

**Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação**

Eliana Guimarães Almeida

**Literatura juvenil sob a ótica de leitores
adolescentes de meios populares**

**Belo Horizonte
2019**

Eliana Guimarães Almeida

**Literatura juvenil sob a ótica de leitores
adolescentes de meios populares**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Zélia Versiani Machado.

Linha de Pesquisa: Educação e Linguagem.

Belo Horizonte
Faculdade de Educação – UFMG
2019

A4471 Almeida, Eliana Guimarães, 1981-
T Literatura juvenil sob a ótica de leitores adolescentes de meios populares [manuscrito] / Eliana Guimarães Almeida. - Belo Horizonte, 2019.
 343 f. : enc, il.

 Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
 Orientadora: Maria Zélia Versiani Machado.
 Bibliografia: f. 307-317.
 Apêndices: f. 318-343.

 1. Educação -- Teses. 2. Literatura Infanto-juvenil -- Teses.
 3. Adolescentes-- Livros e leitura -- Aspectos sociais -- Teses.
 4. Adolescentes -- Interesses na leitura -- Teses. 5. Leitura -- Aspectos sociais -- Teses.

 I. Título. II. Machado, Maria Zélia Versiani, 1958-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 028.9

Catálogo da Fonte* : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário[†]: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O

**Universidade Federal de Minas Gerais
Faculdade de Educação**

Tese intitulada “**Literatura juvenil sob a ótica de leitores adolescentes de meios populares**” submetida em 27 de fevereiro de 2019 à banca examinadora composta pelos seguintes professores:

Prof^a. Dr^a. Maria Zélia Versiani Machado
Faculdade de Educação – FaE/UFMG – Orientadora

Prof^a. Dr^a. Isabel Cristina Alves da Silva Frade
Faculdade de Educação - FaE/UFMG.

Prof^a Dr^a. Cleudene de Oliveira Aragão
Universidade Estadual do Ceará.

Prof^a Dr^a. Aparecida Paiva
Faculdade de Educação - FaE/UFMG.

Dr. Rildo José Cosson Mota
Câmara dos Deputados.

Prof. Dr. Carlos Augusto Novais
Faculdade de Educação - FaE/UFMG – suplente.

Prof. Dr. Hércules Toledo Corrêa
Universidade Federal de Ouro Preto – suplente.

*Para minha família, fonte primeira de inspiração,
inquietação e múltiplas aprendizagens.*

*Para todos os professores que me ajudaram a
acreditar que seria possível chegar até aqui.*

Para os leitores de todas as idades.

AGRADECIMENTOS

Minha gratidão maior a Deus, força suprema e criadora que está sempre comigo e que me permitiu trilhar cada um dos caminhos e descaminhos rumo a essa conquista.

Minha gratidão especial aos que me deram a vida: à minha mãe, pelo amor, incentivo e acolhida e também pelo grande exemplo de força e resiliência que representa para mim; e a meu pai, onde quer que esteja, pelo amor e pelo exemplo de disciplina e hombridade que seguirão sempre comigo.

Minha profunda gratidão:

Aos meus irmãos mais velhos, Aldinha, Tião, Bel, Guina, Cristiane e Cristina, que, mesmo quando não acompanharam de perto a trajetória do doutorado, de alguma maneira a vivenciaram junto comigo; e, de modo especial, aos dois irmãos caçulas, Paulo e Ana Paula, principalmente por me “salvarem” com recursos tecnológicos em um momento crucial da escrita; aos cunhados, que estão sempre na torcida; aos sobrinhos de perto e de longe que me inspiram na leitura dos livros, das emoções e da vida. Vocês sabem como são especiais para mim e o quanto sou grata!

À Zélia, a quem tive o privilégio de chamar de “minha orientadora” por tanto tempo, por acreditar em mim, por acolher minhas ideias e por me ensinar de um modo cuidadoso que é tão seu e que deixará muita saudade.

Aos membros da banca – Isabel, Cidinha, Cleudene, Rildo, Carlos e Hércules – que, de diferentes maneiras, marcaram minha trajetória acadêmica, me inspiraram, e, generosamente, aceitaram contribuir com suas leituras a este trabalho.

Aos professores da FAE, com quem tanto aprendi desde os tempos da Pedagogia; aos companheiros do Ceale e colegas do GPELL pelas constantes oportunidades de trocas e de aprendizagens; às companheiras do PNAIC, por dividirem comigo suas vastas experiências; aos colegas do Pibid Lecampo, com quem pouco convivi, mas muito aprendi; às novas colegas do Centro Pedagógico, por me acolherem tão bem.

Aos amigos da Escola Anne Frank, pelo apoio e torcida, de modo especial à Sandra Mara e Moacir, exemplos de entusiasmo e dedicação; Tatiana e Babi pela serenidade e inspiração; aos alunos e ex-alunos, por terem me ensinado muito mais do que aprenderam comigo no período em que estivemos juntos.

A todos os colegas de pós-graduação, pelas importantes trocas, pelo cuidado e amizade que fizeram tanta diferença nesses caminhos de dúvidas, angústias, dificuldades e também de muitas alegrias, especialmente a Ana Paula Pedersoli, Raquel Baêta, Ana Paula Rodrigues, Marcus, Juçara, Ivan, Flávia, Marta e Leila. E, de modo ainda mais especial, à Elisa, pela sabedoria compartilhada, e à Lívia, pelos diálogos profícuos e pelo valiosíssimo socorro, sobretudo na reta final deste trabalho.

Aos jovens participantes da pesquisa, pela disponibilidade em compartilhar suas experiências de leitura com tanto entusiasmo, fazendo reviver em mim a adolescente leitora que um dia eu fui; às escolas que me receberam tão bem, sobretudo, às auxiliares de biblioteca com quem muito aprendi sobre as leituras dos jovens, especialmente a Jéssica, Simone, Mariele, Izabel, Elaine e Márcia.

Às minhas amigas de longa data, Viviane, Carol, Kelly, Juliana e Lidiane pelas conversas sempre afetuosas; e, de modo especial, à Raquel, companheirona do café-terapia com quem compartilho muitos papos e vivências, trazendo muito mais leveza e paz de espírito, mesmo nos momentos em que a caminhada se torna mais árdua do que o previsto.

A Virgínia, Neilton, Juliane, Patrícia, Flávia, Dani Montuani, Elaine Moraes, Paula e Zezé, que representam alguns dos muitos presentes que a FAE me trouxe no decorrer desses anos todos, pelas aprendizagens, apoio e torcida, ainda que à distância.

A Daniela Silveira, Daniela Gargiulo, Priscila e Valdir, pelos valiosíssimos suportes, pelo carinho e dedicação com que ajudam a todos que precisam.

Aos funcionários da pós, pela disponibilidade em ajudar, sempre que possível, especialmente Dani, Rose e Gilson, pelos diálogos sempre agradáveis. E à Capes, por disponibilizar a bolsa no momento em que mais precisei.

A cada cidadão e cidadã que arcou com a educação pública a que tive acesso, especialmente aos que não tiveram as mesmas oportunidades que eu para usufruí-la em toda a sua estrutura, sobretudo em nível de ensino superior.

Enfim, a todos aqueles que participaram de alguma etapa desta jornada e que, direta ou indiretamente me apoiaram: Muito Obrigada!

