao crescimento de suas aprendizagens. Portanto, não é apropriada uma educação literária que ponha na balança apenas os gostos pessoais dos alunos com relação à leitura. É importante haver um critério na seleção das obras que serão estudadas.

Como bem observou Zillberman (2010), a escola não pode contradizer-se a si mesma, abandonando aquilo que continuamente fora seu dever como instituição. Se abolir o elemento obrigatório parece uma impossibilidade; revestir o obrigatório de aprendizagens que tragam algum sentido para os alunos deve ser uma meta da educação literária. Nessa direção, importa perceber que o aluno, quando lê, “quer o lado de fora, para onde se desloca, comandado pela

imaginação. Por isso, talvez seja o caso de se pensar em transformar o “de dentro” da sala de aula em “de fora” da leitura.” (ZILBERMAN, 2010, p. 53-54).

Para tornar o ambiente escolar favorável às leituras livres dos alunos, é necessário também investigar as motivações de suas escolhas. Ao saber o que leva os jovens a ler fora da escola, o professor terá maiores probabilidades de tornar as atividades obrigatórias mais significativas. A educação literária pode ser concebida, assim, como uma rede de relações entre obras e entre diferentes tipos de experiências, que vão do curso livre da imaginação à reflexão objetiva e profunda a respeito da leitura. Desse constante diálogo – interpessoal e intertextual – depende a formação literária dos adolescentes.

### **3.1 Impasses sobre a liberdade e a obrigação de ler literatura**

O despertar para a leitura pode ocorrer desde a infância, com o apoio de familiares e amigos que introduzem a criança no mundo literário, seja através da contação de histórias ou da leitura de livros de temática infantil. O aprofundamento no universo literário será fruto, no entanto, da permanência do interesse pelos livros por parte da criança e do adolescente. Se essa prática persistir durante a adolescência, período de transformações, conflitos e mudanças, é muito provável que a leitura se converta em hábito constante e o sujeito se torne um leitor maduro. Porém, o que levaria um jovem a querer ler determinada obra? Quais seriam suas expectativas? Em uma leitura livre, quais os critérios utilizados na escolha de um livro?

Fora do ambiente escolar, em que não predominam exigências de aprendizagem, as leituras feitas de forma livre normalmente têm como objetivo o entretenimento. É uma forma de lazer, de apartar-se das tarefas cotidianas para fruir a história narrada. O lançamento do filme inspirado em uma obra famosa e sua divulgação por meio da internet são fatores importantes nas escolhas dos jovens. Porém, nem sempre o fato de uma obra estar na “moda” ocasiona a eleição de um livro. É necessário também interesse pelas temáticas e pelos gêneros literários. Lewis (2009) se refere especialmente aos jovens quando fala dos tipos de leitores que se concentram mais nos acontecimentos de uma narrativa do que na sua forma. Nesse sentido, o autor elenca três tipos de acontecimentos que tornam um enredo atraente para o leitor:

Em primeiro lugar, eles gostam do que é chamado de “excitante” – perigos iminentes e salvamentos por um triz. O prazer consiste em um movimento contínuo de intensificação e redução da ansiedade substituta. (...) A popularidade de espetáculos que envolvam situações de perigo mostra que as sensações de medo, quando separado da convicção de real perigo, causam deleite. (...)

Em segundo lugar, gostam de ter a curiosidade estimulada, prolongada, exasperada e, finalmente, satisfeita. Daí a popularidade de histórias de mistérios. (...) Em terceiro, gostam de histórias que os capacitem – por delegação, por meio das personagens – a participar do prazer e da felicidade. Tais histórias são de variados tipos. Podem ser histórias de amor, (...) de sucesso, histórias sobre a alta sociedade, ou simplesmente sobre vidas em um ambiente rico e suntuoso. (LEWIS, 2009, p. 36-37)

A liberdade na escolha das histórias lidas e narradas é o principal fator que estimula o contato com o universo da ficção. A obrigatoriedade da leitura, o preenchimento de fichas e a realização de comentários ao texto privam o leitor do prazer da leitura. Ao buscar a literatura fora do escopo do dever, o leitor encontra-se livre para determinar os critérios que o levarão à leitura: a atratividade da capa de uma obra, o interesse pessoal por histórias românticas, a recomendação de um amigo que leu e gostou do livro, o sucesso midiático da obra adaptada ao cinema. Sem nenhum compromisso avaliativo, o leitor pode aplicar muita ou pouca concentração à leitura, levando quanto tempo quiser para terminá-la.

Nessa perspectiva, percebe-se que a leitura livre encontra-se na mesma categoria de quaisquer atividades realizadas por lazer, como jogos, brincadeiras (no caso das crianças), passeios, cinema, encontro com os amigos, etc. Realizadas de acordo com a vontade dos sujeitos envolvidos, tais atividades contrapõem-se às práticas escolares. Estas, por sua vez, exigem adequação a normas pré-determinadas, ao cumprimento de regras estipuladas por terceiros e a conteúdos que não necessariamente condizem com os interesses dos alunos. Retirada de um contexto habitual da vida dos jovens e inserida em outro, a literatura passa de divertimento nas horas livres à obrigação nas horas de estudo.

Apesar de representar para muitos jovens a privação da liberdade do quê e como ler, a leitura literária na escola pode significar uma fonte de aprendizagens e novas percepções que não eram observadas nas leituras livres. A proposta da escola não é tornar a leitura mais difícil, mas mais enriquecedora. Uma forma positiva de encarar a literatura na escola depende da abordagem realizada pelos professores, pois todos os alunos seriam bons leitores em potencial, já que carregam uma bagagem de encantamento por narrativas ficcionais desde a primeira infância. Segundo Pennac (2012, p. 55), o aluno é:

[...] desde o começo, o bom leitor que continuará a ser se os adultos que o circundam alimentarem seu entusiasmo em lugar de pôr à prova sua competência, estimularem seu desejo de aprender, antes de lhe impor o dever de recitar, acompanharem seus esforços, sem se contentar de esperar na virada, consentirem em perder noites, em lugar de ganhar tempo, fizerem vibrar o presente, sem brandir a ameaça do futuro, se recusarem a transformar em obrigação aquilo que era prazer, entretendo esse prazer até que ele se faça um dever, fundindo esse dever na gratuidade de toda

aprendizagem cultural, e fazendo com que encontrem eles mesmos o prazer nessa gratuidade.

A relação entre leitura literária, prazer e aprendizagens seria, portanto, indissociável. Na escola, porém, essa relação se vê rompida quando a leitura se torna sinônimo de avaliação e muitos dos que seriam bons leitores tornam-se avessos à literatura. A crítica de Pennac se dirige, dessa forma, a uma literatura “escolar”, de viés puramente avaliativo, em que nenhum ou pouco espaço é concedido à experiência prazerosa da prática leitora. Entretanto, é preciso considerar que existem diversos tipos de leitores ou potenciais leitores, e cada um colherá diferentes impressões a respeito da literatura ministrada na escola. Para o leitor experiente e apaixonado por livros, as tarefas escolares dificilmente influem nos seus hábitos. Para o leitor iniciante, é maior a probabilidade de que encare a literatura apenas como atividade escolar e não aprofunde a sua formação literária além do que é proposto<sup>13</sup>.

Todavia, o fato de a leitura livre proporcionar maior motivação do que a leitura por obrigação não explica por que o leitor escolhe certa obra. Sabe-se que suas motivações mais imediatas são fruir a experiência literária e entrar em contato com as histórias dos personagens. Porém, é possível vislumbrar algo de maior profundidade nessa busca, que se relaciona mais com a interioridade do sujeito do que com o exterior da história. O interesse por qualquer obra literária está inevitavelmente atrelado à descoberta de sentidos.

De acordo com o psicanalista austríaco Viktor Frankl, “[...] não é possível dar sentido, mas somente encontrar o sentido. O sentido de uma pessoa, coisa ou situação, não pode ser dado. Tem que ser encontrado pela própria pessoa [...]” (FRANKL, 2003, p. 27). Como os sentidos de uma obra literária não são estabelecidos a priori, para cada leitor a descoberta será singular, pois estará associada à experiência única de sua vida pessoal. Com relação a isso, Todorov (2009, 32-33) afirma que:

[...] o leitor não profissional, tanto hoje quanto ontem, lê essas obras não para dominar um método de ensino, tampouco para retirar informações sobre as sociedades a partir das quais foram criadas, mas para nelas encontrar um sentido que lhe permita compreender melhor o homem e o mundo, para nelas descobrir uma beleza que enriqueça sua existência; ao fazê-lo, ele compreende melhor a si mesmo. O conhecimento da literatura não é um fim em si, mas uma das vias régias que conduzem à realização pessoal de cada um.

---

<sup>13</sup> Certamente a literatura é trabalhada diferentemente em cada escola e de acordo com o perfil de cada professor, não havendo uma forma única de ensino da disciplina. A crítica se direciona não à escola como um todo, mas a uma forma mecanizada de abordar o texto literário, focada primordialmente na aprovação de exames.

É uma característica do ser humano tentar encontrar um sentido nas tarefas a que se dedica, no trabalho, no estudo, no lazer, na cultura e nos relacionamentos pessoais. Também a literatura, como qualquer arte, proporciona esse encontro. Para Frankl, que esteve presente nos campos de concentração nazista e estudou a dimensão do sentido na vida das pessoas condenadas à morte, a falta de sentido acarreta em um vazio existencial, que precisa ser preenchido. Em casos extremos como a luta pela sobrevivência, o sentido pode ser o amor à família. Por outro lado, no estudo e no trabalho busca-se a felicidade pela realização profissional. O sentido que as pessoas dão às atividades que realizam são essencialmente particulares. Assim, quando o leitor considera uma obra como sua favorita, é porque certamente foi capaz de descobrir nela sentidos que se relacionam às suas vivências. De acordo com Diane e Mário Corso (2011, p. 13):

A ficção não é apenas uma forma de diversão, é também o veículo através do qual se estabelece um cânone imaginário utilizado para elaborar algum aspecto da nossa subjetividade ou realidade social. As personagens e suas histórias apresentam situações típicas sobre determinada questão para que isso possa ser compartilhado, elaborado, assim como utilizado como parâmetro para nossa vida. Nossas histórias favoritas acabam sendo fontes de inspiração e identificação, refinam ou embrutecem nossa sensibilidade, nos ampliam ou cerceiam os horizontes, ajudam a penetrar na realidade ou a evitá-la, sendo, portanto, decisivas para o que nos tornamos.

Já que encontrar um sentido pode ser um elemento determinante na apreciação de uma obra pelo leitor, compreende-se porque algumas obras propostas pela escola não são atrativas para os jovens. Para estes é difícil, muitas vezes, encontrar sentidos na leitura de um clássico como *Quincas Borba* (1891), de Machado de Assis, em que a história se passa em um período de costumes alheios à realidade do leitor, o personagem é um adulto de meia idade e não possui características heroicas. Da mesma forma, um romance como *Iracema* (1865), de José de Alencar, apesar da temática de um amor “proibido” (tema que poderia conquistar a atenção de muitos leitores) apresenta-se como uma obra distanciada da realidade dos jovens por conta da configuração dos personagens, dos elementos narrativos e da linguagem.

Diferentemente, a história de *Harry Potter* mostra elementos que prendem facilmente a atenção do leitor jovem: protagonista da mesma faixa etária, aventuras e lutas heroicas contra vilões, bem como dilemas e transformações próprios da fase adolescente. Nesse tipo de narrativa, o elemento do mundo fantástico, ao invés de afastar o leitor – por ser um mundo estranho a tudo que conhece – o aproxima mais da leitura, pois o que o envolve é o fascínio pelo mistério desse novo universo e pelos seres que aí habitam. Na mesma direção, uma história romântica como a de Hazel e Gus em *A culpa é das estrelas* (2012), de John Green,

ganha força diante dos leitores jovens ao apresentar o casal protagonista vítima de câncer. Ambos os adolescentes descobrem o amor ao mesmo tempo em que convivem com a ameaça iminente da morte. Sobre as narrativas que mais atraem o público jovem, Cole (2009, p. 39-40, tradução nossa) revela que:

Muitos estudantes irão conectar-se melhor com um protagonista adolescente enfrentando a morte (por exemplo, câncer terminal) do que com um protagonista mais velho recordando sua juventude. (...) Eles escolhem livros baseados nas conexões que fazem com um personagem, ou com o enredo ou o tema; fazem seleções porque se sentiram atraídos por um gênero particular como terror, fantasia, ou história. Às vezes escolhem um livro porque é socialmente aceito pelo grupo (Harry Potter) (...). **Qualidade literária tem pouco a ver com as escolhas pessoais para a maioria dos leitores.** (grifo nosso)<sup>14</sup>

Os adolescentes buscam nas leituras, portanto, personagens parecidos com eles mesmos e com as pessoas com as quais se relacionam. Por isso os livros com protagonistas da mesma idade são tão procurados: é o próprio leitor e os seus amigos que se encontram lá. Os autores das narrativas que conquistam os jovens conhecem bem o seu público e sabem como construir histórias que irão capturar a sua concentração. A história do casal com câncer consegue unir dois elementos bastante contraditórios, um próximo à realidade do adolescente normalmente saudável, que é o amor entre dois jovens; e outro que parece distante, pertencente a um período remoto do seu futuro, a morte. O enredo dessa trama pode despertar o que Aristóteles chama de catarse, no qual ocorre a purificação dos sentimentos do leitor mediante os dramas vividos pelo casal protagonista.

Ao contemplar o gosto literário do jovem, é evidente que a sua preferência recaia na literatura direcionada à sua faixa etária. Da mesma forma, para as crianças há a literatura infantil, e para os adultos, os clássicos com personagens mais maduros. Ainda que os clássicos adultos contemplem personagens bastante jovens, como as mocinhas dos romances de José de Alencar, suas atitudes e experiências talvez não correspondam ao contexto de vida dos adolescentes de hoje. Se a escola souber apresentar essas obras de forma adequada, porém, os adolescentes podem chegar a apreciá-las e, em alguns casos, até mesmo identificar-se com as personagens.

---

<sup>14</sup> “Most teens readers, for instance, will connect better with a teen protagonist facing death (e.g., terminal cancer) than with an elderly protagonist. [...] They choose books based on a connection they make with a character, or with the plot or theme; they make selections because they’re hooked on a particular genre such as horror, fantasy, or history. Sometimes they choose a book because it’s socially accepted (e.g., Harry Potter). Literary merit has little to do with personal reading choices for most readers.”

Há também um outro fator importante que influencia no entusiasmo pela leitura fora da escola e na relutância pela leitura dentro dela. De acordo com Cole (2009, p. 558, tradução nossa): “Para muitos estudantes, a literatura fora da escola é o único caminho para a leitura real, escrita e comunicação na qual não se sentem julgados, rotulados, ou marginalizados.”<sup>15</sup> Nesse caso, não pesa somente a questão das avaliações e das notas, mas a opinião negativa de professores e colegas.

Além disso, a leitura literária e a escrita na escola não fluem da mesma maneira do que fora desse ambiente por conta da concorrência entre diversas disciplinas, que se iniciam logo depois da aula dedicada à leitura. Ou seja, o próprio contexto no qual se praticam a leitura e a escrita não favorece o pleno desenvolvimento dessas habilidades. Os problemas não ocorrem devido à falta de esforço de professores e alunos, mas em função do próprio sistema no qual estão inseridos, que lhes exige interromper uma atividade em um determinado horário para logo em seguida se dedicar a outra. No caso dos alunos, essa atividade pode ser algo completamente diverso: uma avaliação importante ou um trabalho que requeira sua extrema atenção.

Por outro lado, quando o jovem está lendo fora da escola ou navegando na internet, a questão do horário e das interrupções são ditadas por ele mesmo. Nessas circunstâncias, não há avaliação quanto à qualidade do texto que escrevem, podendo expressar seus posicionamentos sem se preocuparem se estão bem escritos ou bem fundamentados. Ao invés de serem avaliados, são os próprios leitores que avaliam a obra, tendo como parâmetro apenas suas impressões pessoais. Importa para o leitor deixar registrada uma opinião espontânea sobre o que gostou ou não gostou do livro, se a narrativa o manteve “preso” até o fim, se os personagens são interessantes e, por fim, se recomendam ou não a leitura. Diversos sites possibilitam a classificação dos livros por parte dos leitores, aceitando toda e qualquer manifestação.

Observando esse panorama, compreende-se a resistência que o público juvenil tem com a literatura apresentada pela escola, e o porquê de suas escolhas de leitura. Em lugar de apenas refletir sobre as preferências juvenis, esta constatação deve servir como ponto de partida para estratégias que permitam ao jovem não se fechar em sua realidade, abrindo-se, através da

---

<sup>15</sup> “For many students, out-of-school literacies are the only avenue for real reading, writing, and communicating in which they are not judged, labeled, or marginalized.”

literatura, para o mundo adulto que muito em breve será o seu mundo. Nessa direção, é preciso questionar-se sobre o atual quadro do ensino de literatura no Brasil, sobre suas limitações e perspectivas, a fim de buscar respostas e soluções para a educação literária dos jovens do ensino médio.

#### 4 POSSIBILIDADES DA LITERATURA NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Considerado essencial em séculos passados, o ensino de literatura nas escolas vem cada vez mais perdendo espaço. A situação não ocorre apenas no Brasil (ZILBERMAN, 2010), mas se repete em outros lugares do planeta. Entre os exemplos de países que ilustram a “crise” do ensino de literatura estão França, Espanha, Estados Unidos e Inglaterra, tais como apontam, respectivamente, os estudos de Todorov (2009), Colomer (2007), Cole (2009) e Leahy-Dios (2004). A tendência é que a situação seja semelhante em vários outros países. Porém, o que significa tal “crise”? E o que a ocasiona? Inicialmente é preciso compreender de que maneira alguns desses teóricos concebem o problema, a fim de perceber como poderia ser solucionado.

Nas escolas francesas, Todorov (2009, p. 27) revela que “não aprendemos acerca do que falam as obras, mas sim do que falam os críticos”. O estudo de Colomer (2007), por outro lado, aponta o problema em torno da indefinição das competências literárias que se exigem do leitor na escola, além das limitações de um ensino que se baseia mais na análise textual do que na experiência literária. Na mesma direção, nos Estados Unidos, Cole (2009, p. 33, tradução nossa) declara que: “os educadores parecem prestar mais atenção se os estudantes do ensino médio conseguem identificar autores e títulos dos clássicos e dar respostas curtas a respeito das suas temáticas, do que saber se eles realmente leem<sup>16</sup>.” Leahy-Dios (2004), ao realizar um estudo conjunto sobre como a literatura é ensinada e estudada na Inglaterra e no Brasil, aponta problemas nos dois contextos: currículos engessados e focados na historiografia literária, alunos passivos e formação teórica insuficiente de professores.

Percebe-se, assim, que mesmo que os países sejam bastante diferentes um do outro (social e economicamente), os problemas quanto ao ensino de literatura se configuram de forma semelhante, e todos os autores são unânimes quanto à necessidade de romper com um ensino centrado apenas em obras canônicas, a promover uma abertura ao universo cultural e literário dos alunos, colocando a experiência literária em primeiro lugar. A situação no contexto brasileiro é exposta da seguinte forma por Cosson (2014, p. 21):

No ensino médio, o ensino de literatura limita-se à literatura brasileira, ou melhor, à história da literatura brasileira, usualmente na sua forma mais indigente, quase como

---

<sup>16</sup> “[...] educators seem to pay more attention to whether high school students can identify authors and titles of the classics and give a short answer regarding the theme of each, than we do to whether or not students can actually read.”

apenas uma cronologia literária, em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores, acompanhada de rasgos teóricos sobre gêneros, formas fixas e alguma coisa de retórica em uma perspectiva para lá de tradicional. Os textos literários, quando comparecem, são fragmentos e servem prioritariamente para comprovar as características dos períodos literários antes nomeadas.

Além dessas questões de natureza curricular, no Brasil ainda se devem considerar adversidades de nível estrutural, tais como o sucateamento da escola pública, a desvalorização dos professores e a falta de recursos para investimentos na área. Tais problemas são constantes e impedem maiores avanços no tipo de formação oferecida aos alunos. Para que direitos básicos sejam preservados, é preciso empreender esforços que muitas vezes estão além da capacidade de educadores e profissionais envolvidos.

