

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GUSTAVO BORGES DE SOUSA

O LIVRO, A CRISE DA LEITURA E A PREFERÊNCIA TEXTUAL DOS
ADOLESCENTES

Uberaba, MG

2017

GUSTAVO BORGES DE SOUSA

**O LIVRO, A CRISE DA LEITURA E A PREFERÊNCIA TEXTUAL DOS
ADOLESCENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, na linha de Pesquisa Processos Educacionais e seus Fundamentos, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Luciana Beatriz de Oliveira Bar Carvalho

**Uberaba, MG
2017**

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca

S851 Sousa, Gustavo Borges de.
O livro, a crise da leitura e a preferência textual dos adolescentes / Gustavo Borges de Sousa. – Uberaba, 2017.
101 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação.
Orientadora: Profa. Dra. Luciana Beatriz de Oliveira Bar Carvalho.

1. Leitura. 2. Leitura – História. 3. Ensino médio. 4. Canon (Literatura). I. Carvalho, Luciana Beatriz de Oliveira Bar. II. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. III. Título.

CDD 372.4

Gustavo Borges de Sousa

**O LIVRO, A CRISE DA LEITURA E A PREFERÊNCIA TEXTUAL DOS
ADOLESCENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 25/10/2017

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Luciana Beatriz de Oliveira Bar de
Carvalho (Orientadora)
UNIUBE - Universidade de Uberaba

Prof. Dr. José Lucas Pedreira Bueno
UFTM – Universidade Federal do Triângulo
Mineiro

Prof. Dr. Osvaldo Freitas de Jesus
UNIUBE - Universidade de Uberaba

Um país se faz de homens e livros
Monteiro Lobato

Resumo

A perspectiva de leitura para o século XXI apresenta uma realidade pessimista ao se confrontar o livro com as novas modalidades de mídias tecnológicas que assaltam o interesse do jovem aluno do Ensino Médio. Portanto, a complexidade do sistema educacional exige uma tomada de diferente postura por parte dos atores envolvidos para que uma plataforma de ascensão intelectual e social, como o livro, continue a difundir temáticas relevantes à formação do cidadão. Em função disso, o Programa de Pós-Graduação e Pesquisa, da Universidade de Uberaba, disponibiliza a linha de Pesquisa *Processos Educacionais e seus Fundamentos* com o intuito de aprofundar esta temática. No entanto, para que isso ocorra, faz-se necessário uma revisão da bibliografia que ajude a compreender a evolução da leitura via história, antropologia e suas adjacências. Isso converter-se-á na possibilidade de levantar mecanismos que possam colocar a leitura de clássicos literários e filosóficos novamente em destaque, uma vez que fora há muito tempo suplantada por jogos antipedagógicos, uso inadequado ou excessivo de comunicação tecnológica ou simplesmente desinteresse. Em relação à relevância pedagógica, intelectual e social da leitura, o projeto visa somar os suportes textuais e não a exclusão de um em detrimento do outro. Assim, uma vez que a segregação é percebida como retrógrada no mundo contemporâneo, a partir da compreensão historiográfica da leitura, aquilo que seria ambiente distinto na vida acadêmica do aluno poderá ser somado, em uma visão interdisciplinar e holística que possibilite um caminho próximo ao ideal para o aluno do Ensino Médio brasileiro. Destarte, o método almejado para que tal encontro se concretize é o da transformação cultural veiculada por clássicos literários e filosóficos por meio de jogos para computador, *tablets* e *smartphones*. O objetivo é traduzir em novas plataformas o prazer que outrora o livro proporcionou ao estudante. Além disso, para a realização deste trabalho, foi realizada uma pesquisa de campo, devidamente aprovada após parecer do CEP, Comitê de Ética e Pesquisa, na qual se evidenciou um distanciamento do jovem em relação à leitura e seu exagerado uso de tecnologias. No que se refere ao referencial teórico que sustenta a pesquisa, BAUMAN (2001), CALVINO (1993) e MOITA (2007) nortearão a análise dos dados nas perspectivas sociológica, literária e ludo-educacionais, respectivamente.

Palavras-chave: 1. Software educacional. 2. História Educacional da Leitura. 3. Preferências de Leitura

Abstract

The perspective of reading for the 21st century presents a pessimistic reality when confronting the book with the new genres of technological media that lay hands on the interest of the young high school student. Therefore, the complexity of the educational system requires a different attitude from the parts involved in order that a platform of intellectual and social ascension, as the book is, continue to spread relevant themes to the formation of the citizen. Thence, the Postgraduate Program in Education at the University of Uberaba offers the line of research *Educational Processes and its Fundamentals* in order to enhance this theme. To make it happen, however, it is necessary to set up a review of the bibliography, which give us support in the comprehension of the development of reading throughout history, through anthropology and their adjacencies. This will become a possibility of bringing up mechanisms that might highlight again the reading of literary and philosophical classics, since they were supplanted long ago by anti-pedagogical games, inappropriate or excessive use of technological communication or merely the lack of interest. Concerning to the pedagogical, intellectual and social relevance of reading, the proposition is to add reading appliances and tools and not the exclusion of one to the detriment of the other. Thus, as segregation is perceived as retrograde in the contemporary society, from the historical understanding of reading, what was an environment apart of student's academic life may be added, via an interdisciplinary and holistic vision that enables a path, close to the ideal, for the student of the Brazilian High School. Hence, the desired method for such encounter to happen is the cultural transformation, conveyed by literary and philosophical classics through computer games, tablets and smartphones. The aim is to transpose the pleasure the book once provided for the student into new tools. In addition, a field survey was performed in order to carry out the research, which was approved by the Ethics and Research Committee. The survey showed evidence of a distancing of the youngster from reading, besides their overexposure to technology. Regarding the theoretical basis of this work, the sociological perspective of BAUMAN (2001), the literary view of CALVINO (1993) and the playful education orientation of MOITA (2007) will guide the data analysis.

Keywords: 1. High School. 2. 'Gourmetization'. 3. Literary and Philosophical Classics.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – Estabelecimentos Comerciais e casas de Impressão, Século XIX.....	24
QUADRO 02 – Quantidade de Livrarias na Capital.....	26
QUADRO 03 – Quantidade de Livrarias em Países da América Latina.....	26
QUADRO 04 – Impressão em outras províncias brasileiras.....	32
QUADRO 05 – Produção de Café – Século XIX.....	34
QUADRO 06 – Quantidade de exemplares queimados no Regime Militar.....	44
QUADRO 07 – Quantidade de Títulos publicados em 1963.....	45
QUADRO 08 – Quantidade de livros lidos por ano.....	61
QUADRO 09 – Definição de uma obra literária enquanto clássico.....	63
QUADRO 10 - Identificação de uma obra literária enquanto clássico.....	65
QUADRO 11 – Sobre a importância dos clássicos universais.....	68
QUADRO 12 – Reconhecimento de personagens clássicos.....	70
QUADRO 13 - Grau de escolaridade dos pais.....	72
QUADRO 14 – Frequência de acesso ao cinema.....	73
QUADRO 15 – Frequência de acesso ao teatro.....	74
QUADRO 16 – Frequência de acesso a mídias tecnológicas.....	75

LISTA DE IMAGENS

ICONOGRAFIA 01 – Ambientação 01.....	p. 80
ICONOGRAFIA 02 – Ambientação 02	p. 81
ICONOGRAFIA 03 – Ambientação 03	p. 81
ICONOGRAFIA 04 – Pergunta 01	p. 82
ICONOGRAFIA 05 – Pergunta 02	p. 83
ICONOGRAFIA 06 – Exemplo de dica 01	p. 84
ICONOGRAFIA 07 – Exemplo de dica 02	p. 84
ICONOGRAFIA 08 – Validação da resposta 01	p. 85

SUMÁRIO

RESUMO	p. v
ABSTRACT	p. vi
LISTA DE QUADROS	p. vii
LISTA DE IMAGENS	p. viii
INTRODUÇÃO	p. 10
CAPÍTULO 01 – UMA INCURSÃO SOBRE A LEITURA E O LIVRO NO BRASIL COLÔNIA	p. 16
CAPÍTULO 02 - UMA INCURSÃO SOBRE A LEITURA E O LIVRO NO IMPÉRIO	p. 23
2.1 - A província do Maranhão	p. 30
3.2 A impressão em outras Províncias	p. 32
CAPÍTULO 03 – UMA INCURSÃO SOBRE A LEITURA E O LIVRO NA REPÚBLICA	p. 34
3.1 – Monteiro Lobato	p. 35
3.2. A Editora do Brasil	p. 40
3.3. O Rio Grande do Sul	p. 40
3.4. José Olympio	p. 41
CAPÍTULO 04 – CENÁRIO ATUAL, QUESTÕES EDUCATIVAS E METODOLÓGICAS: LEITURA E JOGOS COMPUTADORIZADOS	p. 48
4.1 - Metodologia de pesquisa	p. 60
4.2 - Análise dos dados coletados	p. 61
CONSIDERAÇÕES FINAIS	p. 90
REFERÊNCIAS	p. 95
ANEXO: questionário da pesquisa	p. 98

1. INTRODUÇÃO

O tema a ser tratado neste trabalho versa sobre a quantidade e a qualidade da leitura efetuada por jovens em idade escolar, especificamente no Ensino Médio. Enquanto professor da disciplina de Literatura Luso-brasileira para Ensino Médio, deparei-me com a falência da leitura de clássicos literários e também filosóficos em detrimento de leituras mais fáceis como aquelas adquiridas em sites que resumem a obra em questão. Ora, sabendo que o acesso ao imediato, ao simples, tomava lugar no contato com o denso e complexo encontrado nos livros, indaguei-me mais de uma vez sobre as causas que impediam o aluno de travar contato com o campo artístico privilegiando somente o enredo fabular proposto pela síntese encontrada nos diversos endereços disponíveis na internet. Certa vez, um aluno deveria ler, para o vestibular da Unicamp – Universidade de Campinas - um dos contos da autora Clarice Lispector. Havia no material cerca de 20 páginas. O candidato ao vestibular disse-me que havia lido cerca de quatro resumos disponíveis em sites diferentes, totalizando quase 100 páginas, mas não havia entendido a obra. Ao ser indagado se havia lido o original, disse que não; que nunca lia; que era chato.

Situações, como a supracitada, estão cada vez mais presentes no universo pós-moderno no qual a informação transborda via mídias digitais. Diante disso, várias vezes, inclusive, pensei se não havia excesso de informação em detrimento do interesse na fonte clássica ou filosófica, base do conhecimento ocidental. Foi então que me foi apresentado, no mestrado, a disciplina de Políticas Públicas na qual tive o prazer de apresentar um estudo sobre a condição da Escola – aprovação, reprovação, evasão – no tocante ao Ensino Médio. Na época, o PISA, Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes, mostrou que, em 2015, o Brasil, ocupava a posição 59 de um total de 70 países, no quesito leitura. Este exame é aplicado a cada três anos pela OCDE, Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico. É certo que o resultado Brasileiro é pífio, porém a análise também incomodou: a educação de um povo só faria sentido se proporcionasse índices capazes de refletir em êxitos econômicos para a nação?

Diante dessa dicotomia, pensamos, agora falo também em nome da Professora Orientadora, em aplicar uma pesquisa com alunos do Ensino Médio na qual pudéssemos ter a dimensão, ainda que por amostragem (5% dos alunos do Ensino Médio de uma escola particular), do volume, da espécie e da frequência com que tal aluno entra em contato com clássicos frente ao tempo de uso de mídias tecnológicas como *smartphones*,

tablets, computadores de mesa ou *notebooks*. Tal pesquisa interrogou 24 alunos, sendo 10 do segundo ano do Ensino Médio e 14 do terceiro ano do Ensino Médio. A média de idade entre eles era de 16,5 anos. Assim, nossa indagação passou a ter um *corpus* a ser analisado por meio de uma pesquisa de campo e poderíamos, então, ao observar os dados, ter uma postura descritivo-interpretativa diante da realidade para, se fosse necessário, intervir. Quanto à análise descritiva, Gil (1976) nos aconselha a apresentar os números obtidos agrupados em classes a serem analisadas. A ideia seria perceber quais alunos entendiam o que era um clássico da literatura ou filosofia; quais possuíam a dimensão da importância de tais leituras para a formação do intelecto, da moralidade e emancipação do leitor; quais se identificavam com características de personagens; quantos investiam em repertório cultural por meio de outros suportes como cinema e teatro, por exemplo. Após esta análise do particular conhecido, GIL (1976) nos encaminha para a extração abstrata do conteúdo subjacente. A título de exemplo, o que tais dados significam no contexto educacional, social, político e pessoal do estudante e da sociedade? Quais as causas de determinado comportamento, enquanto leitor?

Para responder a estas questões, haverá em um primeiro momento, a análise bibliográfica da relação história, leitor, livro no Brasil colônia, império e república para que se verifique causas culturais no processo de leitura operado pelo jovem contemporâneo.

Assim, será possível perceber se o universo imagético-cognitivo do livro possuía um concorrente muito mais atrativo para esta geração: os jogos eletrônicos. A capacidade de concentração do jovem diante de um livro impresso e de um jogo eletrônico nos parecia muito discrepante e, então, veio a ideia de unir as duas pontas de um processo importante para a formação do jovem: educação via leitura de clássicos e prazer via manipulação de suportes tecnológicos. Surge então, a proposta de *Gourmetização* da leitura.

A *Gourmetização* é um neologismo provocado para se ajustar ao mundo pós-moderno, *locus* espaço-temporal coordenado pelo *marketing* (espécie de coordenador da adaptação das coisas aos seres e por isso responsável pela criação do termo *gourmetização*), significa a tomada por necessário daquilo que, de fato, é supérfluo. Neste trabalho, porém, haverá o inverso: o necessário será camuflado, para que o contato livro/leitor seja efetuado. Isso significa dizer que a substância denominada livro físico será disfarçada ou diluída, apresentada em pequenas porções a serem consumidas discretamente com o intuito de criar uma familiarização maior com seu consumidor, o aluno leitor.

A título de exemplo de uma outra área, o termo *gourmetização* pode ser compreendido pela substituição de um corpo saudável por um que se adequa aos padrões estéticos ditados por determinadas culturas; ou a compra de carro dotado de travas elétricas, ar-condicionado dentre outros acessórios em vez de se avaliar a noção de automóvel que otimiza o tempo. Em se tratando de educação, porém, ficaria mais fácil utilizar a nomenclatura da área da informática. Sendo assim, a *gourmetização* da leitura, seria a *gamificação* dos livros, ou seja, a transformação de livro em jogo eletrônico. Trata-se de uma tendência em que, de forma alguma, acreditamos que substituiria o papel do professor ou dos livros, mas que seria uma forma de apresentar conteúdos considerados modernos em um mundo pós-moderno.

A transição do objeto para o objeto “gourmetizado” é feita impulsionada pelo mercado publicitário atual. O *marketing* se vale de diversas técnicas como a função apelativa da linguagem, a sinestesia, emoções, trocadilhos, ênfases, repetições, supressões...enfim, de todo recurso que possa fazer o sujeito sair de sua zona de conforto e mudar seus hábitos. Nossa proposta seria, a partir desse princípio, apresentar a obra literária e/ou filosófica tomando como referência essas características também encontradas em diversos jogos de computador.

Enfim, este trabalho poderia, em nossa, expectativa, contribuir para o fomento de leitura/consumo dos clássicos importantes à constituição do saber individual e coletivo ao ocidente. E também proporcionar uma compreensão que resultasse em uma significação maior por parte do leitor/jogador/consumidor, uma vez que o contato entre conteúdo e sujeito poderia ser feito via interação, protagonismo, tomada de decisão rápida e retorno do comportamento diante do objeto imediato. Tudo isso, cremos, proporcionaria o desejo de se relacionar de forma mais profunda com os clássicos e, então, o aluno poderia recorrer à totalidade da obra utilizada no jogo que ele mesmo operou.

O problema que envolve nossa pesquisa é, portanto, a falência da leitura de longas narrativas, poemas, peças teatrais e obras filosóficas de maior tomo. Acredita-se que a juventude analisada leia, devido à facilidade de acesso, mais que a geração anterior (moderna). No entanto, o perfil de leitor/leitura se difere. Antigamente, a narrativa longa era mais comum, hoje, o condicionamento a 140 caracteres proposto pelo *Twitter*, por exemplo, programa o comportamento de leitor/produtor de texto para o enxugamento da linguagem. Isso implica abreviações e codificações para tornar a informação mais dinâmica e objetiva. No entanto, tal operação gramatical significa a supressão da lógica sintática e o desrespeito à norma padrão o que inviabilizaria o contato com narrativas,

sintaticamente, contrárias ao gosto e formação do leitor atual. Então, para que tais hipóteses sejam corroboradas ou não, a pesquisa aplicada valer-se-á de 30 alunos, sendo 14 da segunda série do Ensino Médio e 16 da terceira Série do Ensino Médio.

Os termos que podem soar estranhamente ao ambiente acadêmico como “Gourmetização” e “consumo de clássicos literários” podem ser justificados por ser um trabalho em que se pesquisa, em ambiente pós-moderno, um problema pós-moderno. Logo, uma linguagem igualmente pós-moderna sinalizaria uma postura coerente com o tempo em que o fenômeno nos incomoda sem, no entanto, ferir o que a academia costumava propor aos trabalhos produzidos em seu domínio. Consumir clássicos não é algo tão inconcebível em uma sociedade em que tudo se consome. O que desejamos é que tal situação seja feita com um projeto que vise menos o benefício do produtor e mais o benefício do sujeito que interage com o produto. Isso porque a produção de jogos educacionais leva em conta fatores como cognição, desenvolvimento psicomotor, elevação da autoestima, raciocínio lógico, tomada de decisão, recuperação do erro, reconstrução do micromundo lúdico e tantas outras situações nas quais consumir se torna algo prazeroso e construtivo. Além disso, haverá um espaço no jogo em que o aluno/jogador poderá ter acesso ao original, na íntegra, pertencente ao domínio público.

Para o seguinte estudo, teremos três teóricos que nos guiarão ao entendimento do fenômeno no mundo em que vivemos. O primeiro, Zygmunt Bauman (2001), sociólogo polonês, é responsável pela análise da sociedade sob a perspectiva pós-moderna, a qual ele alcunhou de líquida. Em seu prefácio ele explica o que se deve entender por sociedade leve, líquida, em detrimento da pesada, sólida, da geração anterior:

Fluidez é a qualidade de líquidos e gases. O que os distingue dos sólidos, como a Enciclopédia britânica, com a autoridade que tem, nos informa, é que eles ‘não podem suportar uma força tangencial ou deformante quando imóveis’ e assim ‘sofrem uma constante mudança de forma quando submetidos a tal tensão.

BAUMAN (2001, p.07)

A tensão a que se refere o autor, pode ser entendida, no campo em que pesquisamos, como todo tipo de força contextual que se imprima no cidadão, em específico o jovem estudante. Se um corpo tende a ficar em inércia a água/ser também deve ficar. Logo, se no passado existia uma determinada ação que forçava o sujeito a sair de sua zona de conforto, havia também uma igual força contrária que o impelia a ficar em tal zona – mundo sólido: a dialética da luta de classes. Hoje, porém, o sujeito é arrastado

a se comportar de acordo com o espaço-tempo no qual está inserido o que o faz se assemelhar a um líquido que se molde ao recipiente no qual se encontra. Tudo isso é feito de forma espontânea, sem o raciocínio crítico; tudo fluido, líquido como se as moléculas estivessem de fato mais afastadas que nos corpos sólidos.

O segundo estudioso que nos acompanhará é Filomena Moita com seu “Game on: jogos eletrônicos na escola e na vida da geração @” (2007). Estudiosa para a qual o “uso dos games interliga educação, comunicação, sociologia e antropologia no enfoque da juventude”. Isso implica analisar o contexto da pesquisa sob a ótica também da interdisciplinaridade, intertextualidade e transversalidade – situações igualmente pós-modernas para o ensino-aprendizagem contemporâneo. Entende-se, para este projeto, como interdisciplinaridade como a comunicação entre disciplinas – como cada uma poderia contribuir para a formação moral, intelectual do aluno via jogos eletrônicos. Tais jogos se valem, porém, de vários textos que não são isolados, mas polifônicos e, por isso, se comunicam resguardando as particularidades de suas disciplinas. A isso denominaremos intertextualidade. Já transversalidade tem a ver com os temas abordados em cada texto. Por exemplo: como o texto imagético, proposto pelos jogos eletrônicos, pode trabalhar a temática ambientalista? Como o texto musicado, ou seja a trilha sonora, pode contribuir para a explanação da ideia? Como o texto narrativo que envolve o jogo corroboraria tal processo? Assim, teríamos a transversalidade proposta pelo tema ecológico se intercambiando nos textos de diversas disciplinas.

O terceiro teórico a nos ajudar é CALVINO (1993), estudioso que nos explicará o que é e qual o sentido de um clássico.

Tanto BAUMAN (2001) quanto MOITA (2007) e também CALVINO (1993) podem explicar o tema com excelência e também proporcionar uma intervenção de qualidade no processo de educação proposto pelo projeto. Ele na sociologia, ela na informática de cunho pedagógico e o último, no campo artístico.

Destarte, o objetivo geral deste trabalho é promover um mecanismo de leitura que não seja encarado pelo aluno como o mesmo mecanismo do livro o qual ele considera fatídico. Além disso, o projeto visa também reconhecer os clássicos e estimular a futura busca ao original impresso no livro comum (se assim o exigir o aluno do Ensino Médio, futuramente mais familiarizado com a leitura dos ícones consagrados pelo cânone mundial e pela crítica) ou em plataformas digitais, como leitores de *e-books*, *tablets* ou *smartphones*. Por extensão, objetiva-se, com o volume e qualidade elevados, emancipar

o cidadão bem como auxiliar a obtenção de sua autonomia social, proporcionalmente, via leitura.

Para isso, a organização do trabalho configurar-se-á por meio de uma visão panorâmica sobre a leitura no Brasil colonial, imperial e republicano. Após isso, a análise da atualidade será seguida pelo cruzamento dos dados da pesquisa realizada em campo e, por fim, as considerações finais sinalizarão o resultado obtido e as conclusões a que chegamos.

CAPÍTULO 01 – UMA INCURSÃO SOBRE A LEITURA E O LIVRO NO BRASIL COLÔNIA

Para entender a leitura no Brasil colônia, é preciso compreender a formação do Estado brasileiro. HALLEWELL (2012) relaciona América à Europa tomando como pressuposto a rota às Índias:

E, quando essa busca se consumou com a chegada de Vasco da Gama a Calecute, em 17 de abril de 1498, uma nova porção de ‘Índias’ fora revelada no Ocidente pelo desembarque de Cristóvão Colombo na ilha Watling (ou seja lá onde quer que tenha sido), em 12 de outubro de 1492, e havia iniciado a era moderna.

HALLEWELL, 2012. p.34

Entende-se por era moderna aquela na qual cria-se que a razão pudesse guiar a humanidade para o fim seguro e prazeroso cuja ideologia católico-medieval prometera, mas não conseguiu efetivar. Acreditava-se que o domínio das ciências biológicas, matemáticas e experimentais fosse o bastante para suplantar o misticismo inculcado pelo teocentrismo vigente até então. Tal transição ideológica, obviamente, incomodou o poder instituído da época, como tão bem assinala HALLEWELL a respeito do impacto que Guttemberg produziu com a criação de sua prensa compostas por tipos móveis:

Foi a Igreja a primeira a dar o alarme: a heresia constituía um perigo muito mais evidente do que a sedição, ainda mais se se levar em conta que a principal tarefa era produzir livros sobre tópicos religiosos para leitores, em sua maioria, clérigos.

HALLEWELL, 2012. p.70

A resistência religiosa diante do poder ascendente foi responsável, segundo o mesmo autor, por criar uma comissão censitária em 1512, denominado concílio de Latão, no qual as impressoras da Europa deveriam submeter seus textos à aprovação litúrgica. Tal obstáculo à democracia das ideias veiculadas por textos escritos só foi revisto após a revolução do Porto, em 1820. Esse fato tinha um viés liberal e por isso, houve um desconforto por parte da Igreja, uma vez que o poder passou a ser da burguesia em ascensão e o estado português tendia ao laicismo.

Especificamente no caso do Brasil, a história nos remete à esquadra portuguesa, já dotada de uma vasta experiência, que rumava às Índias. Pedro Álvares Cabral era um

funcionário da corte a qual, por sua vez, não possuía interesse, pelo menos nos primeiros anos de colonização, em educação, cultura e literatura. A intenção lusitana era vigiar a costa brasileira contra a invasão francesa e criar expedições para o reconhecimento da nova terra que, provavelmente, devolveria aos cofres do estado português o investimento gasto com tal empresa. Assim, gastar menos e lucrar mais era a pedra de toque, inclusive, no processo de educação da nova colônia. Nos dizeres do pesquisador HALLEWELL:

Onde os povos indígenas não desenvolveram um alto grau de civilização (como os índios da idade da pedra no Brasil), a aculturação não precisou de tanta sofisticação, e esperava-se que os missionários fizessem melhor com os ensinamentos orais.

HALLEWELL, 2012 p.49

O primeiro produto a seduzir o português, o Pau-Brasil, foi extraído mediante autorização da coroa e retratado muito bem na nota de dez reais – produzida no plástico e não no papel-moeda, publicada em 2000 em homenagem aos 500 anos de Brasil. Ela trazia na frente a imagem do capitão português e, ao fundo, o mapa do Brasil ao lado de uma caravela. No interior do mapa retratado, havia aborígenes executando sua função cotidiana de trabalho. É importante ressaltar que o trabalho dos índios não foi solitário pois vieram também para o país alguns exilados de Portugal, em função de algum crime cometido contra a lusitana pátria; marinheiros desertores que absorveram os costumes da nova terra e também os naufragos formadores da mão de obra da época.

O desinteresse educacional na colônia foi acentuado a partir do projeto político da divisão das terras em capitânicas hereditárias. Os capitães-donatários recebiam um comunicado oficial via carta e tomavam posse administrativa da propriedade territorial, mas os lucros continuavam direcionados ao outro lado do atlântico. É o que MOTA (2002) afirma a respeito de que o “(...) o rei delimitou as vantagens da colonização reservando para si o dízimo das colheitas, pescados e do monopólio do pau-brasil, das especiarias das drogas, o quinto das pedras e metais preciosos.”

A partir de 1527, com o declínio do comércio com as Índias, Portugal decide enviar colonos para morar e implantar o modo de vida colonial. Assim, cargos administrativos foram criados com a intenção de se vistoriar e organizar a extração do pau-brasil e, por sua vez, garantir a lucratividade da metrópole.