RESUMO

O principal objetivo desta pesquisa foi conhecer as experiências literárias de adolescentes leitores de meios populares, de modo a evidenciar as preferências, os processos de construção de suas trajetórias e de seus repertórios, bem como as percepções sobre a leitura pela voz do próprio leitor. Os colaboradores da pesquisa são estudantes de escolas públicas situadas em bairros periféricos de Belo Horizonte e região metropolitana, matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. O intuito de conhecer como se dão as experiências com a literatura, dentro ou fora da escola, foi o principal motivador para a realização do trabalho, sobretudo no que diz respeito aos processos subjetivos que envolvem a relação dos jovens com a leitura literária. A abordagem da pesquisa é qualitativa e o procedimento metodológico em campo constituiu-se de três etapas básicas: aplicação de questionário, realização de entrevistas individuais e realização de grupos de discussão. Em termos de preferências literárias, verificou-se que a principal especificidade ligada aos meios populares se encontra nas condições de acesso às obras, visto que a literatura juvenil está imersa em um contexto mais amplo em que confluem produções culturais diversas e cuja circulação se vê potencializada por redes de sociabilidade que alcançam diferentes meios. Sobre a formação das trajetórias, a pesquisa mostra que há investimentos familiares, mas também revela a importância da escola nesse processo, especialmente em bairros em que a circulação de livros se restringe basicamente à biblioteca escolar. A pesquisa também aborda alguns aspectos ligados às tensões entre as leituras escolares e não-escolares e mostra, ainda, que os modos de apropriação das obras lidas sofrem influências das experiências sociais vividas pelos jovens, evidenciando, além disso, o potencial de alguns *best-sellers* para despertar o senso crítico sobre a realidade. Também foi possível perceber que os adolescentes possuem critérios para proceder às escolhas e senso crítico apurado para avaliar tanto as leituras feitas espontaneamente como também a leitura de obras referendadas, já que uma das propostas da pesquisa foi a apreciação de livros premiados na categoria “jovem” pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, com o intuito de possibilitar um contraste entre a visão da crítica literária acadêmica e a visão do potencial destinatário dessas obras. Os elementos trazidos pelos jovens levam a pensar sobre formas de apropriação de diferentes leituras, chamando a atenção, sobretudo, para a importância da mediação. O referencial teórico da pesquisa constituiu-se de estudiosos que partem de diferentes campos do conhecimento, possibilitando uma compreensão mais ampla dos fenômenos analisados. Entre esses autores, destacam-se no campo dos estudos literários as contribuições de Michèle Petit, Rildo Cosson, Louise Rosenblatt e Regina Zilberman, e no campo da sociologia autores como Bernard Lahire, François Dubet e Danilo Martuccelli. Em termos metodológicos, a pesquisa tem como principais referências Alda Judith Alves-Mazzotti, Christian Laville e Jean Dionne e Wivian Weller.

Palavras-chave: literatura juvenil, leitura literária, adolescentes, meios populares, experiência literária.

ABSTRACT

This dissertation aims at understanding the literary experiences of lower income teenagers in order to highlight their reading preferences, the processes of construction of their trajectories and their repertoires, as well as the perceptions about reading through the reader's own perspective. The research collaborators are public school students from the suburbs of the Belo Horizonte metropolitan area, enrolled in the final years of Middle School and in High School. The main motivation of this study was to focus on the subjective processes that involve the relationship between young people and literary reading. The theoretical framework is based on scholars from different fields of knowledge, which allows for a better understanding of the phenomena analyzed. Among these authors, the contributions of Michèle Petit, Rildo Cosson, Louise Rosenblatt and Regina Zilberman stand out in Literary Studies. In the field of Sociology, there are dialogues with authors such as Bernard Lahire, François Dubet and Danilo Martuccelli. As for the methodology, the main references are Alda Judith Alves-Mazzotti, Christian Laville, Jean Dionne, and Wivian Weller. The research approach is qualitative and the method in the field consisted of three basic steps: questionnaire administration, individual interviews and group discussion. When considering literary preferences, it was established that there is a particularity in how the lower class has access to the works, since young adult literature is immersed in a wider context in which several cultural productions converge and whose circulation is enhanced by networks of sociability that reach different classes. Regarding the construction of trajectories, not only does the research show that there are family investments, but it also reveals the importance of the school in this process, especially in neighborhoods where the circulation of books is restricted to the school library. The dissertation also addresses some aspects related to the tensions between school readings and non-school readings. It also shows that the appropriation of the books young people read is influenced by their social experiences, which reveals the potential for some best-sellers to allow for critical thinking about their reality. It was also possible to perceive that teenagers have their own criteria when choosing a new reading and are able to evaluate critically both spontaneous readings and award-winning works, since one of the proposals of the research was the appreciation of books awarded in the "young adult" category by the National Book Foundation for Children and Youth, which provided the means to establish a contrast between the perception of academic literary criticism and that of the potential recipient of these works. The elements brought by young people lead to reflections on ways of appropriating different readings, drawing attention mostly to the importance of mediation.

Keywords: young adult literature, literary reading, teenagers, popular media, literary experience.

RESUMEN

El principal objetivo de esta investigación fue conocer las experiencias literarias de adolescentes lectores de medios populares, de tal modo a evidenciar las preferencias, los procesos de construcción de sus trayectorias y de sus repertorios, así como las percepciones sobre la lectura por la voz del propio lector. Los colaboradores de la investigación son estudiantes de escuelas públicas situadas en barrios periféricos de Belo Horizonte y región metropolitana, matriculados en los años finales de la Enseñanza Fundamental y Enseñanza Media. La intención de conocer cómo se dan las experiencias con la literatura, dentro o fuera de la escuela, fue el principal motivador para la realización del trabajo, sobre todo en lo que se refiere a los procesos subjetivos que envuelven la relación de los jóvenes con la lectura literaria. El enfoque de la investigación es cualitativo y el procedimiento metodológico en campo se ha constituido de tres etapas básicas: aplicación de una encuesta, realización de entrevistas individuales y realización de grupos de discusión. En términos de preferencias literarias se verificó que la principal especificidad ligada a los medios populares se encuentra en las condiciones de acceso a las obras, ya que la literatura juvenil está inmersa en un contexto más amplio en el que confluyen producciones culturales diversas y cuya circulación se ve potencializada por redes de sociabilidad que alcanzan diferentes medios. Sobre la formación de las trayectorias, la investigación muestra que hay inversiones familiares, pero también revela la importancia de la escuela en ese proceso, especialmente en barrios en que la circulación de libros se limita básicamente a la biblioteca escolar. La investigación también se refiere a algunos aspectos relacionados a las tensiones entre las lecturas escolares y no escolares y muestra que los modos de apropiación de las obras leídas sufren influencias de las experiencias sociales vividas por los jóvenes, evidenciando además el potencial de algunos best-sellers para despertar el sentido crítico sobre la realidad. También fue posible percibir que los adolescentes poseen criterios para proceder su elección y sentido crítico apurado para evaluar tanto las lecturas hechas espontáneamente como también la lectura de obras referendadas, ya que una de las propuestas de la investigación fue la apreciación de libros premiados en la categoría "joven" por la Fundación Nacional del Libro Infantil y Juvenil, con el fin de posibilitar un contraste entre la visión de la crítica literaria académica y la visión del potencial destinatario de esas obras. Los elementos traídos por los jóvenes conducen a pensar sobre formas de apropiación de diferentes lecturas, llamando la atención, sobre todo, a la importancia de la mediación escolar. El referencial teórico de la investigación se constituye de estudiosos que parten de diferentes campos del conocimiento, posibilitando una comprensión más amplia de los fenómenos analizados. Entre los escritores se destacan en el campo de los estudios literarios las contribuciones de Michèle Petit, Rildo Cosson, Louise Rosenblatt y Regina Zilberman, y en el campo de la sociología escritores como Bernard Lahire, François Dubet y Danilo Martuccelli. En términos metodológicos, la investigación tiene como principales referencias Alda Judith Alves-Mazzotti, Christian Laville y Jean Dionne y Wivian Weller.

Palabras claves: literatura juvenil, lectura literaria, adolescentes, medios populares, experiencia literaria.