Tendo de enfrentar dificuldades externas, torna-se difícil converter o ambiente interno de sala de aula em um espaço favorável a um ensino de qualidade. Assim, boas práticas de ensino parecem estar atreladas mais à iniciativa individual de alguns professores do que a um esforço coletivo de transformar o sistema educacional. Seja por problemas de formação durante a universidade; seja por limitações impostas pelo cumprimento rígido de conteúdos, os professores não conseguem fazer com que os alunos tenham a oportunidade nem sequer de ler as obras do cânone brasileiro – quanto mais de outras obras – restando somente conhecer algo sobre elas.

Para que seja proporcionada uma verdadeira educação literária aos alunos é necessário, portanto, que os teóricos, pesquisadores e professores das universidades promovam junto à escola uma difusão cada vez maior sobre a importância da literatura ser transmitida aos alunos primeiramente pela leitura direta das obras. Nesse sentido, Leahy-Dios (2004) chama a atenção para a urgência do fortalecimento dos professores de literatura quanto aos conhecimentos teóricos e práticos que a disciplina exige:

Para não fomentar oposições esvaziadas e demagógicas, os professores devem abandonar a postura de “cabo-de-guerra” ideológico, rumo a um “mutirão” político-pedagógico, tornando-se, com seus alunos, leitores, críticos, intelectuais, teóricos, escritores, construtores. Educar pela palavra exige reflexão sobre modos de pensar e de fazer, exige repensar teorias literárias, pedagógicas e políticas dentro e fora das salas de aula [...] Bons professores de literatura deveriam ter por fundamento filosófico a investigação ou inquisição crítica, mantendo controle ativo de seu próprio aprendizado através do uso, da análise e da avaliação; a colaboração, com perspectivas múltiplas de cooperação social; e a teorização consciente, para a compreensão de princípios e a competência para transferi-los para outros contextos. (LEAHY-DIOS, 2004, p. 235)

Ou seja, a qualidade da formação literária dos alunos passa pela qualidade na formação dos professores. Entretanto, essa formação não está confinada apenas nas universidades, mas inclui também o olhar atento às realidades do mundo moderno e às circunstâncias objetivas de sala de aula. A rapidez com que as transformações ocorrem no campo da cultura e da tecnologia influem diretamente no âmbito escolar e na maneira como o professor ministra as aulas. Com a responsabilidade da formação dos jovens em suas mãos, os professores precisam acompanhar as mudanças sociais e estar atentos às necessidades dos alunos no que concerne a sua formação intelectual. Nesse contexto, a mesma pergunta que vale para outras disciplinas também vale para a literatura. Por que ensiná-la e estudá-la na escola? Qual a sua relevância? E dentre as literaturas existentes, por que priorizar a brasileira?

De acordo com Zilberman (1990, p. 238-243) a literatura ensinada nas escolas brasileiras até 1970 era encarada como um “meio”, que objetivava atingir os seguintes fins: transmitir a norma culta da língua, inspirar valores e bom gosto literário, educar para a cidadania, alcançar conhecimentos importantes para a vida e ter contato com o patrimônio literário nacional. Após a década de 70 ocorreram algumas modificações nessa visão, havendo uma abertura para leituras não canônicas, mais adaptadas ao contexto de vida dos alunos. Nesse sentido houve uma valorização da leitura em si, independentemente do tipo de texto (fosse literário ou não).

Tais discussões tiveram lugar no campo teórico dos estudos sobre o ensino de literatura, não significando uma alteração imediata na forma como a disciplina era e é ensinada nas escolas. Atualmente, o foco na literatura como meio ou a ênfase na experiência da leitura são duas orientações possíveis de se encontrar em sala de aula. Por exemplo, na aula dedicada ao período da literatura podem ser estudadas as características de uma obra e seu contexto, priorizando, assim, o conhecimento dos movimentos artísticos em voga em determinado período, bem como a história do país. De outro lado, na aula de língua portuguesa, em que os períodos são mais longos, podem ocorrer atividades de leitura, favorecendo o contato direto do leitor com o texto e sua interpretação pessoal. Mesmo havendo esse espaço, as tarefas muitas vezes carecem de aprofundamento, e a prioridade é dada à leitura de gêneros curtos, como contos e crônicas.

Sobre a relação entre as disciplinas, os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (FILIPOUSKI; MARCHI; SIMÕES, 2009) indicam que a formação do leitor é objetivo tanto do ensino de literatura quanto de língua portuguesa. Aparentemente, a unidade de objetivo

parece apontar para a integração entre as duas áreas. Porém, o que ocorre muitas vezes é a diminuição da literatura como “subárea” do ensino de língua. No ensino fundamental, ambas as disciplinas encontram-se unidas e a prioridade é dada ao ensino de português, embora a leitura literária possa estar presente em muitas atividades. Já o ensino médio ainda reserva à literatura um período de aula independente da aula de língua, embora curto.

Nos documentos nacionais que regem o ensino de Língua Portuguesa, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 2000) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006) a literatura é mencionada como um complemento às aulas da língua portuguesa<sup>17</sup>. Entretanto, as Orientações buscam abordá-la em uma seção autônoma, destacando a sua especificidade com relação a outros gêneros textuais. Apesar disso, o documento reafirma o conceito já defendido pelos Parâmetros de que a literatura é “um modo discursivo entre vários” (BRASIL, 2006, p. 49). Para Zilberman (2009, p. 17):

As discriminações, que se encontravam no seio da sociedade migram para o miolo das teorias da leitura que circulam através da educação do leitor. Até um certo período da história do Ocidente, ele era formado para a literatura; hoje, é alfabetizado e preparado para entender textos, ainda orais ou já na forma escrita, como querem os PCNs, em que se educa para ler, não para a literatura. Assim, dificilmente a literatura se apresenta no horizonte do estudante, porque, de um lado, continua ainda sacralizada pelas instituições que a difundem; de outro, dilui-se no difuso conceito de texto ou discurso.

No meio acadêmico ocorre um incessante debate em torno das conexões entre a educação linguística e literária, buscando perceber como essa junção poderia contribuir para a formação do leitor. Porém, tais discussões não oferecem respostas prontas e acabadas, pois não há uma solução genérica para situações particulares. A prática real e concreta de sala de aula muitas vezes força o professor a abandonar o objetivo da formação do leitor para concentrar-se em uma meta muito mais restrita, porém mais urgente para os alunos: a aprovação nos vestibulares e no ENEM. Nesse sentido, volta-se a encarar a literatura como “meio” para se alcançar um objetivo alheio ao seu valor particular.

Para alunos do ensino médio e aspirantes a universitários, o valor da literatura encontra-se atrelado, dessa forma, apenas à sua “utilidade” como conteúdo avaliativo. Como nesse âmbito o que importa é a proficiência de leitura, gêneros como quadrinhos, crônicas e textos curtos

---

<sup>17</sup> A partir de 2018 está prevista a implementação de um novo documento que irá pautar a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio no Brasil: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A Base será obrigatória e terá o objetivo de definir os conhecimentos essenciais para toda a Educação Básica brasileira. Os professores de literatura deverão estar atentos às mudanças que virão com esse documento (GUIMARÃES, 2017).

ganham bem mais espaço do que leituras de fôlego como romances. Com relação ao romance, são exigidos do aluno conhecimentos sobre o movimento literário e sobre algumas características que em muitos casos prescindem da leitura completa da obra. Por outro lado, para os alunos que não pretendem cursar uma universidade, a literatura carece de qualquer finalidade, pois o seu conhecimento não faz parte das exigências do mercado de trabalho. A situação atual da literatura no ensino médio é descrita da seguinte forma por Zilberman (2010, p. 202-203):

O ensino de literatura não precisava de qualquer justificativa enquanto a escola secundária conservou a natureza humanista trazida das suas origens. Convertido em profissionalizante [...] o ensino médio teve de redefinir suas expectativas em relação à presença da literatura no currículo. De um lado, porque o conhecimento da literatura não é propriamente profissionalizante: o aluno, ao estudá-la, não adquire nenhum saber prático com o qual possa se manter financeiramente; logo, não se justifica como “terminalidade”. De outro, os estudos literários não são fundamentais para o percurso acadêmico do universitário, a não ser que se dirija ao curso de letras; portanto, a “continuidade” também não comparece.

Com efeito, nada, a não ser o vestibular, explica a presença da literatura no nível médio [...]. Por sua vez, justificar-se por constar do vestibular significa o apelo a outra modalidade de pragmatismo e imediatismo como condição de garantir a permanência da disciplina no currículo.

Embora a preocupação com o mercado profissional e o vestibular seja algo constante durante todos os anos do ensino médio, é somente a partir do terceiro ano que essas realidades passam a ser contempladas de forma mais direta pelo aluno, devido à necessidade imediata de realizar suas escolhas. Dessa maneira, o primeiro e segundo ano da etapa secundária seriam os momentos mais favoráveis para o trabalho com a leitura literária, nos quais haveria espaço para a promoção da leitura completa das obras, sejam elas ou não alvo de avaliação futura no vestibular.

É certo que no ensino de qualquer disciplina, e não somente da literatura, o professor terá de esbarrar no problema do tempo, em ter de lidar com cronogramas apertados, com a desmotivação de seus alunos e até mesmo com a sua própria. No caso do Brasil, a situação se agrava pela precariedade de recursos de muitas escolas e pela não disponibilidade de livros nas bibliotecas. Isso, porém, não significa que a meta da formação do leitor deva ser abandonada. As obras propostas como obrigatórias no currículo escolar precisam ser consideradas como um mecanismo importante para essa formação, e não somente como justificativa para outros fins.

Como solução à falta de tempo, Colomer (2007, p. 125) revela que muitos dos problemas relatados pelos professores seriam resolvidos se a leitura livre fosse mais valorizada e

incentivada pela escola. Com relação à desmotivação, deve-se considerar que decorre por vezes da incapacidade de enxergar sentido nas atividades realizadas em sala de aula. É possível que ocorra, tanto por parte de professores quanto de alunos uma crise relacionada ao por que de se ensinar ou estudar determinado assunto. Como os alunos são a razão de ser da escola, é preciso buscar soluções a partir deles.

Quais são as causas da desmotivação dos alunos? Será simplesmente porque a literatura brasileira não lhes oferece vantagens para a vida profissional ou acadêmica? Ou porque sentem que está muito afastada da sua cultura e dos seus interesses? Em quaisquer casos, a compreensão da realidade vivida pelo adolescente e a importância de integrá-la ao contexto escolar mostram-se essenciais. Sobretudo, é necessário fazer-lhes perceber que a leitura e o conhecimento das obras de seu país são importantes para que “incursionem no campo do debate permanente sobre a cultura, na confrontação de como foram construídas e interpretadas as ideias e os valores que a configuram”. (COLOMER, 2007, p. 29).

Ao incursionar nesse debate e aprofundar-se na forma como as ações humanas foram retratadas na cultura e literatura do seu próprio país, o aluno deve perceber que a sua vida, os seus interesses e as suas ações não se encontram tão afastados no tempo e no espaço por séculos de gerações. Situações vividas na atualidade, tanto individuais – com relação aos sentimentos e experiências do adolescente, quanto sociais – relacionadas à forma como se organiza política, cultural e economicamente a sociedade, podem encontrar ecos na vida dos personagens dos romances brasileiros. De acordo com Cosson (2014, p. 33-34):

[...] têm razão os que afirmam que não se pode pensar em letramento literário abandonando-se o cânone, pois este traz preconceitos sim, mas também guarda parte da nossa identidade cultural e não há maneira de se atingir a maturidade de leitor sem dialogar com essa herança, seja para recusá-la, seja para reformá-la, seja para ampliá-la. [...]

Aceitar a existência do cânone como herança cultural que precisa ser trabalhada não implica prender-se ao passado em uma atitude sacralizadora das obras literárias. Assim como a adoção de obras contemporâneas não pode levar à perda da historicidade da língua e da cultura. [...] A literatura na escola tem por obrigação investir na leitura desses vários sistemas até para compreender como o discurso literário articula a pluralidade da língua e da cultura.

Nesse sentido, uma barreira que precisa ser superada provém justamente da influência da literatura juvenil, que tem suas origens na cultura norte-americana. Mergulhados na fascinação das histórias empolgantes de jovens heróis em meio aos perigos de universos fantásticos, o leitor adolescente, ao não encontrar na literatura brasileira o mesmo tipo de ficção e não sentir-se entusiasmado por ela, pode tender a desprezá-la ou enxergá-la como

algo de pouco valor para si, útil apenas para aprovação de testes. A aproximação entre os dois âmbitos literários faz-se ainda mais necessária quando essa situação é constatada pelo professor.

Dessa forma, a estratégia da aproximação pode funcionar tanto para a motivação de alunos quanto de professores. Para os primeiros, é possível encontrar sentido nas atividades ao perceberem que os seus interesses e conhecimentos importam para as aprendizagens escolares, ainda que estas não lhes sejam “úteis” num sentido pragmático. Ao não haver uma ruptura entre a realidade cotidiana e as aulas de literatura, são maiores as chances de que o aluno leve as obras canônicas para fora da escola e cultive sua leitura ao longo da vida.

Consequentemente, a pergunta sobre “por que ensinar literatura” surgida muitas vezes na mente dos professores (questão que pode lhes causar desmotivação por não encontrarem respostas) é aclarada no momento em que vivem junto aos alunos os resultados das suas aprendizagens, participam das descobertas que realizam e acompanham o crescimento da sua formação leitora. Trata-se, aqui, da conscientização – por parte de professores e alunos – a respeito do sentido humanizador no qual se ampara a existência da instituição escolar, que não possui apenas a função de preparar o indivíduo para o mercado de trabalho, mas também para a vida em sociedade. Nessa direção, a educação literária busca, portanto, contribuir para a formação da pessoa e para a construção da sua sociabilidade (COLOMER, 2007, p. 31). A aquisição de habilidades práticas e profissionalizantes não é a única área importante da vida humana, e a escola precisa contemplar todos os campos do saber essenciais à educação dos alunos.

Quando a escola e o professor lidam com limitações na execução desse projeto educacional, como a falta de acesso aos livros, pode-se recorrer ao mundo virtual, no qual muitas das obras da literatura brasileira encontram-se em domínio público. Se há poucos exemplares nas bibliotecas, a leitura de obras diferentes de um mesmo autor ou de uma mesma escola literária seria uma alternativa. Nessa direção, uma limitação pode transformar-se em vantagem, na medida em que o diálogo entre os alunos sobre obras distintas enriqueceria o conhecimento e o debate de ideias. Passar da lógica da mera transmissão de informações sobre as obras à imersão na leitura demanda um sério planejamento e esforço de ambas as partes na superação dos obstáculos. Como toda atividade que exige esforço, para bem realizá-la é fundamental que haja um incentivo, e nesse caso o apelo aos interesses

literários dos alunos surge como uma mola propulsora em direção às leituras do cânone brasileiro.

Sabe-se, portanto, que a escola brasileira prioriza um cânone, constituído por obras de autores consagrados, e que essas obras são importantes para a construção do itinerário literário dos alunos. Diante da grande variedade de obras é necessário, entretanto, fazer escolhas. Se o professor quer que os alunos tenham a oportunidade de imersão na leitura, a seleção deverá ser limitada, uma vez que a qualidade da leitura, ao menos na escola, deve ser priorizada ao invés da quantidade, pois as aprendizagens adquiridas se relacionam à profundidade da leitura.

Vale a pena ressaltar, assim, que não sendo possível a leitura de todas as obras previstas no currículo, não se deve excluir o estudo sobre elas. Portanto, mesmo promovendo primeiramente a experiência da leitura, é preciso lembrar que o peso avaliativo ainda existe (vestibular, ENEM) e por vezes será preciso abordar os conteúdos da disciplina convenientes às avaliações, especialmente no terceiro ano. A educação literária não visa ignorar as necessidades de aprendizagem mais urgentes dos alunos, mas oportunizar, em meio às obrigações escolares, vivências concretas de imersão no texto e reflexão a partir dessa imersão, ainda que o número de leituras se limite a poucas obras. Qual seria, entretanto, o critério na seleção das obras? Através de que meios é possível conhecer o cânone? Segundo Zilberman (2010, p. 238):

[...] é possível conhecer qual e como a literatura é lida, verificando seu modo de circulação e consumo na escola e na universidade. A legislação, os livros didáticos, os manuais de história de literatura, as listas de leitura elaboradas para os exames de seleção ou as estratégias empregadas para o ensino da literatura são indicadores importantes.

Dentro desse panorama, as escolhas das obras precisam ser feitas levando-se em conta o perfil da turma e a sua bagagem de leitura. O que já leram? Sobre quais autores já ouviram falar? Quais temáticas mais lhes interessam? Começar pelos livros e autores brasileiros já conhecidos pelos alunos e apenas posteriormente passar para os desconhecidos pode promover o engajamento no início do processo, facilitando a aceitação da leitura de obras que pareciam mais distantes, e talvez mais complexas. Presente nas listas de vestibulares das universidades da região, a leitura de livros “obrigatórios” – de autores brasileiros e portugueses – é uma opção que não apenas pode oportunizar aprendizagens literárias, culturais e linguísticas essenciais na formação leitora, mas também suscitar o estudo dos

conteúdos necessários para aprovação nos testes, embora esse estudo surja como consequência e não finalidade da leitura.

Por conseguinte, vale a pena incentivar os adolescentes do ensino médio a vivenciar o prazer da leitura que a literatura canônica brasileira é capaz de proporcionar. Nessa perspectiva, cabe questionar-se se é possível fazer com que os alunos apreciem essas obras da mesma forma que apreciam a literatura juvenil e as outras manifestações ficcionais que lhes são dirigidas (filmes, seriados, jogos). Essa iniciativa pode começar com o encorajamento do professor e com as práticas literárias oferecidas pela escola, entretanto, desenvolver o gosto pela literatura será algo pessoal. É um âmbito que pertence apenas ao indivíduo. Com relação a isso, Calvino (2007, p. 12-13) revela que:

Se a centelha não se dá, nada feito: os clássicos não são lidos por dever ou por respeito mas só por amor. Exceto na escola: a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os "seus" clássicos. **A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola.** (grifo nosso).

Se é certo que o amor aos livros não ocorre por obrigação e imposição da escola, e sim pela livre escolha, existiria alguma maneira de conquistar os jovens para os clássicos brasileiros, mesmo que eles lhes sejam apresentados como um dever? Para isso, seria necessário quebrar as barreiras que formam a dicotomia entre a literatura juvenil e a literatura “escolar”. Mostrar aos alunos que os sistemas literários são dinâmicos, se articulam e interagem entre si através de, por exemplo, gêneros textuais, temáticas, estrutura de enredo, personagens e linguagem pode ser a melhor forma de conscientizá-los a respeito das relações entre diferentes tipos de obras. O desafio da formação de leitores só poderá ser alcançado, portanto, quando a educação literária no Brasil abandonar preconceitos literários – dos professores em direção à literatura juvenil e dos alunos em direção à literatura canônica – e dedicar-se seriamente à promoção do diálogo intertextual.

#### **4.1 Das obras juvenis ao cânone brasileiro: conexões possíveis**

Teoricamente, é fácil perceber a importância de se estabelecer relações entre as obras juvenis e a literatura canônica brasileira, a fim de promover a formação dos jovens como leitores. Porém, transformar essas relações em práticas escolares é um empreendimento bastante audacioso, já que requer, por parte do professor, não apenas o conhecimento das duas realidades, mas também saber como construir uma ponte entre ambas, a fim de que os alunos possam atravessá-la. A primeira estratégia pode ser a reflexão sobre alguns questionamentos,

tendo como base a educação literária. De que forma uma obra juvenil de temática amorosa educa? E uma obra do período romântico da literatura brasileira? Que elementos presentes nessas obras refletem as necessidades e vivências dos adolescentes? Quanto a uma obra de aventura, que retrata a trajetória do herói, de que maneira pode educar? A literatura brasileira apresenta heróis semelhantes aos que aparecem na literatura voltada ao público juvenil?

Por mais que a literatura juvenil seja conhecida principalmente pelo entretenimento que proporciona aos jovens, toda obra é fruto de sua época e denuncia, mesmo que implicitamente, algumas das deficiências humanas e sociais. As grandes obras realistas de Machado de Assis apresentam como fio condutor algum tipo de crítica social, e podem oferecer uma contraparte à forma com que a literatura juvenil aborda tais questões. Nesse sentido, as associações podem partir do tipo de crítica social que as obras veiculam. Em que aspecto da realidade recai a crítica? O que o leitor, com base nos seus conhecimentos prévios, percebe como crítica social na obra? Quais são os seus valores, a partir dos quais mede o que está certo e errado na sociedade retratada na narrativa?