A geografia da colônia, então foi dividida em dois polos de organização: Salvador e Rio de Janeiro. A capital da Bahia, em primeiro plano, relacionava-se a nomes como Gregório de Matos de Padre Vieira, figuras de relevância na literatura do Brasil na época

dos seiscentos. Já Rio de Janeiro se explica por ser uma cidade cujo porto ficava mais próximo da zona econômica Vila Rica, atual Outro Preto. Culturalmente, esta foi representativa da escrita de qualidade no Brasil colônia e possuidora de autores de Best-Sellers, como Tomás Antônio Gonzaga e Cláudio Manoel da Costa. Aquela, exibiu seu fulgor com maior pujança quando da transformação do país em Império, com a vinda da família real para o Brasil. Então, nomes como José de Alencar, Machado de Assis, Aluísio Azevedo, para ficar somente nos mais afamados, brilharam.

Antes, porém, do vigor literário do século XIX, destaca-se na época do quinhentismo, Padre José de Anchieta, funcionário da companhia de Jesus. O missionário possuía um projeto educacional ligado à moral cristã e seus textos evangelizadores como autos e poesias tiveram eficácia no processo de expansão da fé e no abrandamento dos instintos de colonos rebeldes. HALLEWELL (2012) nos revela que somente para este fim didático se autorizou que algo fosse impresso na Colônia, desde que com a finalidade de difundir a fé, catequisando o silvícola:

(...) a impressão foi introduzida nas colônias do além-mar apenas onde havia uma cultura autóctone altamente desenvolvida que o poder colonial queria suplantar. Isso exigia a criação de uma escola proselitista, e a impressão era necessária para fornecer a seu corpo de professores, manuais informativos sobre as línguas, crenças e os costumes locais, e aos alunos nativos, livros escolares adequados.

HALLEWELL, 2012. p.76

Os ecos da produção de Anchieta (Autos, cartas, sermões, poesias), no entanto, foram calados no século XVIII quando o Marquês de Pombal, administrador no governo de Dom José, resolveu aplicar políticas racionais oriundas do iluminismo francês e então expulsou os jesuítas da colônia, proibiu o ensino religioso e substituiu nomes tupis de cidades por nomes religiosos. A ação de Pombal foi a primeira, com expressividade e respaldo político, literalmente antipedagógica, porém sinalizadora da intenção do português durante séculos: usurpar o país mediante a exploração das riquezas e a alienação de um povo. A respeito disso, HALLEWELL (2002) assinala:

Sebastião José de Carvalho e Melo, agraciado, em 1769, com o título de Marquês de Pombal, dirigiu os negócios do estado de Portugal de 1750 até 1777. Para ele, a impressão nas colônias era, primordialmente, uma fonte de poder e de influência dos jesuítas. Por isso, suprimiu a indústria tipográfica até mesmo da Índia portuguesa, onde já perdurava a dois séculos.

HALLEWELL, 2012. p.80

Este modelo rígido de administração também veio a calhar no sentido de impedir a ascensão de outro inimigo que buscava, via impressão e trabalho, o desvínculo com a estrutura católico-medieval-portuguesa: os protestantes da Holanda. Desde o século XVII, as Companhias das Índias Ocidentais ambicionavam a ocupação do nordeste brasileiro para evangelização seguida de sua burocratização. Assim, combater a circulação de textos escritos seria, na intenção lusitana, uma forma de manter-se por mais tempo no poder.

Em relação à organização econômica da colônia, o modo de produção instituído era incompatível com a necessidade de educação e leitura. A escravidão é um modelo que força o sujeito a servir, obviamente, contra sua vontade. Neste contexto, a religião é absurdamente relevante, pois incute no indivíduo a ideia de que a resiliência é a humildade necessária para que sua alma e existência valessem a pena aos olhos do Deus católico.

Em uma sociedade predominantemente agrária, o estudo era secundário. Assim assinala MOTA (2002):

Na criação, predominava o trabalho de negros libertos, mestiços livres, de todo o tipo, e brancos pobres. Vaqueiro e peão recebiam pagamento. Entretanto, o vaqueiro se diferenciava dos demais trabalhadores, pois, após quatro ou cinco dias de serviço, em cada quatro crias, cabia-lhe uma. Assim, para formar seu próprio rebanho e formar sua fazenda.

MOTA (2002). p.210

A autora é clara na ideia de que uma possível melhora no quadro social do cidadão dispensava qualquer tipo de academia. Havia, portanto, ofícios que, à moda medieval, eram passados de pai para filhos a fim de se manter o mínimo necessário à existência digna de um sujeito que não sabia o que era um Estado, mas tinha somente uma pequena ideia de um rei, longínquo, pertencente a um país, igualmente distante. Talvez seja justamente pela influência do modo de produção escravocrata que o início da linguagem escrita deu-se por meio da concepção imagética da xilogravura, seguida do Cordel, de tradição francesa, em solo nordestino.

A expedição ao sertão brasileiro necessitou da catequese como garantia da fidelidade do colono como extrator de riquezas. Note que a Educação estava sempre à reboque do projeto político-econômico lusitano e, é desta época a fundação das ordens religiosas que coordenariam os projetos escolares do Brasil da época: franciscanos,

carmelitas e jesuítas, por exemplo. Segundo MOTA (2002), cerca de 50 aldeias missionárias havia no Brasil daquele momento.

A estrutura social da colônia se organizava como patriarcal. Isso significa um modelo europeu calcado na concepção teocêntrica do poder em Deus no céu e no patriarca, chefe da família, na terra. A sociedade, então se organizava tendo a base da pirâmide social composta por escravos; o trapézio mediano, por filhos ilegítimos ou de criação, parentes, serviçais e amigos. O ápice da pirâmide se configurava pelo núcleo central familiar: pai, mãe, filhos e netos.

O aprendizado dos filhos ficava restrito à classe social a que pertencia. Se o indivíduo fosse filho direto e, como se dizia na época, legítimo do dono da fazenda, tinha sua educação garantida pelo modelo vigente. Eles eram enviados à Europa e voltavam bacharéis, médicos ou padres. No entanto, se fossem filhos bastardos ou de uma esfera social menos privilegiada, estariam condenados a continuar o ofício dos pais, sendo, então, vítimas daquilo que o século XIX chamaria Determinismo – corrente filosófica defendida por Hippolyte Taine, que pregava que a vida estava condicionada a fatores externos como o meio, a circunstância e a hereditariedade.

Como os filhos da burguesia não podiam exercer o que se convencionou chamar de trabalho, aqueles que não possuíam título e que ocupavam os cargos necessários ao desenvolvimento das funções coloniais. Eram então, como o analfabeto Leonardinho – célebre anti-herói de Memórias de um Sargento de Milícias, os desclassificados responsáveis pela guarda civil, pela fiscalização de fronteiras, pelas obras públicas e agricultura. Enquanto os modelos ociosos da elite, tão evidenciados em Dom Casmurro, de Machado de Assis, ficavam circulando pela sociedade marcando a segregação social e pregando superioridade econômica, religiosa, moral e comportamental.

No tocante ao processo de editoração, não havia, segundo EL FAR (1970), prensa na colônia. Para a estudiosa:

Diferentemente do governo espanhol, que autorizava a abertura de estabelecimentos gráficos em suas colônias na América, a metrópole portuguesa, até a vinda da família real, em 1808, proibiu expressamente qualquer tipo de reprodução impressa em todo o território nacional.

EL FAR (1970). p. 11

Isso significa que Portugal, já desenvolvido linguisticamente desde a expulsão dos sarracenos no século XII e já passado pela influência da prensa de Guttemberg, percebia o desastre que seria para a administração da colônia se a circulação de textos fosse

frequente. Isso, faz-nos pensar sobre o poder que o exercício do livre pensamento pode materializar. Francis Bacon, filósofo da Idade Moderna, já assinalava que “Saber é Poder”. Outras provas do medo do conhecimento são inevitáveis de serem citadas: a idade média proibindo o acesso aos livros do *Index Librorum Proibithorum*; a substituição de filosofia e sociologia por OSPB – Organização Social e Política Brasileira e EMC – Educação Moral e Cívica, no período do Regime Militar são provas de que a leitura incomoda, intimida, muitos.

Assim, as pessoas que necessitavam ler e tinham condição de adquirir obras, tinham que passar pelo burocrático sistema de catalogação na alfândega. Desta forma, controlava-se quem lia, o que se lia e quem publicava – algo semelhante ocorre no Brasil contemporâneo quando se discute o Projeto Escola Sem Partido ou a proibição de livros cujos temas são polêmicos como as histórias de escravidão das obras de Monteiro Lobato. Além disso, havia, segundo a estudiosa da Unicamp, uma mesa censitária em 1769, que tinha a missão de vistoriar a importação e a publicação de volumes em prensas existentes na metrópole. Segundo a autora havia duas fontes de bibliotecas igualmente situadas em Minas Gerais. A primeira era do advogado José Pereira Ribeiro, residente em Mariana e a segunda, de um cônego: Luís Vieira da Silva, homem que acumulou cerca de 800 volumes em diversas línguas.

No entanto, apesar desta modesta manifestação de leituras, havia distinção por gênero dado ao patriarcalismo vigente. As mulheres eram proibidas de ler e somente as religiosas tinham acesso a textos derivados da moral cristã como hagiografias, teologia, filosofia escolástica e patrística, panfletos de conduta moral ou outros manuais que ensinavam a disciplina. Era, então, comum o analfabetismo imposto ao gênero feminino.

Desta forma, percebe-se que a história do Brasil Colônia apenas tangencia o que se entende por Educação plena e irrestrita e, quando ela ocorre é para atender a um projeto maior da economia portuguesa: a submissão do escravo para que exerça a garantia dos lucros lusitanos. Quando aparece a tecnologia da prensa então é que se percebe um maior arroxos nos princípios de vistoria e fiscalização do que circula de informação na colônia. Trata-se de um cerceamento tanto da tecnologia - do suporte textual; quanto da ideologia – do conteúdo divulgado.

Entretanto, é possível perceber que existiram subversivos capazes de incomodarem o governo. Isso quer dizer que impressores não autorizados quebraram a ordem lisboeta de somente se imprimir textos em Portugal. Tais “perturbadores” da ordem pública não puderam ser identificados, mas foram presumíveis em função de um

alvará publicado em 1720 que proibia expressamente a impressão de letras em solo brasileiro. Portanto, se há uma lei que reitera a já existente, logo, havia também quem suscitasse nova manobra política oriunda da metrópole. Assim, de acordo com BOSI (2004), obras como *Tratado descritivo do Brasil (1547)*, de Gabriel Soares de Sousa e *Arte da Gramática da língua mais usada na costa do Brasil (1595)*, de padre José de Anchieta foram publicadas em Portugal. A primeira em Lisboa; a segunda, Coimbra.

O mesmo acontece com autores de maior tomo como Tomás Antônio Gonzaga ou Gregório de Matos Guerra. Aquele não conseguiu ver seu livro publicado, *Cartas Chilenas*, em 1845, uma vez que morrera em 1810; este, está ainda mais longe da publicação de seus poemas, uma vez que sua obra barroca foi escrita no século XVII, mas somente no XIX chegou ao conhecimento público.

Enfim, percebe-se que além da demora da viagem, havia a demora da impressão, a burocracia do sistema e a necessidade de controle português. Todos esses entraves podem estar, de certa forma, relacionados ao modo como o brasileiro da época imperial se relacionou com o livro e a leitura nos reinados de Dom João VI e seus filhos.

CAPÍTULO 02 – UMA INCURSÃO SOBRE A LEITURA E O LIVRO NO IMPÉRIO

É consenso, entre historiadores, marcarem o início do império brasileiro com a chegada da família real portuguesa em 1808. O motivo também não é fator de discussão: os portugueses, aliados à política e economia inglesa desde à união das coroas ibéricas, não aceitaram a imposição napoleônica denominada bloqueio continental. Esta lei determinava que nenhuma nação sob o domínio francês poderia manter relações mercantis com a Inglaterra. O resultado desse impasse, segundo MOTA (2002) foi:

Sob proteção britânica, o príncipe regente D. João, a família real e a corte portuguesa, formada por cerca de 15 mil pessoas, deixaram Lisboa em novembro de 1807, chegando à Bahia em 22 de janeiro de 1808 e ao Rio de Janeiro em 7 de março de 1808. Ali permaneceram durante treze anos.

MOTA (2002). p. 305

Durante este tempo, medidas foram tomadas para se adequar ao interesse econômico inglês, como a abertura dos portos às Nações Amigas. Esta lei quebrava o pacto colonial que determinava somente relações entre Brasil e Portugal. A justificativa lógica é o interesse Britânico no possível e promissor mercado brasileiro, ainda escravocrata, uma vez que o mercado europeu estava sob influência da França Napoleônica. Foi por causa dessa intenção capitalista que

Os tratados concediam aos comerciantes ingleses tarifas alfandegárias preferenciais. Assim, a taxa de importação seria de 15% sobre produtos britânicos, de 16 % sobre produtos portugueses e de 24% sobre os produtos de outras nações. Uma outra cláusula firmava o compromisso quanto ao tráfico de escravos africanos, cuja extinção era exigida pela Inglaterra.

MOTA (2002).p. 305

É, portanto, perceptível o benefício que o país europeu obteve ao se relacionar com a corte recém transferida para a América. Durante anos, os brasileiros consumiram produtos, cultura e construção de comportamentos ingleses. O terreno literário, no entanto, teve viço ao tentar se despendar de tal influência cantando o que BOSI (2004) chamou de “cor local”. Trata-se de utilização de índices de brasilidades para demonstrar, influenciados pela campanha de 1822, que o país seria suficientemente capaz de trilhar sua construção identitária. É o que MOTA (2002) denominou de “inversão brasileira”.

Trata-se da transição de um país, ainda muito primitivo se comparado à Europa, cuja a base política inexistia, em um Estado verdadeiramente capaz de administrar a complexidade da relação Brasil/Portugal/Inglaterra/mundo. É neste período que surge a Biblioteca Real, e o primeiro jornal do Rio de Janeiro: Gazeta. Gráficas foram instaladas na capital federal e houve várias missões de reconhecimento do sertão por naturalistas, pintores, cientistas e escritores.

EL FAR (1970) explica que mesmo diante desse desejo de transformar o Brasil em um modelo europeu, a Imprensa Régia em nada contribuiu para a disseminação da cultura, nos primeiros anos de atuação. Sua preocupação era divulgar a impressão de toda a Legislação e documentação oficial do país. A mesma opinião é confirmada por HALLEWELL (2012) por meio da leitura de um trecho da Carta Régia de 1808, ainda em vocabulário ortográfico do século XIX:

tendo-se constatado que os prelos que se achão nesta Capital, eram os destinados para a Secretaria do Estado dos Negócios Estrangeiros e da Guerra; atendendo a necessidade que há da Officina de Impressão nestes meus estados; sou servido, que a casa onde eles se estabelecerão, sirva interinamente de impressão régia, onde se imprimão exclusivamente toda a legislação e papéis diplomáticos, que emanarem de qualquer repartição de meu real serviço. (...) Palácio do Rio de Janeiro em treize de maio de mil e oitocentos e oito. Com rubrica do príncipe regente nosso senhor.

HALLEWELL (2012) p.99

Tal trecho faz perceber que, embora existisse a capacidade de impressão, o incentivo à leitura ou à instrução de um povo era menor que a preocupação com as burocracias do sistema monárquico. O mesmo autor corrobora tal observação ao levantar os dados dos estabelecimentos comerciais existentes na época (final do século XVIII e início do XIX) em relação a quantidade de livrarias, na capital:

QUADRO 01

Estabelecimento Comerciais e casas de Impressão, Século XIX

Livrarias	02
Casas de pasto (restaurante)	17
Tabacarias	18
Cabelereiros	32
Tabernas	216

HALLEWELL (2012) p.100

No entanto, por pressão de uma pequena elite culta houve a criação da Mesa do Desembargo do Paço, que, segundo a autora, era responsável pela censura de obras que poderiam desagradar a ideologia representada pelo governo e pela elite aristocrática.

A estudiosa, EL FAR (1970), afirma que quase 1.500 documentos foram impressos até o fim da censura em 1822. E que a obra literária de maior destaque, possivelmente o primeiro *best seller* brasileiro, Marília de Dirceu, teve os inacreditáveis 2.000 impressos – marca muito elevada inclusive para a contemporaneidade.

Dom João VI trabalhou, segundo HELLEWELL (2012), incessantemente para a transposição de biblioteca portuguesa para o Brasil. Segundo ele, foram embarcados sessenta mil volumes da Biblioteca Real de Portugal. Tal esforço se dá pelo prestígio que se tinha à realeza ao mostrar-se culta. A Biblioteca Nacional brasileira, então, passa a ser uma extensão da Torre de Tombo, antigo arquivo público lusitano, e recebe documentos históricos de relevância, como a primeira bíblia traduzida para o alemão, de tradução de Guttemberg, criador da prensa.

Em 1824, desembarca no país Pierre René Constant Plancher, francês. A presença deste senhor é de suma importância para o processo de editoração brasileiro como também é uma metonímia da relação Brasil – Europa. Acontece que, na campanha para independência ocorrida em 07/09/1822, o Brasil ficara órfão de referência cultural. Isso implica a necessidade de buscar fonte que não podia ser mais Portugal. Como a manifestação por um país livre já possuía um viés que buscava origens francesas como *liberdade, igualdade e fraternidade*, os laços com tal país foram mais estreitados. Percebe-se que

O Brasil, destacadamente presente nas notícias em virtude de sua então recente declaração de independência, já possuía laços fortes e culturais com a França; livros franceses já eram importados em volumes razoáveis, e uma boa parte do comércio de livros já existente estavam nas mãos dos franceses.

HALLEWELL (2012) p. 150

A presença de Plancher no país corroborava, então, a postura mais moderna do mundo e da governabilidade de um liberal com Dom Pedro I. A linha editorial deste francês envolvia a publicação de livros de Ficção, mas sem dúvida é muito mais notória sua influência sobre a impressão de periódicos, jornais. Ele coordenou, nos dizeres de Hallewell, o jornal *Spectador Brasileiro* de 1824 até 1827; fundou o *Diário Mercantil* que logo depois passou a se chamar *Jornal do Comércio*. Toda a produção deste senhor

caminhava para um projeto cultural e social mais amplo que atendia às aspirações francesas. Nesta época,

A teoria e a prática políticas eram dominadas por influências francesas: a arte estava sendo confiada deliberadamente a professores franceses (especialmente aqueles ligados à missão artística de 1816); mesmo os costumes sociais extremamente conservadores do país estavam sendo lentamente transformados pela admissão generalizada de que a França era a única nação civilizada no mundo ocidental.

HALLEWELL (2012). p.156

Plancher, foi, inclusive, o responsável pelo fato de o Brasil ser o país que mais imprimia música na América Latina. Com tal espírito progressista, a família real impulsionou, mesmo que de forma lenta, a proliferação de novas livrarias na capital. É o que se pode perceber pela leitura do quadro 02: em oito anos de governo da família real em solo brasileiro, houve a criação de dez livrarias na Capital Federal. Portanto, ainda que timidamente, existiu uma intenção de se reproduzir o ambiente cultural a que a realeza estava habituada, na Europa.

QUADRO 02

Quantidade de Livrarias na Capital

1808	2 livrarias
1809	5 livrarias
1812	7 livrarias
1816	12 livrarias

HALEWEEL (2012) p. 109

Para fins comparativos em relação à quantidade de livrarias em outros países, nota-se:

QUADRO 03

Quantidade de Livrarias em Países da América Latina

Argentina (Buenos Aires) - 1826	5 livrarias
Chile – até 1840	Zero
França (Paris) – 1820	480 livrarias

HALEWEEL (2012) p. 126

Percebe-se que a Europa, possivelmente, sabia o valor de um livro, assim como sabia por meio de decretos e censuras, impedir que mais nações tivessem acesso ao conhecimento. Talvez seja esse um ponto chave para compreendermos melhor a necessidade de democratização do saber por meio da *gamificação* da educação, ângulo a ser detalhado mais a frente, neste trabalho.

O surto de impressão veio com a automação proposta por outro francês: Jônio Constâncio de Villeneuve, amigo de trabalho de Plancher e editor do *Jornal do Comércio*. Tal salto se deu pela implantação de prensas mecânicas, aos poucos capazes de substituir as manuais, e pela contratação de funcionários. De acordo com Hallewell, a circulação de jornal passou de 400 exemplares em 1827 para mais de 4.000 em 1840. Isso justifica a existência de romance de folhetim – livros publicados em suplementos culturais do jornal de domingo. Agora, com a circulação aumentada, a via de acesso ao campo das letras se dava via jornal. A maioria de nossos artistas, como Machado de Assis e Aloísio de Azevedo, eram funcionários de periódicos cariocas.

Já em 1844, EL FAR (1970) nos informa que Baptiste Louis Garnier desembarcou no Brasil para criar uma extensão de uma das mais famigeradas livrarias de Paris. Foi nomeado editor do império e responsável pela publicação de obras de José de Alencar, Machado de Assis, Graça Aranha, Olavo Bilac e Silvio Romero. Além disso, a autora ainda corrobora a informação da criação de uma tipografia em 1873 com sociedade do francês Garnier com o americano Charles Berry. A loja de impressão ficaria na rua mais famosa da cultura da capital, rua do Ouvidor. A presença deste senhor em solo brasileiro se dá em função da abertura cultural e política do país após a revolução francesa. A nova França, liberal, necessitava de mais mercados consumidores e a possibilidade de atender a tal política era vislumbrada por meio da formação de um público consumidor. Neste momento, as obras literárias se faziam imprescindíveis como fatores de disseminação da ideologia do país europeu. É o que mais tarde aconteceria com a dominação americana por meio do *American way of life* e a indústria cultural cinematográfica de Hollywood.

Antes

da revolução de 1789, o comércio editorial francês contentara-se com os negócios que o procuravam em Paris. Na verdade, as condições técnicas, econômicas e políticas limitavam sua capacidade produtiva à demanda desse único mercado. Logo no início do novo século, a maior disponibilidade de capital, a introdução de uma série contínua de melhoramentos técnicos (o prelo de ferro, o papel feito à máquina e a estereotipia, por exemplo) e, sobretudo, o abrandamento dos rígidos controles oficiais do *ancien regime* provocaram um aumento da produção.

A importação de livros franceses, após a batalha que deu derrota ao líder Napoleão Bonaparte, duplicou. A independência do Brasil proporcionou a prosperidade de tal relação uma vez que se demonstrava um país cujas expectativas eram auspiciosas. Havia, nesta época, uma espécie de aversão aos portugueses, acusados de serem responsáveis pelo atraso brasileiro e, por outro lado, a França exercia um poder de sedução nos povos sul-americanos com seu luxo e tecnologia como análogos à civilização de um povo. Assim, Garnier conseguiu unir Brasil à França por meio de um editor e de um revisor dos textos em português, em solo francês. Seu *Jornal das Famílias* representava um estereótipo do modelo comportamental da elite e o preço negociado era mais barato que os produtos brasileiros. Logo, então, Garnier tornar-se-ia o mais importante editor de obras destinadas à abastada sociedade burguesa brasileira – seu livros possuíam edições de luxo para atender à gama de leitores ricos do país. Além disso, o editor se especializou na publicação de livros didáticos. Esta vertente tendia a ser mais lucrativa porque não possuía concorrentes estrangeiros, distante da realidade do Brasil para escreverem obras, e o público leitor era circular – o que justificava, com relevância, o investimento neste setor.

A diferença de preço do quilo do papel para o quilo do livro impresso era gritante, uma vez que ambos vinham da França. Segundo HALLEWELL (2012), custava \$160 o quilo do papel em branco e \$100, o de livro. Logo, como Garnier conseguia imprimir do outro lado atlântico, seus livros eram \$60 mais baratos que os impressos aqui. A taxa de importação, forçaria, mais tarde o investimento em políticas públicas internas capazes de aquecer o mercado brasileiro. O preço do papel brasileiro era mais caro porque feito de trapos de algodão ou de linho. Como angariar e estocar estes produtos era também difícil, o papel gerado por ele era escasso e, por consequência, mais caro. Além disso, era de qualidade inferior. Foi, a partir de 1840, que se desenvolveu o método da polpa da madeira. A ideia era utilizar matéria prima abundante e, por isso, barata.

Outro editor que surge na história do Brasil do século XIX é Paula Brito. Ele já contava com algumas modernidades para a época, como iluminação à gás na rua do Ouvidor, sede de sua tipografia. Isso implicava mais prestígio e circulação de pessoas. Logo, maior destaque para o campo das letras, o qual ele representava. De acordo com a estudiosa da Unicamp, o “mestiço de origem modesta” só imprimia mediante pagamento prévio, evitando assim, prejuízos da não vendagem do livro pronto. O destaque que se dá

aqui, ao termo mestiço, relaciona-se ao fato de os outros editores, como os anteriormente citados, serem estrangeiros ou filhos de estrangeiros. Situação a ser analisada pela sociologia, mas que possivelmente se relacione à ideia de credibilidade étnica, suscitada por uma época em que ser francês ou com ares de francês determinava a inserção do indivíduo nos ciclos sociais considerados como mais significativos pela própria elite que julgava. Além disso, Paula Brito foi autodidata, auxiliado em sua alfabetização pela irmã. Outro fator que o diferenciava dos demais livreiros era o incentivo aos jovens artistas que tentavam a vida no Rio de Janeiro. No entanto, foi a parceria com D. Pedro II que alavancou sua carreira. Como ambos nasceram no mesmo dia, a loja de impressão passou a se chamar *Imperial Typographia dous de Dezembro*. Em troca, nos dizeres de EL FAR (1970), “Paula Brito publicou os diversos escritores do romantismo apoiados por Pedro II, conseguindo assim, manter-se em atividade” até sua morte. Muitas dessas publicações tiveram financiamento próprio de Paula Brito, o que indica que havia uma preocupação do editor em publicar obras modernas e difundir a cultura brasileira. Infelizmente, sua empresa faliu em 1857.

Talvez o último destaque como livreiro ficasse com o proprietário da livraria do Povo, inaugurada em 1879, Pedro Quaresma. Este livreiro queria tirar o processo de editoração do domínio da elite e por isso implantou técnicas de impressão mais baratas e temas que se diversificavam das histórias reiteradas do romantismo. EL FAR (1970), indica os temas inovadores publicados pelo empresário:

(...)publicou livros para crianças, numa época em que não havia literatura infantil brasileira nas estantes das livrarias. Editou também uma série de manuais de ajuda prática, que ensinavam desde habilidades profissionais até receitas de doces e salgados, dicas de cura popular, feitiços para conseguir maridos e espantar mau-olhado e conselhos para melhor escrever e falar em ocasiões solenes. Suas brochuras, trovas e modinhas escritas por compositores populares da época, como Catulo da Paixão Cearense e João de Sousa Conegundes, igualmente arrastavam até sua casa comercial compradores dispostos a gastar alguns tostões no volume desejado.