RÉSUMÉ

Le principal objectif de cette recherche a été celui de connaître les expériences littéraires des adolescents issus du milieu populaire, de façon à mettre en évidence les préférences, les processus de construction de leurs trajectoires et de leurs répertoires, aussi bien que les perceptions sur la lecture par la voix du lecteur lui-même. Les collaborateurs de la recherche sont des étudiants des écoles publiques situées dans des quartiers périphériques de Belo Horizonte et de la région métropolitaine et inscrits dans les dernières années du *Ensino Fundamental* et du *Ensino Médio*. L'intention de connaître la façon dont les expériences avec la littérature sont faites, dans et hors l'école, a été la principale motivation pour la réalisation du travail, surtout dans ce qui concerne les processus subjectifs qui entourent la relation des jeunes avec la lecture littéraire. L'approche de la recherche est qualitative et la méthodologie d'étude sur le terrain s'est constituée en trois étapes élémentaires : l'application d'un questionnaire, la réalisation des entretiens individuels et la réalisation de groupes de discussion. En termes de préférence littéraire on a vérifié que la principale spécificité liée aux milieux populaires se trouve dans les conditions d'accès aux œuvres, une fois que la littérature juvénile est immergée dans un contexte plus ample où diverses productions culturelles se confluent et dont la circulation est potentialisée par des réseaux de sociabilité qui atteignent des milieux différents. Sur la formation des trajectoires, la recherche montre qu'il y a des investissements des familles, mais elle révèle aussi l'importance de l'école dans ce processus, spécialement dans les quartiers où la circulation des livres se restreint forcément à la bibliothèque de l'école. La recherche traite aussi de quelques aspects liés aux tensions entre les lectures écolières et celles non écolières et montre ainsi que les modes d'appropriation des œuvres lues subissent une influence des expériences sociales vécues par les jeunes tout en mettant en évidence la potentialité des quelques *best-sellers* dans le rôle d'éveiller le sens critique sur la réalité. On a également pu remarquer que les adolescents possèdent des critères assez développés pour faire les choix, ainsi qu'un sens critique élevé pour évaluer autant les lectures spontanées que les référencées, une fois qu'une des propositions de la recherche a été l'appréciation des livres primés dans la catégorie « jeune » par la *Fundação Nacional do livro Infantil e Juvenil*, pour rendre possible un contraste entre la vision critique littéraire académique et la vision du destinataire potentiel de ces œuvres. Les éléments apportés par les jeunes ont amené le raisonnement sur les façons de leur appropriation parmi les différentes lectures, nous attirant donc l'attention sur l'importance de la médiation de l'école. La référence bibliographique de la recherche a été construite parmi des chercheurs issus de différents champs, rendant possible une compréhension plus ample des phénomènes analysés. Parmi ces auteurs du champ littéraire on signale les contributions de Michèle Petit, Rildo Cosson, Louise Rosenblatt et Regina Zilberman, dans le champ de la sociologie, des auteurs tels Bernard Lahire, François Dubet e Danilo Martuccelli. Dans ce qui concerne la méthodologie, la recherche a eu comme référence principalement Alda Judith Alves-Mazzotti, Christian Laville e Jean Dionne et Wivian Weller.

Mots-clés : Littérature juvénile, lecture littéraire, adolescents, milieux populaires, expérience littéraire.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Adolescentes preenchendo questionários.....	58
Figura 2 – Material disponibilizado na dinâmica de apresentação dos grupos.....	69
Figura 3 – Imagens dos grupos de discussão.....	70
Figura 4 – Cabeçalho do questionário.....	77
Figura 5 – Indicação de proibição da leitura.....	85
Figura 6 – Perfil socioeconômico/ Ambiente familiar.....	88
Figura 7 – Questão sobre itens de bens e consumo.....	97
Figura 8 – Recortes de algumas das respostas à questão vinte.....	110
Figura 9 – Questão sobre tipos de leitura que preferem fazer.....	126
Figura 10 – Critérios relevantes para escolher um livro.	140
Figura 11 – Questão sobre os livros preferidos.....	144
Figura 12 – Questões sobre leituras recentes.....	145
Figura 13 – Questão sobre incentivo para a leitura (espaços).....	186
Figura 14 – Questão sobre incentivo para a leitura (pessoas).....	188
Figura 15 - Locais de realização das leituras.	216
Figura 16 – Síntese das influências que atuam na formação literária do jovem..	235

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Ano em que estudam.....	53
Gráfico 2 - Rede de Ensino em que estudam.....	53
Gráfico 3 - Idade dos participantes.....	78
Gráfico 4 - Sexo dos participantes.....	78
Gráfico 5 - Autodeclaração racial dos participantes.....	79
Gráfico 6 - Pertencimento religioso.....	84
Gráfico 7 - Número de pessoas na residência.....	89
Gráfico 8 - Beneficiários de programas sociais.....	93
Gráfico 9 - Grau de escolaridade do pai.....	95
Gráfico 10 - Grau de escolaridade da mãe.....	95
Gráfico 11 - Acesso a bens e serviços.....	98
Gráfico 12 - Tipos de livros presentes na residência.....	98
Gráfico 13 - Tipos de leitura preferidos pelos jovens.....	126
Gráfico 14 - Gêneros literários preferidos pelos jovens.....	133
Gráfico 15 - Itens importantes para a escolha do livro.....	140
Gráfico 16- Itens prioritários na escolha do livro.....	140
Gráfico 17- Principais influências para a escolha dos livros.....	142
Gráfico 18 - Espaços em que mais encontram incentivos para a leitura.....	187
Gráfico 19 - A quem os jovens atribuem o interesse pela leitura.....	188
Gráfico 20- Pessoas que liam para os jovens quando crianças.....	191
Gráfico 21 - Número de amigos para falar sobre os livros.....	210
Gráfico 22 - Espaços em que realizam leitura.....	216

LISTA DE QUADROS E TABELA

Quadro 1 – Levantamento de pesquisas na área.....	25
Quadro 2 – Sequência de aplicação de questionários.....	58
Quadro 3 – Sequência de realização das Entrevistas.....	61
Quadro 4 – Sequência de Realização dos Grupos de Discussão.....	68
Quadro 5 – Falas sobre hábitos de leitura dos pais.....	96
Quadro 6 – Como os jovens se definem.....	100
Quadro 7 – Falas sobre a leitura como “viagem”.....	108
Quadro 8 – Falas sobre a importância da leitura.....	111
Quadro 9 – Interações acerca da relação leitura/estudo.....	116
Quadro 10 – Falas sobre projeções para o futuro	121
Quadro 11 – Falas sobre a preferência por séries, sagas e trilogias.....	150
Quadro 12 – Falas sobre a preferência por autores estrangeiros.....	157
Quadro 13 – A que os jovens atribuem o sucesso de Paula Pimenta.....	164
Quadro 14 – Títulos indicados na primeira ordem de preferência.....	168
Quadro 15 – Títulos indicados como preteridos.....	176
Quadro 16 – Características de bom livro juvenil segundo os jovens.....	183
Quadro 17 – Lembranças mais antigas envolvendo a presença de livros.....	189
Quadro 18 – Influência da família na formação dos leitores.....	198
Quadro 19 – A influência da escola na formação dos leitores.....	206
Quadro 20 – Como convencer outros colegas a se tornarem leitores.....	227
Quadro 21 – Percepções do leitor sobre o potencial da literatura na formação crítica.....	239
Quadro 22 – Interações sobre a trilogia <i>Jogos Vorazes</i>	247
Quadro 23 – Influências do universo de referências do jovem leitor.....	257
Quadro 24 – Avaliações críticas feitas pelos jovens sobre alguns <i>best-sellers</i>	264
Quadro 25 – Obras premiadas na categoria Jovem pela FNLIJ (2012-2016).....	276
Quadro 26 – Interações sobre o <i>Iluminuras</i> , de Rosana Rios.....	278
Quadro 27 – Interações sobre os demais livros premiados.....	287
Tabela 1 – Livros mencionados como preferidos por três leitores ou mais.....	146

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Ceale – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da FaE/UFMG.