Tal como enfatiza a Estética da Recepção, importa destacar que a interpretação e os sentidos atribuídos à obra serão variáveis de um leitor para outro. A leitura do professor pode ser totalmente estranha à realizada pelo aluno. Ao passo que um observa determinados aspectos do texto, como a crítica social e a estrutura formal do texto; o outro prestará mais atenção aos sentimentos dos personagens e às suas ações. Essa situação pode ocorrer especialmente quando o professor permite aos seus alunos a imersão total na obra sem que lhes sejam designadas tarefas pré-estabelecidas.

Dessa forma, não importam apenas as vivências passadas do leitor e o seu contexto social e familiar, mas também seu estado de ânimo, a presença ou falta de motivação para a leitura, e as situações concretas pelas quais passa naquele determinado instante da vida. Está triste ou feliz? Apaixonado ou desiludido? Está tranquilo ou passando por dificuldades? Além disso, há diversos outros fatores que influenciam no significado que o leitor dará ao texto:

A compreensão da leitura é um processo que envolve a harmonização entre a experiência prévia do leitor, seu conhecimento sobre o mundo e sobre a linguagem. Envolve estratégias inter-relacionadas como previsão, questionamento, sintetização, determinação dos significados de vocabulário no contexto, monitoração da própria compreensão e reflexão. O processo também envolve fatores afetivos como motivação, domínio, propósito e autoestima. Tal processo ocorre e é governado por um contexto específico, e é dependente da interação social. É a partir da integração de todos esses processos que se forma a compreensão. Não são subfatores isolados e

mensuráveis. São processos que abrangem toda construção do significado. (BARTOLI & BOTEL, 1988, p. 186, tradução nossa)<sup>18</sup>.

Já que o contexto possui um papel tão relevante no processo de leitura, certamente uma experiência será mais cheia de significado que a outra, e uma obra poderá despertar mais ou menos a curiosidade do leitor. Em quaisquer casos o resultado da leitura acarretará impressões heterogêneas. Tal como enfatizaram Bartoli e Botel (1988), essa lógica se aplica igualmente para os alunos que se sentem desmotivados para ler e/ou enfrentando períodos difíceis na sua vida pessoal comparados àqueles que estão com o ânimo melhor: para um o enredo poderá revestir-se de um viés pessimista, para outro otimista.

Para ilustrar um exemplo de como a leitura de uma obra é diversa dependendo do leitor, pode-se imaginar um jovem familiarizado com jogos de RPG (Role-Playing Game)<sup>19</sup> e que conhece as características de seres mitológicos por influência desses jogos. Por conta do seu conhecimento prévio, esse leitor fará uma leitura bastante diferente dos épicos *Ilíada* e *Odisseia*, de Homero, da leitura de outro leitor que nunca teve contato com o universo dos mitos gregos. Enquanto a leitura do primeiro se alimentará das referências dos jogos, fazendo associações e construindo analogias a partir do que conhece; o segundo irá pouco a pouco se familiarizando com as estruturas e realidades presentes em tal universo.

Assim, levando-se em conta a importância desse aspecto que envolve o âmbito da interpretação literária, percebe-se que a leitura de uma obra muitas vezes é limitada por um único ponto de vista, que será incapaz de contemplar todos os ângulos do texto. Com isso, é evidente a importância de se compartilhar as leituras na escola. Os alunos aprendem com o professor, este com aqueles, e os alunos entre si. Ao invés do leitor guardar apenas no seu interior a forma como interpretou a obra e as impressões que esta lhe causou, a possibilidade de compartilhar sua visão permite obter um ângulo panorâmico a respeito da multiplicidade de perspectivas pelas quais a obra pode ser analisada, sem, no entanto, esgotá-la. A escola brasileira precisa acolher um debate aberto que respeite essa diversidade de enfoques,

---

<sup>18</sup> “Reading comprehension is a process that involves the orchestration of the reader’s prior experience and knowledge about the world and about language. It involves such interrelated strategies as predicting, questioning, summarizing, determining meanings of vocabulary in context, monitoring one’s own comprehension, and reflecting. The process also involves such affective factors as motivation, ownership, purpose, and self-esteem. It takes place in and is governed by a specific context, and it is dependent on social interaction. It is the integration of all these processes that accounts for comprehension. They are not isolable, measurable subfactors. They are wholistic processes for constructing meaning.”

<sup>19</sup> Sigla em inglês que significa “jogo de interpretação de papéis”.

aproveitando-se do fato de que os jovens normalmente gostam de dividir seus pensamentos sobre as obras:

Em qualquer escola, você encontrará vorazes leitores silenciosos - adolescentes que desenvolvem relacionamentos íntimos com sua própria leitura e compartilham pouco com os outros. Eles são a minoria. Para a maior parte, a leitura é um ato social. [...] A maioria dos adolescentes compartilha suas experiências de leitura com colegas e/ou adultos importantes. Eles discutem sobre os livros que gostam; fazem recomendações. Buscam sugestões de leitura de leitores mais experientes ou das pessoas que admiram. Eles comparam e contrastam aquilo que gostam e o que não gostam. Fazem "palpites" sobre se eles apreciarão um livro baseado nas reações que outra pessoa teve a partir da leitura. Pode haver um elemento competitivo, ou impulsivo para a sua leitura, especialmente entre os leitores avançados. A leitura, em suma, é tecida nos relacionamentos (COLE, 2009. p. 38, tradução nossa)<sup>20</sup>

A disposição dos adolescentes de dialogar sobre as suas leituras constitui um primeiro passo para a construção da ponte entre a literatura juvenil e canônica, pois permite ao professor descobrir os conhecimentos literários dos alunos e mapear os aspectos que mais lhes chamam atenção na leitura. A partir disso, o professor também pode tecer seus comentários a respeito de outras obras, realizando inferências e sugerindo por meio delas a leitura de algum clássico brasileiro. Para Cosson (2014), esse primeiro passo é fundamental, pois será através dele que surgirá a motivação para o trabalho com as narrativas. É preciso romper a distância na primeira oportunidade, mostrando aos alunos que assim como a conversa sobre livros de características diversas flui naturalmente, também a leitura deve ser encarada da mesma forma.

No início do planejamento da educação literária, é salutar proporcionar aos alunos uma leitura imersiva de um dos clássicos brasileiros, reproduzindo o tipo de experiência que o jovem já teve fora da escola, sem exigências que o reprimam na execução dessa atividade. Nesse primeiro momento, a imersão na leitura está livre da avaliação formal (quantificável através de resumo ou de prova). Pode-se dizer, no entanto, que ela estabelece um compromisso diverso com os alunos: o desafio de formular uma resposta que traduza a experiência de leitura. O andamento posterior do processo, que exige o estudo contínuo e avaliativo sobre as obras depende dessa aproximação autêntica e prazerosa da leitura.

---

<sup>20</sup> "In any given school, you will find silent voracious readers – teens who develop intimate relationships with their own reading and share little with others. They're the minority. For the most part, reading is a social act. [...] Most teens share their reading experiences with peers and/or significant adults. They discuss the books they like; they make recommendations. They seek out reading suggestions from more experienced readers or from those they admire. They compare and contrast their likes and dislikes. They make "good guesses" as to whether they will like a book based on another's responses to it. There can be a competitive, or driven, element to their reading, especially among advanced readers. Reading, in short, is woven in relationships".

Pode-se objetar que sem uma avaliação como finalidade os estudantes dificilmente se engajarão na proposta. Tão arraigada no ambiente escolar, essa mentalidade não pode ser ignorada, porém, é possível buscar um meio termo. Já que para muitos jovens é comum escrever suas opiniões na internet sobre os mais variados assuntos, o professor pode sugerir a escrita de um comentário pessoal sobre um clássico brasileiro em sites de livrarias virtuais ou rede social de leitores (como *Skoob*). A atividade seria uma interlocução no âmbito da escola, mas aberta à comunidade virtual. Sem o compromisso de ler a obra com a intenção de encontrar nela os conhecimentos exigidos pelo professor, tanto a leitura quanto a escrita poderiam desenvolver-se de forma mais espontânea e livre. Cole (2009) revela como esse tipo de escrita se associa às necessidades emocionais dos adolescentes:

Escrever comentários sobre livros para amazon.com, criar e editar registros para Wikipedia e blogs e usar sites de redes sociais são atividades típicas de tempo livre, que ilustram como os jovens adultos usarão a escrita como um mecanismo para expressar-se quando o meio e a escrita vão de encontro às suas necessidades. Essas necessidades podem ser divididas em duas categorias: (1) as necessidades emocionais, psicológicas e sociais do indivíduo escritor – as necessidades que levarão essa pessoa a escrever; e (2) as necessidades de escrita desse indivíduo – as situações e disposições que facilitarão essa pessoa no ato de escrever bem. (COLE, 2009, p. 607, tradução nossa).<sup>21</sup>

Nessa tarefa, caberia ao aluno recomendar a obra e especificar aquilo que considerou divertido, chato ou difícil na narrativa, destacando a parte do enredo que mais lhe interessou e se a obra lhe trouxe ou não aprendizagens significativas. Certamente o professor precisaria orientar os alunos a não escreverem uma linha, ou dizer apenas se gostaram ou não da obra. A relação entre leitura e escrita é bastante acentuada nesse contexto, já que os leitores primeiro devem ler a obra, depois comentar sobre ela e, em alguns casos, ler as respostas para o seu comentário e escrever novamente outra resposta.

Se por meio do diálogo sobre as leituras prévias dos alunos o professor sabe de onde partir para guiá-los às obras brasileiras, a imersão em uma dessas obras e a exigência de uma avaliação aprazível como os comentários virtuais viabilizaria constatar a compreensão dos alunos em relação às narrativas. O que o entendimento dos alunos sobre os livros revela a respeito dos conhecimentos que adquiriram? Quais as diferenças entre a recepção dos

---

<sup>21</sup> “Writing book reviews for amazon.com, creating and editing entries on Wikipedia, blogging, and using social networking Web sites are typical free-time activities that illustrate how earnestly young adults will use writing as a means for expressing themselves when the medium and the writing act meet their needs. These needs might be separated into two categories: (1) the emotional, psychological, and social needs of the individual writer – the needs that will drive that person to write; and (2) the writing needs of that individual – the situations and provisions that will best facilitate that person in the act of writing well.”

adolescentes às obras escolhidas fora da escola e aquelas que fazem parte do cânone? Para poder constatar todas essas questões seriam pertinentes, entretanto, diversas atividades no mesmo estilo dos comentários, pois o professor precisará conhecer com propriedade a etapa da formação leitora na qual se encontram seus alunos, no intuito de fazê-los progredir cada vez mais.

Assim, se a leitura de uma obra como *Dom Casmurro* suscitou no aluno apenas reações superficiais como a dúvida a respeito da traição de Capitu ou a insatisfação pelo final “triste” da história, a intervenção do professor para que o aluno perceba camadas mais complexas da narrativa torna-se essencial: a psicologia de Bentinho, seu ponto de vista subjetivo sobre os acontecimentos e a presença de elementos intertextuais na obra e sua relação com a história narrada são alguns exemplos. Tal aprofundamento pode ocorrer em um momento posterior a essa primeira leitura “descompromissada”, que seria importante por dois motivos: para que o aluno possa fruir a experiência literária livremente e para que o professor perceba qual percurso irá traçar para a educação leitora da turma. Importa salientar que essa “falta de compromisso” inicial se relacionaria com as notas escolares, porém haveria comprometimento do aluno com o desafio posto para expressar sua leitura e para compartilhá-la com os colegas.

Até aqui, considerou-se como um pressuposto o conhecimento e/ou a leitura das obras juvenis por parte dos alunos, no entanto, o professor também precisa considerar a possibilidade de que nem todos os seus alunos conheçam tais obras. A leitura pode ter sido praticada por alguns, o conhecimento das histórias talvez seja partilhado pela maioria (por conta especialmente da adaptação ao cinema), todavia, geralmente há aqueles que não conhecem ou não se interessam por qualquer obra de literatura, inclusive a juvenil.

Dependendo da quantidade de alunos que se encontrem nessa circunstância, a aproximação poderia ocorrer ou por intermédio dos colegas que apreciam tais obras, ou pelo contato através dos filmes. Nesse caso, é possível que muitos alunos talvez não gostem das narrativas ou não as conheçam por falta de tempo, recurso ou acesso, cabendo à escola oferecer-lhes essa oportunidade. Dessa forma, não apenas os “alunos-leitores” se beneficiariam das conexões entre a literatura juvenil e a canônica brasileira, mas todos os alunos da turma. O entusiasmo dos colegas a respeito das obras poderá inclusive servir de incentivo para que os “não-leitores” optem por realizar essa atividade nas suas horas livres.

Destaca-se, dessa maneira, a proposta da educação literária, que é promover formação para todos, independentemente da etapa de progressão literária em que estão situados.

As relações entre as obras não precisam ocorrer apenas no início do processo, como se ler e conhecer a literatura juvenil fosse somente um estágio “pré-leitura” dos clássicos brasileiros. Como se pôde perceber, as obras juvenis desempenham um papel importante na formação da personalidade dos adolescentes. Por isso, sempre que possível deve-se retomar observações sobre essas narrativas, considerando de que maneira o enredo, as temáticas e os personagens colaboram para o desenvolvimento de leitura da turma.

Após as reflexões sobre o papel da literatura juvenil e canônica e sobre como ambas se enquadram num projeto de educação literária, é preciso vincular o pensamento teórico a possibilidades específicas de sala de aula, direcionando o professor para tipos de práticas que podem ser realizadas na escola. Como já mencionado anteriormente, as relações muitas vezes ocorrerão de forma espontânea por parte do professor ou dos alunos (como mostrou o esquema de “um livro puxa outro”). Nessa circunstância, ambos ditarão o ritmo das atividades de leitura e interpretação de acordo com o transcorrer das aulas.

Em outros casos, porém, será necessário que o professor proponha uma conexão mais direta entre as obras, visando o estudo aprofundado de algum aspecto em comum das narrativas. Ao traçar um projeto que contemple universos literários distintos, é essencial que o professor não busque comparar as obras de maneira forçada, realizando interpretações desvirtuadas no intuito de estabelecer alguma relação. Importa observar primeiramente as peculiaridades de cada narrativa e somente depois partir para as possíveis conexões.

Assim, tendo presente tais concepções e levando-se em conta que os tipos de histórias mais apreciadas pelos adolescentes são aquelas que refletem suas vivências e seus dilemas, qual abordagem poderia ser feita? Como construir paralelos entre obras diferentes e distanciadas no tempo e no espaço? Quais experiências e aprendizagens para a formação leitora dos alunos poderão resultar da leitura e estudo conjunto dessas obras? As relações a seguir buscam ilustrar que o diálogo entre a literatura juvenil e a literatura canônica brasileira não só é possível, como também possibilita ao aluno compreender e vivenciar “a forma em que as gerações anteriores e as contemporâneas abordaram a avaliação da atividade humana através da linguagem” (COLOMER, 2007, p. 31).

## **4.2 *O herói de mil faces*, de Joseph Campbell e *A jornada da heroína* de Maureen Murdock: reflexos na literatura juvenil e na literatura canônica brasileira**

A repetição de padrões narrativos é bastante comum no universo literário. À medida que se estudam composições literárias distintas, tornam-se mais visíveis as semelhanças entre as suas características, apesar das distâncias culturais, geográficas e temporais que as separam. Campbell<sup>22</sup> (2005) constatou essa recorrência ao estudar a configuração da mitologia de diversos povos (gregos, hindus, chineses), a partir dos quais observou que há um percurso cíclico de acontecimentos que pautam a trajetória do mito, ou do herói. Tal percurso é marcado por “um afastamento do mundo, uma penetração em alguma fonte de poder e um retorno que enriquece a vida” (CAMPBELL, 2005, p. 40). Essas etapas constituem a jornada do herói, denominada “monomito”. Segundo o mesmo autor:

O herói é o homem ou mulher que conseguiu vencer suas limitações históricas pessoais e locais e alcançou formas normalmente válidas, humanas. As visões, ideias e inspirações dessas pessoas vêm diretamente das fontes primárias da vida e do pensamento humanos. Eis por que falam com eloquência, não da sociedade e da psique atuais, em estado de desintegração, mas da fonte inesgotável por intermédio da qual a sociedade renasce. O herói morreu como homem moderno; mas como homem eterno – aperfeiçoado, não específico e universal – renasceu. Sua segunda e solene tarefa e façanha é, por conseguinte, [...] retornar ao nosso meio, transfigurado, e ensinar a lição de vida renovada que aprendeu. (CAMPBELL, 2005, p. 28)

No mundo moderno, a figura do herói é explorada abundantemente pela mídia e pela cultura pop, sendo alvo constante de escritores e produtores de cinema para a criação de narrativas. Especialmente no âmbito do entretenimento, destacam-se os super-heróis das histórias em quadrinhos (Super-Homem, Homem-Aranha, Batman, Lanterna Verde, dentre outros). Dotados de poderes divinos ou de dons extraordinários, esses personagens têm como missão salvar a humanidade de males e deficiências que a afligem (bandidos, invasões extraterrestres, catástrofes naturais, vilões). A recriação de histórias a partir dos mais variados tipos de heróis tornou-se uma das principais fontes de produção ficcional na contemporaneidade. Isso se deve à grande atração que essas trajetórias despertam em praticamente todos os públicos: crianças, adolescentes e adultos.

Qual seria, porém, o segredo da persistência de tais histórias na cultura das sociedades e na imaginação dos indivíduos? Por que continuam vivas e são reinventadas a cada nova geração? Tomando como apoio um viés psicanalítico, Campbell (2005) revela que o poder da

---

<sup>22</sup> O livro *O herói de mil faces* foi lançado pela primeira vez em 1949.

jornada do herói está na sua relação com o mundo dos sonhos. Em certo sentido, o fascínio pelo percurso dos heróis/mitos resultaria da correspondência entre essa trajetória e as necessidades do desenvolvimento interior e psicológico do sujeito:

Os motivos básicos dos mitos são os mesmos e têm sido sempre os mesmos. A chave para encontrar a sua própria mitologia é saber a que sociedade você se filia. Toda mitologia cresceu numa certa sociedade, num campo delimitado. Então, quando as mitologias se tornam muitas, entram em colisão e em relação, se amalgamam, e assim surge uma outra mitologia, mais complexa (...) Mitos e sonhos vêm do mesmo lugar. (Lidam com) o amadurecimento do indivíduo, da dependência à idade adulta, depois à maturidade e depois à morte; e então com a questão de como se relacionar com esta sociedade e como relacionar esta sociedade com o mundo da natureza e com o cosmos (CAMPBELL, 2005, p. 36).

Por estar relacionada a aspectos comuns compartilhados pela raça humana de todos os tempos e lugares, observa-se que a essência da jornada do herói (tanto da cultura contemporânea quanto dos mitos antigos) permanece inalterada. A estrutura é a mesma: chamada à aventura, superação de obstáculos e retorno. Igualmente, o herói dos tempos atuais em muitos casos depende de um poder sobrenatural que lhe permita executar sua tarefa, bem como as figuras das mitologias. Os propósitos de sua missão – embora sejam diferentes de acordo com as circunstâncias de cada enredo – costumam apontar para a mesma direção: vencer o mal e restaurar o equilíbrio perdido pela intervenção de poderes maléficos no universo.

No entanto, se são tantas as semelhanças entre os heróis do passado e os de agora, quais seriam as diferenças? Certamente a mudança de contexto tem um peso relevante, já que todo herói reflete os valores da sociedade na qual foi formado. Na época dos deuses gregos os heróis lutavam por ideais de conquista e de salvação (pessoal ou coletiva) contra monstros mitológicos e forças ocultas, por exemplo. Já os super-heróis modernos surgem muitas vezes como combatentes do crime e defendem a população contra os perigos de viver em uma grande metrópole. Nesse sentido, o que pode mudar também de um mito/herói para o outro é a forma exterior com que se apresenta (homem comum, super-herói, mago, semideus). No caso da literatura juvenil, percebe-se uma forte retomada do conceito de herói presente na cultura grega, havendo até mesmo uma releitura desses mitos por meio do personagem Percy Jackson.

A fim de abarcar as possíveis etapas que um herói pode percorrer, Campbell (2005) propõe ao longo do livro *O herói de mil faces* diversos acontecimentos dentro dos momentos de separação, iniciação e retorno, com o objetivo de contemplar a multiplicidade das

trajetórias de mitos antigos do Oriente e do Ocidente. Esses momentos podem ajudar também a entender a configuração dos heróis juvenis. O esquema é ilustrado pelo autor da seguinte forma:

Figura 2: A jornada do herói, por Joseph Campbell

A aventura do herói pode ser resumida no seguinte diagrama:



Fonte: CAMPBELL, 2005.