EL FAR (1970) p.25

Como se percebe, Pedro Quaresma foi um inovador visionário. Ele conseguiu popularizar o que era quase exclusivo da elite aristocrática. Utilizando um linguajar incomum, para a época, que muito será reiterado na análise do tema em época contemporânea, o que o livreiro fez foi *gourmetizar* a leitura na época. Isto equivale a dizer que ele a adaptou para o gosto, o momento, a necessidade do público consumidor

de seu espaço-tempo. Ao “quebrar a parede” imaginária existente entre arte elitizada e público popular, o livreiro, poder-se-ia dizer, antecipa a pós modernidade.

Para HALLEWELL (2012), Quaresma inovou, também, ao publicar livros infantis escritos em Português. Isso, além de incentivar um mercado desaquecido, dava tónus literário a uma gama de artistas novos e ainda agradava as famílias desejosas da inserção dos filhos no meio literário. A esta inovação, soma-se a ideia de um contemporâneo de Quaresma, Carlos Ribeiro, dono da Livraria São José e autor de uma situação que a pós-modernidade classificaria como processo de marketing: a tarde de autógrafo. Esta situação marca um processo de culto ao livro e ao escritor.

O Rio de Janeiro, capital do Império, foi a cidade que mais atraiu artistas a partir do século XIX. Seu processo ligado à cultura, é certo, foi impulsionado pelo estabelecimento da corte portuguesa. Fora deste contexto, no entanto, foi a Província da Bahia, especificamente a capital Salvador, a primeira a se desenvolver no tocante ao processo editorial. Inclusive, a cidade baiana ultrapassou a Província de São Paulo, via de acesso migratório para aqueles que se desiludiram com o declínio da extração de ouro no centro-oeste. O desenvolvimento da Bahia foi evidente, de acordo com os estudos de HALLEWELL (2012), não só no processo de editoração, mas no campo das ciências. Ela foi a única província brasileira a ter um curso de medicina no século XIX. No entanto, o especialista em tal desenvolvimento, o professor Silva Serva, morreu no final do século e outras províncias com mais pujança começam a se destacar. É o caso de Maranhão, Pernambuco, São Paulo e Minas Gerais.

2.1 A província do Maranhão

No início de século XIX, o porto de São Luís era o quarto maior do Brasil. Nos ensina HALLEWELL (2012), que de lá saíam cerca de quinhentas mil toneladas de algodão por ano. A população da província que no início do século era de cerca de 12.000 pessoas, passou, motivada pelo crescimento e prosperidade econômica, para 31.604 pessoas no final do século. No entanto, o auge desse momento teve um declínio a partir da abolição da escravatura, momento em que o pagamento de salário começou a onerar a produção do algodão. No entanto, mesmo diante da concorrência com o produto americano, a produção intelectual da província ia no sentido contrário: Padre Antônio Vieira, que lá viveu era o mais ativo dos artista da época. De acordo com Bosi (2004), o religioso possuiu uma prosa “representada em primeiro plano plena oratória sagrada dos

jesuítas”. O estilo utilizado pelo artista, que cultuava a forma e o emprego da gramática em sua normatividade, esteve quase intocável até a revolução linguística proposta por José Saramago, autor do século XX. Este, pertencente ao período modernista de Portugal, inova o estilo literário ao abolir pontuação e discurso direto de seus textos.

Outros dois artistas que colocam o atual Estado do Maranhão em lugar de destaque na produção de literatura de qualidade é Goncalves Dias, que se destaca a partir de 1840 e Aluísio Azevedo, autor de *O Mulato*, - obra que denuncia a ligação da província ao comportamento étnico de Portugal: o protagonista Raimundo, Negro, é morto por querer se relacionar com Ana Rosa, moça branca. Ambos os autores se mudaram para o Rio de Janeiro em busca de maior aceitação de suas obras e maior circulação de suas ideias. A crise de seu estado de origem impossibilitava o conhecimento e utilização de técnicas de impressão mais baratas e, talvez a capital federal, fosse, então, mais propensa à vida das letras.

José Maria Corrêa foi o livreiro maranhense que se preocupou com obras acadêmicas como, segundo Hallewell (2012), *O livro dos meninos* e *Curso Elementoar d’Instrução Primária*. Este último com tiragem de mil exemplares. Além da dificuldade da ausência de um Currículo com base nacional, a província não dispunha de mão-de-obra qualificada e se esbarrava nos custos elevados da produção. É o que se vê na passagem:

Outra das dificuldades enfrentadas pelos maranhenses era a irregularidade no fornecimento de tinta e papel. Houve uma edição, de seis mil exemplares, que ficou mal impressa a partir da folha 16, ‘porque não havia mais tinta no mercado’. Outro trabalho permaneceu parado por dois anos por falta de papel suficiente. Infelizmente, os editores maranhenses não dispunham do capital necessário para estocar grandes quantidades de papel, problema agravado pelos pesados impostos de importação.

HALEWELL (2012). p.192.

Interessante seria indagar por que o Maranhão não produzia papel por meio de sua cultura mais significativa: o algodão. A resposta tangencia também outros setores da economia da Província: não havia maquinário próprio nem para produzir Papel, nem para beneficiar o algodão. Daí a exportação desse e a importação daquele. Mesmo assim, de acordo com HALEWELL (2012), São Luís foi denominada a “Atenas Brasileira”, justamente por se destacar em relação a outras províncias, mais a margem do processo editorial.

2.2 A impressão em outras Províncias

A impressão em outros setores afastados do eixo cultural circunscrito ao Rio de Janeiro, esteve à reboque do contexto econômico do lugar. É o caso de Recife, influenciada pela indústria açucareira do Nordeste. Nesta época, o Inglês James Princes e dois frades brasileiros foram responsáveis pela impressão, obviamente, de caráter clerical, uma vez que o estado brasileiro só se tornaria laico em 15 de Novembro de 1889, data da Proclamação da República.

Desta forma, a produção sofreu influência da Revolução do Porto (1820) com clara ideologia Liberal o que resultou no surgimento do periódico *Aurora Pernambucana*, de caráter republicano.

Outras publicações de relevo assim ficaram distribuídas:

QUADRO 04

Impressão em outras províncias brasileiras

Local	Época	Livreiro/Editor	Nome
Recife	07/15/1825	Miranda Falcão	Diário de Pernambuco
Recife	1827-1840	Manuel Zeferino dos Santos	Typografia Fidedigna
Recife	1829	Manuel Zeferino dos Santos	Typografia do Cruzeiro
Recife	1831	Manuel Figueiroa de Faria	Pinheiro e Faria & Faria
Recife	1836	Padre Inácio Francisco dos Santos	União, de Santos e Cia
João Pessoa	1823	Decisão do Governador Miguel Inácio dos Santos	Tipografia Nacional da Paraíba
Belém	1839	Honório José dos Santos	Typographia de Santos e Menor

No entanto, nenhuma dessas publicações conseguiu o impacto de São Paulo, representada por Monteiro Lobato: inovação, popularização e reconhecimento no novo Brasil que se erguia: o republicano.

CAPÍTULO 03 – UMA INCURSÃO SOBRE A LEITURA E O LIVRO NA REPÚBLICA

República, etimologicamente, remonta à ideia de *res* (coisa) e *publica* (de todos). Isso implica dizer que o regime anterior, o Império, não representava um Brasil a que todos pertencessem, mas sim a uma seleta família. Logo, introduzir a mudança de nome a partir de 15 de novembro de 1889, significava, pelo menos na época, uma possibilidade de abertura democrática para que as decisões federais tangenciassem a voz social e popular da época. Assim, de acordo com GOMES (2013), três positivistas brasileiros, temerosos da morte de Pedro II, se uniram para tomar o poder. A justificativa era simples: caso o governo, hereditariamente, passasse à Princesa Isabel, possivelmente seu esposo, o Conde D’Eu, francês por nascimento, tomaria as rédeas do governo e todo o projeto nacionalista iniciado em 1789 com diversas revoluções antilusitanas, assim como o 07 de setembro, estariam ameaçados. Foi por isso que Marechal Deodoro da Fonseca, Benjamin Constant e Duque de Caxias organizaram a expulsão do Imperador e sua família com uma indenização, negada pelo ex-soberano, de 70 milhões de dólares.

No campo educacional, as técnicas oriundas dos Estados Unidos encantaram o então governador de São Paulo e futuro primeiro presidente civil, Prudente de Moraes. Em 1890 ele importou uma metodologia coordenada, de acordo com HALLEWELL (2012), por Horace M. Lane. Com ela, a taxa de alfabetização de São Paulo foi de 45% em 1887, para 75 % nos primeiros 20 anos do século seguinte. O dinheiro que pagou por tais produtos foi, sem dúvida, originado pelo plantio do café – cultura próspera que resultou na política de governadores alternando um representante de São Paulo e um de Minas. Os números representam o porquê de ser São Paulo o estado que mais se desenvolvia economicamente no país:

QUADRO 05

Produção de Café – Século XIX

Ano	Produção de café em toneladas
1850	2.250
1864	15.400
1870	34.059
1878	78.450
1899	390.000

HALEWELL (2012) p. 340

Ainda na voz do estudioso:

Nessa época, estava bem adiantado o grande desenvolvimento da cafeicultura que iria transformar a província, a cidade – que em breve teria apenas Santos como centro concorrente na comercialização da colheita – e finalmente a nação.

HALEWELL (2012) p. 340

O motivo que leva São Paulo a ser a cidade escolhida pelos cidadãos está calcado, segundo MOTA (2002) no declínio da exploração por pedras preciosas no centro-oeste. No entanto, HALLEWELL (2012) assinala que houve uma seca muito forte no nordeste, capaz de forçar o êxodo para centros localizados no sudeste. Além de tal seca situada entre 1877 e 1880, o *boom* cafeeiro pode se valer da mão de obra europeia, na virada do século. Este novo estrato social veio buscar melhores condições de vida, uma vez que a Europa já assinalara a possibilidade de uma grande guerra mundial, além da iminência da Revolução Russa e outras guerras civis, responsáveis pela instauração do medo e por conseguinte, a migração.

3.1 – Monteiro Lobato

A primeira Guerra Mundial assolou boa parte da Europa. Em um mundo que se projetava para ser globalizado, é possível perceber que os impactos de determinada região são refletidos em outra. Portanto, não é difícil relacionar Guerra em continente Europeu com crise em continente americano. Mas há possibilidade de pensar como HALLEWELL (2012). O estudioso revela que a dificuldade de se produzir na Europa em função do momento bélico também refletia a dificuldade de o Brasil importar os gêneros de que precisava. Logo, a substituição dos produtos importados por nacionais gerou um aquecimento da indústria local, bem como a geração de empregos. Entre 1914 e 1920, por exemplo, o catedrático afirma que a indústria manufatureira paulista cresceu cerca de 25% ao ano. É neste contexto que se apresenta um dos maiores administradores de editoras da época: Monteiro Lobato. O Autor nasceu em

Taubaté, estado de São Paulo, a 18 de abril de 1882. Após o curso primário e secundário de sua cidade natal, vem para São Paulo estudar Direito. Durante esses anos, toma parte num grupo literário formado de estudantes, ‘O Minarete’. Formado em 1904, regressa a Taubaté, cômico de seu destino de

escritor. Em 1907, é nomeado promotor em Areias, no Vale do Paraíba, onde continua a lapidar seus escritos e a pensar literatura.

MOISÉS (2002). p. 364

Em 1911, decide vender uma fazenda e se muda para São Paulo como empreendedor na carreira de Editor. De momento teve dificuldades, uma vez que os nomes da seara editorial do início do século como Machado de Assis e José de Alencar, eram contratados da editora Garnier, supracitada. Além disso, até tais mestres eram superados em popularidade por Eça de Queirós. Assim, como bem assinala HALEWELL (2012), motivados pela crise imposta pela Grande Guerra, os escritores que desejassem suas obras publicadas, deveriam arcar com todo o risco dos custos e das vendas. Isso significa que houve retração da economia em alguns setores, principalmente os considerados supérfluos, dado sua conexão com a estética.

Além desses problemas ligados a sua nova vida de homem da cidade, Lobato se ocupava em denunciar, via crítica jornalística, os erros que comumente aconteciam no campo, como a queimada da cana-de-açúcar, por exemplo. Em 1914, publica *Velha Praga*. Conto em que denunciava a prática arcaica oriunda do modelo exploratório de Portugal. Este é o marco que insere o advogado no campo das Letras.

Sua militância em criticar os desmandos locais e o crescimento desordenado das cidades fê-lo publicar em *Urupês* – conjunto de contos no qual mortes, injustiças e discrepância sociais revelam o panorama real de uma sociedade na qual há um distanciamento entre o poder político, que deveria ser uma *res publica* e a prática real, marcada por uma postura oligárquica. Lobato, sensível que era, percebeu logo que o estilo regular e fluente do público leitor determinava o modo como o autor deveria escrever. Logo, porém, ao notar que a erudição tomava conta do processo editorial, criou um estilo pessoal e leve capaz de transcender a crítica direcionada à elite para que fosse conhecida também pelo público comum. É neste momento que cria uma metonímia da pobreza e da exclusão no Vale do Paraíba: Jeca Tatu. Em princípio ele parasita o sistema, sendo símbolo da preguiça e inépcia do cidadão brasileiro, mas logo o autor explica que, na verdade, Jeca foi usurpado por toda uma oligarquia que lhe consumia a vida e também de suas gerações.

Porém, uma pergunta o incomodava: como fazer com que mais gente lesse coisas importantes se não havia pontos de venda espalhados no Brasil? Segundo HALEWELL (2012) havia, no início do século XX cerca de somente 30 livrarias em todo o país. Visionário que era, comprou por 18 contos de réis a *Revista Brasil* para poder se valer de

seu catálogo de endereços. Isso proporcionou uma inovação jamais vista no âmbito editorial: a venda por consignação. Ao conseguir quase dois mil pontos de venda, Lobato, enviava os livros sem custo algum para o negociante. No entanto, se a venda fosse consumada, o sujeito deveria retirar sua comissão e enviar o dinheiro restante à editora.

Em 1916, Monteiro escreve em sua coluna de crítica de arte, pertencente ao jornal O Estado de São Paulo o artigo *Paranoia ou Mistificação?*. Nele, o autor de Urupês critica o estilo cubista e expressionista de Anita Malfatti e Tarsila do Amaral, representantes do modernismo brasileiro. A crítica projeta o autor como antecedente ao modernismo, mesmo diante de sua visão longínqua no quesito editoração. Monteiro não entendia a ousadia das artistas chegando a compará-las com loucas em hospícios.

O evento que se seguirá, a Semana de Arte Moderna, tinha cunho nacionalista e este é o vínculo da obra, vida e postura ideológica de Monteiro Lobato. Foi por isso que, enquanto editor, publicou alguns autores ligados ao evento, como Di Cavalcanti, Menotti Del Picchia e Oswald de Andrade. No entanto, o nicho predileto de Lobato foi o lançamento de novos autores e, principalmente, o cuidado estético com livro. Afirma HALLWELL (2012), que, em certa ocasião, o escritor “chegou a gastar 4:000\$000 num anúncio de página inteira para divulgar um único título (*A Menina do Narizinho Arrebitado*, 1921). Parecia que Monteiro também renunciava a ideia de *Gourmetização* ao perceber que o *marketing* faria o indivíduo vislumbrar que o consumo imediato de tal coisa deveria ser encarado como necessidade vital, pois estava

Perfeitamente consciente do valor publicitário de uma atraente aparência externa de sua mercadoria, Lobato continuou a agir dessa maneira: ‘chamei desenhistas, mandei por cores berrantes nas capas. E também mandei pôr figuras.

HALLEWELL (2012). p. 364

Em outro momento,

Se necessário, o próprio título seria mudado. ‘Ponha de preferência um nome feminino – aconselhou certa vez a um autor – porque em cheirando a mulher lá dentro, os leitores concupiscentes compram por ver’: editar é fazer psicologia comercial.

HALLEWELL (2012). p. 365

A expressão “editar é fazer psicologia comercial” indica que há um processo de sedução que promove a aproximação de sujeito (leitor) e objeto (livro) uma vez que,

segundo lhe parece não foram concebidos como forma amalgamada e imprescindíveis um ao outro. Desta forma, cabe à inteligência do Marketing unir elementos por meio de recursos que lhes proporcionem interação e complementaridade. Para atingir tal objetivo, Monteiro chegou a importar outros tipos de letras e símbolos para tornar a impressão mais limpa e atrativa. Talvez seja esse o embrião brasileiro que mais se aproxime da quantidade diferente de tipografias existentes no Microsoft Word – editor de textos computadorizados. Arial, Times New Roman, Calibri, por exemplo, seriam variações capazes de atender necessidades de um determinado processo de comunicação que possui regras internas. É possível inferir que Monteiro Lobato entendia disso perfeitamente. O empresário criou em 1919 a Monteiro Lobato & Cia. Quando sua empresa deixou de operar em 1925, havia vendido 250 mil exemplares. Tal sucesso superou, inclusive, a depressão do pós-guerra. Em 1918, por exemplo, o mil-réis, moeda da época, valia 3\$300 por dólar; em 1921, a relação era de 7\$800 por dólar. O problema é que o produto estrangeiro, utilizado como base para impressão, ainda era substancial para a produção de livros brasileira e, excetuando Monteiro Lobato, todos os outros editores e livreiros sofreram consequências econômicas fortíssimas, uma vez que o livro era um elemento supérfluo. HALEWELL (2012) nos revela que a escolha em como gastar o dinheiro excluía o objeto livro, absolutamente desnecessário em épocas de crise. Para ele, com dizeres da época: “a vendagem dos livros tem caído; todos os livreiros se queixam – mas o público tem razão. Câmbio infame, aperto geral, vida cara. Não há sobra no orçamento para a compra dessa absoluta necessidade chamada livro.”. A causa desse comportamento diante de algo tão valioso como a cultura está no custo de vida após cerca de 5 anos do término da primeira Grande Guerra ser o dobro do que era ao término do período bélico. Há também a possibilidade de entendimento via análise socioeconômica. Em uma nação equilibrada em suas finanças, com um povo bem alimentado, sem o fantasma da morte proposta por instabilidade oriunda de uma possível guerra, o processo de educação e aquisição de cultura faz sentido. No entanto, como pregar a necessidade de leitura em um país atingido por terremoto, como o Haiti; pestes, pobreza e epidemia de HIV como em muitos da África? Destarte, pode-se depreender que cultura (entendida aqui no sentido de aprendizagem via livro) só faz sentido se houver a possibilidade de ser perpetuada por gerações futuras. Na perspectiva de ameaça à espécie, a biologia, ou melhor a manutenção do corpo biológico, vem em primeiro plano, como foi da mesma forma a história da humanidade, desde o *Homo erectus*, passando pelo *homo Sapiens* até o atual *homo ludens*. O primeiro era basicamente biológico; o segundo começou a desenvolver a capacidade

cognitiva justamente porque as condições naturais, ou parte delas, representavam menos obstáculo que o período anterior à manutenção da vida. Já o terceiro, possui um *modus vivendi* em uma sociedade na qual há recursos, pelo menos para uma quantidade muito superior aos habitantes pretéritos, para se desenvolver enquanto ser cultural, uma vez que as imposições naturais são mais administráveis pelo homem. No entanto, em locais mais carentes socioeconomicamente, o mesmo fenômeno evidenciado no pós-guerra pode, novamente, acontecer. Daí a necessidade de crescimento igualitário, de justiça social e políticas públicas capazes de tornar a vivência isonômica em um mundo menos díspar. Como essa situação não ocorreu na época em que Lobato vivia (além do problema de desvalorização da moeda brasileira e, consecutivamente, a crise) a solução foi investir em um segmento que daria um lucro certo: os livros didáticos. Eles representam uma clientela cíclica e o tempo de atualização suporta uma distensão maior até que a crise seja superada.

É desta época o surgimento da Escola Nova, pedagogia do século XIX que visava a autonomia do educando. Ela propôs uma modificação do sistema educacional criado: Ministério da Educação e Saúde, do Governo de Vargas. A estrutura foi coordenada pelo Professor Anísio Teixeira, pioneiro na implantação da escola pública no Brasil.

Paralelo ao projeto da Escola Nova, o Governo Federal criou a Editora Nacional, em 1933, responsável pela publicação de diversos livros.

Dos 1.192.000 exemplares produzidos naquele ano (1933), 467 mil eram de títulos educacionais; 429.500 de livros para crianças – dos quais perto de 90.000 de obras de Lobato – e 107 mil de literatura popular ligeira. O que sobra são 188.500, dos quais 82.100 poderiam ser classificados como *best lettres*.

HALLEWELL (2012). p. 398

Como a saída proposta por Lobato seria o investimento em livros didáticos, ele teve de enfrentar, assim como outros editores e até mesmo a Editora Nacional, o problema de revisão das obras oferecidas aos estudantes, uma vez que o Ministro da Educação, Gustavo Capanema exigia a revisão ortográfica de todas as obras. Isso implicou a contratação de revisores, o descarte de livros já impressos e, por conseguinte, o aumento do valor final do livro didático. Este impacto foi evidenciado no setor da editoração. No campo da apreensão de conhecimento, a medida foi ainda mais significativa, de acordo com HALLEWELL (2012), a inspiração fascista gerou uma metodologia educacional calcada na necessidade social de divisão do trabalho para a época. Além disso, de acordo com o estudioso, ela enfatizaria “disciplinas tradicionais e uma abordagem mais elitista”.

3.2. A Editora do Brasil

Neste contexto de opressão, mudança, crise e imposição, seis professores responsáveis pela reedição dos livros didáticos debandaram para a criação de uma empresa de propriedade deles mesmos, a Editora do Brasil, criada em 1943. Eles tiveram a ideia de vender livros direto ao consumidor, não aos livreiros, como era comum à época. Para atingir este novo público, ofereceram coleções de grandes autores algo que parece ter sido de bom tom, uma vez que até hoje grandes revistas e periódicos continuam, com tais produtos, a seduzir o consumidor, não pelo desejo de cultura, educação ou conhecimento, mas porque esteticamente combina com algum elemento da casa, da estante, ou lhes conferem prestígio. A leitura que busca a internalização do conteúdo apreendido é, na maioria das vezes, aquela buscada pelo leitor. A oferecida, seja esta proposta em 1943, ou em qualquer época, nas diversas escolas brasileiras, soa como imposta e por isso é criticada, burlada ou, simplesmente, deixada de lado. A intenção deste texto é, por isso, promover o simples gosto pelo estímulo e que a busca seja efetuada, por meio do jovem do ensino médio, como marca de seu desejo de imergir na leitura.

3.3. O Rio Grande do Sul

O Estado do Rio Grande do Sul projetou-se para o panorama nacional em 1930 quando um de seus representantes, nascido em São Borja, assume a presidência da República quebrando a sequência de mineiros e paulistas no poder federal. Getúlio Vargas proporcionou, dentro de muitas coisas, o I.N.L. – Instituto Nacional do Livro, coordenado por Augusto Meyer, a partir de 1937 até 1954, ano da morte do ditador. O órgão seria uma extensão do populismo de Vargas, desejoso de mostrar à população sua visão altruísta, preocupada com a cultura nacional. Durante a gestão Meyer, algumas das obras publicadas foram:

A bíblia medieval portuguesa, o dicionário de filosofia (1952), de Orris Soares, as edições de *Augusto Bagne do Boosco Deleitoso* de 1515 (em 1950) e – em 1944 – da versão portuguesa ainda mais antiga (do século XIV) da lenda do Rei Artur, *Demanda do Santo Graal*. (...) *A história Natural Médica da Índia Ocidental* (1957), de Guilherme de Piso, em tradução de Mário Lobo Leal, e as reedições, em 1951, das obras de João Emanuel Pohl, *Viagem ao Interior do Brasil e Viagem pelo Norte do Brasil no ano de 1859*, *Antologia dos poetas brasileiros da fase colônia* (1952-1953), de Sérgio Buarque de Holanda, e a

edição de *Correspondência de Capistrano de Abreu* (1964), de José Honório Rodrigues.

HALEWELL (2012),p. 436

Outro gaúcho significativo para o campo das letras foi Érico Veríssimo. Apresentado por uma empresa igualmente gaúcha, a Editora Globo, Veríssimo representava uma pequena e escassa gama de autores novos entre o período de 1930 e 1940. Algumas de suas obras não fizeram sucesso de imediato e, por exemplo, como nos ensina HALLEWELL (2014), *Clarissa* (1933) não representou prejuízo ao autor e à editora graças a um incêndio ocorrido no depósito onde estavam os livros, devidamente segurados. A fama de Érico, no entanto, veio com *Caminhos Cruzados* (1935). Esta obra faz uma crítica às relações que a pós-modernidade chamaria de líquida, distante. As personagens orbitam em seus núcleos pensando em como sair do tédio de suas vidas circulares. No entanto, quando conseguem é somente via intersecção com outras vidas, igualmente sedentas de inovações. O entroncamento causa crises de consciência nas personagens que quebram valores tradicionais a todo momento e os esconde na posteridade de suas ações. Assim, metonimicamente, o autor traça um painel da sociedade brasileira da época cuja a aparência era diferente da essência. Tal obra conseguiu o prêmio Graça Aranha, além de ter sido considerada a melhor do ano de acordo com uma premiação americana: *Handbook of Latin American Studies*.

No entanto, para continuar sua intenção de ser uma grande editora, foi necessário à Globo mudar-se para São Paulo, perto do eixo no qual circulavam outros autores.

Era de esperar. Mesmo considerando a importância política agora muito maior do Rio Grande do Sul, ainda era extraordinário o fato de uma editora sediada tão longe do centro ter podido estabelecer-se tão firmemente no cenário nacional. Era bastante improvável que os principais autores de literatura do Brasil pudessem ser convencidos a abandonar as editoras da Capital política e intelectual do país, particularmente quando uma delas era do calibre da José Olympio.

HALEWELL (2012),p.452

3.4. José Olympio

José Olympio foi um dos mais respeitáveis editores do Brasil da era Vargas. Ele soube como ninguém mediar publicações de viés oposicionista, sem ser confundido com comunista, assim como publicou obras aceitas sem muitos problemas quanto ao impacto ideológico sem ser confundido com conservador. Como classificar, então, este artista e empreendedor da cultura brasileira? Como um homem que trabalhou para que o livro fosse difundido em uma sociedade na qual os interesses ideológicos se interseccionavam. O protagonista, portanto, era o ato de leitura e disseminação cultural, seja o livro imbuído

de qualquer peso ideológico. Na época em que começou sua atuação, década de 20, São Paulo possuía cerca de vinte livrarias, marca pequena se considerarmos os padrões atuais, porém superior à capital cultural, desde à época do Império, o Rio de Janeiro. A Capital Federal possuía, no primeiro quartel do século XX, somente 10 casas especializadas em vendas de livros.