FaE – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

FNLIJ – Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil.

HQ – História em Quadrinhos.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia.

ISBN - International Standard Book Number.

IQVU - índices de qualidade de vida urbana.

IVS – Índice de Vulnerabilidade Social.

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.

PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola.

PROERD - Programa Educacional de Resistência às Drogas.

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais.

SUMÁRIO

PALAVRAS INICIAIS	18
INTRODUÇÃO	24
CAPÍTULO I – PANORAMA DA PESQUISA	29
1.1. Bases teóricas.....	29
1.1.1. O campo de estudos da Educação e as contribuições da Sociologia.....	30
1.1.2. Principais autores que dialogam com o trabalho	33
1.1.3. O caminho conceitual da pesquisa	38
1.1.3.1. A leitura e a leitura literária	39
1.1.3.2. A leitura e a leitura literária na perspectiva dos letramentos	41
1.1.3.3. Literatura: um conceito mutante	44
1.1.3.4. Literatura juvenil: pontos e contrapontos	45
1. 2. Desenho metodológico	48
1.2.1. A abordagem da pesquisa	48
1.2.2. O campo de pesquisa	51
1.2.3. O trabalho de campo e os instrumentos de coleta.....	54
1.2.3.1. A aplicação dos questionários	56
1.2.3.2. A realização das entrevistas.....	59
1.2.3.3. A realização dos grupos de discussão	62
1.2.4. A análise dos dados.....	71
CAPÍTULO II – OS COLABORADORES DA PESQUISA	75
2.1. Quem são os colaboradores da pesquisa?	76
2.1.1. Caracterização geral.....	76
2.1.2. Perfil socioeconômico.....	88
2.1.3. Os colaboradores da pesquisa, segundo eles próprios	99
2.2. Motivações e concepções.....	106
2.2.1. Por que ler?	107
2.2.2. O valor da leitura na percepção dos jovens.....	111
CAPÍTULO III – CRITÉRIOS E PREFERÊNCIAS	125
3.1. Critérios gerais de escolha de livros pelos jovens.....	125
3.1.1. A importância da materialidade	128
3.1.2. O gênero literários na definição das escolhas	133
3.1.3. Outros elementos observados no momento da escolha	140
3.2. Livros preferidos e preteridos.....	143
3.2.1. Predileção por trilogias, sagas e séries	149
3.2.2. Destaque de autores estrangeiros.....	157
3.2.3. Ainda sobre os livros preferidos.....	168
3.2.4. Os livros preteridos	175

CAPÍTULO IV – COMO SE CONSTROEM AS TRAJETÓRIAS	186
4.1. Influências gerais na formação dos leitores	186
4.1.1. A peculiaridades dos percursos e a figura feminina.....	189
4.1.2. Memórias e esquecimentos	195
4.2. O lugar das instituições formais de socialização.....	197
4.2.1. O papel da família.....	198
4.2.2. As experiências escolares	206
4.2.2.1. O papel da biblioteca escolar	213
4.2.2.2. O letramento literário no espaço escolar	217
4.3. A mediação entre pares	226
4.3.1. Como convencer um colega a se tornar leitor	227
4.3.2. Todo mundo pode se tornar leitor?	232
CAPÍTULO V – A LEITURA LITERÁRIA E O LEITOR CRÍTICO.....	237
5.1. A literatura e o universo de referências do leitor	238
5.1.1. Da leitura literária para a leitura do mundo	238
5.1.1.1. Quando a temática é densa.....	243
5.1.1.2. Percepção crítica e subjetividade	247
5.1.2. Da leitura do mundo para a leitura literária	257
5.2. O leitor adolescente como crítico das obras	262
5.2.1. Leituras críticas dos <i>best-sellers</i>	263
5.2.2. Leituras críticas de livros premiados.....	276
CONSIDERAÇÕES FINAIS	293
REFERÊNCIAS.....	307
APÊNDICES	318
APÊNDICE A – Questionário	318
APÊNDICE B – Roteiro com as questões da entrevista	323
APÊNDICE C – Roteiro para Grupo de Discussão	326
APÊNDICE D – Convite para grupo de discussão e autorização	328
APÊNDICE E – Autorização para uso de imagem	329
APÊNDICE F – Termo assinado pelos pais/responsáveis (TCLE)	330
APÊNDICE G – Termo assinado pelos adolescentes (TALE)	332
APÊNDICE H – Lista com os demais títulos preferidos pelos leitores	334
APÊNDICE I - Capas e breves resenhas dos livros preferidos.....	337
APÊNDICE J – Imagens de alguns adolescentes explorando a sala de leitura. ...	343

PALAVRAS INICIAIS

A terapia literária consiste em desarrumar a linguagem a ponto que ela expresse nossos mais fundos desejos.

(Manoel de Barros)

Em geral, as pessoas costumam dizer que tese não é o tipo de texto que se escreve imaginando um grande número de leitores. À primeira vista isso parece desanimador, mas é também alentador, pois assim se escreve com maior despreensão, já que provavelmente poucas pessoas irão se deparar com todas essas ideias que entram e saem da nossa mente desde a aprovação na seleção de doutorado até a finalização do trabalho de campo e a escrita do texto final. Assumindo esse lugar desprezioso, o sentimento que predomina é de serenidade. Por outro lado, ao considerar os leitores que, por algum motivo, possam ter interesse em conhecer a pesquisa ou que, generosamente, disponham-se a ler este texto para participar da banca examinadora, escrevo com a mesma disposição que tive ao me inscrever no processo seletivo para ingressar no doutorado e com o mesmo entusiasmo que me acompanhou durante todo o trabalho de campo. Assim, cada detalhe desta pesquisa, desde a primeira versão do projeto, traz um pouco daquilo que me move como ser humano, como profissional da educação e como pesquisadora – o encantamento pela leitura literária.

O fato de este texto ter sido livremente inspirado na escrita de Michèle Petit¹ - uma das principais referências desta pesquisa - não me isenta de saber que essa quebra de protocolo na introdução de uma tese é algo impertinente, de modo que já sinalizo que em breve essa escrita subjetiva dará lugar a uma escrita mais centrada e objetiva, como exige o protocolo acadêmico. Contudo, peço licença para estender um pouco mais essas primeiras palavras e explicitar alguns pontos que estão ligados à origem do meu interesse pela temática da leitura literária, especificamente nesse contexto social que se convencionou chamar “meios populares”.

O início desta pesquisa está datado em 2015, quando comecei meu percurso no doutorado, contudo sua gênese vem de um período bem anterior, de quando a

¹Michèle Petit traz como texto introdutório do livro *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público* um texto subjetivo em que situa questões pessoais que envolvem seu interesse pela temática estudada, as quais, segundo ela, fazem diferença na relação que o leitor estabelece com os estudos realizados por ela, razão pela qual optei por adotar processo semelhante no que estou denominando “palavras iniciais” desta tese.

leitura começou a fazer parte dos itens essenciais para o meu modo de ser e de estar no mundo. Precisar uma data exata é algo impensável, visto que a leitura de alguma forma está presente até onde a memória nem alcança. Não sei quando e como começou, mas é impossível não me lembrar de como me encantava com as histórias presentes no álbum de contos clássicos escritos e ilustrados à mão por minha irmã mais velha, quando se formou no magistério. Também me recordo do conforto que sentia toda vez que lia *A casa sonolenta*, meu primeiro livro – uma encadernação brochura com as páginas soltas que ganhei de uma das patroas de minha mãe, que nessa época lavava roupa “pra fora”, como se dizia lá na Bahia. Também não me esqueço de *Chapeuzinho amarelo*, o primeiro livro que peguei emprestado na biblioteca da escola quando estava na segunda série, e do primeiro livro que gerou em mim uma profunda identificação, que foi *O diário de Abner*, lido na terceira série, que contava a história de um garoto pobre que se esforçava, conseguia bom rendimento escolar e escrevia sobre seus sonhos e sentimentos em folhas de papel de pão – vejam que não é recente essa história de pré-adolescente gostar de ler “diários”.