Observa-se, no entanto, que tais etapas não possuem um significado apenas literal, sendo possível realizar uma leitura simbólica a partir do esquema proposto por Campbell. Por exemplo, o ventre da baleia pode significar a introdução em locais obscuros e isolados, onde o herói é confrontado consigo mesmo e com seus próprios temores, já a ressurreição não implica necessariamente uma volta do mundo dos mortos, mas uma provação extrema de quase morte, da qual o herói sai transfigurado, renascido. Assim como há a presença do significado simbólico, da mesma forma pode haver ausência de algumas dessas etapas nas trajetórias dos heróis, tais como o encontro com a deusa e a sintonia com o pai, situações recorrentes na mitologia grega, mas incomuns nas narrativas atuais.

Em *A jornada do escritor*, Christopher Vogler (2006) retoma o estudo de Campbell sobre a trajetória cíclica do herói, apresentando cada passagem de forma mais sucinta e simples, adaptada às histórias presentes na cultura contemporânea. Enquanto Campbell se volta para um estudo mais acadêmico e amplo, centrado nos mitos, Vogler parte de narrativas hollywoodianas, como *Star Wars* (Guerra nas Estrelas), buscando traçar um “mapa” que possa inspirar os escritores na composição de histórias sobre heróis.

Figura 3: A jornada do herói, por Christopher Vogler



Fonte: Heróis e Mitos, 2012.

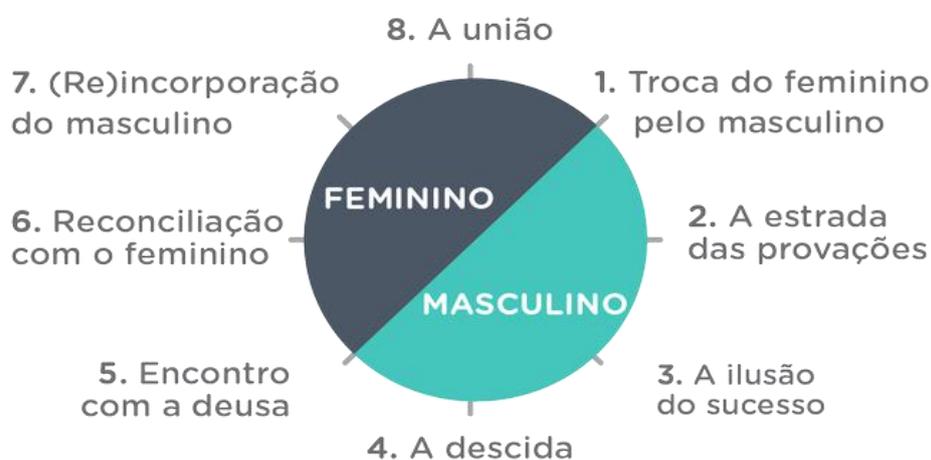
Lendo o primeiro romance da saga Harry Potter (*Harry Potter e a pedra filosofal*) o leitor se deparará com esses momentos cruciais da trajetória do protagonista: 1) separação: o menino recebe a revelação de que é um bruxo e de que precisa abandonar o mundo comum da casa de seus tios para ingressar em uma outra realidade; 2) iniciação: Harry conhece o universo bruxo, integra-se a ele, conquista aliados e vivencia diversas aventuras das quais sai vitorioso; 3) retorno: o menino volta para casa consciente dos seus poderes, transformado pela experiência e capaz de resolver conflitos que antes lhe pareciam impossíveis.

Vale a pena, portanto, buscar compreender de que maneira a literatura juvenil se apropria dos elementos essenciais da jornada do herói. Assim, a partir do conhecimento do esquema que subjaz a história, o leitor poderá aprofundar-se nos elementos do enredo, percebendo com facilidade os padrões literários das suas obras preferidas e de quaisquer leituras que realizará no futuro. E já que a trajetória do herói está tão presente na cultura, no cinema e na literatura voltada aos jovens, o seu estudo não pode ficar de fora da sala de aula.

Igualmente, outra abordagem que merece ser levada em conta no ambiente escolar é *A jornada da heroína* (1990), estudo realizado pela psicoterapeuta Maureen Murdock, que

busca traçar o percurso psicológico e espiritual das mulheres contemporâneas<sup>23</sup>. Tal estudo surgiu como uma contraparte aos estudos de Campbell, que tiveram como foco os mitos e heróis masculinos. A jornada da heroína foi construída a partir do trabalho de Murdock com mulheres a respeito de sua psique, dos seus conflitos, necessidades e dilemas. Nessa direção, esse modelo pode servir para compreender tanto alguns aspectos da vida das mulheres no tempo presente, quanto no passado, através das figuras literárias. O percurso da heroína é constituído de oito etapas, de acordo com o modelo proposto pela autora:

Figura 4: A jornada da heroína, por Maureen Murdock



Fonte: FREITAS, 2016,

Como essa jornada se apresentaria mais concretamente, porém, na trajetória de uma heroína literária? De acordo com BALLARD; DALEY & HAHN [2016?] <sup>24</sup>, no primeiro momento a personagem busca deixar de lado suas características femininas e incorporar-se aos valores masculinos preconizados pela sociedade da qual faz parte, conseguindo aliados que lhe ajudem nessa transição. A seguir, passa por uma série de dificuldades a fim de obter sucesso naquilo que almeja (essa fase tem como paralelo o enfrentamento do herói com monstros mitológicos). Após, surge um sucesso aparente, que não sacia totalmente os anseios da personagem.

---

<sup>23</sup> A autora possui uma página online na qual divulga seus ideais a respeito da jornada da heroína: <<http://www.maureenmurdock.com/>>.

<sup>24</sup> O site *The Heroine Journeys Project* <<https://heroinejourneys.com/>> apresenta discussões a respeito da jornada da heroína na literatura, nos filmes e nas experiências de vida de acordo com a visão de Murdock.

No próximo estágio, algo lhe desperta a consciência sobre o que realmente importa na vida (isso pode ocorrer por meio de uma tragédia, uma decepção ou um problema pessoal que só ela conhece). É um período de isolamento, correspondendo a uma “entrada na caverna”. Já o encontro com a deusa simboliza a descoberta por parte da heroína de suas potencialidades femininas, abrindo as portas para a reconciliação consigo própria e com aquilo que abandonou na primeira etapa, quando buscou adequar-se aos padrões masculinos.

Na sétima etapa a personagem reconhece o valor do seu “lado masculino” para alcançar progresso na trajetória, embora não tenha tido como objetivo aderir tal aspecto à sua personalidade. Por fim, a heroína encontra uma harmonia entre o masculino e o feminino dentro de si mesma, buscando uma união com o primeiro sem abdicar de tudo que conquistou ao longo da jornada. De acordo com Murdock (1990 apud FREITAS, 2016):

A heroína deve se tornar uma guerreira espiritual. Isso demanda que ela aprenda a delicada arte do equilíbrio e tenha paciência para a integração lenta e sutil dos aspectos femininos e masculinos de sua natureza. Primeiro ela está ávida por perder seu lado feminino e se unir ao masculino, e uma vez que consegue isso, percebe que não é a resposta nem o objetivo. Ela não deve descartar ou desistir do que aprendeu durante sua jornada épica, mas deve enxergar as habilidades que ganhou e seu sucesso não como o objetivo, mas como parte da jornada.

Se por um lado a jornada do herói centra-se nas batalhas exteriores, a jornada da heroína parte das lutas interiores das mulheres. Nesse sentido, ambas as jornadas complementam-se uma a outra, pois mostram de formas diferentes um caminho de crescimento e amadurecimento pessoal do sujeito. No contexto dos adolescentes, as trajetórias do herói e da heroína estariam relacionadas ao seu próprio percurso de desenvolvimento, a esse período em que devem enfrentar diversos “monstros interiores” a fim de conquistar o autodomínio e conseguir realizar a transição para a vida adulta. A jornada autoeducativa dos personagens proporciona, dessa maneira, a formação da pessoa, objetivo central da educação literária (COLOMER, 2007, p. 31).

Assim como o aluno entra em contato com as histórias que apresentam a trajetória do herói/heroína, é importante que o professor também conheça teorias como as de Campbell e Murdock, pois estas o capacitam a perceber paralelos entre as obras e a construir projetos de leitura com base em padrões literários, promovendo o diálogo intertextual. A teoria é um mecanismo de facilitação no processo de educação literária, porém não deve ser considerado absoluto, do contrário, não haveria espaço para a liberdade interpretativa dos leitores.

Vale ressaltar que nenhum dos autores propôs seus esquemas como sistemas fechados e inalteráveis. Por isso, apesar da presença desses passos ser recorrente em muitas obras, a maneira com que cada autor se apropria deles para suas histórias pode variar bastante. É possível inclusive uma subversão dos padrões da trajetória, especialmente quando o herói é substituído por um anti-herói ou até mesmo por um vilão. Nesse caso, a etapa cíclica se mantém, porém, ao invés do caminho reservar recompensas e ressurreição, significa castigos e morte.

Na literatura juvenil há um vasto panorama de heróis que se enquadram nas categorias de Campbell e Vogler, como os já citados Harry Potter e Percy Jackson, além de Katniss Everdeen, Tris Prior, Frodo Bolseiro, dentre outros. Em contrapartida, a literatura brasileira é conhecida por seus anti-heróis, como Brás Cubas, Quincas Borba, Macunaíma e Policarpo Quaresma. Enquanto a jornada dos heróis juvenis está permeada de batalhas que resultam em sucessos pessoais e coletivos, os anti-heróis brasileiros reúnem fracassos individuais.

Por um lado, a literatura voltada para os jovens busca inspiração nos padrões narrativos dos mitos clássicos, por outro, a literatura brasileira – especialmente a partir de Machado de Assis – parte das características dos personagens literários modernos, dentre os quais se destacam personalidades complexas e problemáticas, que não se reduzem à dicotomia entre bem e mal. Em meio à monotonia de uma vida comum, estes personagens mostram-se muitas vezes impotentes na busca por superar dificuldades e alcançar seus objetivos. No mundo moderno e dessacralizado em que vivem, o heroísmo não passa de uma utopia e de uma visão idealizada do ser humano.

Apesar de a literatura brasileira ser marcada pela figura de anti-heróis, os heróis “virtuosos” não estão ausentes, especialmente se for considerada a literatura produzida no período do Romantismo, em que os ideais do nacionalismo e do indianismo estavam em alta. É também dentro desse movimento que se encontram grandes heroínas que trilharam alguns passos da jornada descrita por Murdock. A literatura brasileira está repleta de personagens femininas fortes, tais como Lucíola, Aurélia, Capitu, Diadorim, Gabriela e Ana Terra, e suas trajetórias podem ser contempladas num cenário de aproximação com a literatura juvenil.

A jornada da heroína de Murdock pode, inclusive, estar implícita dentro do percurso de protagonistas guerreiras que se encaixam no monomito de Campbell, como Katniss e Tris. Essas heroínas precisam lutar contra forças exteriores que ameaçam o mundo, sem deixar de

passar por um processo de amadurecimento psicológico e espiritual em meio a essa realidade. Ao mesmo tempo em que lutam para salvar a sociedade da ameaça de vilões e poderes tirânicos, as personagens precisam lidar com conflitos interiores a respeito de si próprias e a encontrar modos de superar suas dificuldades, inclusive nas relações amorosas.

Perceber a maneira com que a mulher foi e é retratada na sociedade passada e contemporânea e em lugares distintos (como a vida social brasileira e a cultura pop americana) enseja um debate de ideias bastante importante para os adolescentes, principalmente para as meninas, que dessa forma passam a compreender mais profundamente o lugar feminino dentro das manifestações literárias. A temática da jornada da heroína ou do herói propicia, dessa forma, não apenas um diálogo entre obras diferentes do ponto de vista linguístico, histórico, social e cultural, mas também o diálogo entre a (o) adolescente e a (o) personagem, que têm em comum a necessidade de trilhar jornadas. Indubitavelmente, este último aspecto pode ser considerado o mais enriquecedor de toda a experiência literária e aquele que trará conhecimentos mais duradouros e significativos na vida do leitor.

Como se daria na prática, então, a relação entre uma obra juvenil e um clássico brasileiro, tendo como fio condutor a trajetória da heroína? A partir da leitura e estudo das duas obras, que tipos de questões para debate e reflexões seriam suscitadas em sala de aula? Com base em alguns momentos e/ou trechos das narrativas, quais aprendizagens poderiam ser trabalhadas? A formulação de respostas a tais questões busca apresentar um caminho que pode ser percorrido para a promoção da educação literária na escola. Dessa forma, a proposta busca encorajar os professores a elaborar projetos, oficinas e práticas de leitura que fomentem a formação de leitores e a valorização da literatura na variedade das suas manifestações.

#### **4.3 Aproximação intertextual a partir da trajetória das heroínas Katniss, em *Jogos Vorazes*, de Suzanne Collins e Aurélia, em *Senhora*, de José de Alencar**

Entre as histórias de fantasia e aventura que atraem os adolescentes destaca-se a jornada de Katniss Everdeen, presente em três livros da escritora norte-americana Suzanne Collins: *Jogos Vorazes* (2008), *Em Chamas* (2009) e *A esperança* (2010)<sup>25</sup>. Pouco depois do seu lançamento, a trilogia foi adaptada ao cinema, proporcionando-lhe um maior alcance midiático e o conhecimento da narrativa por um público mais abrangente. Ambientada em um

---

<sup>25</sup> A obra *Jogos Vorazes* foi escolhida para esta análise por figurar entre as 100 melhores obras juvenis de todos os tempos, de acordo com a revista “Time”: < <http://time.com/100-best-young-adult-books>>.

futuro distópico em que doze distritos são comandados pelo poder ditatorial da Capital, a história se desenrola a partir da luta de Katniss e de seus companheiros contra esse poder. Além de submeter os habitantes da nação de Panem à miséria e minar suas liberdades, os governantes aterrorizam a população todos os anos com os Jogos Vorazes, em que adolescentes de todos os distritos são selecionados para lutar e morrer até que reste apenas um sobrevivente.

É nesse contexto de miséria, opressão e luta pela sobrevivência que surge a jornada da heroína Katniss, que não apenas terá a missão de vencer os jogos, mas de derrubar o poder da Capital e livrar os indivíduos das injustiças e da dominação a que estavam subjugados. Katniss é, portanto, uma heroína que deve passar pelos estágios da jornada descrito por Campbell (2005) e Vogler (2006), restaurando a paz e a harmonia da sociedade na qual está inserida. Diversos são, pois, os elementos que contribuem para o sucesso da trilogia diante do público jovem: as aventuras vividas pela heroína, sua luta pela sobrevivência, a descoberta do amor em meio a situações extremas e a concretização do desejo de mudar o mundo, que Katniss atinge ao derrotar o governo despótico da Capital.

Em outra conjuntura histórica e social encontra-se o romance *Senhora*<sup>26</sup>, do escritor brasileiro José de Alencar, publicado em forma de folhetim no ano de 1874<sup>27</sup>. A narrativa segue a trajetória de Aurélia Camargo, moça pobre e órfã que subitamente se torna herdeira de uma grande fortuna. Quando pobre, Aurélia fora rejeitada pelo amado Fernando Seixas que, embora amando-a, decidiu comprometer-se com outra por interesses financeiros. Já rica, a protagonista consegue desfazer o compromisso de Fernando e casa-se com ele. Entretanto, a vida matrimonial do casal não se consuma, e a união se converte em uma verdadeira disputa de orgulhos feridos, em que Aurélia deixa clara a posição de Fernando como marido comprado e em que ele, por sua vez, assume a condição de marido vendido. A atitude de Aurélia provoca, porém, a regeneração de Fernando, que silenciosamente busca recuperar sua dignidade diante da moça.

---

<sup>26</sup> A escolha do romance ocorreu por ser da autoria de José de Alencar, cujas obras pertencem ao cânone brasileiro (BOSI, 2006). Os livros do autor integram diversos manuais didáticos e constantemente aparecem na lista de leituras obrigatórias dos concursos vestibulares.

<sup>27</sup> Bastante populares no século XIX brasileiro, os romances de folhetim ocupavam uma seção dos jornais e buscavam suscitar o interesse dos leitores para ler os próximos capítulos, publicados em edições posteriores (OLIVIERI, 2005).

Ainda que o foco da história seja o amor romântico entre Aurélia e Fernando, podem-se perceber alguns traços da jornada da heroína de Murdock (1990) na trajetória de Aurélia, tais como a estrada das provações, que começa pelo abandono de Seixas; a ilusão do sucesso, desencadeada pela repentina herança; a descida à “caverna”, que define o momento posterior ao casamento e ao isolamento de Aurélia na sua infelicidade; e a união final, surgida pela reconciliação do casal após um longo processo de provações.

Por outro lado, assim como Katniss, Aurélia também luta à sua maneira contra algo considerado um mal na sociedade em que vive: a mercantilização do amor e do casamento e o primado do dinheiro diante dos valores pessoais. É contra essa lógica que Aurélia se insurge, utilizando-se da própria fortuna a fim de conseguir alguma compensação por aquilo que o dinheiro lhe roubara quando era pobre. A sua batalha, porém, é direcionada ao âmbito restrito da sua vida pessoal e aos seus ideais românticos. Aurélia não pretende mudar a visão da sociedade da época sobre a falsidade dos matrimônios por interesse, mas busca dar um sentido à sua própria experiência provando a Fernando o absurdo e a mesquinhez de casar-se por dinheiro.

Enquanto a batalha de Katniss é ao mesmo tempo individual e social (luta pela sobrevivência e luta contra um poder externo que impede a sociedade de viver em liberdade) Aurélia trava uma batalha individual cujas repercussões interessam apenas a si mesma (luta contra uma realidade que diminui ou mesmo exclui a importância do amor para o casamento). Esses dois aspectos das lutas enfrentadas pelas heroínas – individual e social – representam os conflitos vividos pelos adolescentes, que precisam constantemente enfrentar obstáculos e dificuldades na conquista dos seus objetivos, sonhos e ideais.

Como a jornada do herói e da heroína é um mecanismo frequente na literatura juvenil, é interessante buscar elementos dessa temática nas obras nacionais a fim de aproximá-las, ainda que o enredo e a composição das personagens de um sistema literário para o outro possam diferir significativamente. Assim, importa perceber o que as jornadas de Katniss e Aurélia têm a dizer aos seus jovens leitores, observando especialmente dois aspectos: 1) as associações entre as trajetórias das personagens e as vivências pessoais dos adolescentes e 2) as diversas aprendizagens que podem ser construídas a partir do conhecimento e/ou da leitura de *Jogos Vorazes* e da leitura de *Senhora*.

A relevância desses dois aspectos para o estudo das obras está presente na própria concepção da proposta, que busca unir o contexto de vida do aluno (representado pela obra *Jogos Vorazes*) à formação intelectual que recebe na escola (representada pelo clássico *Senhora*). Através da aproximação entre as duas obras é preciso fazer com o que jovem perceba que não existem distâncias intransponíveis entre um sistema literário e outro, nem entre a sua experiência pessoal e os conhecimentos veiculados pela escola.

#### 4.3.1 Abordagem sobre as heroínas em sala de aula: considerações prévias

Após lançar a proposta, no entanto, o professor precisará respeitar a interpretação dos alunos, sem deixar de orientá-los quando encontrem dificuldades na leitura e na construção de conhecimentos a partir dela. Nessa direção, importa frisar que as reflexões do professor a respeito das obras serão somente possibilidades de interpretação e de atribuição de sentidos. Funcionariam como exemplos de cenários interpretativos e não modelos de como se devem compreender e relacionar as obras. É fundamental que o professor conscientize seus alunos sobre essa questão, a fim de que não se sintam intimidados a emitir opiniões que contrastem com a sua.

Por exemplo, ao ler *Senhora*, o aluno talvez considere as atitudes de Aurélia apenas como resultado dos seus ideais românticos frustrados, enquanto que o professor poderá interpretar as ações da personagem em relação aos mecanismos sociais da época e ao lugar da mulher naquela sociedade. Ao estudar a literatura brasileira em sala de aula, o professor não deve esperar do aluno uma análise especializada do texto, como um crítico ou um teórico o fariam. Quando pertinente, a abordagem teórica poderá partir do professor, que apresentará o ponto de vista dos teóricos sobre as obras estudadas, deixando transparecer aos alunos que essas interpretações são apenas diferentes formas de entender o texto e que, por isso, estão abertas ao debate.