No fim do século XIX, a *Res Publica* foi uma possibilidade malograda de vida feliz via administração positivista de um Estado. A política do café-com-leite, responsável pela condensação dos investimentos arrecadados via impostos, deixou clara a ideia de que não haveria um país para todos, mas sim para uma pequena oligarquia calcada nas fazendas de gado extensivo de Minas Gerais e de café, no Vale do Paraíba e Oeste Paulista. Getúlio Vargas, gaúcho de São Borja, inaugura a nova república em 1930 com um golpe que impediria a alternância de governadores mineiros e paulistas no governo federal. Esse ato deu novamente a ideia de que o país seria mais justo na sua política administrativa. No plano econômico, o presidente anunciou medidas importantes como a institucionalização do trabalho e a consequente diminuição do trabalho escravo, uma vez que criou a CLT e todos os trabalhadores deveriam ser registrados no sistema para que garantias como Seguridade Social, Aposentadoria e Pensão, fossem resguardadas. Talvez o último reduto deste mecanismo escravocrata fosse a empregabilidade das domésticas na vida pós-moderna, no geral de baixa escolaridade e renda, elas ainda não tinham garantidos seus direitos até a PEC das domésticas (Lei complementar nº150, de 1º de junho de 2015). No campo social, os costume instituídos pela velha organização direitista, cópia de valores afrancesados, foram substituídos por valores mais modernos, críticos, nacionalistas. No âmbito literário, o país viu obras de cunho político-nacionalistas destacarem como *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos e *Capitães da Areia* de Jorge Amado. Ambas com forte apelo marxista em sua base de interpretação. Carlos Drummond, com seu *Sentimento de Mundo* e *Rosa do Povo*, na poesia, também militava em prol de um mundo mais justo, porém construído fora dos parâmetros instituídos pela República Velha, assaz devota de uma espiritualidade católica. Para o poeta mineiro, o progresso material oriundo pela luta de classes seria o único caminho real para uma vida melhor e mais justa. Enfim, na seara intelectual, a Nova República implicou o fim da idolatria dos arquétipos europeus para que o olhar se voltasse para o interior do Brasil e discutisse valores referentes a atualização de sua inteligência nacional e correção de problemas graves de sua sociedade. É essa a porta de abertura para a publicação de obras que denunciavam o *status quo* anacrônico do café-com-leite. Obras

como a *Crônica da Casa Assassinada*, de Cornélio Pena e *São Bernardo*, de Graciliano Ramos, por exemplo, denunciam que o modelo de gestão política anterior não poderia mais estar em voga e que outros valores mais altos levantar-se-iam.

No âmbito educacional, Getúlio Vargas criou o Ministério de Educação e Saúde, cujo ministro era Gustavo Capanema, e um projeto Nacional para a Educação, que incluía um currículo comum e um projeto de alfabetização nacional. O projeto de publicação de livros, proposto pela Editora Nacional, de propriedade do Governo Federal, foi beneficiado pela depressão de 1929 porque a quebra da bolsa de valores proporcionou a necessidade de aquecimento do mercado interno. Isso implicou um crescimento do P.I.B. (Produto Interno Bruto) de 50% entre, segundo HALEWELL (2012), a posse de Vargas e as instituições do Estado Novo em 1937. A produção de livros, no entanto, de acordo com o mesmo estudioso, cresceu os incríveis 600% no mesmo período. E pela primeira vez o intervalo entre uma edição e outra, de obras literária, não passava de 30 dias.

Neste contexto, José Olympio Pereira Filho, paulista de Batatais, iniciou seu trabalho no campo de editoração na livraria Garraux, aos 11 anos. Quando já estava na direção de sua empresa, encontrou um nicho editorial jamais explorado: publicação de livros raros e antigos. Além disso, fez da sede da Editora José Olympio um ponto de encontro entre as mentes mais ativas da época, como Graciliano Ramos, Oswald de Andrade, Jorge Amado, Gilberto Freire, Murilo Mendes, Marques Rebelo, Raquel de Queirós e companhia. É famoso, no campo cultural, o sofá onde alguns deles se sentavam para ouvir histórias dos outros. No ano de 1939, a editora além de vender 200 mil exemplares de *Vidas Secas* no Brasil, atingiu a marca de 420 mil traduções para 11 línguas. Ainda nesse ano, ela venceu todos os prêmios literários em questão.

Vargas, no entanto, criou o D.I.P. – Departamento de Imprensa e Propaganda e em 1935, a tensão política de aspiração fascista, perseguia muitos escritores com viés esquerdista. No entanto, a atenção que o governo dava a estes artistas se devia mais a presença deles no jornal do que como escritores de romance. Talvez porque a atualização do periódico, de forma diária, e seu impacto informativo junto à população fosse um suposto inimigo mais palpável que aqueles que se dedicavam somente a romances ficcionais, de menos alcance que o jornal. No entanto, desde o surgimento do jornal em território brasileiro, a porta de entrada para o universo do romance era a produção de noticiário. Assim, a imagem de escritores e jornalistas quase sempre se fundia. De qualquer forma, várias obras foram queimadas, na Bahia, a fim de propagar qual ideologia o povo deveria seguir:

QUADRO 06

Quantidade de exemplares queimados no Regime Militar

Autor	Obra	Quantidade Queimada em exemplares
Jorge Amado	Capitães da Areia	808
	Cacau	89
	O País do Carnaval	214
José Lins do Rego	Doidinho	15
	Banguê	13
	Menino de Engenho	14

HALEWELL (2014). p. 504

Assim como as obras, os autores também receberam sanções. Jorge Amado foi preso em 1935; Graciliano Ramos, em 1936. Aquele, após ser liberto, foi nomeado diretor de propaganda da “casa” – nome dado à Editora – em oposição a Lourival Fontes, diretor de propaganda do D.I.P.

O último nome de peso a entrar na lista da Editora José Olympio foi do mineiro Guimarães Rosa. Seu estilo neológico e pós-moderno de sintaxe altamente elaborada foi um dos marcos importantes para que *Grande Sertão: Veredas* atingisse sua décima edição em 1966. Sabendo que sua publicação é de dez anos antes, é fácil perceber que, pelo menos, uma vez por ano havia a republicação da obra, que sem dúvida é um dos cânones da literatura nacional.

No extremo sul do país, como já citado, a editora Globo sente a necessidade de se mudar para São Paulo, centro de publicação nacional e cidade onde se encontravam os grandes escritores. O eixo cultural, então, obriga a empresa que lançou o gaúcho Érico Veríssimo a se deslocar geograficamente para a zona economicamente mais rentável do país.

A partir de 1956, no governo de Juscelino Kubitschek, houve o incentivo do livro não didático. Para o presidente “Bossa Nova”, o segmento de impressão deveria ter o mesmo acesso aos créditos e políticas governamentais das outras empresas. Em sua gestão a indústria gráfica cresceu quase 150% e ficou classificada como o quinto maior segmento a crescer no país. Para época:

O novo governo foi também de muita ajuda em questões como a tributária em que, isentando o setor livreiro (e a indústria de papel para livros) de quase todos os impostos, com a exceção do imposto de renda, acompanhou o exemplo pioneiro do Estado de São Paulo, desde 1947. As tarifas postais para os livros também foram reduzidas. As medidas protecionistas para afastar o papel estrangeiro deram lugar a subsídios ao produto brasileiro para permitir sua competição com o importado.

HALLEWELL (2012). p.586

O resultado desta política, juntamente com a diminuição dos impostos para a importação, com certeza, resultou em uma maior circulação de livros na sociedade brasileira que logo se despontou como um polo de relevância na América, conforme a tabela abaixo, em 1963:

QUADRO 07

Quantidade de Títulos publicados em 1963

País	Quantidade de títulos publicados
Brasil	5.133
México	4.362
Argentina	3.989
Chile	1.577

HALLEWELL (2012). p.587

A euforia do governo não tem precedente somente no campo da editoração. Durante o governo de Juscelino, Maria Ester Bueno é campeã do maior torneio de tênis do mundo: o aberto de Wimbledon. A seleção brasileira de futebol ganha o bicampeonato e, por fim, dado ao aspecto de prosperidade do país, João Gilberto, Tom Jobim e Vinícius de Moraes criam o novo ritmo do momento: a Bossa Nova. Soma-se a isso, a inauguração de Brasília, que transfere a capital econômica para o centro do país unindo regiões mais longínquas por meio de autoestradas, o que levou ao contato de empresas de automóveis como Volkswagen, da Alemanha.

Após o governo de J.K. entra em cena J.Q. (Jânio Quadros). Em 1961, este já podia gozar da fama de ex-prefeito da maior cidade da América Latina, São Paulo e de ser um dos combatentes árdios da corrupção. Sua influência no processo de editoração e incentivo à leitura foi polêmico, uma vez que determinou a baixa do valor dos livros didáticos, segundo HALLEWELL (2012) e uma padronização de seu conteúdo. Em uma

sociedade em que os valores relativos à coletividade se esbarram na individualidade da empresa que gera emprego e produtos, tal medida pode ser interpretada como a falência do sistema privado em detrimento da força estatal. De acordo com o pesquisador americano, se essa medida tivesse tido êxito, tiraria de quase todo o território brasileiro o segmento editorial que, por insistência, tentava contribuir para a relação leitor/leitura melhorar. Tal presidente pede renúncia de seu mandato dando espaço para o ex-ministro do governo Vargas, João Goulart, o J.G., de postura esquerdista. Sua ideologia provocou a fuga de capital estrangeiro e o conseqüente aumento da inflação. Logo, o reflexo pôde ser percebido no mercado editorial. Assim, regiões mais afastadas do eixo Rio-São Paulo tiveram que pagar pela taxa de entrega o que ocasionou uma espécie de monopólio cultural desta região, disparadamente a mais rica do país.

Na década de 70, em pleno regime ditatorial militar, houve o estímulo à produção de celulose e, por conseguinte, de papel. O mercado interno, sob o código do nacionalismo, se aqueceu novamente e o país se tornou exportador de matéria prima para impressão, uma vez que havia excedente de material. Os maquinários, que desde Monteiro Lobato, não foram atualizados, receberam nova atenção por meio da redução das taxas alfandegárias para a importação de peças e máquinas para impressão. Neste contexto surge a Editora Ática, fundada em 1964, com especialização em obras didáticas comentadas. A empresa retomou a ideia de coleção, como a série Bom Livro, e, conforme HALLWELL (2012) nos ensina, foi também pioneira na introdução de um gênero muito controverso para a época, porque sinônimo de baixa literatura: os quadrinhos, coqueluche da pós-modernidade e muito requerido no maior exame vestibular do país, o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio. Além dessa espécie de *Gourmetização* do livro, a editora realiza outra: resume suas obras para exportação a 128 páginas para minimizar os custos. De acordo com a informação de HALEWELL (2012), o sucesso inquestionável, também devido à incorporação de outra gigante do meio educacional, a Scipione, é visível nos seus 470 funcionários e 2.715 títulos no catálogo de 2002.

A censura na década de 70, em pleno Ato Institucional nº 5, chegou a prender editores, confiscar livros e queimar livrarias. Com o relaxamento do regime e a abertura gradual e irrestrita ao regime democrático, outras medidas foram tomadas para que o livro voltasse a ser importante na sociedade brasileira. Uma delas foi a utilização da empresa dos Correios como ponto móvel de entrega. Muitas empresas, como a José Olympio, por exemplo, não acreditaram no potencial da compra à distância, tão comum na

contemporaneidade. Outras, porém acreditaram no novo sistema. É que nos ensina HALLEWELL (2012):

A editora Vozes, ao contrário, tinha uma revista especial, *Vozes e Letras*, destinada ao comprador pelo correio, e havia aumentado suas vendas por via postal de 3% do total de vendas em 1976 para 5% em 1977. Mais bem sucedida ainda foi a editora *Ao Livro Técnico*, que declarou vender por este sistema mais de 15% de suas edições.

HALLEWELL (2012). p. 658

Outra forma de estimular a leitura foi a edição de livros de bolso, que representam a manutenção do conteúdo e um trabalho muito bem realizado de marketing, base do mundo pós-moderno. Os livros são impressos com tipos menores, as capas deixam de ser duras e de luxo para terem a mesma textura ou pouca variação do miolo textual. Além disso, são expostos à venda em espaços de grande circulação de pessoas na era líquida, os shoppings – *locus* de consumo por excelência. O livro de bolso representa uma discreta redução de qualidade em função do preço de circulação. Isso promove um maior volume de vendas e, conseqüentemente, a tiragem pode ser maior. Além desse sistema, a editora Saraiva inova a forma de comercializar criando uma espécie de clube de assinante. O leitor paga e recebe mensalmente uma obra, o que proporciona edições de 50 mil exemplares. Este sistema tem sido utilizado por outros segmentos, como o de bebidas, por exemplo. Há ainda, tomando a ideia de Lobato, a consignação de obras em bancas de revistas, açougues, aeroportos, lojas e quiosques em eventos. Tudo isso, não só com a intenção de aquecer economia, gerar renda ou emprego, mas também como enorme esforço para fazer com que um país preencha sua defasagem de leitura a fim de acompanhar um mundo mais antigo, como a Europa, à altura.

Caso mais recente de fomento ao consumo de texto é assinalado por HALLEWELL (2012) como sendo o da Editora Abril. Ela criou a possibilidade de vender alguns de seus produtos em fascículos por meio de propagandas sedutoras produzidas com marketing de excelência. Caso os fascículos não sejam vendidos, eles são remontados e comercializados em escolas. Ainda sim, se não obtiverem a vendagem programada, criou-se um projeto de acondicionamento de luxo e comercializa-se para o leitor colecionador. É o caso da coleção *Grandes Autores, Grandes Biografias, Grandes Obras Literárias*. A venda destes produtos faz a sociedade se indagar o porquê de não se ler na escola, mas se comprar em espaço-tempo fora dela. Parece que há um descompasso e

Quanto tempo ainda vai demorar até que os pedagogos admitam que a educação, para qualquer criança normal, é um processo indesejável e desagradável, em que, ao que tudo indica, a simples defesa de qualquer atividade se mostra contraproducente? Enquanto isso não acontece, continuarão a perpetuar a antipatia dos ingleses em relação a Milton e Shakespeare, o fracasso dos cubanos em ler Marx e a repugnância dos brasileiros por José de Alencar.

HALLEWELL (2012). p.751

A citação do autor demonstra que o problema da relação leitor-livro não é problema somente para os países em desenvolvimento. Ele assinala o que incomoda toda uma geração de especialistas: o processo de escolarização é doloroso e falho. E além disso, sua observação cria uma espécie de filosofia educacional, até agora, com todo o esforço de político, editores, empreendedores, visionários, estudiosos, artistas, livreiros, sobre o que se pode fazer para mudar o meio como se alfabetiza, escolariza e introduz-se o indivíduo ao gosto pela leitura. Estas indagações pretendem ser analisadas na fase seguinte (após esta introdução) deste trabalho, na qual investigar-se-á dados referentes a leitores potenciais na contemporaneidade à luz de estudiosos que compreendem com olhos pós-modernos o fenômeno do distanciamento existente entre o objeto livro e o gosto necessário a sua consumação.

CAPÍTULO 04 – CENÁRIO ATUAL, QUESTÕES EDUCATIVAS E METODOLÓGICAS: LEITURA E JOGOS COMPUTADORIZADOS

BAUMAN (2001) explica o momento em que a humanidade está passando por meio do conceito de “Fluidez”. Para ele, os líquidos se diferenciam dos sólidos pela distância entre suas moléculas. Quanto mais próximas, mais sólidas; quanto mais distantes, mais líquidas. Além disso, se se aplicar uma força sobre quaisquer dos tipos citados, é bem possível imaginar que o sólido promoveria uma resistência maior enquanto o líquido, pelo menos em parte, imiscuir-se-ia ao elemento que produz a força. Se transpusermos esta ideologia para o campo sociológico, é possível perceber que pessoas classificadas como sólidas tendem a ser mais inflexíveis e conservadoras; a ideia de mudança de paradigmas não lhes é aceita de bom grado. Ao passo que pessoas líquidas entendem o universo como uma espécie de *locus* da experimentação; espaço no qual o novo é passível de ser incorporado ao comportamento do sujeito. Logo, há, perceptivelmente, uma quebra dos valores que regeram a humanidade até seu momento

de liquefação. É certo que um sólido poderia rachar-se enquanto o líquido poderia tomar outra forma, a do novo espaço que o pudesse recolher.

Com essa explicação, o autor tenta informar seu posicionamento sobre o momento histórico-social no qual está inserido o ser humano. A própria humanidade está se configurando para o formato líquido, uma vez que os valores que consolidavam e coordenavam sua existência não são mais os utilizados. Para ele, tais valores, que começaram a derreter, são aqueles que “atavam as mãos” do indivíduos a um série de regras as quais eles deveriam se submeter colocando-se em segundo plano. Para ele,

Os sólidos que estão para ser lançados no cadinho e os que estão derretendo neste momento, o momento da modernidade fluida, são os elos que entrelaçam as escolhas individuais em projetos e ações coletivas – os padrões de comunicação e coordenação entre as políticas de vida conduzidas individualmente, de um lado, e as ações políticas de coletividades humanas, de outro.

BAUMAN (2001). p.12

Essa nova configuração social abrange vários segmentos, inclusive a família. A respeito dos velhos e novos arranjos familiares, o autor conclama o cidadão à autorreflexão:

Pergunte-se o que é realmente uma família hoje em dia? O que significa? É claro que há crianças, meus filhos, nossos filhos. Mas, mesmo a paternidade e a maternidade, o núcleo da vida familiar, estão começando a se desintegrar no divórcio ... Avós e avôs são incluídos e excluídos sem meios de participar nas decisões de seus filhos e filhas. Do ponto de vista de seus netos, o significado das avós e dos avôs tem que ser determinado por decisões e escolhas individuais.

BAUMAN (2001). p. 13

Assim, percebe-se a dissolução de um modelo, mas não o fim do sistema família. O que há, insiste o autor, é uma nova configuração. Há famílias que se reconstituem após um divórcio; há famílias sem um dos dois representantes formais, como pai e mãe tradicionais; há famílias com representantes homoafetivos; há famílias estendidas, como aquelas formadas por avós ou tias que moram juntas; há famílias eudomonistas, aquelas unidas pelo afeto. Há alguns anos, estas variantes seriam inadmissíveis, inclusive em ambientes como os escolares. A escola, relativamente, tem tentado modificar e atualizar-se nesta fluidez, uma vez que em muitas, o dia dos pais ou das mães foi substituído pelo dia da família – mais inclusivo, democrático e fluido.

O início da modernidade está relacionado ao Renascimento Europeu. A criação da gráfica por Guttemberg, no século XV, o ciclo das navegações, que proporcionou a Portugal a maior riqueza da época por meio da nova rota marítima às Índias e o domínio das américas, além do comércio com o mediterrâneo e colônias na África, proporcionaram a ideologia de que, por meio da razão e do pensamento material seria possível coordenar, avaliar, medir, aplicar logística a fim de promover a felicidade à humanidade. A maturidade deste pensamento se dá no século XIX com pensadores como Karl Marx, por exemplo. Este acreditava que as ações materiais do proletariado poderiam conduzir a sociedade a uma vida comum, feliz, sem diferenças sociais. Para BAUMAN (2001), a modernidade se dá quando se percebe uma cisão entre o elemento tempo e o elemento espaço, tão intimamente ligados na pré-modernidade. Nesta época, o homem só poderia se localizar, agir, ser, onde estivesse com seu corpo. Na pós-modernidade, porém, o processo de comunicação, a velocidade de deslocamento, as novas técnicas de inter-relacionamento, fizeram com que o homem separasse tempo e espaço. O tempo, na modernidade, alonga-se porque possui capacidade de se perpassar por vários espaços. É o que acontece na escola da contemporaneidade. As aulas visam a introjeção diacrônica de todo o saber acumulado no aluno, que, por sua vez, deve carregá-lo pela maior quantidade de tempo possível. E, para medir tal capacidade, o sistema de avaliação está distante do tempo de aprendizagem. Aprende-se um conteúdo hoje para ser medido daqui a alguns dias ou meses – no caso de vestibular, anos. E não é preciso um acompanhamento personalizado para verificar se tal aluno está se enquadrando no sistema, pois a vigília moderna ainda persiste no formato de panóptico porque

As instalações e a facilidade de movimento dos vigias eram a garantia de sua dominação; dos múltiplos laços de sua subordinação, a ‘fixação’ dos internos ao lugar era o mais seguro e difícil de romper. O domínio do tempo era o segredo do poder dos Administradores - e imobilizar os subordinados no espaço, negando-lhes o direito ao movimento e rotinizando o ritmo a que deviam obedecer era a principal estratégia em seu exercício do poder. A pirâmide do poder era feita de velocidade, de acesso aos meios de transporte e da resultante liberdade de movimento.

BAUMAN (2001). p. 17

Este modelo de comportamento, quando analisado na perspectiva educacional, mostra a relação de poder a partir do domínio do espaço/tempo. Ao fixar o aluno em um espaço, reproduz-se como ele deveria agir no universo fora da escola. Ao proporcionar domínio do tempo pelos administradores do sistema, afirma-se uma escala de

comportamento, na qual tal poder proporcionaria uma existência, para os padrões da época, mais significativa. O slogan americano *Time is Money* comprova isso. Ao associar o ideal da Revolução industrial ao Lucro, alinha-se a ideia de produção em larga escala e cada vez mais rápida. Daí a metáfora do coelho em *Alice no País das Maravilhas*: “Estou atrasado! Estou atrasado! Estou atrasado!”.

Na vida cotidiana do jovem estudante, há um elemento pós-moderno muito relevante para a marcação da geração a que pertence: o aparelho celular. O moderno, de acordo com BAUMAN (2001), valia-se do telefone conhecido como “orelhão”; o pós-moderno, do *smartphone*. Isso implica a relação de domínio do espaço por meio da otimização do tempo e, consecutivamente, o fim do modelo panóptico – assaz oneroso e ineficiente para épocas de liquidez. Em sala de aula, o elemento a ser ameaçado por tal aparelho é a própria configuração ou modelo do sistema de aula brasileira. Turmas superlotadas, aula expositiva na qual o professor monologa por cerca de 50 minutos e transcreve conceitos facilmente acionados pelo telefone móvel, tendem a ser o panóptico do momento, ou seja, acabar.

Toda esta nova situação não poderia acontecer diante da passividade do modelo que se liquefaz. Os modernos, avessos a novas aventuras ou situações inovadoras se organizam de tal forma a resistir o novo modelo que se ergue. Em termos políticos, o conservadorismo se une, como, por exemplo, a extrema direita americana representada por Donald Trump, do partido Republicano. Assim como ele, no plano político, há escolas e professores, aliados a políticas públicas, que insistem em barrar o tempo aplicando leis que proíbem a volatilidade dos alunos como a Lei 12.730, do Governo do Estado de São Paulo. Essa lei proíbe o uso de celular em ambiente pedagógico. Ações como essa, revelam a agonia de um mundo em transformação, no qual forças ocupadas por pessoas da modernidade (geralmente os governantes foram formados e construídos socialmente neste modelo) inibem a evolução para outro estágio enquanto os governados insistem, como líquidos em ter outro formato. Isso gera a crise de autoridade do momento promovido pelo *boom* da tecnologia. Os médicos não abrem mais os exames exigidos, os pacientes o fazem. Os professores não são sinônimos de autoridades, na época da ditadura (extrema modernidade), sim; o conhecimento não está mais nos livros, mas à palma da mão. Isso porque

O capitalismo pesado, no estilo fordista, era o mundo dos que ditavam as leis, dos projetistas de rotinas e dos supervisores; o mundo de homens e mulheres dirigidos por outros, buscando fins determinados por outros, do modo

determinado por outros. Por essa razão era também o mundo das autoridades: de líderes que sabiam mais e de professores que ensinavam a proceder melhor.
BAUMAN (2001). p.76

Assim, há um empasse que promove o desejo de uma classe em não reproduzir o comportamento, pelo menos, como lhe era costumeiro. A revolução, no entanto, não é como a marxista e nem visa os mesmos resultados coletivos. Trata-se de uma revolução individual, ou seja, sem classes. Mesmo porque

Libertar-se' significa literalmente libertar-se de algum tipo de grilhão que obstrui ou impede os movimentos; começar a ir-se livre para se mover ou agir. 'Sentir-se livre' significa não experimentar dificuldade, obstáculo, resistência ou qualquer outro impedimento aos movimentos pretendidos ou concebíveis.
BAUMAN (2001). p.23

Assim, se o protagonismo social era transmitido de pai para filho em sistemas monárquicos medievais, na modernidade eles eram negociados, comercializados para serem usufruídos. Na pós-modernidade, a libertação envolve a negação ao sólido e a imersão no que é líquido, volátil, virtual. A toque de exemplo, há empresas que não possuem patrimônio sólido calcado em grandes máquinas ou espaço gigantescos para produção. É o caso da maior empresa de serviços de táxi do mundo, o Uber, que não possui um só carro; ou do espaço virtual, promovido pelo Google, no qual empresas se encontram, assim como informações; ou ainda as administradoras de cartão de crédito ou de hotéis. Ambas não possuem empresas para que sejam utilizados os cartões ou quartos para alugarem por temporada. Na contramão deste comportamento está a escola, o cartório e as instituições religiosas, todas elas se demonstram quase que da mesma forma em que foram criadas, com mínimas variações. No âmbito educacional, explica BAUMAN (2001) que há um esvaziamento dos interesses públicos em espaços igualmente público. Isso se deve à ideia de invasão do *modus operandi* privado, cuidando de seus interesses particulares em esfera que representa, no papel, o coletivo. O autor polonês ainda avalia que a individualização representa um prejuízo para a sociedade que caminha, liquidamente, para a globalização. Essa ação leva à falência o sistema político democrático e aumenta, no sentido oposto, o nacionalismo exagerado, já mencionado no aumento da força da extrema direita.

O papel da escola, desta forma, fica restrito à reprodução dos valores ditados pela pequena elite privada que se apropria do espaço em questão a fim de estabelecer diretrizes

para que seus interesses não sejam ameaçados. A Medida Provisória número 746, de 22 de setembro de 2016, por exemplo, colocou facultativo o ensino de Artes, Filosofia e Sociologia. Essas disciplinas, já fazem parte do currículo de vida de alunos, do ensino privado, que viajam, frequentam cinema, teatro ou possuem acesso a livros. Por outro lado, há, e o documento frisa bem que é para todos, a escolha de um currículo com possibilidade de cursos profissionalizantes. Essa etapa em nada toca o desejo da elite, uma vez que ela prepara seus alunos para o não-exercício do trabalho, mas sim para aqueles que, sócio economicamente, necessitam de um aumento de renda e não podem, por isso, permanecer tanto tempo estudando. Assim, a ideia de que apropriação do espaço público pelo privado, a fim de que se reproduza o capital cultural ditado por uma determinada ideologia, faz sentido. Essa ideia só é revista quando protestos incomodam, efetivamente, a administração pública que, neste exemplo supracitado, teve que retroagir em relação aos pontos facultativos, tornando-os, novamente, inerentes ao currículos Nacional do Ensino Médio.