Essas são algumas memórias que se destacam do tempo em que eu ainda morava em Itapetinga, uma cidade que fica no interior da Bahia, minha terra natal. Ao me mudar para a cidade de Contagem (Minas Gerais), onde vivo até hoje, as possibilidades de leitura se ampliaram bastante, pois tínhamos um vizinho que me emprestava sua coleção imensa de revistinhas da “Turma da Mônica” que vinham junto com o jornal que ele assinava. Também nessa época fui matriculada em uma escola que tinha uma boa biblioteca e onde trabalhava a Ana, profissional séria e atenciosa com quem eu gostava de conversar na hora do recreio e que me indicou muitos livros que eu sequer imaginava que pudessem existir. Tive ali a oportunidade de conhecer outros autores, que provavelmente não teria acessado em casa, em títulos como *Um conto de Natal* e *Sr. Pickwick em flagrantes*, de Charles Dickens, que me fizeram refletir sobre a vida e também dar boas gargalhadas, uma coleção de contos que tinha a história da *Estalagem vermelha*, de Honoré de Balzac, da qual também lembro de ter gostado bastante, além de uma adaptação de *Romeu e Julieta*, de William Shakespeare e tantas outras obras que Ana me indicava. Na biblioteca escolar também me lembro de buscar vários autores *best-sellers*, como Sidney Sheldon, Ken Follet, Harold Robbins, Stephen King, Agatha Christie e vários

estrangeiros que me transportavam para o espaço, para o deserto, para cenários de guerra, de festa ou de investigação, livros que eu já conhecia por ter lido alguns do acervo pessoal de uma das minhas irmãs mais velhas, que já morava por aqui e que também era composto por livros das séries “Vaga-Lume”, “Para gostar de ler”, “Bom livro”, os quais também caíram facilmente no meu gosto. Na biblioteca, Ana me emprestava alguns livros desses autores meio a contragosto, até porque eu mesma ia até a prateleira e os encontrava, como também buscava vários livros de João Carlos Marinho. Ela me indicava outras leituras e conversava comigo a respeito. Eu adorava tudo isso, pois ali eu me sentia importante.

Também nesse período, vivi a fase de viajar pelos lagos congelados e por outros lugares paradisíacos da América do Norte nas páginas das coleções “Júlia”, “Sabrina” e “Bianca”, das quais me desinteressei quase naturalmente após ler vários e perceber o quão previsíveis eram as narrativas. Além disso, estudei em um livro didático chamado ALP e me lembro, por exemplo, que busquei a leitura do livro *A moreninha* graças ao capítulo “A esmeralda e o camafeu” reproduzido nele. Por fim, também contei nessa fase com a indicação de professores de Língua Portuguesa, que traziam indicações de leituras mais escolares, como *O estudante*, *A Droga da Obediência*, *Pântano de sangue*, *Menina mãe* e também alguns clássicos da literatura nacional como *A hora da estrela*, *Dom Casmurro*, *O alienista*, *O guarani* e outros.

No Ensino Médio, conheci um professor que adorava poesia, foi quando passei a apreciar Fernando Pessoa, Carlos Drummond de Andrade, Manuel Bandeira e outros poetas que hoje convivem comigo quase diariamente nos interstícios do cotidiano. Após me formar, no período do cursinho pré-vestibular, fui conhecendo livros de escrita mais densa – naquele período, a UFMG indicava cinco obras literárias a serem lidas pelos candidatos. Já na faculdade, deparei-me com uma professora que fazia questão da leitura de pelo menos uma obra literária, disponibilizada em uma lista de livros cuja temática central eram os livros ou a leitura – foi quando passei a ter contato com outros autores como Cervantes, Flaubert, Saramago, Eco e outros. Posso dizer que tive a sorte de contar com professores leitores que fizeram diferença em várias etapas da minha escolarização.

Sob o risco de julgamentos, expus aqui uma fatia representativa das leituras que marcaram diferentes etapas do meu percurso de formação como leitora e não me sinto com autoridade e nem com a obrigação de classificá-las como “boas” ou “ruins”,

pois, como nos lembra Márcia Abreu², esses critérios são múltiplos e variam com o tempo. Não se trata, portanto, de classificar essas leituras, ainda que em determinado momento a ideia de gradação no histórico apresentado possa ser evidenciada. O propósito de trazer essas memórias é mostrar que, pela minha própria experiência, é possível perceber que disposições e repertórios se constroem a partir de toda uma teia de relações que variam de acordo com as circunstâncias vivenciadas pelos indivíduos, ainda que possa haver similaridades nas trajetórias, de modo que não se pode afirmar a existência de determinantes únicas para as escolhas feitas por toda uma população de leitores.

O meu histórico como leitora me permite receber sem muita surpresa, por exemplo, a presença de Paula Pimenta, Conceição Evaristo, Collen Houck e William Shakespeare na lista de autores apreciados pela mesma leitora participante da pesquisa. Desse modo, o fato de me interessar hoje por autores mais referendados pela crítica não me coloca em posição de atribuir valor às leituras alheias, mas apenas de entender como se dão as experiências do sujeito ao se relacionar com elas. As sociologias da infância e da juventude ajudam a olhar para o leitor jovem como *leitor* simplesmente, e não como um *candidato a leitor* ou um *leitor em formação*, pois, quando se trata de leitura, em formação estamos todos, já que, por maior que seja o repertório de um leitor, sempre haverá um número imenso de livros que ele ainda não leu, como bem aponta Ítalo Calvino³. Assim, ainda que a pesquisa abra espaço para uma análise crítica dos repertórios apresentados, há que se respeitar a diversidade de escolhas, evitando o reforço de estigmas e de ideias preconcebidas acerca da faixa etária público e da classe social a que pertence.

Ainda no que diz respeito à minha relação pessoal com a leitura e sua ligação com a construção do meu objeto de pesquisa, julgo pertinente expor uma descoberta recente que fiz sobre as vivências literárias do meu pai – um homem rude, trabalhador braçal que nasceu e cresceu no interior da Bahia e viveu uma vida inteira à margem dos processos que envolvem a leitura e a escrita, sabendo apenas assinar o próprio nome. Já no terceiro ano do doutorado, vim a saber que ele foi um consumidor e ouvinte voraz de folhetos de cordel⁴ e, embora eu tivesse conhecido seu forte

² No livro *Cultura letrada, literatura e leitura* (ABREU, 2006).

³ No livro *Por que ler os clássicos* (CALVINO, 2007).

⁴ Um importante estudo a respeito dos modos de apropriação desse impresso foi realizado por GALVÃO (2001), que indica diversos aspectos a serem levados em consideração como, por exemplo, a

interesse por novelas televisivas, nunca tinha passado pela minha cabeça que ele tivesse vivenciado tais experiências com o cordel. Ao trazer esse relato, minha mãe recordou com emoção alguns momentos de leitura que eram realizados lá na roça, trazendo memórias de um tempo em que ela também era analfabeta e que eu nem era nascida. Ela conta que naquele contexto as poucas pessoas que sabiam ler eram convidadas a fazer verdadeiras confraternizações em torno da leitura, regadas a cachaça e “tira-gosto”, varando a noite sob a luz do candeeiro.