Nessa direção, vale destacar um pressuposto a mais, que é atentar para a resposta do aluno à obra lida. Assim como é importante reconhecer o adolescente na sua condição, além do saber que ele traz consigo para dentro da escola, também é fundamental reconhecer sua voz, seu direito de se manifestar e de se expressar. Com isso, escola pode mostrar e ensinar diferentes tipos de respostas que se pode dar a uma obra literária. Vestir igual à personagem? Falar como ela? (uma resposta no próprio corpo, na própria identidade). Assim, é possível escrever um resumo, analisar o narrador, fazer uma propaganda ou uma defesa do valor das

obras *Jogos Vorazes* e *Senhora*. Afinal, a experiência literária é uma relação de interlocução aberta entre autor, obra e leitor.

Outra questão a ser levada em conta é que as obras juvenis não fazem parte do currículo escolar do ensino médio e, por isso, não parece conveniente apresentá-las como conteúdo obrigatório nas aulas. É necessário considerar que nem todos os alunos estarão dispostos a dedicar suas horas livres para ler algo que não integra as avaliações, como seria o caso da trilogia de Suzanne Collins, embora a maioria talvez não ofereça objeção à atividade. Assim, a exigência de leitura se voltaria apenas para a obra brasileira. Considera-se, porém, que ao estabelecer essa proposta o professor já estaria incentivando a leitura das obras juvenis, sem torná-las uma obrigação.

Além disso, o professor pode se deparar com mais uma questão a ser discutida em sala de aula: a objeção de que a trajetória de Aurélia seria interessante apenas para as meninas, já que as etapas da sua jornada se referem somente ao universo feminino. Entretanto, o professor poderia utilizar essa discussão inclusive para transpor certas barreiras. Na preparação de um projeto de leitura, valeria a pena sugerir aos meninos que se responsabilizassem por estudar a jornada de heroínas como Katniss e Aurélia, enquanto as meninas poderiam estudar a trajetória de Percy Jackson e de Macunaíma, por exemplo. Tal prática tornaria possível uma maior compreensão sobre as particularidades das trajetórias de personagens femininas e masculinas na literatura, rompendo preconceitos de ambos os lados e facilitando o diálogo entre os alunos. Haveria, dessa forma, abertura para debates sobre como as/os personagens são reflexos do imaginário da sociedade a respeito do homem e da mulher.

Considerando, porém, que toda a turma estudasse a trajetória das heroínas Katniss e Aurélia, o professor deveria iniciar o diálogo a partir da literatura juvenil. Entre os alunos que já leram e gostaram da história isso pode ocorrer por meio da troca de ideias sobre o que mais lhes chamou atenção na narrativa, discutindo especialmente suas impressões sobre a protagonista. Com relação aos alunos que ainda não conhecem a obra, essa conversa oportunizaria um primeiro contato e um incentivo para que a turma lesse a história ou assistisse ao filme (caso não quisessem ou não tivessem tempo para ler o livro).

Após todos estarem familiarizados com a jornada de Katniss seria o momento de apresentar a leitura de *Senhora* e investigar os conhecimentos prévios dos alunos sobre a literatura brasileira e sobre a obra em questão, a fim de introduzir a temática da jornada da

heroína. Ao falar diretamente do tema e das possíveis relações entre Aurélia e Katniss, o professor proporcionaria aos alunos mais relutantes um incentivo para a leitura da obra de José de Alencar. Para os alunos que não acreditam em uma aproximação entre as histórias que apreciam e as leituras “escolares”, essa proposta é capaz de acionar sua curiosidade: como ocorrem essas relações? Como as personagens se associam? Que tipo de heroína é Aurélia se sua história não envolve combates e guerras como os enfrentados por Katniss?

Depois de toda turma ler a obra, o professor poderá indagar os alunos a respeito das suas interpretações e das conexões que foram capazes de perceber entre a trajetória das heroínas. Em que as atitudes “heroicas” de Aurélia se parecem (ou não) às atitudes de Katniss? Como cada um reagiria se estivesse em seus lugares? O que fariam diante de uma decepção amorosa ou diante da luta pela sobrevivência? Quais momentos da vida de Aurélia permitem ao leitor conhecer o contexto do século XIX brasileiro e os costumes sociais da época? Em que o mundo contemporâneo e o contexto de vida de Katniss se relacionam?

Em meio a esses questionamentos, é necessário que o professor vá percebendo o quanto as leituras e as discussões sobre as narrativas proporcionam ao aluno “educar-se por meio da literatura” (LEAHY-DIOS, 2004, p. XIII). Assim, a partir do diálogo entre *Jogos Vorazes* e *Senhora* podem surgir ideias para inúmeras outras práticas, capazes de transformar o espaço escolar pouco a pouco para o aluno, que passaria a enxergá-lo não apenas como um ambiente de tarefas obrigatórias, mas como um local em que suas experiências culturais e literárias são valorizadas e complementam a formação escolar que receberá.

#### *4.3.2 Etapas das jornadas de Katniss e de Aurélia: interpretação e reflexões para estudo em sala de aula*

Antes de analisar cada etapa, é importante pontuar algumas questões sobre a estrutura de enredo das obras. A trilogia de Suzanne Collins segue uma ordem cronológica dos fatos narrados, com início, meio e fim bem definidos. No primeiro livro da saga<sup>28</sup>, a história começa com a protagonista e narradora Katniss vivendo no Distrito 12 com a mãe e a irmã, em uma situação de vulnerabilidade e miséria, precisando caçar nas matas para sustentar a família. Após ser selecionada para os Jogos Vorazes, a personagem passa por uma série de obstáculos a fim de conservar a própria vida, conseguindo, por fim, voltar para casa vitoriosa.

---

<sup>28</sup> Para fins de delimitação da pesquisa, o estudo abrange apenas o primeiro livro da trilogia, que por si só já comporta todo o percurso cíclico do herói (separação-iniciação-retorno).

Nos outros dois romances, a personagem voltará aos Jogos e terá de enfrentar maiores dificuldades junto aos seus aliados, tornando-se a líder de uma rebelião que culminará na derrota da Capital e na ascensão de um período de paz para todos. No final, Katniss encontrará a felicidade e o amor ao lado de Peeta.

O romance de José de Alencar, por sua vez, é dividido em quatro partes organizadas de forma não linear. A primeira parte (“O preçõ”) narra os momentos atuais da vida de Aurélia, já rica e disposta a pagar para se casar com Fernando; o segundo bloco (“Quitação”) é um *flashback* de episódios do passado da personagem, quando ainda era pobre e fora rejeitada pelo amado; por fim, as últimas duas partes (“Posse” e “Resgate”) retomam a linha temporal da primeira parte da história, narrando o drama do casal, que vive um matrimônio de aparências para a sociedade e de infortúnio para ambos. O final da história resultará, porém, na reconciliação e felicidade conjugal. É interessante observar que os títulos de cada bloco remetem às relações existentes entre o casamento de Fernando e Aurélia e o mundo das finanças e das transações comerciais. Num sentido irônico, esses títulos desnudam a mercantilização do amor por trás dos arranjos matrimoniais da época.

Após essa breve introdução sobre os enredos é possível acompanhar a trajetória de Katniss e Aurélia. De acordo com a versão simplificada de Vogler (2006), a jornada da personagem de *Jogos Vorazes* se compõe, na fase da partida, das seguintes etapas: A primeira é a vida no mundo comum, em que Katniss encontra-se no Distrito 12 com a família antes de ser convocada aos Jogos. A segunda é a chamada à aventura, momento em que Katniss se oferece no lugar da irmã para participar dos Jogos (consequentemente, a etapa da “recusa do chamado” não acontece). Fechando o final da partida, acontece o encontro com o mentor, quando Katniss conhece Haymitch, antigo vencedor dos Jogos e habitante do Distrito 12, o qual será o responsável por guiar Katniss e Peeta na disputa.

A etapa da iniciação começa com o cruzamento do primeiro limiar e termina com a recompensa. A travessia do primeiro limiar é momento em que Katniss adentra no mundo da arena e tenta sobreviver adotando a tática da defesa; após, a heroína passa pela fase dos testes, aliados e inimigos, momento em que luta contra as dificuldades enviadas pelos Idealizadores dos Jogos (fogos, animas selvagens), além de buscar mantimentos e aliar-se a Rue (menina do Distrito 11), enquanto os Carreiristas (competidores dos Distritos mais abastados) a perseguem. É nessa etapa que a personagem sofre uma provação pela morte de Rue. Em seguida, há a aproximação da caverna oculta. Essa “caverna” torna-se presente no momento

em que Katniss resolve procurar Peeta ao escutar o anúncio de que dois competidores podem vencer os Jogos, e em que ambos refugiam-se em uma caverna e ganham um tempo para isolarem-se por um período da violência dos Jogos. A provação suprema ocorre em dois momentos: quando Katniss e Peeta lutam contra criaturas monstruosas na arena e contra o último competidor, que Katniss termina por matar; o outro momento é quando o casal recebe o anúncio de que apenas um competidor deverá sair vencedor. Ambos ameaçam morrer juntos. Dessa forma, a Capital obriga-se a considerar os dois como vencedores da competição. A recompensa da protagonista é a volta para casa e a possibilidade de melhorar a vida da família através do prêmio e da glória recebidos por ser campeã dos Jogos.

Na fase do retorno, Katniss também passa por uma espécie de “ressurreição”, já que na arena teve de se enfrentar diretamente com a morte por inúmeras vezes e quase não resistiu. O retorno com o elixir representa a fortaleza adquirida pela personagem em meio às provações e a sua capacidade de resiliência durante os Jogos. Essa experiência a transformará na única capaz de se tornar um símbolo da resistência contra o poder tirânico da Capital. O final do primeiro volume de *Jogos Vorazes* traz o fechamento desse primeiro ciclo. Katniss vence a primeira batalha, mas a guerra ainda prosseguirá.

Por outro lado, considerando as etapas da trajetória de Aurélia em relação à jornada da heroína proposta por Murdock (1990), observa-se a presença de algumas fases, sendo que algumas delas se mesclam em uma só etapa e outras possuem diferenças no tipo de mudança que se opera na personagem. Por exemplo, a primeira fase é a da troca do feminino pelo masculino. Em Aurélia, essa troca é menos uma adoção de uma forma masculina de pensar do que uma substituição de sua antiga maneira de ser (meiga, romântica e idealista) por uma atitude fria, calculista, altiva, ainda que essas atitudes sejam manifestadas apenas na aparência. Pode-se dizer, entretanto, que para a mentalidade da época Aurélia abandona de certa forma o âmbito dos interesses femininos para adentrar em uma esfera ocupada predominantemente pelos homens (o mundo dos negócios).

A estrada das provações é o período mais longo da jornada de Aurélia, e abrange desde o momento em que foi abandonada por Fernando até o primeiro ano de seu casamento com o rapaz, terminando quando finalmente se reconciliam. Por sua vez, a ilusão do sucesso corresponde ao momento em que Aurélia acredita que o dinheiro pode comprar tudo, inclusive a felicidade. A descida é o período de solidão de Aurélia depois de casada, quando se mantém afastada de Fernando. Embora vivam na mesma casa, ambos dormem em quarto

separados (cada um vive na sua própria “caverna”). O encontro com a deusa é a única fase que não faz parte da sua trajetória, já que Aurélia não conhece nenhuma referência feminina fora de si mesma em quem possa amparar-se. As etapas de reconciliação com o feminino, de (re) incorporação do masculino e de união ocorrem quase ao mesmo tempo: é o instante final, quando Fernando quita sua “dívida” com Aurélia e esta lhe pede perdão por todas as humilhações a que o submeteu.

Com esse final, porém, é possível afirmar que Aurélia, assim como Katniss, foi vencedora? Do ponto de vista do amor romântico pode-se dizer que sim, pois a personagem se deixou vencer pelo amor, abandonando o orgulho que a moveu nas suas atitudes para com Fernando. A batalha individual da jovem contra a sociedade corrompida pelo dinheiro teria sido satisfeita no momento em que Fernando devolve a soma pela qual foi comprado, restituindo a dignidade que havia perdido diante da moça. A partir desse instante, Aurélia fecha o ciclo de sua jornada ao poder concretizar, agora de forma mais madura, o amor que idealizara no início e em que temporariamente desacreditou.

Assim, cada uma em seu contexto e após percorrerem uma longa estrada de provações, Katniss e Aurélia conseguem alcançar seus objetivos e retornar ao “mundo” que deixaram para trilhar as suas jornadas. Aurélia regressa ao mundo de amor conjugal que sonhou ao conhecer Fernando e Katniss ao Distrito 12 junto de Peeta e de sua família. Após contemplar esse breve panorama, pode-se iniciar o estudo de cada etapa da trajetória das heroínas. Com isso, a proposta não é oferecer um projeto didático em forma de tarefas, mas um procedimento interpretativo e reflexivo que serve como um guia para o estudo conjunto das obras em sala de aula. Desse modo, os professores podem partir dessa linha de reflexões para a elaboração das práticas de leitura mais adequadas ao projeto de educação literária de seu contexto escolar.

#### 4.3.2.1 O mundo comum: o Distrito 12 e a Rua de Santa Teresa

A maior parte dos heróis e heroínas crescem e vivem em um contexto de dificuldades e privações. Essa é a situação de Katniss Everdeen, nascida no Distrito 12, população produtora de carvão e uma das mais pobres de Panem. Com o pai morto quando tinha 11 anos e a mãe depressiva, Katniss precisou encarregar-se do cuidado de toda a sua família (COLLINS, 2010, p. 34), sustentando a mãe e a irmã por meio da caça de animais na floresta junto ao amigo Gale. O cenário do Distrito 12 é de calamidade e profunda miséria, e ao suplício da fome soma-se o medo por parte das famílias e dos jovens da seleção dos Jogos

Vorazes, ocorrida anualmente através do evento chamado Colheita. O ambiente vivido por Katniss e pelos habitantes do Distrito 12 é descrito da seguinte forma pela protagonista<sup>29</sup>:

Morrer de fome não é um destino incomum no Distrito 12. Quem não viu as vítimas? Pessoas mais velhas que não podem trabalhar. Crianças de alguma família com muitos para alimentar. Pessoas feridas nas minas. Vagueando pelas ruas. Então, um dia desses você vê um deles sentado, imóvel, encostado em algum muro ou deitado na Campina. Você ouve os lamentos de alguma casa e os Pacificadores<sup>30</sup> são chamados para retirar o corpo. A fome nunca é a causa oficial da morte. É sempre a gripe, o abandono ou a pneumonia. Mas isso não engana ninguém. (COLLINS, 2010, p. 35).

Observa-se, pois, que o mundo comum de Katniss está longe de ser um lugar favorável para viver tranquilamente. Em um cenário dominado pela pobreza, pelo medo e pela servidão, as perspectivas não poderiam ser otimistas. Ao entrar em contato com o início da história, o leitor é capaz de perceber que apenas uma mudança drástica poderia reverter esse quadro e transformar a realidade da protagonista. Mesmo assim, a vivência de Katniss junto à mãe e à irmã não escapava da normalidade de uma vida doméstica, ainda que marcada pela miséria e pelo sofrimento. Nesse momento, a sua figura como heroína já pode ser vislumbrada pela capacidade de ser a chefe da família aos 16 anos.

Por sua vez, o mundo comum de Aurélia tem início não em um universo distópico no futuro, mas no Rio de Janeiro do passado, no século XIX. Aurélia morava com a mãe e o irmão na Rua de Santa Teresa. Dona Emília Camargo, apesar de ter sido casada com o falecido herdeiro de um homem rico, vivia na pobreza por nunca ter seu casamento reconhecido pelo pai do marido. Preocupada com o destino da filha, Dona Emília insistia com Aurélia para que conseguisse um marido que pudesse ampará-la, já que seu irmão, ao invés de ser o suporte da família, era um “oneroso sacrifício para a menina”. (ALENCAR, 2006, p. 90). Assim, por ser mais inteligente, ativa e responsável que o irmão, Aurélia se prontificava a resolver todos os problemas, inclusive os assuntos financeiros. Como Katniss, a jovem atuava como a chefe da família:

Aurélia é quem suportava todo o peso da casa. Sua mãe, abatida pela desgraça e tolhida pela moléstia, muito fazia, evitando por todos os modos tornar-se pesada e incômoda à filha. [...] Os arranjos domésticos, mais escassos na casa do pobre, porém de outro lado mais difíceis, o cuidado da roupa, a conta das compras diárias, as contas do Emílio e outros misteres, tomavam-lhe uma parte do dia; a outra parte ia-se em trabalhos de costura. (ALENCAR, 2006, p. 90)

---

<sup>29</sup> Ainda que a leitura da literatura juvenil não seja obrigatória para os alunos, o professor poderia utilizar-se de trechos da obra a fim de estabelecer relações entre as obras.

<sup>30</sup> Os chamados “Pacificadores” são a guarda civil comandada pela Capital. Sua missão é a de controlar a ordem em todos os distritos de Panem.

Se por um lado a missão de Katniss se concentrava apenas em garantir a própria sobrevivência e a dos seus familiares, sob Aurélia pesava a pressão de conseguir um bom marido, já que na época o casamento era considerada a melhor opção para a vida de qualquer mulher, ainda mais se fosse pobre. Em semelhante contexto, todas as mulheres precisavam da figura de um protetor, que poderia ser o pai, o irmão, o marido ou outro parente. Com a morte prematura do irmão e para sossego de Dona Emília, Aurélia se vê obrigada a fazer um esforço para que surja algum pretendente, já que até aquele momento mantivera-se reclusa em casa por conta dos afazeres que a ocupavam. Para isso, começa a aparecer na janela todas as tardes:

Foi para a menina um suplício cruel essa exposição de sua beleza com a mira no casamento. Venceu a repugnância que lhe inspirava semelhante amostra de balcão, e submeteu-se à humilhação por amor daquela que lhe dera o ser e cujo único pensamento era sua felicidade. (ALENCAR, 2006, p. 92).

Assim como Katniss se sacrifica pela família, da mesma forma Aurélia é impelida a fazer o mesmo. O mundo comum das duas jovens é cercado por limitações e pela superação das próprias vontades. A maioria dos heróis/heroínas possui como traço da personalidade a virtude da abnegação, que é exercida de diferentes formas de acordo com a necessidade dos demais. No caso de Katniss e Aurélia, ambas assumem deveres que a princípio não eram de sua responsabilidade, e sim de alguma figura masculina. Esses deveres iniciais as preparam para enfrentar os obstáculos que virão mais adiante. Enquanto Katniss se abnegará ainda mais em defesa da irmã no dia da Colheita, Aurélia, ao tornar-se rica após a morte da mãe, precisará defender a si mesma e adquirir virtudes que a protejam do mecanismo social no qual será lançada.

Com base no mundo comum de Katniss e Aurélia, os leitores podem perceber o quanto as dificuldades do ambiente exterior são capazes de fortalecer o caráter das personagens. Ao contemplar a vida de duas jovens cercadas de exigências e responsabilidades, os adolescentes são convidados a enxergar o seu próprio mundo com outro olhar e a considerar situações similares que vivenciam no dia-a-dia. A partir desse primeiro contato já pode ocorrer a experiência de reconhecimento, na qual o leitor associa as vivências dos personagens às suas, transferindo as situações narradas ao seu contexto pessoal.

Muitos adolescentes encontram problemas para se tornarem responsáveis pelas suas próprias vidas e ações. Katniss e Aurélia, entretanto, precisam assumir compromissos muito maiores, como o sustento e o cuidado de toda a família. A determinação com que as

personagens lidam com tais exigências é capaz de desencadear uma transformação na visão do leitor com relação às suas responsabilidades, que comparadas às das personagens são geralmente menores em proporção.

Além das impressões dos alunos sobre as relações entre o mundo comum das heroínas e o seu próprio mundo, o professor pode acrescentar outros elementos para estudo a partir dessa primeira etapa: a realidade do Distrito 12 descrita por Katniss encontra paralelos em certas estruturas sociais contemporâneas? Quais aspectos da vida de Aurélia (chefe da família ou moça em busca de marido) mais se assemelham à visão sobre a mulher no Brasil do século XIX? Como as formas de viver e pensar de Katniss e Aurélia contradizem o comportamento que a sociedade esperaria delas?