Pode-se compreender que o poder público foi criado como ponte para promover a liberdade individual do sujeito. No entanto, é tal poder que agoniza perdendo sua liberdade de representação e imergindo em aguda crise. Mas a ausência dele, sem dúvida, promoveria um colapso geral porque

A verdadeira libertação requer hoje mais, e não menos, da ‘esfera pública’ e do ‘poder público’. Agora é a esfera pública que precisa desesperadamente de defesa contra o invasor privado – ainda que, paradoxalmente, não para reduzir, mas para viabilizar a liberdade individual.

BAUMAN (2001). p. 62

A Modernidade, então, habituou-se a construir cidadãos que pudessem obedecer ordens e seguir cronogramas capazes de satisfazer o sistema e não a si. Para BAUMAN (2001), ordem implica monotonia e a regularidade é percebida por esta nova geração como repetição seguida de previsibilidade. A existência de um mecanismo tecnológico de vigília, ao modo de panóptico, tão bem explicado em obras como *Admirável Mundo Novo*, de Adous Huxley e *Revolução dos Bichos*, de George Orwell, também foi ilustrado por Henri Ford. Sua linha de produção, livro de ponto, imobilidade de cargo e salário dentro da empresa demonstram a ideia de como se configurava o mundo moderno: distanciamento bem definido de classes sociais. Para o estudioso Polonês, “o fordismo era a autoconsciência da sociedade moderna em sua fase ‘pesada’, ‘volumosa’, ou ‘imóvel’ e ‘enraizada’, ‘sólida’”. E ressalta ainda mais

Quem começa uma carreira na Microsoft, não sabe onde ela vai terminar. Começar na Ford ou na Renault implicava, ao contrário, a quase certeza de que a carreira seguiria seu curso no mesmo lugar. Em seu estágio pesado, o capital estava tão fixado ao solo quanto os trabalhadores que empregava. Hoje o capital viaja leve - apenas com a bagagem de mão, que inclui nada mais que pasta, telefone celular e computador portátil.

BAUMAN (2001). p.70

Como, na pós-modernidade, as fronteiras de classes foram abolidas uma vez que no universo virtual das redes sociais inexistente hierarquia, o modelo de comportamento tende a ser diferente. Os jovens, principalmente os estudantes do Ensino Médio, estão solitários e buscam recompensas rápidas confundidas com afeto. A cada imagem postada, espera-se uma resposta alheia confirmando que os momentos felizes devem ser legitimados pelo outro. É possível então, que o contato direto em sala de aula, demasiadamente frio e distante, contribua para o afastamento do aluno dos valores propostos pelo estabelecimento de ensino e promova, invariavelmente, a imersão do jovem neste tipo de ambiente, pós-moderno, que lhe dá atenção e existência social. Na modernidade, havia um telefone para a residência, no geral, em nome do pai, que representava a família. Hoje, a caixa postal leva o nome, a foto, a biografia e os valores conjugados por este jovem, que vê a escola e também o processo de livro leitura, cada vez mais distante.

Há, então, uma inversão dos valores modernos pregados por Nicolau Maquiavel em seu *O Príncipe*. Obra renascentista na qual o conceito político para administração pública de qualidade consistia na elaboração de um excelente método capaz de ter êxito em sua causa final. Era essa a incerteza tradicional: não saber os meios necessários para se chegar ao final de qualquer ato. Hoje, com a crise instaurada dos valores europeus que explicavam o ocidente, a incerteza está em qual fim chegar. A instabilidade é uma realidade a ser vivida, experimentada, portanto distante do universo concreto, sólido, proposto pela escola. Desta forma, com o mundo tomado por várias perspectivas para que o sujeito siga o caminho a ser trilhado, porque livre, só pode ser conduzido por alguma ideologia caso ela prove ao sujeito a necessidade de ação tomando tal via como referência. Eis então o conceito de *gourmetização* proposto pelo sociólogo:

Viver num mundo cheio de oportunidades - cada uma mais apetitosa e atraente que a anterior, cada uma 'compensando a anterior, e preparando o terreno para a mudança para a seguinte' - é uma experiência divertida. Nesse mundo, poucas coisas são predeterminadas, e menos ainda irrevogáveis. Poucas derrotas são definitivas, pouquíssimos contratemplos, irreversíveis; mas

nenhuma vitória é tampouco final. Para que as possibilidades continuem infinitas, nenhuma deve ser capaz de petrificar-se em realidade para sempre. Melhor que permaneçam líquidas e fluidas e tenham ‘data de validade’, caso contrário poderiam excluir as oportunidades remanescentes e abortar o embrião da próxima aventura.

BAUMAN (2001). p.74

É neste contexto que o *marketing* se destaca induzindo uma escolha inconsciente por meio de seduções propagandísticas de um mundo bom, perfeito e feliz, a partir da ação do sujeito que o promove. É o que o autor chamaria de “ditadura da felicidade” – situação que priva o sujeito do ócio criativo e da imersão em si para verificação de seus próprios valores. Fazer o indivíduo, então, imaginar que o que era considerado luxo deve ser consumido como se fosse algo de absoluta necessidade é uma constante desse mundo contemporâneo. Isso porque, de acordo com BAUMAN (2001):

Uma sociedade de consumidores se baseia na comparação universal - e o céu é o único limite. A ideia de ‘luxo’ não faz muito sentido, pois a ideia é fazer dos luxos de hoje as necessidades de amanhã, e reduzir a distância entre o ‘hoje’ e o ‘amanhã’ ao mínimo - tirar a espera da vontade.

Como não há normas para transformar certos desejos em necessidades e para deslegitimar outros desejos como "falsas necessidades" não há teste para que se possa medir o padrão de ‘conformidade’. O principal cuidado diz respeito, então, à adequação - a estar ‘sempre pronto’; a ter a capacidade de aproveitar a oportunidade quando ela se apresentar; a desenvolver novos desejos.

BAUMAN (2001). p.90

E ainda,

desenvolver novos desejos feitos sob medida para as novas, nunca vistas e inesperadas seduções; e a não permitir que as necessidades estabelecidas tornem as novas sensações dispensáveis ou restrinjam nossa capacidade de absorvê-las e experimentá-las.

BAUMAN (2001). p.90-91

Os desejos a que se refere o sociólogo são as aspirações que compõem a existência do homem pós moderno. Uma das possibilidades de entender o porquê da utilização de jogos de computador no ensino aprendizagem está nas cifras que orbitam este universo. O mercado de games no Brasil movimentou em 2015, 900 milhões de reais e empregou 4 mil pessoas diretamente. É sabido que a comercialização deste produto far-se-á via publicidade. Logo, se o cidadão-aluno do Ensino Médio estará familiarizado via *marketing* seria possível, com mais algum esforço, direcioná-lo para o uso de também jogos educacionais, com fundamentação pedagógica.

Ora, se se conseguisse tal aproximação, com êxito, por meio da *gamificação* das obras literárias, seria possível apresentar algo necessário para a emancipação intelectual do cidadão por meio de uma forma pós-moderna de contato com o objeto. Assim, após estar familiarizado, o jogador poderia adquirir hábitos de leitura, tão distante de seu universo. A diferença do mundo moderno para o pós-moderno, neste quesito, está na ideia de que não se poderia confundir jogo, sinônimo de baixo engajamento social, com leitura, metonímia da intelectualidade, discernimento e progresso. No entanto, com as fronteiras abolidas, é possível perceber que os mecanismos podem se aproximar e contribuir para um aprendizado mais significativo, prazeroso e perene. Em um mundo de consumidores, produtos e possibilidades infinitas, aquilo que não tem algo a oferecer ficaria fadado ao deprecimento. Com o livro não é diferente. Se ele não sofrer uma modificação seja em sua plataforma de leitura impressa (capa dura, livro musical, interação como pelúcia interna, esculturas que se formam ao mudar a página, páginas de plástico para ser levadas ao banho) ou em seu suporte (papel, computador, telefone) é possível que deixe de ser consumido

pois no mundo dos consumidores as possibilidades são infinitas, e o volume de objetivos sedutores à disposição têm 'data de validade' mas muitos cairão em desuso bem antes dessa data, apequenados, desvalorizados e destituídos de fascínio pela competição de ofertas 'novas e aperfeiçoadas'. Na corrida dos consumidores, a linha de chegada sempre se move mais veloz que o mais veloz dos corredores; mas a maioria dos corredores na pista tem músculos muito flácidos e pulmões muito pequenos para correr velozmente.

BAUMAN (2001). p. 86

Uma das funções deste trabalho é, então, promover em vez da corrida de leitores para o livro, a corrida do livro aos leitores via aquilo que está fartamente disponível para eles: a tecnologia no formato de jogos educacionais para computadores. E a esse formato de acesso a obras clássicas, chamamos de *Gourmetização* da Literatura. Para isso é necessário conhecer este aluno; saber, enquanto consumidor veloz, para onde ele corre; como ele corre e, principalmente, o que busca. É possível entender que há uma procura genérica por sensações, sejam elas gustativas (daí o sucesso dos cardápios *fitness* ou *gourmets* e das chocolaterias), olfativas (sucesso das perfumarias), táteis (inovação do cinema 3D), sonoras (destaque para as boates, carros de mensagens, espetáculos de música pop ou universitária) e visuais (*outdoors*). José Saramago em seu *Ensaio Sobre a Cegueira* mostra que se retirarmos esta virtude da sociedade, todo o capitalismo, pelo menos aquele que é condenado no livro – sinônimo de consumismo, seria destruído. Não

haveria mais necessidade de ilustração de nada e, por conseguinte, o conceito de *gourmetização* estaria decretado como falido. Não haveria mais necessidade de marcas consolidando relações sociais e a cegueira impulsionaria o sujeito para o reconhecimento do outro por aquilo que ele é. Saramago propõe o caminho da distopia capitalista para uma utopia qualquer, cuja relação entre humanos fosse isenta de propaganda de si, por meio de apetrechos externos, adornos. O autor português anuncia, então, o perigo da vida líquida. No entanto, a retomada de valores modernos, como propôs, não parece ser uma via de regra e, uma vez existindo o mundo tal como ele é, nada mais prudente que conhecê-lo a fim de explorá-lo com o máximo de cuidado para que se permaneça o respeito necessário para se viver em sociedade. Daí a necessidade de uma equipe de professores, pedagogos, psicólogos, antropólogos e outros profissionais que possam contribuir para que o jogo criado atenda os quesitos que a sociedade requer enquanto produto a ser consumido, como também atenda os princípios básicos da educação por meio da leitura para alunos do Ensino Médio.

A respeito do que vem a ser um *Clássico* quando se fala em obras literárias, CALVINO (1993), explica-nos de diversas maneiras. Uma delas é que um clássico é uma obra em que a revisitação, a releitura, faz-se de quando em quando, porém sempre. O conteúdo de um clássico em sua leitura é percebido também no discurso diário, nas ações (in)conscientes ou não; no dia-a-dia do mais alto intelectual ou do mais simples camponês em sua labuta. O clássico é respirável e tangível até pelas mãos do desapercibido analfabeto que espera sua hora e sua vez, como a simples Macabéa, personagem nordestina, pobre e analfabeta, de Clarice Lispector.

O primeiro encontro com um clássico, segundo o autor, dá-se na juventude, época em que a obra será responsável pela consolidação de valores conscientemente esquecidos, mas inconscientemente incorporados à construção social do indivíduo. No entanto, o impacto que se dá neste momento, não é percebido ainda pelo jovem leitor. Mas a revisitação à obra, quando adulto, pode revelar o que seu inconsciente já sabia, ou seja haverá uma explicação para o comportamento do sujeito tal como ele é. Agora, se a leitura se dá, pela primeira vez, somente na fase adulta, o impacto da descoberta é duplo – não se sabia porque o sujeito era de tal forma e, pós-leitura, passa-se a saber. Além disso, há a identificação por meio de antagonismo, o leitor passa a reconhecer no personagem lido, aquilo que considera execrável, caótico. Desta forma, há também o processo de formação e construção do ser por meio da negação de valores que não gostaria de compartilhar, mas que identifica, inclusive, na sociedade real na qual está inserido e até mesmo em si

mesmo. A diferença substancial entre a leitura efetuada na juventude e na maturidade está na possibilidade da captação dos detalhes presentes nesta geração e pouco presentes naquela. Assim, por exemplo, pode existir algum jovem que tenha certa dificuldade em entender o enredo da obra *Dom Casmurro*, uma das mais lidas em época escolar. O que CALVINO (1993) quer afirmar é que falta a este leitor a história de mundo trilhada por ele, pois ainda não se casou, não teve filhos, não se separou em função do ciúmes da esposa com o melhor amigo, talvez não tenha sido criado nas mesmas condições do protagonista, nem lido e visitado livros e locais que Bento Santiago conheceu. No entanto, se parte desse enredo se consolidar, o leitor saberá acionar conceitos que o auxiliará a se relacionar de uma forma mais protetiva possível. No outro caso, se o leitor for mais velho e tiver experienciado parte do enredo vivido pelo protagonista, a identificação é quase que imediata. Assim, seria possível entender que clássico seria o tipo de obra que nos projeta, no espaço-tempo, para ações possíveis de acontecer a determinada altura de nossas vidas ou competentes o bastante para explicar os motivos de a biografia do leitor ser de tal forma. Para CALVINO (1993), ler ou reler um clássico, mesmo que infinitas vezes passa a ser relevante em mesma intensidade porque “um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha que dizer”. Para o autor, tal obra se atualiza junto com a nova atualização do leitor.

Quanto à leitura de resumos facilmente encontrados em sites especializados, o autor nos adverte que buscar o enredo de uma história é entrar em contato com o significado e desprezar o significant. Isso equivale a dizer que o leitor de resumo, ao se afastar do plano de expressão da obra, deixa de entrar em contato com o prazer estético evidenciado no processo de criação. Neste sentido, o jogo eletrônico, dada sua sinestesia, leva enorme vantagem porque seduz via sentidos e propõe ao aluno “revisitar” o livro original. Quanto aos resumos e análises críticas, ele assim se manifesta:

A escola e a universidade deveriam servir para fazer entender que nenhum livro que fala de outro livro diz mais sobre o livro em questão; mas fazem de tudo para que se acredite no contrário. Existe uma inversão de valores muito difundidas segundo a qual, a introdução, o instrumental crítico, a bibliografia são usados como cortina de fumaça para esconder aquilo que o texto tem a dizer e que só pode dizer se o deixarmos falar sem intermediários que pretendam saber mais do que ele.

CALVINO (1993). p.12

No entanto, diante da percepção estrábica e da imposição promovida pelo vestibular, o desejo de dominar o enredo faz com que, cada vez mais alunos do Ensino

Médio busquem tais mecanismo de acesso à obra. O autor quer dizer que, valer-se de tais situações para esclarecimento do que não se entendeu é válido como ferramenta de estudo e aprofundamento. Entretanto, anular a leitura do original para buscar em análises o que somente a obra artística pode fornecer é um equívoco sem precedentes.

E qual seria a função, portanto, da escola? Para o estudioso e escritor, a lista de clássicos proposta pelas escolas deve servir como apresentação do potencial de uma obra. Mas a escolha da lista “da vida” deve ser promovida pelo próprio leitor.

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.

CALVINO (1993). p.13

O autor coloca um papel muito importante para a escola e para o professor da grade de literatura: fomentar o gosto e somente o gosto de ler os clássicos. Ele toma o cuidado, também, de deixar claro que é de responsabilidade do aluno/leitor caminhar sozinho após ter sido estimulado com qualidade. É este último item a falha da escola, uma vez que seus métodos geraram a fuga da leitura em função do utilitarismo da leitura como método para se chegar a um fim. A proposta de transformar obras literárias e filosóficas em jogos de computador vem realizar a ideia do autor como possibilidade de atribuição de um gosto perene que deve ser desenvolvido no sujeito ainda em formação inicial, em ambiente escolar. Assim, para CALVINO (1993), ao escolher o “seu” clássico, o leitor tende a perceber a obra que lhe significa direta ou indiretamente, tende a saber que o clássico escolhido não é nem nunca lhe “será indiferente”.

Desta forma, pouco importa a acepção que a palavra pode ter. Seja um clássico percebido como algo antigo, ou referente ao período greco-romano, ou ainda atemporal ou chique o que o define de acordo com o estudioso italiano é sua capacidade de nunca ser indiferente àquele que o lê ou relê dentro de suas páginas ou nas situações atuais sejam elas oralizadas em quaisquer discursos ou inscritas em quaisquer gêneros porque

O dia de hoje pode ser banal e mortificante, mas é sempre um ponto em que nos situamos para olhar para a frente ou para trás. Para poder ler os clássicos, temos de definir ‘de onde’ eles estão sendo lidos, caso contrário tanto o livro quanto o leitor se perdem numa nuvem atemporal. Assim, o rendimento máximo da leitura dos clássicos advém para aquele que sabe alterná-la com a leitura de atualidades numa sábia dosagem.

CALVINO (1993). p.15

A mediania, pedra de toque dos gregos, parece ser uma ideia de equilíbrio no autor. Se o leitor imergir somente na leitura de textos clássicos não saberia o que fazer com eles e pouco aplicaria seu conhecimento na vida em que está, seria um alienado. Por outro lado, se se ignorar a leitura dos clássicos, o leitor também não perceberia a reprodução de valores e seu senso crítico, baixo ou manipulável, o projetaria em igual alienação. Assim, coordenar a confluência das duas leituras faz do bom leitor de textos, um bom leitor de mundo. A junção da linguagem lúdica a tal universo viria contribuir, portanto, para que o sujeito leitor pudesse se organizar em um mundo cada vez mais profuso de informação textual e carente de leitores capazes de extrair o máximo de abstrações possíveis.

4.1. Metodologia de Pesquisa

A pesquisa a ser analisada, tem como *corpus* (conjunto de documentos utilizados como referência a ser explorada nos procedimentos investigativos) 30 alunos do Ensino Médio. No entanto, catorze deles pertencem ao 3º ano do Ensino Médio e 10 deles, ao 2º ano do Ensino Médio. O restante se negou a responder o questionário. Eles não serão, portanto, considerados para fins estatísticos, mas já, pelo posicionamento diante do tema, sinalizam uma versão muito desmotivada para aquilo que se pensa ser, a leitura, uma atividade acadêmica que faz parte da vida e da faixa etária deles.

O objetivo de se aplicar um conjunto de questões como o escolhido está em perceber, diretamente da fonte investigada, os hábitos que concernem a esta geração de jovens. As indagações versam sobre a frequência com que eles utilizam as mídias tecnológicas modernas; a periodicidade com que vão ao cinema ou teatro; a quantidade e qualidade de leituras clássicas que efetuam. O questionário foi aplicado tendo como critério os 15 primeiros alunos da chamada da turma do 2º ano do Ensino Médio, denominada de Turma A. Os outros quinze alunos foram os 15 últimos da lista de chamada denominada Turma B do terceiro ano do Ensino Médio. No entanto, somente 10 alunos do 2º ano responderam e somente 14 do 3º ano optaram por participar da pesquisa.

Em relação à amostra, utilizou-se a regra da representatividade proposta por FRANCO (2012). Nela há uma necessidade volumosa de amostragem se o corpus utilizado for heterogêneo. Isso quer dizer que se a pesquisa exigir o cruzamento de dados de seres e/ou objetos muito díspares, mais serão necessários unidades desses elementos. Isso porque as variantes podem ser igualmente heterogêneas e a análise ficaria

comprometida. No nosso caso, como os alunos pertencem à mesma faixa educacional (Ensino Médio) e, consecutivamente à uma faixa etária semelhante (15 e 16 anos), foi possível efetuar a pesquisa em um universo de 30 alunos. Quanto a isso, própria autora ensina:

Para se recorrer à amostragem, é preciso identificar a distribuição das características dos elementos da amostra. Um universo heterogêneo requer uma amostra maior do que quando se trata de um universo homogêneo. Se tivermos trabalhando com alunos de diferentes segmentos econômicos, teremos necessidade de uma maior amostra do que aquela que prevê um trabalho direcionado, apenas, a alunos do mesmo segmento econômico e social. Tal como para a sondagem, a amostragem pode fazer-se ao acaso, ou por quotas (sendo conhecidas as frequências das características da população em estudo), retomando-as na amostra, em proporções reduzidas.

FRANCO (2012). p. 57

A análise dos dados tem como referência, FRANCO (2012), em sua *Análise de Conteúdo*, para a qual o ponto de partida deve ser o conteúdo respondido para, logo após, o analista se centrar no contexto o qual se insere a pesquisa. Daí a relevância do alongado introito deste trabalho como pressuposto para se compreender melhor a linha cultural que envolve leitura/livro/leitor no Brasil.

Partamos, então, para a verificação de como alunos do Ensino Médio percebem o clássico literário bem como a influência ou relevância dele na formação de um leitor/cidadão autônomo.

4.2 - ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

QUADRO 08

Quantidade de livros lidos por ano

	2º ano do Ensino Médio		3º Ano do Ensino Médio	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Menos de 3	0	0	3	3
De 3 a 6	3	3	2	5
De 7 a 10	0	1	0	0
De 10 a 15	0	0	0	0
Mais de 15 livros	1	2	0	1

Fonte: pesquisador

Os dados acima indicam que no universo masculino 20,83% dos leitores estão na faixa de 3 a 6 livros por ano e somente os 4,1% possuem um alto índice: mais de 15 obras anuais. No tocante às alunas, 33% leem com frequência igualmente de 3 a 6 obras; 4,1% possuem uma média satisfatória, entre 7 a 10 livros por ano. No entanto, um percentual significativo está acima da média: 12,5% delas entram em contato com mais de quinze livros anuais. A partir desses dados, algumas indagações são pertinentes: as mulheres leem mais por que, historicamente, foram mais privadas do contato com a leitura que os homens?; as mulheres se preocupam mais com a parte intelectual que seu gênero oposto?; e quanto a variação de gênero existente na sociedade pós-moderna? Esta última, pelo menos, pode ser respondida mais diretamente: não houve apresentação de nenhuma variação de gênero entre os pesquisados. Todos eles se declararam pertencentes ao masculino ou feminino. As outras asserções, poderão ser mais elucidadas à medida em que se conhece outros matizes do perfil dos leitores, conforme os dados de outras perguntas.

Quanto ao total de alunos do terceiro ano do ensino médio, os dados indicam que 42,85% dos entrevistados não leem menos de três livros por ano. Este fato é, no mínimo, preocupante em se tratando de uma faixa etária em formação psicossocial e bem próxima dos exames vestibulares e de escolhas significativas para a vida de adulto, como a profissão ou ocupação social. Já 50% de todo o contingente do terceiro ano do ensino médio declararam ler de 3 a 6 livros, média igualmente insatisfatória para tal época da vida de estudante.

Em relação às alunas do terceiro ano do Ensino Médio, percebe-se que 21,42% por cento delas leem menos de 3 livros anuais; 35,71% leem de 3 a 6 livros e somente 7,14% chega à marca de mais de 15 livros. Novamente, há pouca leitura por parte do grupo analisado, mas também um destaque significativo se confrontado ao universo masculino da mesma série. Se postas em xeque uma turma em função da outra, os dados mostram que na passagem de uma série para outra, há uma curva descendente. Isso porque os alunos analisados leem mais, em média anual, no segundo ano que no terceiro. As meninas, por exemplo, saem da faixa de que 20% leem mais de 15 livros para 7,14%, no ano seguinte.

Como a leitura é, aparentemente, neutra para ambos os gêneros, a divisão utilizada segue os ensinamentos de FRANCO (2012). A autora afirma que deve haver um referencial para que se possa extrair a abstração necessária:

Um dado sobre o conteúdo de uma mensagem deve, necessariamente, estar relacionado, no mínimo, a outro dado. O liame entre este tipo de relação deve ser representado por alguma forma de teoria. Assim, toda análise de conteúdo implica comparações textuais. Os tipos de comparações podem ser multivariados. Mas devem, obrigatoriamente, ser relacionados a partir da sensibilidade, da intencionalidade e da competência teórica do pesquisador.

FRANCO (2012). p. 22

A intenção, portanto, não seria necessariamente investigar se as alunas leem mais ou menos que os alunos, mas verificar se existe ou não tal discrepância. Portanto, a separação por gênero e turma não foi a causa final da pesquisa, mas o meio que se encontrou como referência para a discussão a que a pesquisa se propõe. Para tanto, a análise de conteúdo efetuada neste trabalho se configura com um procedimento importante calcado no QUEM (fonte emissora da mensagem, no caso os alunos pesquisados); no POR QUÊ (busca de respostas às perguntas que nortearam a pesquisa, como “por que os alunos leem pouco?”); O QUÊ (mensagem decodificada por meio da pesquisa). Após identificado tais valores, as inferências se seguem, sempre tendo como norte o texto-pesquisa, respondido. Resumindo nas palavras da própria autora:

O que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado, e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto (seja ele explícito e/ou latente. ...) A contextualização deve ser considerada como um dos principais requisitos e mesmo o “pano de fundo”, no sentido de garantir relevância dos resultados a serem divulgados e, de preferência, socializados.

FRANCO (2012). p. 30-31

A análise do contexto, deve ser percebida, como elemento que transforma o texto (pesquisa) em algo mais tangível, verossímil, capaz de ser reflexo metonímico da realidade pesquisada e consecutivamente da sociedade, local onde a interação e construção social possibilita fenômenos serem investigados.

QUADRO 09

Saber definir o que é um Clássico literário

	2º ano do Ensino Médio		3º Ano do Ensino Médio	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Não	1	0	2	6
Sim	3	6	3	3

Fonte: pesquisador

O quadro 09 faz referência a ideia de saber o que é um clássico literário. Neste momento, 10% dos alunos do segundo ano afirmaram que não sabem o que configura ou quais as características de um clássico, enquanto 90% dos alunos afirmaram o contrário. Em relação ao público feminino, todas têm certeza do que seja um clássico. Com este último dado, a compreensão do fato de as mulheres lerem mais, como evidenciado no quadro 8, parece ficar mais esclarecida. Se se sabe a natureza daquilo que está lendo, logo, a segurança em identificar valores relevantes ao interesse do leitor fica mais tangível. Assim, ao conhecer o que traz de benefícios a leitura de clássicos, lê-se mais.