Segundo minha mãe, esses encontros reuniam várias pessoas que se divertiam, emocionavam-se, revoltavam-se ou ficavam completamente inebriadas com as histórias narradas em versos rimados de cordel. Trago esse relato para mostrar que sempre há fatores a serem considerados quando se trata de pensar as trajetórias individuais de formação de um sujeito como leitor. Antes de saber disso, minha referência familiar mais próxima eram minhas irmãs mais velhas, que hoje sei que também tiveram influência desses momentos que antecederam o meu nascimento e, indiretamente, chegaram até mim. A revelação sobre os hábitos de leitura do meu pai mostra que as tessituras dos percursos pessoais e familiares que envolvem a relação de um sujeito com a leitura trazem pontos que nem sempre estarão evidentes, de modo que não se pode tirar conclusões diretas com base em uma única variável. Minha própria trajetória mostra que, como bem sinaliza Bernard Lahire⁵, os dados acessados em pesquisas sociológicas sobre leitura, em geral, são apenas parte de um todo certamente maior. Como ficou evidenciado, a leitura tem um lugar de destaque na minha vida pessoal, assim como também tinha na vida daquelas pessoas que conviveram com meus pais, de modo que acredito, de fato, na importância de novas pesquisas ampliarem as reflexões existentes em torno do tema.

O interesse por pesquisas acadêmicas voltadas à leitura literária começou durante a graduação, quando, além ter iniciado leituras do campo sociológico, cursei disciplinas que traziam a discussão mais específica do letramento literário, o que culminou na realização de minha monografia de conclusão de curso, em que discuti as escolhas literárias de crianças em uma biblioteca pública. Nesse mesmo período, dei início à minha participação no Grupo de Pesquisas do Letramento Literário

importância de compreender as relações estabelecidas por diferentes grupos sociais com diferentes bens culturais independentemente do contexto escolar.

⁵ No livro *Retratos Sociológicos* (LAHIRE, 2004a).

(GPELL)⁶, e participei de um projeto de iniciação científica que discutia a presença da literatura em livros didáticos do Ensino Médio.

Na sequência, realizei uma pesquisa de mestrado cujo objetivo principal foi perceber as possibilidades de letramento literário no período da alfabetização na escola em que estudei, que fica situada em bairro socioeconomicamente desfavorecido. A pesquisa sinalizou que, embora a literatura infantil se mostre cada vez mais capaz de seduzir a criança, a instituição escolar ainda implementa práticas pouco favoráveis à efetiva democratização da literatura nessa faixa. Ao iniciar minha atuação como professora em uma escola pública de periferia na rede municipal de Belo Horizonte, passei a observar que havia adolescentes frequentadores assíduos da biblioteca escolar, o que me fez refletir sobre uma leitura recente que havia feito em que se discutia o gradativo abandono da leitura na transição da infância para a juventude. Esse conjunto de fatores instigou minha curiosidade acerca das razões que levam adolescentes de meios populares a gostarem de ler e sobre o conteúdo de suas leituras e a formação de suas trajetórias. Tais questionamentos culminaram, portanto, no desenvolvimento desse projeto de pesquisa, integrando um conjunto de elementos que favoreceram o deslocamento do meu interesse para o público jovem.

Como já sinalizado, o intuito dessas palavras iniciais foi situar o leitor desta tese quanto à minha relação com a pesquisa, de modo que reafirmo a satisfação que sinto em poder estudar algo que, além de proporcionar uma realização acadêmica, também me traz um contentamento que é de ordem pessoal.

⁶ Criado em 1994 com o nome de “Grupo de Pesquisas de Literatura Infantil e Juvenil”, tendo recebido em 2001 a nova denominação (Grupo de Pesquisa do Letramento Literário – GPELL), o grupo integra as atividades do Núcleo de formação permanente de professores do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da UFMG (Ceale/FaE/UFMG). O GPELL desenvolve diversas ações e pesquisas voltadas para a formação de leitores literários, entre eles o evento bienal intitulado *Jogo do Livro*, que trata das práticas de leitura tendo em vista o livro destinado a crianças e jovens (PAIVA, 2004).

INTRODUÇÃO

Quando é verdadeira, quando nasce da necessidade de dizer, a voz humana não encontra quem a detenha. Se lhe negam a boca, ela fala pelas mãos, ou pelos olhos, ou pelos poros, ou por onde for. Porque todos, todos, temos algo a dizer aos outros, alguma coisa, alguma palavra que merece ser celebrada ou perdoada pelos demais.

(Eduardo Galeano).

Partindo de motivações acadêmicas, profissionais e pessoais, esta pesquisa foi desenvolvida tendo como principal objetivo adentrar no universo de leituras juvenis realizadas por adolescentes de meios populares, buscando compreender quais são as principais motivações para a leitura, quais são as preferências literárias desses jovens e as influências basilares na construção de suas trajetórias e de seus repertórios. A pesquisa buscou, ainda, identificar, a partir da perspectiva dos leitores, quais são os modos como eles processam suas escolhas e como eles se relacionam, por um lado, com obras escolhidas espontaneamente e, por outro, com obras referendadas pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, doravante FNLIJ⁷.

Inicialmente, a proposta da pesquisa se dividia em duas vertentes principais, uma voltada para o levantamento e análise das principais tendências da produção literária para jovens e outra voltada para a recepção desta produção por adolescentes que vivem em bairros situados nas periferias⁸ de Belo Horizonte e região metropolitana. A partir do contato com os leitores, o foco passou a ser mais voltado para essa segunda vertente, que está ligada à relação subjetiva do leitor com os livros e com os desdobramentos dos processos de leitura na formação do sujeito. O levantamento das tendências no campo da produção passou a ter um papel secundário nesse contexto, visto que a intenção foi aprofundar as análises com foco

⁷ Como será explicitado no capítulo I e detalhado no capítulo V, os jovens fizeram leituras apreciativas de obras premiadas nos anos de 2012 a 2016 na distinção “o melhor para o jovem” pela FNLIJ.

⁸A expressão “periferia”, nesse contexto, refere-se não apenas à localização geográfica dos bairros em que vivem os adolescentes pesquisados, mas, sobretudo às condições socioeconômicas vivenciadas por eles, visando a uma compreensão acerca das possibilidades de acesso à leitura. Um levantamento sobre estudos antropológicos e sociológicos realizados em torno da temática da periferia pode ser encontrado no texto intitulado “Favelas, Periferias: uma reflexão sobre conceitos e dicotomias”, de Thaís Troncon Rosa, disponível em: <http://www.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=1767&Itemid=229>. Acesso em: 09 dez. 2015.

no leitor, entendendo que, ao acessar suas listas de livros preferidos, as tendências apareceriam, como de fato aconteceu.

Um levantamento feito no catálogo de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁹ sobre pesquisas que têm sido realizadas tendo como palavra-chave a expressão “literatura juvenil” traz inúmeros trabalhos de mestrado e de doutorado, compreendendo o período desde os anos 1990 até 2017. Os trabalhos de doutorado que apresentam a referida expressão como uma das palavras-chave estão distribuídos em diferentes áreas, sendo o maior número na área de Linguística, seguida de outras áreas com números menos expressivos, distribuídos entre: Literatura brasileira, Literatura comparada, Psicologia social, Teoria Literária e Educação. Os números do portal da Capes coincidem com os que retornam também o portal do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)¹⁰. Além da variação de áreas do conhecimento, o conjunto de trabalhos realizados traz também uma variedade de propostas temáticas. Para elencar alguns dos trabalhos, selecionamos pesquisas de doutorado realizadas a partir de 2005 e agrupamos no quadro abaixo, a partir de quatro eixos:

Quadro 1 – Levantamento de pesquisas na área

Agrupamento	Referências
I) Estudos voltados para autores específicos da literatura juvenil.	SENA, 2012; SILVA, 2009; RAUPP, 2013
II) estudos envolvendo coleções destinadas a jovens	PELISOLI, 2011; MENDONÇA, 2006
III) estudos pautados na conceituação e caracterização das obras de literatura juvenil	CRUVINEL, 2009; CUNHA, 2014 GREGÓRIO, 2008
IV) práticas de leitura, formação do leitor e fomento à leitura	ARAÚJO, 2016; VASCONCELOS, 2009 MORENO, 2014; SOUZA, 2015 OLIVEIRA, 2013

Fonte: Elaborado pela autora.