#### 4.3.2.2 Chamado à aventura x a troca do feminino pelo masculino: missão e necessidade da mudança

Ao contrário de vários heróis que buscam resistir à sua missão quando são chamados à aventura, a heroína Katniss prontamente se voluntaria aos Jogos Vorazes no dia da Colheita, como forma de evitar que sua irmã mais nova Primrose tivesse de participar, pois fora sorteada. É o instante crucial da vida da heroína, que assume a missão de uma aventura que qualquer outro buscaria evitar. Apesar de não haver uma recusa do chamado, Katniss se considera incapaz da tarefa que lhe é imposta, e acredita que não terá chances diante de competidores mais fortes:

Não tenho como vencer. Prim deve saber disso bem no fundo do coração. A competição supera as minhas habilidades. Garotos de distritos mais ricos, onde a vitória é uma honra descomunal, que treinaram a vida inteira para esse momento. Garotos que são duas ou três vezes maiores que eu. Garotas que sabem mais de vinte maneiras de te matar com uma faca. Ah, mas também gente como eu. Gente que vai ser logo eliminada do jogo antes que a verdadeira diversão comece. (COLLINS, 2010, p. 43).

Assim, repentinamente a jovem observa seu mundo desmoronar com a separação da família e a perspectiva da morte. Katniss já havia assistido a outras versões dos Jogos e sabia que tipo de realidade teria de enfrentar. Contra todas as expectativas, no entanto, o leitor sabe que Katniss terá de sair vencedora, mesmo que os demais competidores pareçam mais capazes. O momento da chamada à aventura é normalmente caracterizado por essa mudança do ambiente conhecido do herói a um local desconhecido e pela comunicação do início da aventura através de um arauto.

No caso Katniss, o arauto foi o sorteio dos Jogos Vorazes. A figura da heroína como um ser especial, “escolhido”, se manifesta pela singularidade da sua situação, pois voluntariar-se aos jogos, especialmente para pessoas do seu Distrito, significava morte certa. O momento em que Katniss aceita o desafio da aventura pode ser considerado como o mais solitário da sua jornada, pois é nesse instante que precisa contar apenas consigo mesma, sem o consolo da presença dos seus familiares. Todos os medos e angústias pelo que virá adiante deverão ser disfarçados e reprimidos, afinal, após a decisão pela aventura não há como voltar atrás.

Pode-se dizer que Aurélia também é chamada a uma aventura, embora em diversos aspectos diferente da de Katniss. Da mesma forma que a heroína de *Jogos Vorazes*, Aurélia passa por uma transformação nessa etapa. A “aventura” da protagonista de *Senhora* envolve uma grande mudança no estilo de vida e na forma de agir da personagem, que deverá adentrar em um mundo totalmente desconhecido para ela até então: o universo da riqueza, da corte e das festas da alta sociedade carioca. Várias desgraças antecedem esse momento. Após conhecer Fernando, apaixonar-se e ser abandonada pelo rapaz, a moça perde a mãe e fica sozinha no mundo. Em meio à decepção e a dor, recebe a notícia da herança, circunstância que muda completamente sua realidade:

A riqueza, que lhe sobreveio inesperada, erguendo-a subitamente da indigência ao fastígio, operou em Aurélia rápida transformação; não foi, porém, no caráter, nem nos sentimentos que se deu a revolução; estes eram inalteráveis, tinham a fina têmpera do seu coração. A mudança consumou-se apenas na atitude, se assim nos podemos exprimir dessa alma perante a sociedade. [...] Quando a riqueza veio surpreendê-la, a ela que não tinha mais com quem a partilhar, seu primeiro pensamento foi que era uma arma. Deus lhe enviava para dar combate a essa sociedade corrompida e vingar os sentimentos nobres escarnecidos pela turba dos agiotas.

Preparou-se, pois, para a luta, à qual talvez a impelisse principalmente a ideia do casamento que veio a realizar mais tarde. Quem sabe, se não era o aviltamento de Fernando Seixas que ela punia com o escárnio e a humilhação de todos os seus adoradores? (ALENCAR, 2006, p. 116-117)

Enquanto Katniss só pensa em sobreviver no momento da chamada à aventura e não em empreender uma luta contra as injustiças da Capital (algo que ocorrerá apenas na sequência da narrativa); Aurélia, munida de um poder que Katniss não possui, decide utilizar seus recursos para poder “sobreviver” em uma sociedade que, segundo ela, estava repleta de valores distorcidos. Consciente de que nesse ambiente o caráter e os sentimentos eram menos importantes do que a situação financeira, Aurélia planeja a forma com que inverterá essa lógica a seu favor. A maior transformação da heroína acontece nessa etapa, quando resolve demonstrar para a sociedade uma frieza e uma inflexibilidade opostas ao temperamento doce

e romântico de quando era pobre. Ao esconder seus reais sentimentos e apresentar-se sob uma capa de austeridade, Aurélia busca uma forma de se proteger daquilo que antes a fizera sofrer. Assemelha-se a Katniss nesse sentido, pois ambas precisam guardar interiormente suas emoções e transparecer força e firmeza exteriormente.

Mesmo que a mudança de Aurélia se relacione ao seu comportamento diante dos outros, a etapa da troca do feminino pelo masculino é sugerida de forma bastante clara na narrativa. O fato de uma mulher tentar conduzir a própria vida sem o auxílio e a presença de um homem não era visto com bons olhos pela mentalidade da época. A respeito dessa questão, o narrador é explícito: “O princípio vital da mulher abandonava seu foco natural, o coração, para concentrar-se no cérebro, onde residem as faculdades especulativas do homem”. (ALENCAR, 2006 p. 28).

De acordo com o narrador, se as circunstâncias não tivessem obrigado a personagem a assumir essa posição, ela “teria sido meiga esposa e mãe extremosa. Atravessaria o mundo como tantas outras mulheres envolta nesse cândido enlevo das ilusões, que são a alva pura do anjo, peregrino na terra”. (ALENCAR, 2006, p. 116). No momento em que ocorre essa transição, porém, Aurélia precisará encarar os desafios que a esperam sem permitir que os seus sentimentos “femininos” se sobreponham à sua razão “masculina”. Tanto no chamado à aventura de Katniss quanto na troca do feminino pelo masculino de Aurélia encontram-se, portanto, o elemento de choque, a necessidade da mudança e a aceitação de uma missão.

Transportando essas vivências das personagens para o estudo das obras em sala de aula, é possível encontrar ecos desse tipo de situação na realidade dos jovens leitores? Salvo circunstâncias excepcionais, nenhum leitor passará por situações semelhantes às de Katniss e Aurélia. Entretanto, muitas vezes os adolescentes são confrontados subitamente com escolhas difíceis que exigem uma tomada de posição. De certa forma, são chamados à aventura de abandonar o mundo conhecido da infância e adentrar num mundo de novas possibilidades. A sensação de medo e de insegurança pode preceder o início das relações amorosas e de qualquer decisão importante que os jovens terão de realizar. É possível haver, nesse sentido, uma identificação com o drama das heroínas, pois assim como elas, os adolescentes precisam lidar sozinhos com situações que nunca antes tiveram de enfrentar e que podem acarretar mudanças definitivas em suas vidas.

Ainda que a situação da personagem de *Senhora* não seja muito frequente na realidade, a transformação pela qual passa Aurélia ao se tornar órfã e herdeira proporciona reflexões a respeito do quanto a dor das perdas e a conquista de bens são capazes de mudar as atitudes e a percepção de mundo das pessoas. Ao se colocarem no lugar da personagem, os jovens são convocados a avaliar quais seriam suas reações diante do fato, percebendo, dessa maneira, características da sua personalidade. Se, como revela Cosson (2014, p. 17) “a literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos”, exercitar o confronto entre as atitudes das personagens e as dos jovens é um exercício que ajuda tanto a contemplar a alteridade quanto a reconhecer e a construir a própria identidade.

Assim, tão importante quanto permitir aos alunos associarem essas etapas da jornada das heroínas às suas jornadas pessoais é fazê-los aprofundar-se nos conhecimentos proporcionados pelas duas obras. Tendo como enfoque um conhecimento sociocultural, uma interessante discussão em sala de aula é sobre a validade da “troca do feminino pelo masculino” observado na descrição de Aurélia pelo narrador e associado à questão do sentimento e da razão. Para os costumes da época em que a obra foi escrita, associar o sentimento à mulher e a razão ao homem era algo natural. Porém, qual a leitura que os alunos fariam desse tipo de “troca”, levando-se em conta a sua perspectiva de leitores do século XXI? Com relação à chamada à aventura de Katniss, pode-se conduzir a discussão para conhecimentos intertextuais: quais outras narrativas da contemporaneidade apresentam heróis que passam por essa etapa e qual as suas semelhanças com a protagonista de *Jogos Vorazes*?

#### 4.3.2.3 A travessia do primeiro limiar, testes, aliados e inimigos x a estrada das provações e a ilusão do sucesso: a luta pela sobrevivência

Todos os momentos da jornada de Katniss são cercados por perigos e dificuldades. Entretanto, é no instante em que cruza o primeiro limiar que a heroína adquire a verdadeira extensão dos sofrimentos que a aguardam. Ao entrar na arena, em um lugar chamado Cornucópia, a cena é de carnificina. Todos os tributos precisam tentar recolher suprimentos e alguma arma ao mesmo tempo em que matam uns aos outros. Seguindo o conselho de Haymitch, Katniss pensa somente em se defender e conseguir coletar uma mochila e uma aljava cheia de flechas com arco, arma que sabia manejar, pois era seu instrumento de caça no Distrito 12. A única coisa que consegue, porém, é recolher a mochila e correr para bem longe.

Depois da passagem pelo primeiro limiar, os esforços de Katniss são para conseguir água. Tal esforço constitui seu primeiro teste na luta pela sobrevivência. O segundo teste da heroína surge a partir de um incêndio enviado pelos Idealizadores dos Jogos à arena, lançado como forma de deslocar Katniss para mais perto dos outros competidores, a fim de que houvesse um embate e que o “público pudesse se divertir de verdade”. (COLLINS, 2010, p. 191). Esses dois testes concentram todas as atenções da heroína, cujo único objetivo é manter-se viva:

Seja lá qual tenha sido o plano vago que eu traçara para retornar à minha fonte, está apagado de minha mente enquanto corro em zigue-zague, e mergulho, e pulo para evitar as bolas de fogo. Cada uma tem o tamanho de uma maçã, mas alcança um poder tremendo no instante do contato. Todos os meus sentidos estão canalizados para a necessidade de sobreviver. Não há tempo para julgar se o movimento é correto. Quando ouço o ruído, entro em ação ou morro.

Mas alguma coisa está me mantendo em movimento. Toda uma vida assistindo aos Jogos Vorazes me permite saber que determinadas áreas da arena são aparelhadas para certos tipos de ataques. E que se eu conseguir simplesmente me afastar dessa área, talvez possa sair do alcance dos disparadores. Também arrisco cair diretamente em um fosso cheio de víboras, mas não tenho como me preocupar com isso agora. (COLLINS, 2010, p. 191-192)

Após escapar do incêndio sofrendo algumas queimaduras, Katniss foge dos Carreiristas, competidores dos distritos mais ricos que se aliaram entre e si e que buscam persegui-la e matá-la. É nessa circunstância que a heroína se une a Rue, menina do Distrito 11. A garota ajuda Katniss a se livrar temporariamente dos Carreiristas através de vespas mortíferas. Para decepção de Katniss, nesse momento Peeta está aliado aos Carreiristas. Porém, as motivações do menino só serão descobertas mais tarde, quando a heroína finalmente se aliar a ele. Na luta pela sobrevivência, Katniss se vê obrigada a matar, ainda que a sua raiva e indignação não sejam dirigidas aos competidores, e sim à Capital.

A etapa da travessia do primeiro limiar, dos testes e da formação de alianças e inimizades são os instantes de maior tensão na narrativa, quando realmente o leitor se engaja na torcida pelo sucesso da heroína. É a partir desses acontecimentos que a personagem adquire maior consciência sobre a sua missão e percebe os primeiros sinais da sua transformação. A vida passada precisa ser esquecida, pois as dificuldades imediatas que enfrenta exigem o foco total de atenção. Os testes e as escolhas no campo de batalha são uma prova física, emocional e espiritual para Katniss, que se sente fortalecida ao estabelecer alianças com aqueles com quem mais se identifica, enquanto consegue derrotar (parcialmente ou completamente) aqueles que a tomaram como inimiga.

Se as provações de Katniss começam logo no início da jornada, Aurélia experimenta o primeiro grande sofrimento quando o noivo a abandona. Inicialmente a moça acredita que isso acontecera porque o amor de Seixas por ela já não existia ou porque amava outra mulher. Se fosse esse o verdadeiro motivo, teria se resignado completamente. Ao descobrir, entretanto, que o abandono fora por causa de um casamento de conveniência em que o rapaz lucraria uma boa quantidade de dinheiro, o mundo de Aurélia sofre um abalo. O amor idealizado que direcionava a Fernando é destruído, pois este se tornara mesquinho e rebaixara-se. Pode-se dizer que nesse momento Aurélia passa pelo primeiro limiar do seu sofrimento, que se prolongaria depois por meio de outros tormentos:

Nunca sentira dor como essa. Sofrera com resignação e indiferença o desdém e o abandono, mas o rebaixamento do homem, a quem amava, era suplício infindo, de que só podem fazer ideia os que já sentiram apagarem-se os lumes d'alma, ficando-lhes a inanidade. Debalde Aurélia refugiou-se nos primeiros sonhos de seu amor. A degradação de Seixas repercutia no ideal que a menina criara em sua imaginação, e imprimia-lhe o estigma. Tudo ela perdoou a seu volúvel amante, menos o tornar-se indigno do seu amor. (ALENCAR, 2006, p. 108)

As provações da heroína aumentam com a doença da mãe e a falta de dinheiro. Enquanto lida com as suas próprias tristezas interiores, Aurélia precisa batalhar para cobrir os gastos do tratamento de saúde de Dona Emília. A personagem, porém, não se encontra sozinha ao enfrentar essa situação, sendo auxiliada pelo Dr. Torquato Ribeiro (amigo da família) e por Dona Firmina Mascarenhas (viúva e parenta da família). Apesar de a jovem tornar-se órfã posteriormente, seu sofrimento será amenizado pelo conhecimento da existência de seu avô, pai de Pedro Camargo, que vem a falecer quase ao mesmo tempo em que a mãe. No entanto, é durante a doença de Dona Emília que a heroína passa pelo momento mais crítico de sua jornada:

Foi esse o período mais difícil da vida de Aurélia; porque às mágoas acerbadas de seu amor ludibriado, acresceu a dor dos sofrimentos de sua mãe. E como se não bastasse esse golpe para acabrunhá-la, veio agravar essa situação a miséria com seu cortejo. (ALENCAR, 2006, p. 113)

A estrada das provações seguirá implacável para Aurélia até a abertura do testamento do avô, quando a moça descobre que herdara uma fortuna. Infeliz, sozinha e desiludida em relação ao amor, o dinheiro surge como um “aliado” que lhe ajudará a conseguir aquilo que não obteve na sua vida passada. Apesar de desprezar as transações mercantis que regulam as relações humanas, Aurélia passará a acreditar que só conseguirá aquilo que deseja por meio do dinheiro, pois as experiências anteriores (o abandono de Fernando e a penúria da família) mostraram a impossibilidade de alcançar algo sem riqueza. Ao conceber o plano de se casar

com Fernando, Aurélia pretende buscar o único contentamento que lhe restara, ou seja, mostrar ao rapaz o tipo de mulher que havia perdido e a grandeza do amor que ele rejeitou (ALENCAR, 2006, p. 121).

Assim, ainda que Aurélia não visse a riqueza como capaz de lhe proporcionar a verdadeira felicidade, há momentos em que a ilusão do sucesso se encontra presente nas suas atitudes e pensamentos. A felicidade dos seus sonhos de menina romântica havia ficado para trás; porém, qualquer outro desejo poderia ser preenchido pelo dinheiro. É nesse espírito que a moça decide unir-se a Fernando, mesmo sabendo que o matrimônio não significará a realização dos seus anseios mais profundos, mas sim apenas uma sensação de satisfação decorrente de um triunfo pessoal diante do rapaz, que seria desmascarado na mesquinhez de sua ambição.

Tal etapa da jornada das heroínas permite diversas relações com a realidade dos adolescentes, pois é um dos aspectos que mais se manifestam durante esse período da vida. Na transição da infância à adolescência, todos os jovens precisam transpor certos limiares, que muitas vezes se constituem em verdadeiros ritos de passagem: a experiência de um primeiro emprego, as maiores exigências no estudo e nas responsabilidades pessoais, a dificuldade nas relações familiares e o início e o término de um relacionamento são exemplos de situações que podem apresentar diversos testes e provações para os adolescentes. É igualmente nessa fase que o jovem busca integrar-se a um grupo de amigos que possam ajudá-lo na transição.

Como Katniss e Aurélia, o adolescente procura ultrapassar os diversos testes que a vida lhe impõe, utilizando-se de meios que nem sempre estão à altura dos seus ideais. Na tentativa de se posicionar no mercado de trabalho ou de ingressar em uma universidade, a competitividade e o imperativo de sobressair diante dos demais surge como uma verdadeira batalha velada pela sobrevivência, em que apenas alguns sairão vitoriosos. Embora essa realidade seja algo comum na vida adulta de qualquer pessoa, para os adolescentes essa experiência pode ser muitas vezes traumática e muito mais difícil, visto que precisam adaptar-se a um âmbito da existência que até pouco tempo não fazia parte do seu cotidiano.

Acompanhar a forma com que as heroínas superam as suas provações e se posicionam diante dos obstáculos faz com que os adolescentes percebam exemplos de comportamentos humanos em situações extremas. Como o encontro com personagens literárias pode ser

considerado algo análogo ao encontro com outras pessoas (TODOROV, 2009, p. 80), o leitor é capaz de enxergar nas atitudes de Katniss e Aurélia formas de lidar com os problemas que ele mesmo e as pessoas que estão ao seu redor vivenciam.

As reflexões em sala de aula com relação a esta etapa do percurso das heroínas podem render questionamentos interessantes entre os adolescentes. Inicialmente, valeria a pena propor uma análise comparativa entre as provações encaradas pelas personagens a partir dos trechos citados. De que maneira as protagonistas enfrentam as suas passagens pelo primeiro limiar? É possível dizer que uma personagem sofre mais dor física e outra dor moral? Face às provações, quais atitudes de Katniss e de Aurélia deixam transparecer as características de uma heroína? Transferindo essa análise para a esfera linguística, quais as diferenças entre a forma narrativa das obras? Levando-se em conta que a linguagem utilizada por Katniss para descrever sua situação é direta e concisa e, conseqüentemente, mais fácil de compreender pelo adolescente; quais elementos da linguagem de *Senhora* podem promover aprendizagens para a formação linguística dos alunos?

#### 4.3.2.4 A caverna oculta e a provação suprema x a descida: fuga e isolamento

Enquanto a entrada na caverna oculta para muitos heróis se reveste de um sentido simbólico, Katniss literalmente adentra em uma caverna na arena dos Jogos Vorazes, momento caracterizado por uma pausa na constante adrenalina da luta pela sobrevivência. A situação que antecede esse acontecimento é de um momento clímax na narrativa: após a morte de Rue e a explosão dos mantimentos dos Carreiristas executada pela protagonista, ocorre o anúncio de que a regra dos Jogos mudou. A partir daquele instante, dois competidores do mesmo distrito poderiam sair vencedores. Ao saber disso, Katniss imediatamente vai à procura de Peeta.

A princípio, suas motivações não são aliar-se ao menino por causa de sua afeição por ele, mas simplesmente por uma sensação de dever para com o seu distrito (todos considerariam ambos párias se não se aliassem um ao outro). Katniss reflete que a condição dos dois como “amantes desafortunados do Distrito 12” (COLLINS, 2010, p. 265) – ideia sugerida por Haymitch e Peeta antes do início dos Jogos – angariaria boa ajuda de patrocinadores. É nesse contexto que a heroína encontra Peeta machucado na perna e com febre. Os dois se instalam em uma caverna e “fingem” estarem em clima de romance diante das câmeras televisivas que transmitem os Jogos, a fim de ganhar a simpatia do público e dos

patrocinadores. Porém, é nessa caverna que Katniss começa a se importar verdadeiramente pelo rapaz, arriscando sua vida para salvar a dele ao buscar o remédio que lhe curaria a perna.