Em relação aos alunos do terceiro ano do ensino médio, 14,28% afirma não saber o que é um clássico literário, fato espantoso uma vez que estudaram três anos neste ciclo e não concebem a dimensão de uma estrutura particularmente simples, em termos de definição – pelo menos uma tentativa de resposta poderia ser ensaiada dentro dos limites da faixa educacional pesquisada. A título de curiosidade, CALVINO (1993), define o que é um clássico literário de 14 formas diferentes e gradativas. Nem mesmo a mais rudimentar das respostas seria assustadora, se ajudasse alunos que desconhecem tais obra a se familiarizarem mais: “1. Clássicos são aqueles livros dos quais, em geral, se ouve dizer: ‘Estou relendo...’ e nunca ‘Estou lendo’...”

Ou ainda,

“2. Dizem-se clássicos aqueles livros que constituem uma riqueza para quem os tenha lido e amado; mas constituem uma riqueza não menor para quem se reserva a sorte de lê-los pela primeira vez nas melhores condições para apreciá-los”
CALVINO (1993), p.10.

O que o autor deseja expressar na primeira definição é o fato de existir um jogo de espelhos entre a obra clássica e a vida do cidadão que o lê. Para CALVINO (1993), utilizar o prefixo RE indica um reencontro, uma releitura de si. Uma possibilidade de perceber que não se é o único no universo a se deparar com determinada situação ou sensação. Desta forma, o aluno que não consegue definir o que é um clássico literário, de fato nunca abriu nenhum livro, porém ao fazê-lo descobrirá que é o segundo sujeito a vivenciar determinada história.

Já a segunda definição propõe a leitura a um leitor habituado ao universo da narrativa e também da vida. Compreender uma obra, nesta vertente, implica ter a sorte de já possuir subsídios necessários ao universo técnico da história, como sua condição de

produção, época, marca de autoria, eventos históricos exteriores...enfim, uma gama de informações que deveriam fazer parte do universo do aluno pesquisado, candidato ao vestibular e mais que isso, dotado de uma faixa etária de, pelo menos 10 anos de vida escolar.

Quando o universo feminino é analisado em relação sobre saber o que é um clássico, novamente, os dados sofrem uma curva para baixo. Havia 100 por cento de consciência do que seria o objeto, descrito por alunas do segundo ano. No entanto, apenas 21,42 por cento de alunas do terceiro ano afirmam saber. É certo que são pessoas diferentes a responderem as mesmas perguntas. No entanto, os alunos do terceiro foram, no ano anterior, alunos da série igualmente anterior, seja da mesma instituição ou não. Sendo assim, não seria lícito afirmar que houve um esquecimento por parte do aluno, mas sim que houve um problema em alguma série, seja por responsabilidade do aluno, professor ou escola que indica um comprometimento acadêmico e pessoal do sujeito.

QUADRO 10

Identificação de uma obra literária enquanto clássico.

Grupos de Respostas	Quantidade Respondida
Clássico possui um caráter atemporal devido a elevado cunho reflexivo e crítico	8 alunos
Clássico possibilita o conhecimento de um período histórico determinado	3
Clássico é um transmissor de cultura	1
Clássicos possuem histórias marcantes escritas por autores renomados	1
Clássico é uma obra escrita pela academia brasileira de letras (sic)	1
Clássico são obras antigas	1
Clássico são livros que abrangem muitos leitores	1

Fonte: pesquisador

Dos vinte e quatro alunos que aceitaram responder, 1/3 se absteve de escrever o sentido de uma obra clássica. Esta pergunta, extensão da pergunta anterior, serve para medir a importância de um clássico na vida de tais estudantes, mesmo que eles não soubessem definir tecnicamente o que seria um. Sendo assim, somente 16 optaram por

grafar suas impressões nesta reposta. Metade deste *quorum* anunciou que “Clássico possui um caráter atemporal devido ao elevado cunho reflexivo e crítico”. Na visão deles, o contexto referido remete à ideia de atemporalidade, capacidade de não se desfazer com o tempo, ubiquidade. Além disso, o clássico possibilita reflexão e criticidade. Ora, como a sociedade pós-moderna é marcada por uma multiplicidade e transformação de coisas, seres e conceitos, entrar em contato com algo que toma boa parte do tempo para exercício estático do corpo e dinâmico da mente é resposta suficiente para compreender porque, apesar de saberem do que se trata, o grupo reforça a ideia de um número baixo de leitores. Refletir indica uma espécie de ócio criativo. No entanto, o imediatismo e a velocidade de nossas relações denotam uma situação inversa, proposta por exemplo, pela velocidade de atualizações de *software*, jogos. Assim, justamente por exercer a reflexão é que o clássico se torna, gradativamente, incompatível com o mundo profuso que envolve o jovem, leitor, agora, em potencial e não real.

Três alunos responderam que “clássico possibilita o conhecimento de um período histórico determinado”. Tal resposta mostra a metodologia do ensino de literatura utilizado na maioria das escolas que optam por adquirir material didático apostilado. Os sistemas de ensino, calcados no positivismo, trazem os eventos históricos como determinantes do processo criativo da literatura. Sendo assim, é comum professores começarem a aula contextualizando historicamente a obra que será trabalhada. Logo, como se percebe na resposta dos alunos, há um deslocamento de olhar da obra para o contexto histórico.

Um aluno foi sucinto ao afirmar que clássico é um “transmissor de cultura”. De todo, apesar da circunspeção, ele não está errado. CALVINO (1993), é mais expansivo e detalhista para dizer algo semelhante em sua definição de número sete:

Os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes).

CALVINO (1993), p.11

Segundo o autor italiano, clássico carrega marcas que sofreram influências e influenciaram ao longo do tempo. O processo de transmissão de leitura, proposto pelo aluno, portanto, faz sentido, uma vez que a linguagem e os costumes são identificados pelo leitor, fazendo com que a definição número 1 seja novamente resgatada: ler um

clássico é revisitar-se, portanto o verbo ideal seria reler, quando se refere a obras desse porte. Daí a sua importância, pois reler, rever, reencontrar a cultura soa como dupla satisfação, duplo entendimento da vida – a da obra e a do leitor.

Outro aluno afirmou que clássico “possui histórias marcantes escritas por autores renomados”. Há aqui, à semelhança do aluno que privilegiou o contexto histórico, outro deslocamento de olhar. Isso porque a resposta dá mais valor à pessoa do escritor que propriamente a sua obra. Neste caso, escritores novatos estariam impossibilitados de escreverem clássicos universais, justamente por não serem renomados. A dicotomia se complica ainda mais se se pensar que um autor só se tornaria renomado após a fama de uma obra escrita. Sendo assim, a resposta do aluno fere o princípio da não contradição, tornando-se, de fato, paradoxal.

A antepenúltima resposta traduz um desconhecimento total do que vem a ser um clássico e sua natureza estrutural. A semântica da sentença escrita é, também contraditória, uma vez que a “Academia Brasileira de Letras” nada escreve, mas abarca uma gama de escritores que se identificam por produzirem obras clássicas. Para este aluno, portanto, só se torna clássico quando se pertence a uma academia de letras. Esta resposta também pode ser discutível uma vez que só se entra para a academia após ter se constatado a grandeza de uma obra enquanto clássico. Isso quer dizer que a ABL nada tem a ver com a produção de uma obra denominada clássica.

O penúltimo aluno grafou que clássico “são obras antigas”. Isso implica dizer que, novamente, não há clássicos modernos ou que, pelo menos, as obras classificadas assim estão distantes do próprio aluno. É possível, inclusive, inferir a ideia de que esta percepção seja um dos fatores que proporcionam o distanciamento do jovem do livro. Se aquele é pós-moderno, este é moderno. Logo, há uma incompatibilidade temporal que separa o livro impresso do leitor atual.

Por fim, a última resposta indica mais um desconhecimento do que vem a ser clássico. Isso porque o aluno afirma que tal obra “abrange muitos leitores”. Ora, a pesquisa indicou que poucos são os leitores de clássicos e, na contemporaneidade, os livros que rompem a barreira dos milhões de exemplares vendidos são chamados *best sellers* e, por serem tão populares ora no enredo previsível, ora na linguagem cotidiana ou por outro motivo qualquer, não são considerados clássicos.

Assim, percebe-se que há uma divisão que segrega o grupo e, por extensão, a sala de aula. Metade tem um noção sobre a substância de uma obra clássica e a outra metade não consegue ter a compreensão do que se trata. É relevante, agora, perceber se tais alunos

reconhecem a importância das obras, uma vez que definição e a percepção da essência está, pelo menos em parte, comprometida.

O quadro 11 remete à ideia da importância dos clássicos universais. Apesar das duas perguntas anteriores serem parecidas, há uma diferença crucial entre elas. Saber a definição denota ter um conhecimento da teoria literária; saber a identidade, implica reconhecer o cerne que define um estilo de obra de outro e, por último, reconhecer a importância indica a compreensão da densidade da obra, mesmo que não se saiba definir nem mesmo diferenciar, o que é possível.

QUADRO 11

Sobre a importância dos clássicos universais

Grupos de Respostas	Quantidade Respondida
Saber a cultura de outros povos	3
Reconhecer problemas sociais atuais	2
Melhorar o vocabulário, escrita, interpretação e crítica	8
Estimular a imaginação	1
Não é importante, porque é pouco estimulante	1
Para a aprovação no vestibular	2
Por que é obrigado	1
Reflexão sobre a essência da humanidade	1
Reconhecimento da fama da obra	1

Fonte: pesquisador

Sobre a importância dos clássicos, 40% afirmou que servem para “Melhorar o vocabulário, escrita, interpretação e crítica”. De certa forma, o direcionamento dessa resposta, como preferida, indica que há uma confusão se comparada ao quadro de respostas 10. O aluno percebe a obra clássica como cultural e atemporal, mas afirma neste momento que a utilidade é prática, mecânica. Este grupo de alunos percebe o livro em questão como instrumento para melhorar a redação, escrita e domínio gramatical.

Fato interessante foi o caso dos 10% de alunos que responderam “Reconhecer problemas sociais atuais”. Possivelmente eles possuem poder maior de abstração e consideram que os fenômenos atemporais assim o são justamente por se repetirem no presente de cada leitor. A compreensão de mundo, destes alunos, portanto, transcende o

universo inscrito na obra e atinge o universo real, projetando assim um leitor que se transforma em leitor cidadão, autônomo e consciente.

Outro fato, igualmente interessante, é a situação referente a mais 10% dos entrevistados. Estes porém afirmaram: “Para a aprovação no vestibular”. Tal resposta reflete o desconhecimento do fator atemporalidade, reflexão e criticidade, atribuído por eles mesmos à ideia de clássico e projeta a análise para o campo do egocentrismo. Ao afirmar que a função de um clássico é somente a de auxiliar na aprovação em concurso vestibular, o aluno subordina a obra a seus interesses particulares e, uma vez aprovado, o distanciamento do livro seria quase previsível. Na mesma linha de raciocínio, 5% afirmaram: “Por que é obrigado”. Isso indica, possivelmente, uma das dificuldades de se fazer ler em ambiente escolar. Tal resposta marca o desejo de liberdade típico da adolescência. O aluno que recebe uma lista de obras para ler, a qual ele não participou da escolha do corpus, sente-se excluído do currículo a que ele mesmo tem que cumprir. Ser, portanto, obrigado a conviver e abrir mão de seu tempo e afazeres para realizar algo imposto, seria inadmissível em sua concepção. Parece que tal grupo reclama uma participação, uma inclusão, um protagonismo ou até mesmo uma espécie de aquecimento, sedução, envolvimento, a fim de mostrar-lhe a relevância do contato leitor/livro, ainda que ele não seja requisitado na prévia seleção das obras.

“Saber a cultura de outros povos” foi a resposta dada por 15% dos alunos. Esta resposta mostra uma conexão com CALVINO (1993) quando afirma que a leitura traz as leituras que se repetiram na fronteira entre leitor/livro ao longo da história, seja na linguagem seja nos hábitos. Tal resposta marca que, mesmo caminhando por terreno argiloso, os clássicos ainda podem sobreviver.

Os vinte por cento restante afirmaram que a importância se deve porque um clássico “estimula a imaginação”, “não é importante, porque pouco estimulante”, ajuda na “reflexão sobre a essência da humanidade” e também no “reconhecimento da fama da obra”. As duas primeiras respostas entram em contradição porque algo não pode estimular e não estimular a imaginação ao mesmo tempo. Além disso, o mesmo acontece com a última resposta: um clássico não se pode ajudar na compreensão de si mesmo. CALVINO (1993) afirma que ao “reler” um obra o leitor compreende a si e não o livro. A história seria, portanto, um instrumento distópico a fim de beneficiar o leitor. Esse fato fica mais bem encaixado na resposta que afirma a relação do clássico com a reflexão da essência humana. Reflexão seria uma espécie de retorno e por isso tal relação beneficiaria o sujeito leitor.

Neste quadro, quatro alunos optaram por não responder. Portanto, a porcentagem se refere a um *quórum* de vinte alunos. A totalidade dos alunos entrevistado, no entanto, é retomada no quadro 12, em que se pesquisa o reconhecimento de personagens cristalizados na literatura e filosofia. Todos os vinte e quatro alunos responderam, no entanto um deles não reconheceu nenhum dos 26 personagens escolhidos. Esse caso, possivelmente, deve se referir a um problema pontual e não a um fenômeno constante no segmento analisado.

QUADRO 12

Reconhecimento de personagens clássicos

	2º ano do Ensino Médio		3º Ano do Ensino Médio	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
	5 personagens de um total de 26	7 personagens de um total de 26	10 personagens de um total de 26	17 personagens de um total de 26
	5/26	7/26	10/26	11/26
	4/26	5/26	9/26	10/26
	0/26	4/26	3/26	8/26
		3/26	3/26	8/26
		2/26		7/26
				6/26
				6/26
				2/26
Média Anual	3,5 personagens	4,6 personagens	7 personagens	8,3 personagens
Média em %	13,4 % dos personagens foram reconhecidos	17,9 % dos personagens foram reconhecidos	26,9% % dos personagens foram reconhecidos	32,05 % dos personagens foram reconhecidos

Personagem / obra mais reconhecido	Betinho (Dom Casmurro) e Platão (A República) 3 votos cada	Betinho (Dom Casmurro) e Platão (A República) 3 votos cada	Brás Cubas (Memórias Póstumas de Brás Cubas) 8 votos	Bentinho (Dom Casmurro) 9 votos
---	--	--	--	---------------------------------

Fonte: pesquisador

Em relação ao público masculino do segundo ano do ensino médio, 1/4 não conseguiu identificar nenhum dos vinte e seis personagens das literaturas clássicas brasileira e estrangeira. O máximo que um aluno desta série conseguiu alcançar em relação ao reconhecimento dos ícones consagrados foi a taxa de 19,38% equivalente a 5 personagens no universo de 26. A média deste grupo foi, então, de 13,4% de conhecimento do universo ficcional por meio de estereótipos consagrados. Neste segmento, a lógica pareceu atender a um preceito matemático: quanto mais se está em série avançada, maior a média de reconhecimento das personagens. Além disso, a confirmação de que o universo feminino lê mais que o masculino também se faz realidade.

Nota-se que aluno do segundo ano do ensino médio reconhece 13,4%, mas a aluna atinge, em média, 17,9%. No caso do terceiro ano do ensino médio, os alunos subiram a um patamar de 26,9%, quase cinco pontos abaixo das alunas desta série que atingiram a média de 32,05%.

A personagem mais conhecida foi “Bentinho” da obra Dom Casmurro, seguida de “Brás”, da obra Memórias Póstumas de Brás Cubas, ambas de Machado de Assis. Parece que o autor é consenso unânime entre os alunos de ambos os sexos. Uma das possíveis explicações para o fenômeno pode estar no currículo do Ensino Fundamental que, frequentemente adota livros de Machado de Assis como pré-requisito. Além disso, frequentemente há adaptações para o cinema, como o filme DOM, gravado em 2003 cujo diretor é Moacyr Góes, ou a minissérie Capitu, de 2008, por exemplo, ou ainda a reedições de luxo veiculadas em processo de marketing via publicidade na TV, rádio e internet. O terceiro colocado na lista de mais conhecidos é o filósofo Platão. Talvez para este filósofo/personagem haja uma ajuda da grade das Disciplinas Filosofia e História, como reforço da importância do autor e de suas alegorias.

Nos últimos lugares, ou seja, aqueles que não foram reconhecidos pelos alunos, estão os personagens de literatura estrangeira. Uscher, Raskolnikov, Mefistófeles, Ivan

Ilich são personagens de obras que não estão frequentes em vestibulares brasileiros e por isso são pouco requisitadas em ambiente escolar. A leitura das respectivas obras (A queda da casa de Uscher, Crime e Castigo, Fausto e A morte de Ivan Ilich), portanto estaria a mercê da vontade individual de cada aluno. Como a pesquisa revela que nem mesmo com indicações escolares a leitura de clássico é uma realidade palpável, esperar que, por espontaneidade, tais alunos busquem nas bibliotecas Edgar Alan Poe, Dostoievski, Goethe e Tólstoi é quase uma utopia.

QUADRO 13

Grau de escolaridade dos pais

	2º ano do Ensino Médio		3º Ano do Ensino Médio	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Analfabeto	0	0	0	0
Analfabeto Funcional	0	0	0	0
Ensino Fundamental completo / incompleto	0	0	0	0
Ensino Médio Completo / incompleto	0	0	0	2
Ensino Superior	1	1	5	1
Pós-graduação	4	4	1	5

Fonte: pesquisador

É possível que o estímulo à leitura, desde os tenros anos, possa estar na base do hábito constante, por isso, o quadro 13 questiona o grau de escolaridade de família do aluno. No passado, o Trabalho era direcionado ao sujeito à margem da melhor distribuição de renda, como já citado em Memórias de um Sargento de Milícias. Os mais abastados, como Bentinho e Brás Cubas, cultivavam o ócio. Como seria tal situação no mundo pós-moderno? O gráfico indica o contrário, pois a maioria dos pais possui curso superior e

pós-graduação. Sendo assim, a lógica seria um destaque significativo no volume e na qualidade de leitura dos filhos.

O quadro 08, no entanto, afirma que somente 4 dos 24 alunos leem acima da média. Não há, no *corpus* analisado, nenhum pai analfabeto ou analfabeto funcional e somente dois deles possuem somente ensino médio. Desta forma, entende-se que o maior conforto financeiro acompanhado de qualidade de vida não significa, necessariamente, um esforço maior para se destacar da sociedade em geral. Pelo contrário, indica um relaxamento, talvez não encontrado em famílias que percebem a leitura como plataforma de acesso a bens não alcançáveis na faixa econômica em que se encontram. Assim, não houve relação existente entre o grau de formação dos pais e o aumento da quantidade e qualidade da leitura efetuada pelos filhos.

Essa referência pode ser uma das chaves importantes para se compreender o quadro 14. Isso porque a condição necessária para se ter acesso à cultura é possuir a condição financeira compatível a tal consumo.

QUADRO 14

Frequência de acesso ao cinema

	2º ano do Ensino Médio		3º Ano do Ensino Médio	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Nunca vai	1	0	0	0
1 vez/ano	2	3	1	0
2 vezes/ano	1	2	3	7
+ de 3 vezes	0	1	1	2

Fonte: pesquisador

Mais uma vez as alunas se destacam em termos de quantidade de acessos à mídias culturais. No caso do cinema, 10% dos alunos do 2º Ano afirmam nunca irem mais de três vezes por ano. As mulheres, por suas vezes, ratificam o fato de irem mais de três vezes (10%) ao ano e nenhuma das entrevistadas deixa de ir ao menos uma vez ao ano, quando alunas do 2º ano do ensino médio.

No 3º Ano, o distanciamento da frequência ao acesso aumenta ainda mais entre alunos e alunas. Os meninos que afirmam irem, por ano, uma única vez, correspondem a 7,14% do total desta série; duas vezes por ano, 21,42% e mais de três vezes, 7,14%. Já as meninas ocupam as duas faixas de maior frequência: duas vezes e mais de três vezes ao

ano. O que equivale a 50% e 14,28%, de todo o contingente, respectivamente. Desta forma, um ciclo se forma, mas os dados não nos proporcionam saber a causa de um ou de outro, mas sim suas inter-relações. Isso implica dizer que não se pode afirmar que o estímulo visual do cinema, como hábito cultural, gere o acesso maior à leitura por parte das alunas ou se a leitura é que proporciona uma maior frequência à cinematografia. Mas, independentemente de não se responder a essa indagação, a verdade ditada por tais números é que há, conscientemente ou não, um interesse e uma participação maior das alunas no universo cultural que abunda na sociedade. Isso também será percebido, ainda que em menor expressão no quadro 15, quando se analisa a frequência dos alunos em ambiente teatral.

QUADRO 15

Frequência de acesso ao teatro

	2º ano do Ensino Médio		3º Ano do Ensino Médio	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Nunca vai	2	1	5	3
1 vez/ano	2	5	0	6
2 vezes/ano	0	0	0	0
+ de 3 vezes	0	0	0	0

Fonte: pesquisador

Quando a via de acesso à cultura é o teatro, os dados caem vertiginosamente. Nenhum dos quatro grupos analisados, alunos e alunas do segundo e terceiro anos do ensino médio, frequentam o ambiente de dramaturgia mais de duas vezes ao ano. Onze alunos, inclusive, afirmam nunca irem ao ambiente. O motivo não pode ser, apesar de existir certa relevância, o econômico. É certo que os custos médios de um ingresso para este tipo de evento é superior ao custo médio de livros clássicos e cinema. No entanto, o grau de escolaridade dos pais dos alunos denota um possível conforto financeiro capaz de proporcionar o acesso a tal segmento. Deduz-se, então, que o teatro, como elemento disciplinador do comportamento, como ambiente que segrega o sujeito de seu mundo rápido e conectado, como espaço que impede o uso de mídias e redes sociais, além de proporcionar justamente o momento para a reflexão crítica não está na preferência do

jovem pós-moderno. Talvez o drama esteja na base do comportamento do homem moderno, menos dinâmico e mais ajustado às características do espetáculo.

Mesmo diante desta baixa frequência, 5 meninas do segundo ano afirmam ir, pelo menos, uma vez ao ano, enquanto somente 2 meninos estão na mesma média. Os alunos do terceiro ano também evidenciam discrepância: 6 alunas confirmam ir somente uma vez ao ano, ao passo que nenhum aluno coloca o teatro como preferencial, nem mesmo uma vez ao ano.

Uma possível explicação para este fenômeno pode estar no *modus operandi* do teatro. Tal difusor de cultura inibe o protagonismo e a interação da plateia que deve, por sua vez, estar conectada somente ao espetáculo. Atualmente, é comum em espetáculos o aviso inicial para se desligar aparelhos celulares e a proibição de máquinas fotográficas. Diante disso, o jovem prefere ambientes mais abertos e com menos regras, a fim de se conectar ao ambiente no qual nasceu e fora alfabetizado: o virtual.

QUADRO 16

Frequência de acesso a mídias tecnológicas

	2º ano do Ensino Médio		3º Ano do Ensino Médio	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Menos de 1 hora por dia	0	0	0	1
Entre 1 e 3 horas	0	1	1	3
Entre 3 e 5 horas	1	3	0	0
Entre 5 e 7 horas	2	1	2	4
Mais de 7 horas	1	1	2	1

Fonte: pesquisador

A explicação do fato de ambos os gêneros rechaçarem veementemente o teatro pode estar no comportamento austero que este exige para o público: silêncio, disciplina, atenção, foco, desconexão dos atributos reais e virtuais. É bem possível que o livro e, principalmente a leitura de clássicos, siga também este padrão. Na contramão disso, as

mídias portáteis, como *smartphones* e *tablets*, dão completa liberdade a seu operador. Pode-se acessar a qualquer momento e para isso não se exige indumentária específica, silêncio ou anulação de outras funções. O elemento tecnológico em questão é multifuncional e, por isso, mais adequado ao comportamento líquido do jovem. Na pesquisa realizada, todos eles têm acesso e utilizam os equipamentos, pelo menos, uma vez por dia. Os alunos utilizam mais: 14,28% deles, pertencente ao terceiro ano, afirmam valerem-se da tecnologia por mais de 7 horas por dia. Ora, julgando que, em média, o aluno gasta cerca de 6 horas de presença física em ambiente escolar, percebe-se a inversão de valores modernos (ênfase na escola, prestígio acadêmico, destaque intelectual) por valores pós-modernos (múltiplas conexões, foco no prazer, independência e autonomia). Na faixa de uso inscrita entre 5 e 7 horas de uso, por exemplo, nota-se em alunos do terceiro ano, uma maior utilização das mídias por parte das meninas, o que também pode ser explicado pelo maior engajamento delas no mundo líquido. Elas utilizam o dobro do que eles, provando que a velocidade e a realização de multitarefas estão na base de seus comportamentos. Elas leem mais, vão mais ao cinema e ao teatro e também operam mais mídias tecnológicas, comprovando o quanto é vertiginoso o mundo em que vivem.

Após identificados os problemas inerentes ao processo de leitura, o ato de jogar pode, de certa maneira e resguardadas suas limitações, contribuir para uma mudança substancial neste cenário. Desta forma, o jogo deve partir do pressuposto de tentar aproximar o jogador do universo jogado. Para isso é necessário pensar em quatro possibilidades iniciais: a) tentação, jogo no qual o aluno é premiado por algo, ao longo da partida; b) sedução, jogo no qual seu avatar (personagem do jogo, comandado pelo jogador) vai tomando forma mais evoluída ao longo da partida; c) coerção, jogo no qual se algo não for executado, seu avatar sofre involução da forma adquirida e d) instigação, jogo no qual seus atributos de qualidade são colocados em risco. Essas quatro características são teorias do campo da narrativa e instruem o aluno a criar um texto cujo gênero seja igualmente narrativo. Portanto, a utilização do jogo como elemento de educação significa ser alfabetizado de uma outra forma. Isso porque áreas, de acordo com o que prega MOITA (2007), como Educação, Comunicação, Sociologia, Antropologia, Ciências da Computação, Engenharia Elétrica, Design, Computação Gráfica, Animação, Crítica literária e Arte fundem-se com um único propósito: captar a atenção do aluno-jogador para um propósito significativo de sua vida – a aprendizagem por meio de leitura. A proposta é pós-moderna porque

além de serem híbridos, pois, para a sua elaboração, envolvem-se programação, roteiro de navegação, design de interface, técnicas de animação, usabilidade, os games são poli e metamórficos, uma vez que se transformam em uma velocidade surpreendente, não se deixando agarrar por categorias ou classificações fixas. Por isso, a pertinência de se compreender empiricamente, em toda a sua amplitude, sua importância para a aprendizagem de crianças e jovens.

MOITA (2007). p.12

A ideia proposta pela autora vem confirmar dois pontos importantes. O primeiro é que a ideia de *gamificação* pertence ao mesmo mundo líquido do jovem. É este quem conduz os pais e avós ao novo mundo, a nova era e comportamento. Segundo ela, o jogo pode servir como instrumento de alfabetização literária, uma vez que somente decodificar letras e números não é o bastante para abstrair o sentido oculto que a combinação de símbolos proporciona a um leitor fluente.