Além das referências presentes no quadro 1, apresentamos, no decorrer das análises, outras pesquisas recentes que possuem afinidade com alguns aspectos mais específicos das reflexões propostas neste estudo. Entre os trabalhos levantados,

⁹Disponível em: <<http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>. Acesso em: 05 dez. 2017.

¹⁰Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/Search>>. Acesso em: 06 dez. 2017.

dois apresentam diálogo mais direto com a temática aqui proposta e, portanto, serão abordados em diferentes trechos das análises. O primeiro deles é a tese defendida em 2015 por Raquel Cristina de Souza e Souza, cujo título é “A ficção juvenil brasileira em busca de identidade: a formação do campo e do leitor”. A autora traz como um dos elementos centrais da discussão os elos entre indústria cultural, a escola e a universidade no compromisso pela formação do leitor literário. Assim, o texto apresenta reflexões importantes para se pensar possibilidades de “convivência de diferentes listas de referência” (SOUZA, 2015, p. 386).

O segundo trabalho que traz um estreito diálogo com a temática proposta aqui é a tese defendida por Gabriela Rodella de Oliveira em 2013, na qual a autora propõe a análise, a descrição e a interpretação de práticas de leitura literária de adolescentes em idade escolar em escolas das redes pública e privada. A pesquisa evidencia tensões existentes entre leituras obrigatórias e leituras espontâneas e destaca a forte presença de produtos da indústria cultural entre as obras preferidas pelos leitores, independentemente da classe social, ainda que mostre índices mais elevados de práticas espontâneas de leitura entre estudantes de escolas situadas em meios cujo nível socioeconômico é mais alto.

Diante do exposto, a especificidade da presente pesquisa está em buscar conhecer aspectos mais particulares das experiências envolvendo a relação subjetiva do leitor jovem de meios populares com a literatura, com foco nesse meio social que, em geral, é alvo preferencial de políticas públicas de fomento à leitura. Um dos intuitos deste trabalho, portanto é compreender como, nos meios populares, a leitura atua na formação da subjetividade dos jovens, e, em uma via de mão dupla, pensar sobre como as experiências do indivíduo influenciam em suas relações com as obras.

Assim, uma das justificativas para a realização desta pesquisa é a compreensão da literatura como um bem simbólico que pode e deve ser democratizado (SOARES, 2004), sobretudo, por ser considerado um dos direitos fundamentais do ser humano (CANDIDO, 1995). O potencial da leitura em propiciar a construção da autopercepção e da alteridade (COMPAGNON, 2009) também se impõe como uma das razões que justificam a realização desta pesquisa. A proposta de dar a conhecer critérios de escolha e valores ligados à leitura, preferências e experiências com obras literárias é um convite à reflexão em torno das possibilidades desse leitor, de modo a possibilitar um melhor entendimento das práticas sociais de

letramento literário em meios nos quais as condições de circulação de obras literárias são mais restritas em relação a outros meios mais abastados. Os dados da pesquisa podem levar a uma aproximação com o universo desses leitores, possibilitando um melhor entendimento sobre seus valores, práticas sociais e modos de socialização e, conseqüentemente, favorecendo a efetividade nas propostas voltadas para a difusão da leitura junto a esse público.

A tese está dividida em cinco capítulos seguidos das considerações finais, referências e apêndices. No capítulo I, trazemos um panorama mais geral da pesquisa, dividido em dois tópicos: bases teóricas e desenho metodológico. No primeiro tópico, apontamos as principais referências teóricas com as quais as reflexões dialogam, explicitando seu estreito diálogo com o campo sociológico e trazendo os principais autores que respaldam as reflexões presentes na pesquisa. Ainda nesse primeiro tópico são discutidos alguns conceitos que permeiam o trabalho, como *leitura*, *literatura*, *leitura literária* e *letramento literário*. No segundo tópico desse primeiro capítulo, trazemos as bases epistemológicas da pesquisa, explicitando em que consiste sua abordagem qualitativa e elencando algumas das referências teóricas que respaldam as escolhas metodológicas feitas. O tópico traz um detalhamento do processo de inserção no campo e da coleta de dados desenvolvida em três etapas – aplicação de questionário, realização de entrevistas e discussão em grupos – explicitando também quais são os autores que respaldam os procedimentos adotados para coleta e análise dos dados. Nesse primeiro capítulo, já são apresentados alguns dados, principalmente para a exemplificação de procedimentos realizados.

O capítulo II traz uma visão geral sobre quem são os colaboradores da pesquisa e sobre como esses sujeitos concebem a leitura. A primeira parte do capítulo apresenta dados gerais organizados a partir dos questionários, por meio da inserção de gráficos que facilitam a visualização desses quantitativos levantados com base nas respostas dos jovens às questões mais objetivas, ligadas principalmente às suas formas de pertencimento racial, religioso e também aos aspectos socioeconômicos, com o intuito de promover uma visão mais ampla sobre o conjunto. Em seguida, trazemos as definições dos jovens segundo sua própria percepção e também as motivações e concepções sobre leitura, segundo os jovens, reunindo dados coletados em cada uma das etapas.

O capítulo III tem foco nos critérios de escolha e nas preferências dos leitores, partindo também de dados coletados nos questionários e nas entrevistas. O levantamento das obras apontadas como preferidas e também as preteridas se organiza na forma de quadros que mostram uma visão geral dessas preferências, apontando algumas tendências gerais dos livros que os jovens leem. Também nesse capítulo são analisadas algumas falas dos sujeitos a respeito de suas justificativas para essas escolhas, tanto dos livros que eles mais gostam quanto daqueles que eles não apreciam.

No quarto capítulo, o foco recai na análise sobre como se constroem as trajetórias dos participantes da pesquisa, partindo também de influências mais gerais para, em seguida, propor discussões voltadas para as duas principais instituições socializadoras que se destacam, que são a família e a escola. Esse capítulo também traz reflexões em torno das falas dos jovens sobre a mediação ocorrida entre pares e as estratégias que eles adotam para convencer amigos a se tornarem leitores. As peculiaridades que permeiam a construção das trajetórias são sintetizadas em um esquema presente ao final do capítulo, que mostra como diferentes redes se entrecruzam nesse processo.

O último capítulo de análises concentra discussões voltadas para o papel da leitura literária na formação crítica dos jovens e também sobre o olhar crítico desses sujeitos sobre as leituras que fazem. A partir da análise de vários trechos das interações ocorridas em grupos de discussão, o capítulo proporciona uma maior aproximação com esse universo de leituras dos investigados, já que permite um acesso às percepções dos jovens a partir de suas experiências concretas de leitura. Nesse capítulo são analisadas também as apreciações que os participantes deste estudo fazem sobre as obras premiadas que são disponibilizadas para a leitura e discussão, como será possível compreender na descrição da proposta feita no capítulo II e também no próprio capítulo V.