Katniss e Peeta são submetidos a uma solidão temporária dentro da caverna, circunstância em que se retiram da balbúrdia exterior dos Jogos e ganham a oportunidade de se voltarem para si mesmos e para seus próprios sentimentos, ainda que a preocupação pela cura de Peeta concentre a maior parte da atenção dos dois. Em meio a isso, ocorre o primeiro beijo do casal (aparentemente visando apenas o público); Katniss conta uma história alegre ao companheiro e ambos dormem aconchegados por causa do frio. Katniss chega até mesmo a considerar o tempo na caverna como um período de “férias” dos Jogos.

Após conseguir o remédio para curar a ferida de Peeta, o casal enfrentará o momento da provação suprema, quando terão de encarar os últimos competidores, além de outras provas enviadas pelos Idealizadores dos Jogos e uma repentina mudança nas regras da competição. Quando se deparam com Cato (o último sobrevivente além deles) percebem que está fugindo de “bestantes”, criaturas monstruosas que projetam a imagem dos outros competidores mortos. O embate entre os três e os monstros é extenuante e traumático. No final, porém, Cato se torna a vítima dos bestantes e Katniss o mata com uma flechada, no intuito de terminar com o sofrimento do rapaz e de sair vencedora junto a Peeta.

A provação derradeira viria, entretanto, com a revogação da mudança da regra dos Jogos. Novamente apenas um tributo deveria vencer, ou seja, Katniss e Peeta precisam tentar matar um ao outro. Diante desse impasse, a heroína reflete sobre o fato de que a Capital precisa de um vitorioso, caso contrário os Jogos teriam sido um fracasso. É quando surge a ideia de mostrar ao público que ela e Peeta comeriam amoras tóxicas que os matariam em poucos segundos. Dessa forma, a provação suprema surge como o primeiro desafio e vitória da heroína contra o poder da Capital:

Confie em mim – sussurro. Ele fixa seus olhos nos meus por um bom tempo e então me solta. Desamarro a parte de cima da bolsinha e coloco amoras na palma de sua mão. [...]

-Mostra bem as amoras. Quero que todo mundo as veja – diz ele.

Estendo meus dedos e as amoras brilham ao sol. Aperto uma última vez a mão de Peeta como um sinal, como um adeus, e nós começamos a contar. [...]

A voz frenética de Claudius Templesmith berra por cima deles.

-Parem! Parem! Senhoras e senhores, tenho o prazer de anunciar os vitoriosos da septuagésima edição dos Jogos Vorazes, Katniss Everdeen e Peeta Mellark! Eu apresento... os tributos do Distrito 12! (COLLINS, 2010, p. 366-367)

Se a fase da entrada na caverna proporciona a Katniss um momento de relativo descanso, durante a provação suprema a heroína se depara com os seus maiores medos. Num ato de ousadia e coragem, Katniss e Peeta põem em risco as suas próprias vidas a fim de terem uma chance de salvá-las. A capacidade de resistência dos personagens, testada aos poucos durante toda a narrativa, é agora provada ao máximo. O período de permanência na caverna ajudou a heroína a estabelecer e fortalecer sua aliança com Peeta, preparando-a para enfrentar seus temores mais profundos. Para que o enfrentamento contra um perigo exterior fosse bem sucedido, a moça necessitava passar por um estágio de preparação interior e de autoconhecimento (sobre si mesma e sobre seus sentimentos por Peeta).

Por outro lado, a etapa da “descida” no percurso de Aurélia ocorre imediatamente após o seu casamento com Fernando. Antes de se casar, a heroína pensava que o dinheiro poderia trazer todas as venturas (ALENCAR, 2006, p. 34). Era o momento da ilusão do sucesso. Entretanto, depois de passar junto a Fernando um período de infelicidade e de aridez durante o casamento, sua ilusão vai aos poucos se desfazendo, a ponto de declarar que quem possui o dinheiro em abundância, “persuade-se de que tudo se compra” (ALENCAR, 2006, p. 171). É período da “entrada na caverna”, ou da “descida” da personagem, situação que mantém tanto a heroína quanto Fernando afastados um do outro, isolados e imersos nos seus próprios pensamentos e infortúnios.

A fase da descida é a mesma da provação suprema de Aurélia, quando precisa lidar com uma intensa contradição de seus próprios sentimentos. É a ocasião em que vive uma realidade, mas queria viver outra. Aos olhos da sociedade, seu casamento é um sucesso, mas aos seus e aos de Fernando, um completo fracasso. De acordo com Aurélia, cada um deve exercer dentro do casamento a função correspondente à situação vivenciada pelos dois no passado:

-Representamos uma comédia, na qual ambos desempenhamos o nosso papel com perícia consumada. Podemos ter este orgulho, que os melhores atores não nos excederiam. Mas é tempo de pôr termo a esta cruel mistificação, com que nos estamos escarnecendo mutuamente, senhor. Entremos na realidade por mais triste que ela seja; e resigne-se cada um ao que é, eu, uma mulher traída; o senhor, um homem vendido. (ALENCAR, 2006, p. 81)

O casamento será marcado pela solidão de ambos os lados, cada um confinado nos seus quartos, locais que demarcam a separação física e a desunião a que se submeteram. Os encontros na sala, na mesa de jantar e no jardim darão lugar a diálogos irônicos, sinal de como o casal procura uma fuga da infelicidade através do sarcasmo. É também nesse período que a

heroína adquirirá consciência daquilo que realmente importa, percebendo que o dinheiro, mais do que libertação, trouxe servidão. Ao vivenciar as amarguras de um casamento de conveniência em que ambos estavam impossibilitados de corresponder um ao outro, Aurélia busca refúgio nas suas fantasias românticas, ainda que jamais acredite poder vivê-las na realidade. O despertar que a etapa da descida proporciona à personagem é assim descrito pela própria Aurélia:

-Oh! Ninguém o sabe melhor do que eu, que espécie de amor é esse, que se usa na sociedade e que compra e vende por uma transação mercantil, chamada casamento!... O outro, aquele que eu sonhei outrora, esse bem sei que não o dá todo o ouro do mundo! Por ele, por um dia, por uma hora dessa bem-aventurança, sacrificaria não só a riqueza, que nada vale, porém minha vida, e creio que minha alma! (ALENCAR, 2006, p. 153).

Enquanto Katniss chegava ao fim de sua luta na arena após um processo de autodescoberta junto a Peeta, Aurélia chega à reta final de sua jornada manifestando uma sede de amor autêntico não satisfeita. As duas heroínas tiveram de passar por provações até conquistarem um nível de conhecimento sobre si mesmas e sobre as motivações de suas atitudes. Katniss descobriu que se importava mais com os outros do que imaginava, pois a atenção dedicada a Peeta quando estava ferido colocou seu instinto de sobrevivência de lado. Já Aurélia percebeu que o orgulho e a frieza que assumiu ao tornar-se rica não eram mais fortes do que os sentimentos e os desejos de felicidade que sempre guardou no coração.

Para muitos jovens, a fase da adolescência é acompanhada de um confinamento em suas próprias “cavernas”. Seja pela incompreensão encontrada no lado “de fora”; seja pela tentativa de compreenderem sozinhos situações nunca antes vivenciadas ou por decepções sofridas com relação ao mundo e às pessoas. A iniciativa de se isolar em algum local secreto e familiar (o quarto, por exemplo) surge como um mecanismo de defesa diante dos conflitos que o jovem não quer ou não pode enfrentar no momento. Mais uma vez a literatura vem de encontro às vivências dos adolescentes por meio das personagens. O processo de autoconhecimento pelo qual as heroínas devem passar permite vislumbrar situações comumente presentes no período da adolescência, tais como a confusão a respeito dos próprios sentimentos, as fantasias da mente sobre relações amorosas e a necessidade de solidão e de (re) organizar os pensamentos.

Katniss não admite o que sente por Peeta, justificando-se de que tudo não passa de armação para o público, embora a afeição pelo menino tenha sido realmente despertada e provada com atos concretos. Por seu turno, Aurélia esconde de Fernando seus desejos de

acabar com toda a farsa e viver um amor sincero. A heroína de *Jogos Vorazes* sempre foi uma menina forte e batalhadora, pronta a assumir qualquer desafio para proteger sua família. Por ter se envolto em uma couraça de proteção contra os perigos externos, o seu caráter mais ativo e menos sonhador tornava difícil admitir e compreender seus sentimentos mais íntimos. O contrário ocorre com a protagonista de *Senhora*: seu temperamento meigo e romântico tornava a experiência da realidade amarga, a ponto de considerar como único escudo os sonhos da imaginação, em que se entregava a seus ideais de amor. Ambas as personagens apresentam personalidades distintas em que as (os) adolescentes são capazes de se identificar.

Assim, a partir do período da entrada na caverna e da descida, pode-se propor em sala de aula um estudo focado nas características psicológicas das duas personagens. Como o pano de fundo das obras *Jogos Vorazes* (mundo distópico e luta pela sobrevivência) e *Senhora* (costumes sociais do século XIX e romantismo) determinam a personalidade das protagonistas? Partindo-se para o contexto da vida real, como os alunos percebem a influência do meio no qual estão inseridos para a formação da sua personalidade? Como a cultura atual determina as suas visões do amor e de como encarar os seus sentimentos? Nessa direção, vale a pena também levantar uma discussão sobre aspectos formais e temáticos relacionados às obras: apesar das duas narrativas pertencerem ao gênero do romance, pode-se dizer que *Jogos Vorazes* toma de empréstimo características das antigas epopeias? Quais elementos mitológicos podem ser percebidos em *Jogos Vorazes* e quais aspectos realistas são encontrados em *Senhora*?

#### 4.3.2.5 Recompensa, ressurreição e retorno x a união: a conquista da felicidade

As últimas etapas da trajetória de Katniss no primeiro volume da trilogia *Jogos Vorazes* encerram a iniciação da heroína e trazem todas as fases do retorno. A recompensa pela vitória dos Jogos é a própria sobrevivência, além da fama e do dinheiro prometido. O caminho de volta é o regresso de Katniss e Peeta ao Distrito 12, onde são recebidos pelas suas famílias. Transformada pela experiência, Katniss retorna com o “elixir” da vitória e com os conhecimentos e a fortaleza adquiridos ao longo da jornada. Esse “elixir” será capaz de alterar não só a vida da heroína, mas também de sua família e, futuramente, de toda Panem.

Com a Capital a cada segundo mais distante de nós, começo a pensar em minha casa. Em Prim e em minha mãe. Em Gale. Peço licença para trocar o vestido por uma calça e uma camisa simples. À medida que retiro lenta e cuidadosamente minha maquiagem do rosto e prendo os meus cabelos, começo a me transformar novamente em mim mesma. Katniss Everdeen. Uma garota que mora na Costura. Caça na floresta. Negocia no Prego. Miro o espelho enquanto tento lembrar quem sou eu e

quem não sou. Quando reencontro os outros, a pressão do braço de Peeta em meus ombros já parece bem distante de mim. (COLLINS, 2010, p. 393-394).

O retorno ao lar é antecedido da ressurreição da personagem, que ocorre de forma simbólica durante a coroação como vencedora da competição, momento que marca o ressurgimento de um mundo de morte e de desolação para um mundo de vida e de glória. Para Katniss, entretanto, essa circunstância é marcada pela troca de olhares confrontadores em direção ao Presidente Snow e pelo temor do que poderá vir adiante. Apesar de toda a pompa do evento e das bajulações que recebia, Katniss estava consciente do perigo em que se havia metido ao desafiar a autoridade da Capital no final dos Jogos. Essa primeira vitória e retorno são apenas uma prefiguração da ressurreição e volta que ocorrerão no final definitivo da jornada da heroína, quando a tirania da Capital for permanentemente destruída.

O triunfo na competição trouxe a Katniss a alegria de voltar para casa, porém, permaneceu o gosto amargo das situações traumáticas vividas na arena, das mortes presenciadas e das vidas que a heroína foi obrigada a arrebatá-las. É nesse sentido que a personagem tenta lembrar “quem é e quem não é”. Enquanto estava na arena, Katniss precisou muitas vezes reagir de forma violenta diante das ameaças que a cercavam, a desenvolver habilidades novas para sobreviver e a lidar com sentimentos de raiva, indignação e ódio. Também experimentou o despertar de sentimentos nobres, como a amizade e o carinho por Rue e o início de um amor relutante por Peeta.

Ao regressar para casa e conviver com Prim e a mãe, tudo será diferente: Katniss não será mais a mesma para os outros nem para si e o mundo será visto de outra forma. É no fechamento desse ciclo que a heroína precisará (re) definir a sua identidade. Em breve Katniss se tornaria um símbolo da resistência contra a Capital para a nação de Panem. Com isso surgiria o peso de novas e desafiadoras responsabilidades. O verdadeiro elixir levado ao Distrito 12 é o conhecimento do ponto fraco da Capital. Em breve, Katniss se dará conta de que sua tarefa envolve algo mais além da sua salvação pessoal e da sua família: a volta ao mundo comum marcará o início da missão como salvadora de toda uma sociedade.

O final da trajetória de Aurélia também sinalizará um momento de retorno para a heroína. Nessa etapa, a personagem começa a reconciliar-se com o seu antigo “eu”, restaurando, ainda que de forma relutante, o temperamento meigo e cândido que demonstrava quando morava na Rua de Santa Teresa, comportamento logo percebido por Seixas. A moça passa a apresentar atitudes contraditórias, a fim de buscar uma maneira de resolver seu drama

interior, que a essa altura já se tornou insuportável. É nesse período que procura minar asperezas com Fernando, ao lhe pedir que não a chame de “senhora”, salientando ao rapaz que ele não é seu súdito, e sim seu marido. Essas mudanças nas ações de Aurélia começam a abrir terreno para a iminente união do casal, que tem o primeiro indício durante a dança de uma valsa não planejada:

Aurélia pousara a mão no ombro do marido, e imprimindo ao talhe um movimento gracioso e ondulado, como o arfar da borboleta que palpita no seio do cacto, colocou-se diante de seu cavalheiro e entregou-lhe a cintura mimosa.

Era a primeira vez, e já tinham mais de seis meses de casados; era a primeira vez que o braço de Seixas enlaçava a cintura de Aurélia. Explica-se, pois, o estremecimento que ambos sofreram ao mútuo contato, quando essa cadeia viva os prendeu. (ALENCAR, 2008, p. 202)

A partir dessa ocasião Aurélia não sentirá mais os ímpetos de orgulho, frieza e ironia que haviam pautado sua relação com Fernando. A heroína se tornará ainda mais aferrada aos seus sonhos; desta vez, porém, começará a nutrir esperanças de que o marido finalmente corresponda às suas expectativas românticas, aproximando-se do homem que havia idealizado quando se apaixonara por ele. Ávida por se deixar vencer pelo amor, a personagem vê suas expectativas cumpridas quando Fernando, arrependido pela ambição e pelas atitudes passadas, devolve a quantia pela qual foi “comprado” ao aceitar o casamento:

Não me defendo; eu devia resistir e lutar; nada justifica a abdicação da dignidade. Hoje saberia afrontar a adversidade, e ser homem; naquele tempo não era mais do que um ator de sala; sucumbi. Mas a senhora regenerou-me e o instrumento foi esse dinheiro. Eu lhe agradeço. (ALENCAR, 2006, p. 234)

Vale ressaltar que Fernando Seixas também passa por um processo de provações e purificações ao longo da trama. A diferença é que o seu período de testes começa com a iniciativa de Aurélia e gira em torno da jovem, que é quem realmente carrega o maior peso das provações. Pode-se dizer, nesse sentido, que a etapa da re (incorporação) do masculino ocorre não por meio de Aurélia, mas de Fernando, que precisa resgatar seu valor e dignidade masculina diante dela. Essa re (incorporação) do personagem, porém, influenciará diretamente o comportamento da protagonista, que a partir desse momento estará aberta à união:

-O passado está extinto. Estes onze meses, não fomos nós que os vivemos, mas aqueles que se acabam de separar, e para sempre. Não sou mais sua mulher; o senhor já não é meu marido. Somos dois estranhos. Não é verdade?

Seixas confirmou com a cabeça.

-Pois bem, agora ajoelho-me eu a teus pés, Fernando, e suplico-te que aceites meu amor, este amor que nunca deixou de ser teu, ainda quando mais cruelmente ofendia-te. [...]

[...] As cortinas cerram-se, e as auras da noite, acariciando o seio das flores, cantavam o hino misterioso do santo amor conjugal. (ALENCAR, 2006, p. 235-236)

O retorno de Aurélia envolve, portanto, uma volta ao seu estado de mulher romântica e apaixonada. Desde o começo até o fim da jornada a personagem precisou passar por longos períodos de autodescoberta, através dos quais pôde fazer a escolha que realmente iria trazer a felicidade almejada e que fora seu objetivo desde o início. Para as heroínas dos romances românticos, apenas a harmonia com o ser amado é capaz de proporcionar a realização plena. O seu elixir é a união.

Tanto Katniss quanto Aurélia passam por uma situação de ressurgimento na fase final das suas trajetórias. Ambas alcançam as metas e os sonhos aos quais se haviam proposto e são recompensadas através do regresso ao lugar e à condição que as faziam felizes. As duas heroínas enfrentaram situações de “quase morte”. Katniss viu a possibilidade da morte física diversas vezes na arena, e Aurélia viveu praticamente uma “morte” espiritual ao experimentar o drama de um casamento de aparências com o homem que amava.

Os momentos da provação suprema possibilitaram um teste ao caráter e às virtudes das personagens. Katniss encarou o dilema de salvar a própria pele ou de se arriscar para que Peeta também fosse salvo. Ao optar pela segunda alternativa, a protagonista se tornou merecedora da coroa da vitória. Aurélia, por sua vez, teve de escolher entre manter a posição orgulhosa e triunfante diante de Fernando ou ceder aos impulsos do seu coração e pedir que todo o passado fosse esquecido. O amor foi mais forte e apagou todas as mágoas. Uma das marcas mais significativas dos heróis é a capacidade de colocar os seus ideais e os seus sentimentos nobres acima de si mesmo e da sua própria vida. É isso que confere a Katniss e Aurélia o título de heroínas.

Essa última etapa da jornada das heroínas remete diretamente a sonhos característicos da mente juvenil: a realização de um objetivo, o desejo de mudar o mundo e a conquista da felicidade nas relações amorosas. Ao conhecer um pouco o mundo, porém, o adolescente sabe que muitos desses sonhos são apenas um ideal de difícil concretização. No entanto, diferentemente dos adultos, céticos com relação às utopias e ilusões, as circunstâncias adversas dificilmente fazem com que os jovens percam as esperanças.

Enquanto a ficção mostra personagens que salvam o mundo do mal, como Katniss, os adolescentes, no seu limitado quadro de atuação, engajam-se em lutas que lhe parecem justas e que visam combater algum tipo de malefício para si e para a sociedade. Ainda que os jovens não consigam ver os esforços da sua luta reconhecidos, a crença no ideal dá forças para que

não desistam. O amor também é fortemente valorizado na adolescência, pois é nessa fase que o ato de se apaixonar ocorre pela primeira vez na vida. Como Aurélia, muitos jovens consideram o amor um valor superior, pelo qual vale a pena abandonar quaisquer outros sentimentos menos dignos.

Ao abordar a última fase do percurso das heroínas em sala de aula, o professor poderia retomar alguns dos conhecimentos trabalhados ao longo da (s) leitura (s). Ao aproximar as duas obras de forma mais geral, é possível fazer um paralelo entre a sociedade futurística de Panem e a sociedade do século passado brasileira, percebendo os problemas e os desafios que a organização social de cada contexto apresenta aos seus membros, propondo ao mesmo tempo uma relação com a realidade social dos jovens de hoje.

No que diz respeito às diferenças culturais e históricas, é possível levantar a seguinte questão: uma heroína como Katniss caberia nos moldes femininos de personagens dos romances brasileiros da época de *Senhora*? A partir desta reflexão, caberia propor aos alunos uma pesquisa para descobrir se há personagens femininas semelhantes à Katniss no quadro da literatura brasileira mais contemporânea. Esse constante debate sobre a cultura constitui um dos pilares da educação literária (COLOMER, 2007, p. 29).