Primeiramente, a autora apresenta e corrobora a ideia de BAUMAN (2001) utilizando para se referir ao homem moderno a expressão *homo sapiens*. No entanto, para ela, o pós-moderno é o *homo ludens*. A mudança de termos não anula, porém, a ideia de que a criança pós-moderna não seja pensante, mas incorpora à capacidade cognitiva a competência de espantar, via jogo, os “fantasmas que a assombram”. Trata-se de uma forma de criar regras próprias em um mundo cujos valores contribuíssem para o fortalecimento do Ego. Para ela, o conteúdo veiculado pelo jogo, seu significado, deveria ser transportado/apresentado ao aluno via significante divertido que se valesse de

elemento de tensão (que) lhe confere um certo valor ético, à medida em que são postas à prova as qualidades de jogador: sua força e tenacidade, sua habilidade e coragem e, igualmente, suas capacidades espirituais, sua lealdade.

MOITA (2007). p.17

As vantagens do jogo no processo educacional e no fomento de consumo de clássicos literários e filosóficos, então, nos dizeres da mesma autora significam:

Posso, então, afirmar que o jogo, enquanto atividade lúdica, é educativo, pois, além do interesse, oferece condições de observação, associação, escolha, julgamento, emissão de impressões, classificação, estabelecimento de relações, autonomia.

MOITA (2007). p.18

Ademais,

Ali, os jogadores produzem novas sociabilidades, novas identidades, fazem brotar novas críticas sociais pela censura que exercem às próprias imagens-sons-narrativas dos games. Trata-se de um contexto outro, um espaço não de mera reprodução de ideias, mas de criação, de simulação, de lazer, de autonomia, de respeito às desigualdades de aptidões, de solidariedade, de afetividades, de construção de valores, de ética e de estética.

MOITA (2007). p.94

A sociedade, diante de valores tão positivos, pode então se perguntar: por que, então, até hoje não se utilizou com veemência o jogo de forma educacional em ambiente acadêmico? Por que tal maravilha estaria de fora do currículo da escola brasileira? A resposta é de cunho histórico, mas toca no confronto entre os mundos que se confluem, o sólido e o líquido; o moderno e o pós-moderno. Para entendê-la é preciso saber que nos anos 70, um grupo do Vale do Silício, principal polo de criação tecnológica das Américas, desejou criar uma empresa própria. Nasce, desse grupo, a empresa que revolucionou o mercado nos anos seguintes, a Atari. Primeiramente, ela criou jogos em caixas que funcionavam em bares noturnos ou em *Lan Houses*. O interesse foi tão grande que alunos deixavam de frequentar as aulas para jogar. Neste momento, o jogo foi confundido com algo que levasse à marginalização pela quebra dos valores (sólidos, modernos) instituídos, até ali, pela sociedade, inclusive a escolar. Em função disso, a empresa criou os modelos de *vídeo game* portáteis, aqueles que poderiam ser levados e jogados em casa. No entanto, os valores estipulados pelos jogos não foram explorados pela escola, demasiadamente moderna para um elemento pós-moderno.

Além disso, o universo sólido pautado em verdades científicas, tolhe o sujeito colocando como ser pensante coerente somente se se adaptar ao modelo e regras instituídos pela mesma ciência. Assim,

Dentro da proposição da ciência, o sujeito é aquele que pensa, mas que pensa dentro de um método que a ciência criou. Se, para se autorizar como ser pensante, ele precisa, exclusivamente, do que é proposto pelos cientistas, ele perde autonomia. A ciência cria uma noção paradoxal de sujeito, pois o define como autônomo para pensar e existir, mas, ao mesmo tempo, oblitera-o nessa mesma função, já o torna dependente do método criado por outro (cientista), e não por ele mesmo. Ou seja, o sujeito é a partir do outro; sem o outro, ele não consegue ver.

MOITA (2007). p. 99

A autora portuguesa, quando analisa a natureza dos valores lúdicos, explica macroestruturas do jogos, valendo-se de quatro categorias: *Agon*, *Alea*, *Mimicry* e *Ilinx*. Para ela:

Agon: está presente nos jogos de competição, em que a igualdade de oportunidades se torna artificial, para que os competidores se enfrentem em condições ideais. A rivalidade é o elemento principal. (...)

Alea: é a característica de jogos em que a decisão não depende do jogador: o elemento principal compreende ao acaso, e a habilidade não tem poder, o que faz o jogador lançar-se ao destino.

Mimicry: caracteriza o jogo em que se faz presente a ilusão, a interpretação e a mímica.

Ilinx: essa categoria refere-se à busca da vertigem e do êxtase, consistindo romper, por algum instante, a estabilidade da percepção e consciência em um pânico voluptuoso.

MOITA (2007). p.19

As experiências de jogos educacionais, denominadas por MOITA (2007) como aqueles politicamente corretos refletiram uma espécie de frustração porque foram construídos jogos nos quais a preocupação primeira foi a questão educacional e, portanto, o mesmo equívoco da escola convencional foi obtido: desinteresse. A proposta em questão é construir um jogo que tenha o mesmo perfil dos campeões em venda. Este seria o caminho para a permanência do jovem em um espaço educacional no qual o jogo é percebido inconscientemente como o “primeiro professor”. Se a construção do *software* perder este eixo e o modelo de ensino ficar explícito, o desinteresse deve acontecer, provavelmente.

Outra vertente a ser estudada é como proporcionar um interesse por meio da quebra de alguns valores estrábicos reproduzidos, inclusive, via jogo. Houve, nos anos 90 um game portátil denominado *Game Boy*. Pouquíssimas garotas, segundo MOITA (2007) operavam o aparelho em função dos jogos serem violentos, de ambientação monocromática e instituíam ideias patriarcais. Para a autora, “as meninas não se interessam pelos esquemas dos jogos que não são motivadores para elas, logo, sem motivação para jogar, jogam menos, o que leva a desenvolver menos aptidões.”. A discussão de gênero, portanto, é imprescindível na contemporaneidade, pois promove uma cisão social e priva pessoas de conhecerem outras formas de se articular diante da comunidade na qual está inserida. Não é, portanto, foco deste trabalho, repetir tais situações ou reforçar estereótipos que possam segregar de alguma forma. Daí a necessidade de uma equipe preparada e multidisciplinar, para que nenhuma situação dentro do jogo seja desconfortante quanto à questão da ética social.

A tentativa de mudar este estereótipo já esteve presente no universo lúdico dos jogos de computador. *Tomb Rider*, por exemplo, é um jogo no qual a protagonista sexy

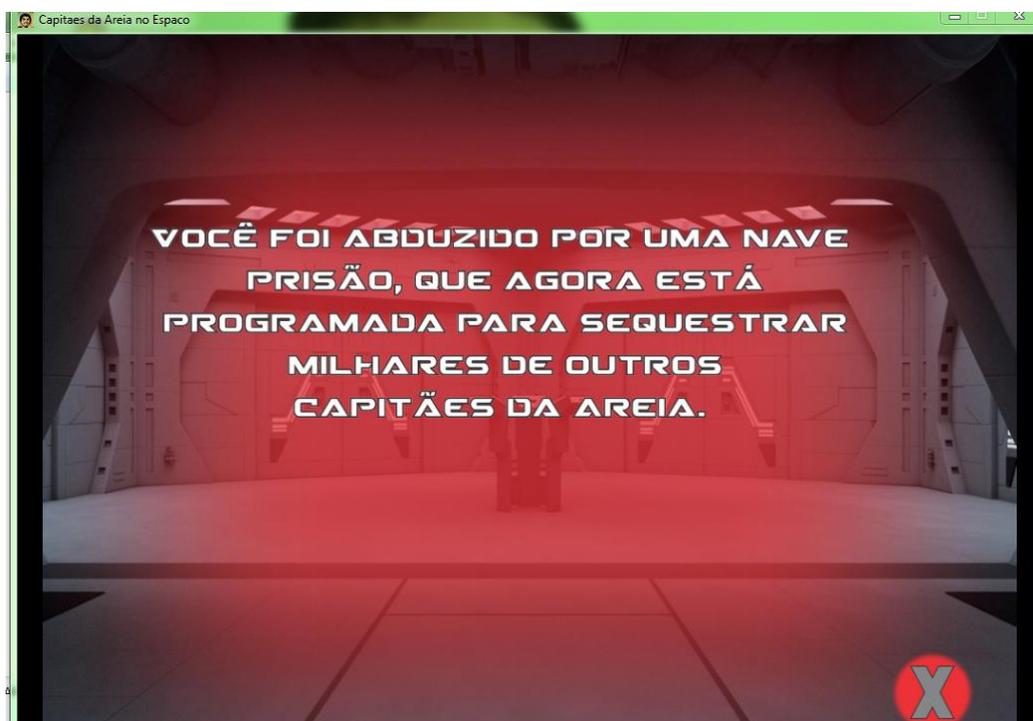
realiza via inteligência e aptidão física, resolver problemas, desvendar mistérios policiais. No entanto, ela também foi mais jogada por meninos que meninas e não tinha as mesmas competências de um *Príncipe of Persia*, como andar em paredes, por exemplo.

Esses são rápidos exemplos de que a programação do jogo deve passar por uma revisão importante sem perder as características principais do próprio jogo. No entanto, reproduzir valores que excluem seres em detrimento de outros parece não fazer sentido em mundo no qual as barreiras são frequentemente abolidas. A ideia é incluir, no currículo escolar, possibilidades que vêm contribuir para, também, a inclusão de pessoas. A estudiosa de Lisboa, prega em suas análises, que muitos avanços foram obtidos quando o jogo foi operado por alunos com déficit de atenção.

O modelo aqui idealizado como piloto deste projeto é um protótipo livre e aberto. A ideia não poderia ser estanque porque se projetaria no universo do qual se deseja sair, o moderno. Desta forma, o denominado doravante *Capitães da Areia no Espaço*, apresenta uma interface moderna que projeta o aluno-jogador para o espaço. As três primeiras telas tratam da ambientação do novo *locus* de leitura:

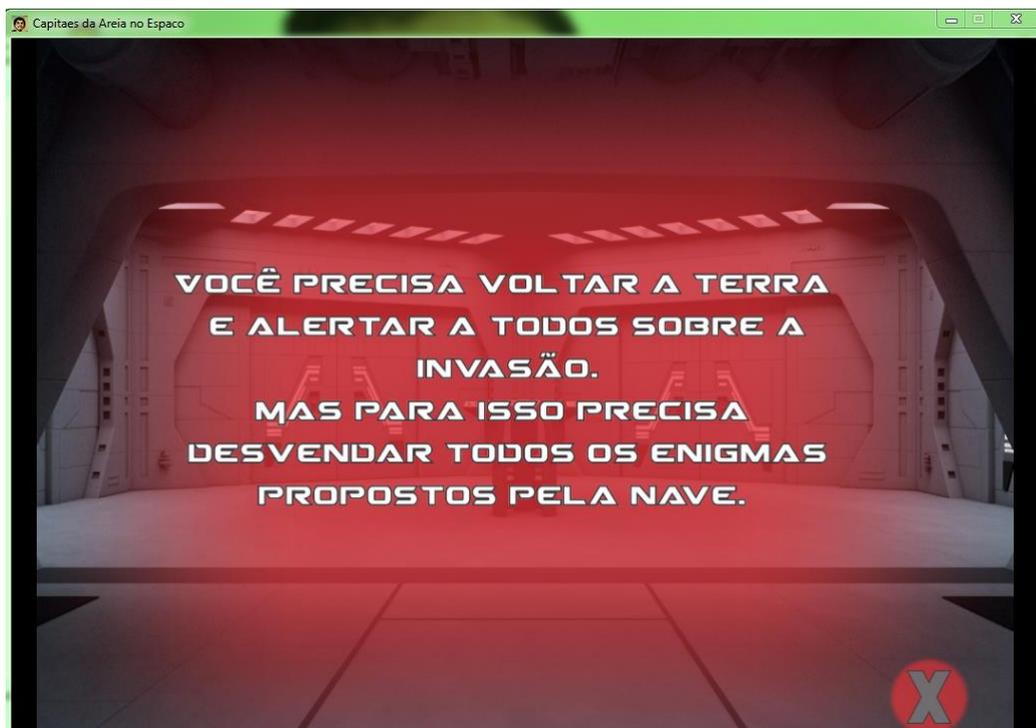
ICONOGRAFIA 01

Ambientação 01



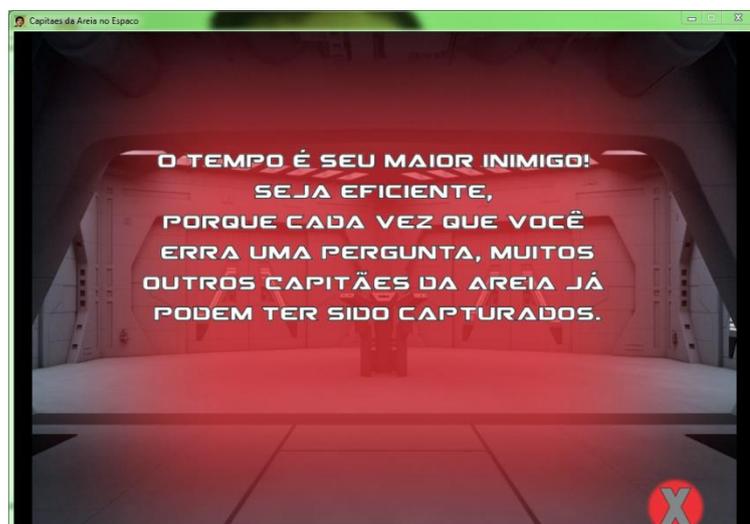
ICONOGRAFIA 02

Ambientação 02



ICONOGRAFIA 03

Ambientação 03



Como se percebe, o aluno é projetado para o espaço e tem uma missão: desvendar enigmas para proteger pessoas e salvar a terra. Ao todo serão 45 enigmas divididos em 3 níveis, de acordo com a Teoria de Resposta ao Item (TRI): nível básico, nível operacional e nível global. O primeiro se refere a perguntas cujas respostas se encontram especialmente na narrativa do autor Jorge Amado. O segundo nível é interpretativo e exige um deslocamento do campo da obra para o universo inteligível da psique do jogador. Já o terceiro nível é composto por perguntas contextualizadas e intertextuais, as quais exigem conhecimento de mundo por parte do sujeito jogador. A título de demonstração, a pergunta 01 é capital:

ICONOGRAFIA 04

Pergunta 01



É importante ressaltar que o intuito do jogo não é punir. Em função disso, nota-se a permanência do nome “Pedro” em todas as alternativas. Isso quer dizer que, mesmo se o aluno não ler a obra na íntegra e na forma convencional (livro), já saberá que se trata de Pedro, o líder do grupo. Isso porque um dos objetivos do jogo é a aprendizagem pela leitura e o contexto, agora novo, é de lazer, criação e alargamento do intelecto do jogador que pensa, se diverte e aprende ao mesmo tempo. Daí sua classificação como *homo ludens*.

Caso o aluno não saiba a resposta e precise de uma ajuda, ele pode clicar no item “dica”. Após isso, uma tela aparecerá em sua frente com informações que, por associação podem ajudá-lo. Tais informações, no entanto, derivam sempre de obras clássicas da literatura ou da filosofia. Há, porém, um agravante para imbuir o sistema de uma aura de

jogo: toda vez que se pede uma ajuda, o relógio que marca sua quantidade de oxigênio dispara, como na imagem abaixo:

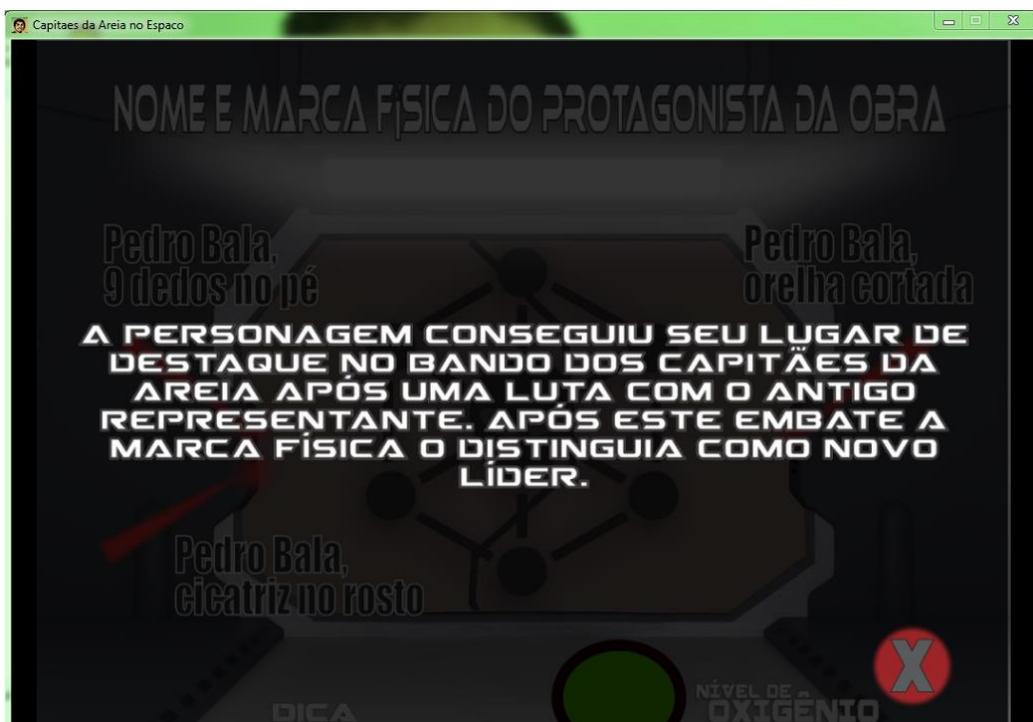
ICONOGRAFIA 05

Baixa de Oxigênio



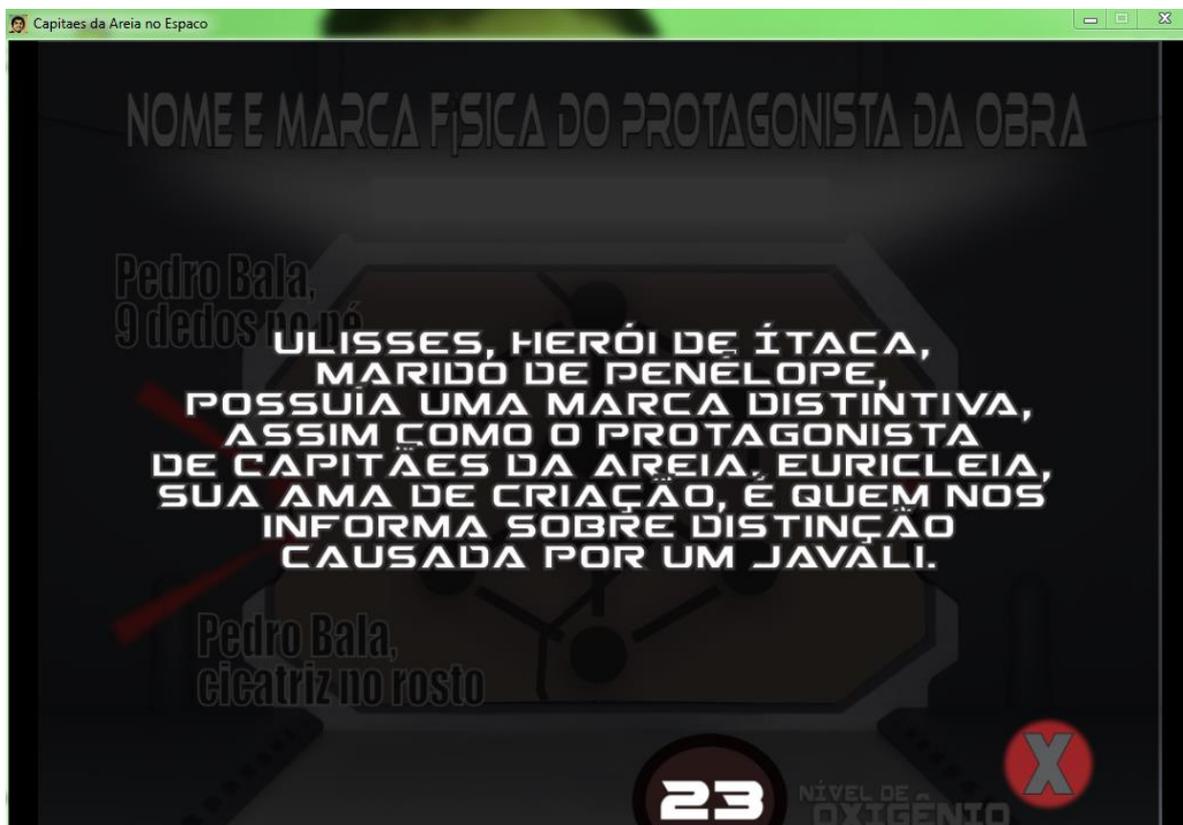
ICONOGRAFIA 06

Exemplo de dica 01



ICONOGRAFIA 07

Exemplo de dica 02

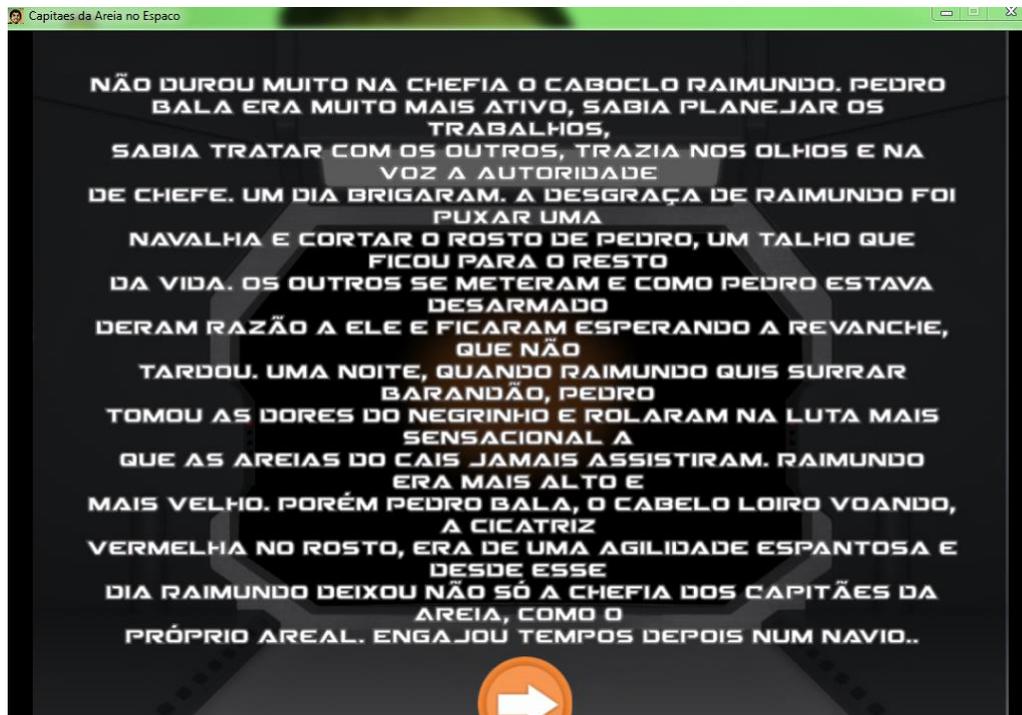


A dica 01 se refere a um trecho da obra em questão. Caso o aluno tenha lido a obra antes, com certeza se lembrará da resposta. A dica 02, no entanto, é intertextual: Ulisses, herói da epopeia *Odisseia* também possuía uma cicatriz, só que no pé. Assim, mesmo que o jogador não conheça a obra *Capitães da Areia*, mas tenha travado contato com a história de Odisseu, saberá que Pedro Bala tinha uma cicatriz no rosto.

Após estes passos, o aluno-jogador poderá clicar na resposta correta. Após isso, a porta se abrirá e, antes de ter acesso a uma nova sala, ele terá a confirmação de sua resposta por meio de um trecho da obra base, isto é, a que norteia o jogo – no caso, *Capitães da Areia*. Assim, como se pode confirmar na imagem 08, o aluno estaria entrando em contato com a obra, mas não da forma como se entrava em contato na modernidade. O processo de leitura, então, é particularizado; é proporcionado em pequenas porções; é, por fim, *gourmetizado*.

ICONOGRAFIA 08

Validação da resposta 01



Após esta primeira etapa, o aluno será encaminhado a pergunta 02 e, sucessivamente, até a última. Esta, porém, ao ser concluída conecta o aluno ao universo acadêmico. Isso acontece porque, nesta fase, o jogo deve estar *online*, isto é, conectado à rede de *internet* para que a caixa de *email* seja ativada. O propósito é o aluno digitar o endereço eletrônico do professor ou da coordenação do trabalho e enviar a produção que lhe for proposta. O professor, em sala, em sua disciplina ou parceria com outras, pode requisitar a produção de diversos gêneros, modernos e pós-modernos, como validação da nota do aluno em seu currículo escolar ou como introdução aos tipos de textos utilizados pela universidade. Algumas das possibilidades de trabalho seriam resenhas, resumos, resumos expandidos, comentários críticos, memorial, paródias, cartas, vídeos, áudios, depoimentos... enfim, há uma gama de textos que poderiam ser responsável pela parte final do projeto: auxiliar na memorização das estruturas vivenciadas no jogo, por meio de uma produção escrita.

Quanto ao currículo, o jogo propõe uma inversão de valores utilizados na escola. Enquanto nesta o aluno começa com nota zero e precisa acumular pontos para sua aprovação, naquele o aluno começa com nota total e precisa somente manter-se em tal situação. Além disso, a escola ensina hoje para se avaliar no futuro, mas no jogo, a aprendizagem se dá no mesmo momento em que se opera o aplicativo. Vivência e aprendizagem são simultâneos. Por isso, talvez seja necessário alterar a matriz educacional porque

O currículo se torna um meio estratégico para a produção coletiva de conhecimento, uma vez que não é composto pela organização de materiais pedagógicos numa forma linear, geralmente vertical, mas ao invés disso, organizado em espaços multirreferenciais de aprendizagem, onde é possível obter resultados diferentes, dependendo dos agentes e da forma como agem e se apropriam dos diversos saberes.

MOITA (2007). p. 101

Por isso, a autora propõe, e com bastante acerto, um currículo pós-moderno denominado por ela de currículo “Devir”, aquele que vem a ser, que se transforma, metamórfico. Capaz de se adaptar às necessidades sociais, individuais, acadêmicas e trabalhistas. Quanto a este último, o futuro profissional também pode ser construído, em parte, com a utilização de jogos como estímulos de áreas cerebrais importantes. Muitos profissionais se valem dos jogos para aprimorarem sua competência:

Autores referem a importância do ato de jogar para o profissional da área da saúde, como aqueles que atuam na cirurgia laparoscópica. Segundo pesquisa realizada pelo Dr. James Rosser (2004), médico americano do hospital Beth Medical Center, com 33 médicos cirurgiões, os médicos que passam 3 horas por dia jogando foram 27% mais rápidos e cometeram 37% menos erros do que os cirurgiões que não jogaram.