Importa também, nesse sentido, continuar trabalhando as diferenças de linguagem e de estrutura literária entre as obras. Para isso, pode-se lançar um desafio aos alunos em forma de escrita: tendo como base as partes finais das etapas das heroínas (ressurreição e união), como escreveriam um trecho de *Senhora* utilizando o estilo direto e em primeira pessoa de Katniss e um trecho de *Jogos Vorazes* utilizando a linguagem mais rebuscada e em terceira pessoa da obra de José de Alencar?<sup>31</sup>

Além dessas propostas, os professores devem levar em conta o quanto a leitura e o estudo das jornadas de Katniss e Aurélia possibilitam aquele conhecimento ordenador da mente e do “caos interior” ao qual se refere Candido (2011, p. 179). Tal conhecimento

---

<sup>31</sup> Cabe enfatizar que as reflexões, questionamentos e desafios propostos ao longo do estudo das obras são apenas alternativas entre outras para a aula de literatura. Afinal, ler obras literárias e falar delas pode organizar diferentes formas de o aluno responder individualmente à leitura feita. Ele pode, por exemplo, escrever a história, atualizar, comentar, divulgar, resumir. Cada resposta leva a observar e a destacar distintos aspectos da obra lida. Além disso, há possibilidade de intercambiar as experiências de leituras entre colegas (com ou sem o professor) e, por fim, a possibilidade de tornar pública sua forma de responder à obra (blog, pôster, exposição, encenação, debate). Assim, a escola permite que o sentido da obra seja construído em diferentes modalidades de interação entre leitor e texto, em que a leitura somente se completa com a produção de uma resposta por parte do leitor.

encontra-se presente em qualquer leitura literária, mas é percebido mais especificamente naquelas obras em que pode haver identificação com os personagens. No caso dos adolescentes, constatou-se que tanto *Jogos Vorazes* quanto *Senhora* apresentam protagonistas jovens que enfrentam dilemas similares aos dos adolescentes. Assim, por meio das ações e emoções das personagens, os leitores tornam-se capazes de visualizar aquilo que eles mesmos muitas vezes não conseguem projetar nos seus próprios pensamentos nem expressar através de palavras:

Quer percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em conseqüência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo. (CANDIDO, 2011, p. 179).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante todo o percurso dessa pesquisa, o objetivo foi perceber de que maneira a literatura juvenil é capaz de auxiliar a formação leitora dos adolescentes. Para isso, percebeu-se a importância de conectar dois universos literários distintos, estabelecendo um diálogo entre as leituras juvenis e as leituras de obras canônicas brasileiras. Em um momento em que a educação brasileira encontra-se fragilizada por problemas de nível institucional, social e econômico, e em que algumas disciplinas correm o risco de perderem seus espaços nas salas de aulas, é preciso defender o valor formativo que todas as áreas do conhecimento, em especial a literatura, continuam a oferecer às novas gerações<sup>32</sup>.

A fim de ressaltar a relação histórica entre a educação e a literatura, constatou-se que apesar de haver mudanças na forma com que o objeto literário é visto e apreciado pelas sociedades ao longo dos tempos, alguns elementos se conservaram inalteráveis, tais como seu caráter ficcional e artístico. Assim como no tempo de Aristóteles e Horácio, a literatura permanece instruindo e deleitando seus leitores/ouvintes. Dentro do panorama atual, foi percebido que os novos desafios em torno da leitura literária podem tanto contribuir para a sua divulgação quanto diminuir sua importância. Diante de um contexto em que as atenções se voltam para diversos meios de entretenimento, estudo e trabalho, a formação de leitores no contexto escolar apresentou-se como um desafio da literatura na atualidade.

Nesse sentido, a adolescência foi identificada como uma importante etapa da vida na construção da formação leitora. Foi verificado que a partir dessa fase os jovens buscam referências para construir sua identidade, algo que ocorre muitas vezes através das relações estabelecidas com os personagens das obras literárias. Assim, ao apresentar em forma de ficção os dilemas vividos pelos adolescentes, a literatura juvenil mostrou-se como fundamental no processo de amadurecimento psicológico e cognitivo dos jovens, capaz de proporcionar ao mesmo tempo o encanto da experiência da leitura e a expansão de conhecimentos sobre diversas áreas (literária, histórica, cultural e filosófica).

Verificou-se, nessa direção, que a educação literária torna-se possível por meio de um processo dinâmico que engloba as propostas de aprendizagens da escola e o ambiente cultural

---

<sup>32</sup> À implementação da BNCC soma-se a reforma do ensino médio (Novo Ensino Médio). Segundo o Ministério da Educação (MEC), essa reforma mudará a estrutura do sistema atual de ensino, comportando uma parte que será obrigatória a todas as escolas e outra parte flexível (PORTAL MEC, 2016).

e literário no qual o jovem está inserido, ambiente a partir do qual o professor deverá empreender uma viagem guiada junto aos alunos pelo mundo dos livros. Dessa forma, as reflexões comprovaram que educar através da literatura envolve o livre trânsito entre os sistemas literários, indo das obras conhecidas às desconhecidas e das mais simples às mais complexas (COSSON, 2014, p. 36). Somente um ensino que contemple essa diversidade, marca do mundo contemporâneo, conseguirá acompanhar o itinerário literário dos jovens e tornar autênticas e significativas as aprendizagens escolares. A superação do impasse a respeito da falta de interesse pela leitura na escola (obrigação) e pelo interesse pela leitura fora dela (liberdade) apontou como solução a abertura, por parte de professores e alunos, a um debate intertextual.

Ao refletir sobre o projeto de educação literária dentro das aulas do ensino médio brasileiro, foram constatadas algumas dificuldades: modelo de ensino ultrapassado, formação de professores insatisfatória e falta de recursos, de tempo e de motivação de discentes e docentes. Soma-se a isso o futuro incerto da literatura nas grades curriculares das escolas, por conta de reformas na educação básica brasileira. Mesmo diante dessas perspectivas, percebeu-se que é possível vencer muitas dessas dificuldades através do empenho de todos os envolvidos na área da educação. Nesse contexto, mostrou-se indispensável conceder liberdade ao aluno para que use e atualize sua herança cultural por meio da leitura de obras do cânone brasileiro. Com essa prática, seria possível coadunar as necessidades de aprendizagem dos alunos (como a aprovação no ENEM e nos vestibulares) a uma formação humana e intelectual mais ampla, fruto da experiência literária. Foi igualmente observado que a formação teórica consistente dos professores é um pressuposto para a qualidade das práticas pedagógicas realizadas em sala de aula.

Tendo como base as teorias de Joseph Campbell (2005) e Maureen Murdock (1990), foi possível elaborar uma proposta concreta de diálogo entre a literatura juvenil e a literatura canônica brasileira por meio das obras *Jogos Vorazes* e *Senhora*. A partir da jornada das heroínas Katniss e Aurélia, verificou-se a presença de conhecimentos pertinentes à formação dos jovens leitores. Observou-se também que as diferentes etapas da trajetória das personagens remetem a situações análogas vividas pelos adolescentes no seu cotidiano. A possibilidade de identificação dos jovens leitores com as experiências das protagonistas mostrou-se fundamental no decorrer das reflexões sobre as obras. Foi visto, igualmente, o quanto universos literários afastados cultural e historicamente podem ser aproximados por

meio da interpretação e do estudo conjunto das duas obras. O foco na jornada da heroína buscou ser apenas uma dentre tantas maneiras possíveis de se formular o diálogo entre as literaturas.

Quanto às heroínas, vale ainda destacar que elas encarnam na trajetória e no seu comportamento valores de uma comunidade. Em *Senhora*, Aurélia supera o pragmatismo e a redução da relação afetiva a uma troca comercial. Ela alcança o amor, enquanto expressão de sentimento que a eleva acima da diferença de classe. No caso de *Jogos Vorazes*, Katniss alcança uma superação de um mundo despótico pela ação heroica. Há em ambos uma promessa de realização pessoal e de reconhecimento social pelo outro, uma promessa de felicidade, de superação do mundo mesquinho do dinheiro e do mundo dominado por um poder autoritário. A partir desse ângulo, o que a jornada das duas personagens têm a comunicar aos jovens leitores contemporâneos? A necessidade de superar os próprios medos e inseguranças na busca pelos objetivos almejados; a importância dos vínculos interpessoais no percurso da existência; a determinação na conquista dos ideais e a consciência de que a realidade está permeada de dificuldades e transições que precisam ser superadas são aspectos da trajetória das heroínas que podem encontrar ressonância na vida dos adolescentes.

É necessário afirmar, finalmente, que a experiência da leitura foi percebida como o centro da educação literária. Esse processo envolve duas questões fundamentais: o reconhecimento do saber do aluno e o reconhecimento de um saber que é próprio da escola. No caso do aluno, ele tem seu próprio saber, construído nas relações familiares, pessoais e sociais. A escola tende a ignorar esse contexto (que é a porta para o contemporâneo), como se houvesse um conhecimento pronto a ser transmitido pelo professor a seus alunos, que devem receber e incorporar o conhecimento formal e linearmente estruturado no currículo escolar. No caso da escola, no ensino médio a literatura é apresentada por meio de um repertório de obras consagradas, inseridas em uma tradição de transmissão cultural. Porém, o que o aluno realmente incorpora dessa transmissão? Qual o sentido desse saber e como ele dialoga com seu mundo e com seu tempo?

Nessa perspectiva, é preciso considerar que o movimento de buscar, selecionar, organizar, hierarquizar e produzir sentido para uma leitura deve partir de quem recebe a obra, ou seja, do aluno. O papel do professor e da escola é mostrar aos jovens o quanto as obras clássicas ainda são capazes de questionar a sua realidade e dialogar com ela, bem como de proporcionar um conhecimento sobre as ações e a natureza humana. A leitura é mais do que

consumo e entretenimento, é apropriação da linguagem, da história, da cultura e dos sentimentos e vivências do outro (personagem).

Por fim, à medida que essa pesquisa foi se delineando, algumas inquietações foram sendo respondidas, porém outras permaneceram. Levando-se em conta as limitações externas (falta de infraestrutura) e modificações internas (reformas curriculares) que a educação brasileira vem enfrentando, será que o professor encontrará o ambiente adequado para desenvolver projetos voltados à formação de leitores de literatura? O espaço concedido às aulas de literatura será ocupado apenas pelas aulas de português? A conclusão é de que, seja ou não encontrada uma situação favorável, os professores precisam conscientizar-se de que suas iniciativas individuais, sua superação e criatividade podem fazer toda diferença para a formação dos alunos. Com um bom planejamento e com propostas interessantes – como as relações entre a literatura juvenil e brasileira – é possível buscar um lugar para a leitura e o estudo do texto literário. Afinal, a importância da literatura para a educação dos jovens não se altera por conta de mudanças no currículo ou por diferenças de contexto social, histórico e econômico.

Como uma etapa futura de pesquisa, valeria a pena seguir trabalhando as conexões entre o universo literário dos jovens e as leituras propostas pela escola. Como um avanço em relação ao que foi iniciado nessa investigação, caberia realizar uma pesquisa de campo com alunos e professores da escola básica, a fim de mapear os interesses literários dos alunos de forma mais específica e a visão particular de professores que continuamente se deparam com os desafios de formar leitores. A continuidade desse estudo viabilizaria uma compreensão mais ampla a respeito das possibilidades da educação literária no Brasil e dos problemas que precisam ser superados. A realidade acadêmica precisa aproximar-se cada vez mais da realidade concreta de sala de aula, pois só assim será possível lutar pela valorização da literatura na sociedade e pela qualidade da formação humana e intelectual dos jovens brasileiros.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALENCAR, José de. *Senhora*. São Paulo: Martin Claret, 2006.
- ARISTÓTELES; HORÁCIO; LONGINO. *A Poética Clássica*. 12. ed. Trad. Jaime Bruna. São Paulo: Cultrix, 2005.
- AVELLAR, José Carlos. *O chão da palavra*. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.
- BALLARD, Nancer; DALEY, Katerina; HAHN, Sage. *The heroine journey project*. Disponível em: <<https://heroinejourneys.com/>> Acesso: 22 de fev. 2017.
- BARTHES, Roland. *Aula*. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2008.
- BARTOLI, Jill & BOTEL, Morton. *Reading/learning disability: an ecological approach*. New York: Teachers College Press, 1988.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC, 2000.
- \_\_\_\_\_. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- BERTRAND, Denis. *Caminhos da Semiótica Literária*. Trad. Grupo CASA. São Paulo: EDUSC, 2003.
- BORELLI, Silvia Helena Simões. *Ação, suspense, emoção: literatura e cultura de massa no Brasil*. São Paulo: EDUC: Estação Liberdade, 1996.
- BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. 44. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
- BRUNS, Cristina Vischer. *Why literature: the value of literary reading and what it means for teaching*. New York: Continuum, 2011.
- CALLIGARIS, Contardo. *A adolescência*. São Paulo: Publifolha, 2000.
- CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. 2. ed. Trad. Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- CAMPBELL, Joseph. *O herói de mil faces*. 10. ed. Trad. Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Cultrix/Pensamento, 2005.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. 3. ed. In: *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- CASTRO, Luana. Analfabetismo funcional. In: *Brasil Escola*. Disponível em: <<http://brasilescuela.uol.com.br/gramatica/analfabetismo-funcional.htm>>. Acesso em 30 de jan. 2017.
- COELHO, Nelly Novaes. *Panorama histórico da literatura infantil e juvenil*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1991.
- COLE, Pam. *Young adult literature in the 21<sup>st</sup> century*. New York: McGraw-Hill, 2009.
- COLLINS, Suzanne. *Jogos Vorazes*. Trad. Alexandre D'Elia. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê*. Trad. Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte. MG: Editora UFMG, 2009.
- CORSO, Diane; CORSO, Mário. *A psicanálise na terra do nunca: ensaios sobre a fantasia*. Porto Alegre, RS: Penso, 2011.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- CULLINGFORD, Cedric. *Children's Literature and its effects: the formative years*. London: Canel, 1998.
- CUNHA, Léo. Literatura infantil e juvenil. In: CAMPELLO, Bernadete; CALDEIRA, Paulo da Terra; MACEDO, Vera Amália Amarante (Org.). *Formas e expressões do conhecimento: introdução às fontes de informação*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- DISTOPIA. Priberam dicionário (online). Disponível em: <<https://www.priberam.pt/dlpo/distopia>> Acesso em: 12 de jan. 2017.
- FILIPOUSKI, Ana Mariza Ribeiro; MARCHI, Diana Maria & SIMÕES, Luciene Juliano. Língua Portuguesa e Literatura. In: *Referenciais curriculares do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre, RS: SEDUCRS/DP, 2009.
- FRANKL, Viktor. *Sede de sentido*. 2 ed. Trad. Carlos C. Aveline. São Paulo: Quadrante, 2003.
- FREITAS, Ana. *Jornada da heroína: como é a narrativa mítica baseada nas necessidades e aspirações da mulher*. 2016. Disponível em: <[www.nexojournal.com.br/expresso/2016/08/20/Jornada-da-heroína-como-é-a-narrativa-mítica-baseada-nas-necessidades-e-aspirações-da-mulher](http://www.nexojournal.com.br/expresso/2016/08/20/Jornada-da-heroína-como-é-a-narrativa-mítica-baseada-nas-necessidades-e-aspirações-da-mulher)> Acesso: 02 de fev. 2017.
- GAARDER, Jostein. *O mundo de Sofia*. Trad. Leonardo Pinto Silva. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- GARCIA, Kami & STOHL, Margaret. *Dezesseis luas*. v. 1. 8 ed. Trad. Regiane Winarski. Rio de Janeiro: Galera Record, 2013.
- GREEN, John. *A culpa é das estrelas*. Trad. Renata Pettengill. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2012.
- GREGORIN FILHO, José Nicolau. *Literatura juvenil: adolescência, cultura e formação de leitores*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2011.
- GUIMARÃES, Camila; SEMIS, Laís. 32 respostas sobre a Base Nacional Comum Curricular. In: *Revista Nova Escola*: 02 de Março 2017. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/4784/32-respostas-sobre-a-base-nacional-comum-curricular>> Acesso: 20 de fev. 2017.
- HERÓIS E MITOS. *A jornada do herói*. 2012. Disponível em: <[www.heroisemitos.com.br/2012/12/a-jornada-do-heroi.html](http://www.heroisemitos.com.br/2012/12/a-jornada-do-heroi.html)> Acesso em 28 jan. 2017.
- HOWARD, Davi; MABLEY, Edward. *Teoria e prática do roteiro*. São Paulo: Globo, 1996.

IBGE, Diretoria de Pesquisas. *Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007/2014*. Disponível em: <<http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-15-anos-ou-mais.html>> Acesso em: 01 de dez. 2016.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da leitura no Brasil*. 4. ed. Disponível em: <[http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa\\_Retratos\\_da\\_Leitura\\_no\\_Brasil\\_-\\_2015.pdf](http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf)> Acesso: 25 de março 2017.

ISER, Wolfgang. A indeterminação e a resposta do leitor na prosa de ficção. Trad. Maria A. Aguiar. In: *Cadernos do Centro de Pesquisas Literárias da PUCRS*, Porto Alegre, v. 3, n. 2, mar 1999.

JOUVE, Vincent. *Por que estudar literatura?* Trad. de Marcos Bagno e Marcos Marciolino. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

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

LAJOLO, Marisa. *O que é a literatura?*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

LEAHY-DIOS, Cyana. *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LEWIS, Clive Staples. *Um experimento na crítica literária*. Trad. João Luís Ceccantini. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. Adaptação de João Baptista da Costa Aguiar. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

MEIER, Bruno. Uma geração descobre o prazer de ler. In: *Revista Veja*. São Paulo, n. 20, ano 44, 2217, p. 98 – 108, 18 mai. 2011.

Disponível em: <<http://www.abdl.com.br/UserFiles/veja.pdf>> Acesso: 27 jan. 2017.

MEYER, Stephenie. *Crepúsculo*. Trad. Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2008.

MORAES, Vinícius de. *O cinema de meus olhos* (org. CALIL, Carlos Augusto). São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

MURDOCK, Maureen. *Maureen Murdock: Author, educator, psychotherapist and photographer*. Disponível em: <<http://www.maureenmurdock.com/>> Acesso: 22 fev. 2017

OLIVIERI, Antonio Carlos. Romance: definição e características. In: *UOL Educação*. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/disciplinas/portugues/romance-definicao-e-caracteristicas.htm>> Acesso: 04 de março 2017.

PENNAC, Daniel. *Como um Romance*. Trad. Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 2012.

PORTAL MEC. <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>> Acesso: 22 de março 2017.

PUCHALSKI, Francine Bystronski. *Perspectivas para o ensino de literatura: o espaço do gênero conto e sua abordagem em livros didáticos*. 2014. 53f. Monografia (Licenciatura em

Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.  
Disponível em:  
<<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/115692/000956352.pdf?sequence=1>>  
Acesso: 19 de fev. 2017.

REGO, Zília Letícia Goulart Pereira. Leitura e adolescência: a conquista de si mesmo. In: *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*. v. 5, n. 2, p. 145-163, jul./dez. 2009.

RETTENMAIER, Miguel. O escritor e o *multiplayer*: bibliotecas e games. In: ROSING, Tania; ZILBERMAN, Regina (Org). *Leitura: história e ensino*. Porto Alegre: Edelbra, 2016.

RIORDAN, Rick. *Percy Jackson & os Olimpianos: o ladrão de raios*. v. 1. Trad. Ricardo Gouveia. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

ROTH, Veronica. *Divergente*. Trad. Lucas Peterson. Rio de Janeiro: Rocco, 2012.

ROWLING, Joanne K. *Harry Potter e a pedra filosofal*. Trad. Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

SILVA, Ezequiel Theodoro; ZILBERMAN, Regina. *Literatura e Pedagogia: ponto e contraponto*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

SILVA, Mariana Costa Lopes da. *Jovens leitores e suas escolhas de leitura: dois estudos*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, 2004.

TIME. *The 100 best young adult books of all time*. Disponível em: <<http://time.com/100-best-young-adult-books/>> Acesso: 13 de jan. 2017.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Trad. Caio Meira. 3ª. Ed. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

VOGLER, Christopher. *A jornada do escritor: estrutura mítica para escritores*. 2. ed. Trad. Ana Maria Machado. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

ZILBERMAN, Regina. *A leitura e o ensino de literatura*. Curitiba: Ipbex, 2010.

\_\_\_\_\_. *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Editora Ática, 1989.

\_\_\_\_\_. Que literatura para a escola? Que escola para a literatura? In: *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*. v. 5 - n. 1, p. 9-20, jan./jun. 2009.

ZUSAK, Markus. *A menina que roubava livros*. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2007.

WAGNER, Vit. Tolkien proves he's still the king. In: *The Star*. Mon. April 16, 2007.  
Disponível em:  
<[https://www.thestar.com/entertainment/2007/04/16/tolkien\\_proves\\_hes\\_still\\_the\\_king.html](https://www.thestar.com/entertainment/2007/04/16/tolkien_proves_hes_still_the_king.html)>  
Acesso: 28 de nov. 2016.