MOITA (2007). p.46

Além disso,

Os resultados revelam que os *games* influenciam, de forma positiva, a maneira de pensar, agir e tomar decisões e que a geração de craques nos jogos eletrônicos é também mais eficiente no mercado de trabalho.

MOITA (2007). p.55

Portanto, um currículo dialético que leva em consideração possibilidades de se adequar às necessidades do momento, se situa mais como pós-moderno ou líquido, como bem assinalou BAUMAN (2001), mas representa uma significativa transformação do currículo em currículo-cidadão, capaz de respeitar a natureza do sujeito, fomentar o crescimento moral e intelectual além de atender os pré-requisitos exigidos por sociedade igualmente em transformação.

Isso mostra o quão importante e significativo pode ser o uso do jogo em ambientes educacionais. É óbvio que deve existir todo um processo pedagógico no acompanhamento da criação e na verificação se os resultados foram satisfatórios. Tudo deve ser pensado na segurança do sujeito que está sendo formado e os impactos oriundos dessa formação. Por isso, há a necessidade de se criar um espaço de interação com o professor se a versão utilizada do jogo for a que estiver vinculada ao currículo escolar. Caso isso ocorra, em algum momento, o aluno terá que produzir, protagonizar, demonstrar suas outras e múltiplas habilidades, inutilizadas pelo sistema educacional criado na modernidade. A título de exemplo, se o jogo criado for uma narrativa do tipo RPG – *Role Playing Game*, o aluno construirá seu personagem com valores que ele mesmo escolhe. Tais valores variam entre biótipo e fenótipo. Sua função é transitar por um local e desvendar enigmas para ter acesso a outras situações. Entre uma situação e outra, o narrador vai incorporando à narrativa descrições de cenas, situações e personagens que se referem a obras clássicas da literatura e da filosofia ocidentais. O enigma proposto como pré-requisito pode ser a leitura e gravação de um determinado trecho de uma determinada obra; a facção de uma poesia; a declamação de um trecho em locais reais... enfim, há uma gama de ações nas quais pode haver interações do aluno com o ambiente virtual no qual estará, do outro lado

da tela, seu professor. Este avaliará a interação e validará a passagem para outro nível do jogo.

Além desse propósito, a ideia é reformular o modo com que se avalia o aluno. O sistema tradicional propõe o início do ano letivo com nota zero para o aluno. Este tem que conseguir uma determinada média e, caso não consiga, a escola é vista como responsável por ele. No caso dos ambientes lúdicos, o jogador já começa com vida, energia, oxigênio ou seja lá o que faça ter existência dentro de cada jogo, com nível total. Compete a ele, manter ou melhorar sua atuação. Além disso, o sistema de aprendizagem é medido na hora enquanto a escola ensina para ser medido pós aprendizagem. Esta situação curricular pode ser também uma variante que estimule o aluno a ser mais criativo por desejar fazer mais para si mesmo. Se ele, no entanto, fizer o mínimo, não sofrerá punições por isso.

A diferença da modalidade escolar para a não escolar do jogo seria somente esta parte de interação inexistente na versão aberta para o sistema. Assim, alunos de uma determinada escola poderão jogar a vontade, mas se o professor adotar o modelo como plataforma de aprendizagem, o aluno, cadastrado no sistema gerenciado pelo professor, terá que produzir interação via máquina e reportá-la dentro da mesma plataforma, ao professor.

O jogo RPG foi criado nos anos 80 como jogo de tabuleiro baseado em guerra. Com o surgimento dos jogos eletrônicos, e em rede, o sistema foi adaptado à nova modernidade. Segundo MARCONDES (2004), com o jogo é possível desenvolver atividades lúdicas baseadas na “expressão oral e corporal”, desvendamento de pistas com base em interpretações subjetivas da realidade criada e o desenvolvimento do trabalho coletivo, uma vez que o jogo foi criado para que uma equipe pudesse ajudar cada elemento a ser beneficiado com as superações necessárias dentro de cada etapa. Para o estudioso,

Com alicerce na criatividade e no poder da imaginação, os jogadores fazem parte da história como seus atores principais, uma espécie de teatro verbal dentro de uma aventura proposta. O role playing game (jogo de criar e interpretar histórias) é uma grande aventura, em que um dos participantes, o narrador, chamado de mestre, conduz a partida ou jogo. Ele descreve o ambiente, interpreta os personagens que os jogadores encontrarão pelo caminho, organiza as questões das disciplinas a serem testadas e determina os resultados das ações, mas são os jogadores que decidem o que seus personagens vão dizer ou fazer.
MARCONDES (2004). p.5

É essa a autonomia buscada pela união do processo de narrativa, como criação da narrativa pelo aluno, resolução de problemas, igualmente criação do aluno, interação, trabalho em equipe, estímulo à criação e à oralidade que a escola atual tem dificuldade de proporcionar ao educando. A simulação de um enredo de RPG pode ser simplificada desta forma: imagina-se um cenário, uma fazenda, por exemplo. Cria-se um pequeno enredo introdutório que tenha como parâmetro criar um suspense entre o grupo participante. A partir do problema proposto, cria-se encontros nos quais os personagens estarão em frente a grandes desafios. Em cada desafio, o aluno deve protagonizar a fim de superar tal situação. Algumas vezes são respostas simples, cálculos matemáticos, físicos ou químicos. Outras vezes ele terá que executar uma ação na vida real (declamações, construção de textos, intervenções em lugares públicos...) e reportar este material ao sistema para que valide sua passagem.

A respeito da aplicabilidade em sala de aula,

embora escolas e professores reclamem da falta de interesse pela leitura, o RPG constitui-se num jogo que atrai jovens e que revelou um espaço de produção de narrativas; um jogo que envolve todos os jogadores na leitura – pelo menos, o livro básico do mestre – e na escrita.

MOITA (2007). p.50

Os saberes acionados em sala de aula estão fora da necessidade real do aluno. O ensino racionalista, hipotético, não estimula o saber, o criar, o desenvolver situações problemas de forma autônoma, mas simplesmente a reprodução do que faz um professor em sua lousa analógica ou digital. Quanto ao jogo,

mesmo de forma sutil, o pedagógico, naquele espaço, vai-se enriquecendo de forma lúdica e cultural, que permite, por exemplo, que a lógica matemática dos jogos possa ir para a escola – conhecimento científico organizado e sistematizado pela ciência ao longo do tempo – vá para o contexto dos games.

MOITA (2007). p. 109

Assim, a pesquisadora nos mostra que o jogo não deve ser visto como um inimigo ou concorrente do sistema existente, nem mesmo uma ponte para a nova forma de se fazer escola no futuro. Ela deseja nos possibilitar o uso de uma poderosa ferramenta em ambiente educacional capaz de melhorar e estimular o aluno em suas múltiplas inteligências. O jogo eletrônico visa, então, ser um instrumento para que o professor, principalmente de literatura, possa fomentar o desejo de ler em seus alunos, mas não há

pretensão de substituir qualquer autoridade pedagógica ou sistema educacional vigente. Trata-se, simplesmente, de uma outra forma de enxergar a realidade educacional em um mundo acadêmico no qual os jogos sempre foram vistos como antagonistas. Assim, se mais profissionais se inteirarem das diversas possibilidades de estratégias, mais resultados positivos a sociedade terá no quesito leitura de clássicos literários e filosóficos e o acesso às obras não será mais feito via imposição, mas sim, via *gourmetização*, via deleite, por meio de cores, imagens, movimentos, símbolos, liberdade e protagonismos. Desta forma, despertado o interesse, o clássico volta a ser o que nunca deixaria de ser: algo importante para o sujeito que se identifica e se constrói por meio da leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão diacrônica da leitura no Brasil denota um país que surge atendendo aos interesses mercadológicos da Europa desde sua apropriação enquanto colônia até sua elevação como Império. Isso implica dizer que os valores que poderiam contribuir para a emancipação do brasileiro foram substituídos para a afirmação do poderio lusitano. Pode-se perceber tal situação na mudança da política do Marquês de Pombal, impedindo o estudo de línguas nativas no Brasil, como também a censura de impressões em solo pátrio, uma vez que a prensa ou estava no atlântico oriental ou sob responsabilidades de portugueses aqui no Brasil, por exemplo. Assim, o resultado que hoje temos, ainda que pífio se comparados a nações que não possuíram tantos obstáculos ao acesso à leitura, é esforço de alguns nomes que se dispuseram a mudar o panorama do intelecto brasileiro. Pedro Quaresma, Paula Brito, Juscelino Kubitscheck, José Olympio, Monteiro Lobato são alguns dos ícones que proporcionaram a expansão da leitura no país, por exemplo. No tocante à atualidade, chega-se à conclusão de que a leitura, apesar de todo o esforço desses expoentes, ainda se vê como entrave para a emancipação do sujeito e sua elevação como autônomo. Ademais, o baixo índice de leitura identificado mostra que o instrumento livro está muito distante da dinâmica que

envolve o jovem do ensino médio, época em que a aproximação com o objeto que desenvolveria o hábito de leitura deveria fazer parte do cotidiano do estudante.

Os dados, não só dos elementos temáticos alinhavados pela história como também da pesquisa aplicada, quando analisados, permitem chegar à conclusão de que os alunos leem menos que as alunas. Além disso, elas frequentam mais cinema e teatro. Tais dados não nos permitem identificar as causas deste fenômeno, mas possibilitam inferências coerentes como o desejo de se desamarrarem das peias coercitivas que a história lhes impôs. Além disso, os leitores do segundo ano do Ensino Médio leem mais que no ano seguinte e, por isso, têm mais condição de entenderem o que é um clássico literário. No entanto, estudantes de ambas as séries creem que clássico literário é um tipo de obra de caráter atemporal, capaz de lhes desenvolverem o senso crítico ou atividade reflexiva. CALVINO (1993) nos ensina que o clássico literário é uma espécie de leitura em que o sujeito leitor revisita, na obra, aquilo que já vivera em outrora. Essa reminiscência, proposta pelo autor italiano, não representa a ideia que se esperava do aluno ao ser indagado sobre a relevância e densidade do clássico. A resposta dos estudantes é, de fato, satisfatória uma vez que vislumbra uma semântica relevante ao contexto em que se insere. O que nos inculca, porém, é o fato de saberem tal importância e mesmo assim negligenciarem a incursão na leitura. Essa dicotomia é que será objeto de intervenção por meio da produção de games que enfoquem o processo de ensino aprendizagem e também fomentem o gosto pelo hábito de leitura.

Enfim, pode-se afirmar que os alunos do Ensino Médio, alvos desta pesquisa, não são adeptos a ações que lhes impeçam o exercício pleno de sua liberdade individual ou que exijam um comportamento disciplinado ou estático. Portanto, cinema e teatro não estão na primeira linha de escolha quando o assunto é cultura ou entretenimento. Na mesma linha de raciocínio está o livro. No entanto, as mídias tecnológicas, como *smartphones* ou *tablets*, representam o universo sedutor que atrai o jovem. A explicação de tal preferência está não só na praticidade de utilização das plataformas informacionais como na diagramação da tela: dinâmica, colorida, ágil, personalizada. Desta forma, há uma espécie de atuação direta do portador, agora protagonista de sua identidade. As outras formas de acesso à cultura (livro, cinema e teatro) anulam a interação do sujeito (ou pelo menos é isso que as respostas traduzem em sua análise subjacente, ou seja, no campo do não dito, do pressuposto, do subentendido) que tem que se tornar passivo para que seu ócio criativo seja ativado. Este fato, porém é dicotômico em relação ao comportamento do aluno pós-moderno. Isso porque ele está inserido em um mundo no qual os valores

ligados ao dinamismo, à velocidade, à simultaneidade de atos realizados parecem calhar com seus anseios e desejos. O Futurismo do século XXI torna lento e ultrapassado, na concepção dos pós-modernos, elementos que exigem um afastamento do turbilhão de afazeres e um mergulho no universo introspectivo, hermético. A respeito disso, BAUMAN (2001) explica por meio de uma analogia entre o telefone público, assaz moderno e o *smartphone*, pós-moderno.

O advento do telefone celular serve bem como "golpe de misericórdia" simbólico na dependência em relação ao espaço: o próprio acesso a um ponto telefônico não é mais necessário para que uma ordem seja dada e cumprida. Não importa mais onde está quem dá a ordem - a diferença entre "próximo" e "distante" ou entre o espaço selvagem e o civilizado e ordenado, está a ponto de desaparecer.

BAUMAN (2001). p. 18

Por fim, a pesquisa corroborou a necessidade de aproximação do mundo moderno em relação ao pós-moderno. Isso pode ser traduzido pelo estímulo ao consumo de clássicos literários (representante do mundo moderno) por meio de jogos de computador criados para *smartphones*, *tablets* e computadores (representante do mundo pós-moderno). Esse encontro, denominado por este trabalho de *gourmetização* visa proporcionar uma retomada no curso e na importância da leitura como fonte de cultura e emancipação do cidadão. É o que afirma MOITA (2007) quando sugere que o aluno/jogador enxerga o significante, o conteúdo do jogo em si e um significado, o divertimento que, para ela:

Além da ordem, no jogo, verificam-se outras características lúdicas, como: tensão, movimento, mudança, solenidade, ritmo e entusiasmo. Em que pese serem estas características marcadamente estéticas, além do fato de que o jogo, enquanto tal, está posto para além do domínio do bem e do mal, o elemento de tensão lhe confere um certo valor ético, à medida que são postas à prova as qualidades do jogador: sua força e tenacidade, sua habilidade e coragem e, igualmente, suas capacidades espirituais, sua lealdade.

MOITA (2007). p. 17

Finalmente, o jogo visto como elemento ético capaz de despertar e desenvolver valores necessários ao crescimento intelectual do sujeito se conjugado ao elemento clássico literário pode desencadear uma simbiose na qual significante e significado inaugurem uma nova concepção de leitor, leitura, aluno, jogador. É exatamente este *homo ludens*, pós-moderno, em oposição ao moderno *homo sapiens* que se busca desenvolver sem, no entanto, ferir limites dos cânones literários e do respeito ao cidadão. É exatamente

este homem, múltiplo, dinâmico, sinestésico, que busca algo mais que somente jogar ou somente aprender. Busca substituir e parodiar o homem moderno ditado por René Descartes o qual pregava “Penso, logo existo”. O homem pós-moderno, então, ao contrário, sente, logo existe.

Pensando atingir, então, este patamar desejado, o jogo *Capitães da Areia no Espaço*, foi fabricado como demonstração das infinitas possibilidades de se criar uma plataforma na qual a intersecção temporal se confluísse. Há, como supracitado, elementos ligados ao sentido da visão (telas coloridas), ao sentido da audição (combinação harmônicas de diversos sons em situações diversas), luta contra o tempo (o aluno jogador possui 30 segundos de oxigênio necessário para abrir uma porta que o leva à sala de controle da nave espacial), necessidade de resolução de situação problemas, dicas culturais e, por fim, diante da resposta correta, a confirmação do acerto por meio de um trecho da própria obra em questão.

A mesma questão inicial, porém, se tivesse sido incorporada em um modelo de prova convencional, teria sido criticada dada sua pouca interação e capacidade de envolvimento com o universo tanto literário quanto acadêmico. Logo, ao se incorporar valores lúdicos, o jogo traz à tona outra dimensão de um clássico, ditada por CALVINO (1993) como “é clássico aquilo que persiste como rumor mesmo onde predomina a atualidade mais incompatível”. O autor italiano explica muito bem o que se deseja elucidar sobre o livro-jogo. Primeiro porque, para ele, clássico é o que persiste, o que não perde seu caráter atemporal justamente por ter com o que contribuir em sua materialização na contemporaneidade. Quanto ao vocábulo *rumor* entende-se como ecos dos valores que se repetem na cultura e nos hábitos de leitores de diversas gerações. Isso equivale dizer que o clássico seria como uma linha a perpassar invisivelmente pelos tempos e alinhar diversos povos dispersos em uma mesma cultura. No entanto, a obra não chega mais em bloco, inteira, intacta. Chega em forma de rumor. Neste caso, ela subjaz o jogo que nos dizeres de CALVINO (1993) seria a “atualidade incompatível”, que a *gourmetização* tornou compatível.

Desta forma, o produto final do trabalho, o jogo *Capitães da Areia no Espaço*, corrobora a ideia de que via tecnologia o clássico literário ou filosófico pode participar novamente do universo do jovem brasileiro. E, mesmo que o aluno, utilizando o aplicativo se abstenha de ler a obra na íntegra, ele já o terá feito por meio da plataforma tecnológica, no entanto com um nova perspectiva. O desconforto que o leitor ou crítico contemporâneo

sente ao se deparar com o tal fenômeno deve ser relativizado, uma vez que a alfabetização literária a qual ele foi sujeito não está presente no jovem pós-moderno. Este, deverá ser alfabetizado na linguagem dos símbolos, na semiótica, para que não lhe seja suprimida a ideia de conhecimento clássico-filosófico e, pelo contrário, lhe seja apresentada tal ideia como pertencente ao mundo no qual ele está inserido. Quanto a isso, MOITA (2007) afirma que os games proporcionam uma nova forma de alfabetização, não

uma alfabetização nos moldes a que os adultos estão habituados – de aprender a ler e escrever – mas uma alfabetização com domínios semióticos, imagens, símbolos, gráficos, diagramas e muitos outros símbolos visuais significantes. Podemos dizer que, mais do que alfabetização, trata-se de um letramento que vai muito além da velha concepção de alfabetização. Embora com uma mesma base, novos elementos produzem sentido, explicam, explicam, segundo forças que se encontram e se agitam, virtuais sentidos já enrolados, envolvidos nos signos que se lhes apresentam.

MOITA (2007). p. 59

Por fim, o trabalho tem a aspiração de ser um mecanismo utilizável em ambiente escolar. Por isso, a última fase do jogo, correspondente às últimas perguntas, deve estar conectada em rede com internet. Isso para que se abra uma janela de contato entre o aluno e a escola. A proposta é enviar, para a caixa de *email* do professor de literatura ou da coordenação, uma atividade que finalizasse o a tarefa compatível com o universo acadêmico. O aluno seria então convidado a escrever um gênero que pudesse lhe conferir o aprendizado via experiência com o jogo. Esse desfecho ficaria a critério do professor que, como, poderia fazer parceria com outras áreas, inclusive a disciplina de Redação. Sendo assim, requerer a confecção de resumos, resumos expandidos, resenhas, memorial, texto descritivo, narrativas, comentários críticos, dentre outros, seriam possibilidades de cuidar para que, também, a escrita pudesse reforçar a memorização e o aprendizado do clássico vivenciado pelo jogo.

Portanto, entender que a leitura, no Brasil, teve sempre uma certa dificuldade de se incorporar no hábito do cidadão é imprescindível compreender a possibilidade de ela ser mais presente por meio de um canal que a apresente de forma menos árida àquele que pouco lhe é familiar. Afinal, desde sempre, ler tem que ser algo prazeroso independentemente da plataforma em que se lê: papel ou tela de computador; ou do instrumento em que se lê: livro ou jogo. Ler um clássico, seja como for, é possibilitar o reencontro da ordem em um mundo de caos: o nosso mundo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Manuel Antônio de. **Memórias de um sargento de milícias**. 25ª ed., São Paulo: Ática, 1996 (Bom Livro).

AMADO, Jorge. **Capitães da Areia**. / Jorge Amado; posfácio Milton Hatoum – São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Sentimento do Mundo**. – 13ª Ed. – Rio de Janeiro: Record, 2001.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **A Rosa do Povo**. Carlos Drummond de Andrade; prefácio de Affonso Romano de Sant'Anna. – 32ª ed. – Rio de Janeiro: Record, 2006.

ASSIS, Joaquim Maria Machado. **Memórias Póstumas de Brás Cubas** – São Paulo: Editora Ática S.A, 1975

ASSIS, Joaquim Maria Machado. **Dom Casmurro** / Machado de Assis. – 1.Ed. – Rio de Janeiro: MEDIA fashion, 2008.

AZEVEDO, Aluísio, 1857-1913. **O Mulato** / Aluísio Azevedo; ilustrações Alexandre Camanho. – 1ª Ed. – São Paulo: FTD, 2016.

BAUMAN, Zygmunt, 1925 – **Modernidade Líquida** / Zygmunt Bauman: tradução, Plínio Dentzien. – Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Babel: entre a incerteza e a esperança** / Zygmunt Bauman, Ezio Mauro; tradução Renato Aguiar. – 1.ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

BOSI, Alfredo. **História Concisa da Literatura Brasileira**. 42ª ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos?** / Ítalo Calvino: tradução Nilson Moulin. – São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CAPITU. Minissérie exibida em 5 capítulos, drama. Rede Globo de Televisão, 2008, 30min/episódio. Sistema de Transmissão: 1080i (HDTV). Filme em português e legenda em português.

CARDOSO, L. **Crônica da casa assassinada**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1959.

DOM. Censura 14 anos. Brasil, drama. Produtora: Warner Bross, 2003, 91 min. Filme em português e legenda em português.

EL Far, Alessandra, 1970 – **O Livro e a Leitura no Brasil** / Alessandra El Far. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de Conteúdo** / Maria Laura Publisi Barbosa Franco. – Brasília, 4ª edição: Liber Livro, 2012.

GIL, Antônio Carlos, 1946 – **Como Elaborar Projetos de Pesquisa** / Antônio Carlos Gil. – 4.ed. – São Paulo : Atlas, 2002

Mercado de games movimenta R\$ 44 milhões e deve crescer em 2015. G1. Globo.com Pernambuco, 2015. Acesso: 12/03.2017. Disponível em:

GOMES, Laurentino, 1956 – **1889: como um imperador cansado, um marechal vaidoso e um professor injustiçado contribuíram para o fim da monarquia e a proclamação da República no Brasil** / Laurentino Gomes, - 1.ed. – São Paulo: Globo, 2013. II.

HALLEWELL, Laurence. **O Livro no Brasil: Sua História** / Laurence Hallewell; (trad. De Maria da Penha Villalobos, Lólio Lourenço de Oliveira e Geraldo Gerson de Souza) – 3. Ed.- São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

HUXLEY, Adous. **Admirável mundo novo**. 22ªed. - São Paulo: Globo, 2009. – (Coleção de Bolso).

LISPECTOR, Clarice. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LOBATO, Monteiro. **Urupês**. 36ªed. – São Paulo: Brasiliense, 1992.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O príncipe** (Trad. Antonio Caruccio-Caporale). São Paulo: L&PM Editores: Porto Alegre, 2011.

MARCONDES, Gustavo César. **O Livro das Lendas: aventuras didáticas** / Gustavo César Marcondes; (Ilustração Zoe Degani) São Paulo: Zouk, 2004.

MOITA, Filomena, **Game on: Jogos Eletrônicos na Escola e na Vida da Geração @** / Filomena Moita. – Campinas: SP: Editora Alínea, 2007.

MOTA, Myriam Becho. **História: das Cavernas ao Terceiro Milênio** / Myriam Becho Mota, Patrícia Ramos Braick – 2.ed. – São Paulo : Moderna, 2002.

MOISÉS, Massaud. **A Literatura Brasileira através dos Textos.** / Massaud Moisés – 23ª.ed. – São Paulo : Cultrix, 2002.

Orwell, George. **A revolução dos bichos: um conto de fadas** / George Orwell; tradução Heitor Aquino Ferreira; posfácio Christopher Hitchens. – São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

RAMOS, Graciliano. **Vidas Secas.** 102ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Record, 2007.

RAMOS, Graciliano. **São Bernard.** Posfácio de João Luiz Lafetá. 59ª ed. – Rio de Janeiro, Record, 1994.

ROSA, João Guimarães. **Sagarana.** 61ª ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira.** 19ª. ed. São Paulo: Cia. das Letras, 2001.

VERÍSSIMO, Erico. **Caminhos Cruzados.** Apresentação Antônio Cândido; prefácio Moacyr Scliar. – 1ª ed. – São Paulo: Companhia de Bolso, 2016.

ANEXO: questionário da pesquisa

PROPEPE - Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Extensão

Questionário de Pesquisa em Educação.

Mestrando: Gustavo Borges de Sousa

Orientadora: Dra. Luciana Beatriz de Oliveira Bar de Carvalho

Doutora em Educação pela UNICAMP

Ano da Pesquisa: 2016

Idade do aluno:

Série do Ensino Médio:

Gênero:

1. Quantos livros você leu, em média, ano passado?

() menos de 3 livros

() Entre 3 e 6 livros

() Entre 7 e 10 livros

() Entre 10 e 15 livros

() Mais de 15 livros

2. Sabe definir o que é um “clássico” no tocante à literatura:

() Não sei.

() Sim, eu sei.

Se sim, defina-o.

3. Muito se fala que ler obras clássicas é algo importante. Você concorda com essa afirmação? Por que seria ou não importante ler os clássicos da literatura universal? Explique.

4. Assinale, na lista abaixo, os nomes de personagens clássicos que você conhece. Se possível, coloque na frente de cada um a obra a que pertence.

Bentinho _____

Sancho _____

Macabea _____

Brás _____

Amélia _____

Amaro _____

Miramar _____

Conselheiro _____

Policarpo _____

Iracema _____

Peri _____

Quincas Borba _____

Sinhá Vitória _____

Uscher _____

Platão _____

Dorian Gray _____

Bola-de-neve _____

Raskolnikov _____

Ivan Ilitich _____

Mefistófeles _____

Fernando Seixas _____

Joaninha _____

Hermenguarda _____

Dora _____

Paulo Honório _____

Severino _____

5. Qual é o grau de escolaridade de seus pais:

analfabeto

analfabeto funcional

Ensino fundamental completo/incompleto

Ensino médio completo/incompleto

Ensino superior completo/incompleto

Pós-graduado

6. Quantas vezes você costuma ir ao cinema por ano (estimativa)?

Nunca vai

cerca de uma 1 vez por mês

- cerca de 2 vez por mês
- Mais de três vezes por mês
7. Quantas vezes você costuma ir ao teatro por ano (estimativa)?
- Nunca vai
- cerca de uma 1 vez por mês
- cerca de 2 vez por mês
- Mais de três vezes por mês
8. Quanto tempo você disponibiliza por dia para o uso de mídias tecnológicas como computador, celular, internet, whatsApp, facebook, navegação acadêmica, navegação por lazer, compras...
- Menos de uma hora por dia
- Entre 1 e 3 horas por dia
- Entre 3 e 5 horas por dia
- Entre 5 e 7 horas por dia
- Mais de 7 horas por dia