Nas considerações finais, retomamos alguns dos principais pontos que se destacaram no decorrer do trabalho desenvolvido, problematizando mais algumas questões em âmbito geral e trazendo indagações e provocações que julgamos importantes de se fazer em relação à leitura e à formação do leitor literário, considerando o atual cenário político brasileiro.

CAPÍTULO I – PANORAMA DA PESQUISA

A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa.

(Roland Barthes)

1.1. Bases teóricas

As delimitações teóricas propostas no escopo de toda pesquisa sempre incorrem no risco das simplificações de conceitos, no engessamento de ideias a serem discutidas ou no entrecruzamento de autores que pouco dialogam entre si, ainda que dialoguem com o objeto pesquisado. Esse risco se intensifica ainda mais quando o tema central da pesquisa traz consigo uma grande complexidade, como é o caso da leitura literária, que por si só já carrega uma vasta gama de diferentes olhares e análises, advindos de áreas diversas. Por entendermos que tal exposição – ainda que arriscada – constitui um importante caminho que pode auxiliar o leitor da tese rumo à compreensão sobre quais são os pressupostos que embasam as escolhas metodológicas e as análises feitas nos capítulos seguintes, optamos por trazer neste capítulo um panorama mais geral das principais referências teóricas que estão imbricadas nesse trabalho, explicitando, assim, um conjunto de autores e conceitos que orientam as nossas reflexões. Entendemos que tal exposição pode também fomentar outras reflexões que estejam relacionadas às temáticas eleitas para esse estudo, que, de modo mais amplo, são a leitura literária e o jovem leitor de meios populares.

Tendo em vista uma perspectiva interdisciplinar do conhecimento e compreendendo que os fenômenos precisam ser analisados a partir de diferentes abordagens para que se possa identificar, na confluência delas, as possibilidades de análise dos problemas propostos, busca-se estabelecer um diálogo entre reflexões de diferentes campos da Sociologia (da leitura, da literatura, da juventude, da experiência e do sujeito) em interface com estudos sobre a recepção literária. A multiplicidade de olhares interligados – que é característica do campo da Educação – é fundamental para que se possa evitar a parcialidade de análises feitas sob um único viés e para que se possa extrair o máximo de reflexões possíveis a partir dos dados coletados.

Buscamos, no primeiro subtópico explicitar algumas contribuições do campo da Sociologia para o trabalho; no segundo, traçamos um diálogo com alguns autores que têm se destacado nos estudos sobre a leitura literária, trazendo também as contribuições do campo da recepção e, por fim, elencamos alguns dos principais conceitos e definições que perpassam o trabalho.

1.1.1. O campo de estudos da Educação e as contribuições da Sociologia

Este trabalho está situado na grande área de Ciências Humanas, especificamente na área de Educação, em um programa de pós-graduação cujas ações são orientadas pelo “compromisso com o direito à educação e com a produção de conhecimentos sobre o fenômeno educativo que favoreçam a redução das desigualdades”¹¹. Conforme já apontado, a intenção da pesquisa é trazer para o meio acadêmico a voz de leitores adolescentes de meios populares, com o intuito de ampliar a compreensão acerca das diferentes dimensões que envolvem a leitura literária, considerando as experiências que ocorrem dentro ou fora do contexto escolar. O fato de a pesquisa se localizar no campo da educação, tendo como parâmetro a perspectiva da inclusão social, amplia a importância de um estreito diálogo com outras áreas, sobretudo Letras e Sociologia, que têm contribuições fundamentais para este estudo. Entre os autores consultados no decorrer do período em que a pesquisa vem se construindo, alguns se destacam por apresentarem uma produção bibliográfica mais extensa com contribuições importantes sobre os diferentes aspectos que envolvem a literatura e a formação do leitor.

Estudos da Sociologia da Leitura trazem uma compreensão mais ampla acerca de questões ligadas a comportamentos de leitura, aos modos de ler de diferentes grupos sociais, à relação que cada leitor desenvolve com determinadas obras, entre outras questões que estão dentro do horizonte de alcance da pesquisa. Para Lahire (2004), a sociologia sempre tem sido considerada uma atividade profanadora por aqueles que preferem os segredos e mistérios da relação com a leitura do que a objetivação das razões que dirigem algumas categorias de leitores a determinados gêneros. Segundo o autor, é papel do sociólogo examinar, analisar e medir as

¹¹ Trecho extraído do texto de apresentação do programa, disponível em: <<http://www.posgrad.fae.ufmg.br/site/apresentacao/>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

relações que as populações mantêm a respeito do texto escrito, nas suas formas mais diversas, buscando perceber que nem todas as pessoas irão acessar textos nas mesmas condições e na mesma intensidade (LAHIRE, 2004).

A importância de que o pesquisador defina bem os objetivos que deseja alcançar ao investigar comportamentos de leitura é destacada por Donnat (2004), que salienta a necessidade de que os objetivos sejam definidos em função do conhecimento que se pretende produzir, sem perder de vista as questões políticas que estão em jogo. O autor problematiza pesquisas ligadas à leitura que trazem uma abordagem mais descritiva, pautada em dados estatísticos que não buscam aprofundamento no sentido de compreender a realidade dos fatos elencados. Assim, Donnat (2004) assinala que a pesquisa por sondagem sobre leitura, além de apontar a medição dos fenômenos observados, traz também a possibilidade de identificar aspectos ligados às ações e podem gerar, por exemplo, a modificação de comportamentos ou mesmo a correção de políticas. Estudar a leitura, segundo o autor, é tão importante quanto conhecer as condições em que os indivíduos a praticam, já que, para ele, trata-se de dois objetos imbricados que devem, portanto, ser observados atentamente pelos estudiosos sobre a leitura.

A sociologia da literatura, por sua vez, abrange um conjunto de estudos que têm o intuito de compreender a relação entre literatura e sociedade, ajudando a abarcar diferentes dimensões que envolvem a análise de obras literárias (TRIGUEROS, 1996). Proposições de Escarpit (1971) acerca da relação que se estabelece entre o valor de um livro e a amplitude de seu público também interessam diretamente às análises que propomos, já que, segundo o autor, a existência de um livro necessariamente supõe a existência de um público, uma das razões que justificam o estudo sobre como os jovens se apropriam de bens culturais que circulam socialmente. As diferenças de distribuição em circuitos cultos em relação a circuitos populares, por exemplo, assim como as propostas voltadas para a repetição de fórmulas de sucesso ligadas à chamada leitura de massa (SODRÉ, 1985; ESCARPIT, 1971), embora não sejam o foco do nosso estudo, trazem elementos que nos ajudam a pensar as relações estabelecidas entre o público jovem e as obras que fazem sucesso, especialmente considerando o contexto atual em que a produção literária

voltada para o público juvenil tem se destacado¹² no mercado editorial (CECCANTINI, 2016).

A sociologia da juventude, por seu turno, propõe que se compreenda o processo de construção social do jovem como categoria sociológica específica e o reconhecimento de que existe uma multiplicidade de juventudes, uma vez que as condições de classe que os jovens experimentam, bem como os processos de socialização, são de natureza diversificada (WEISHEIMER, 2015). Um dos grandes eixos do tema da juventude, segundo Sallas e Bega (2006), é o da cultura juvenil, que, para as autoras, deve ser entendida em termos de sociabilidades múltiplas ocorridas na vida cotidiana dos jovens, que, por sua vez, é marcada por instituições socializadoras tradicionais – escola, igreja, família – e por outros grupos com os quais os jovens por vezes se identificam, como nerds, darks, punks etc.

Sallas e Bega (2006) destacam ainda, que, como qualquer outro grupo humano, os jovens se agrupam por afinidades, segundo seus interesses, ao mesmo tempo em que também buscam estabelecer sua individualidade. Essa tensão que se configura no processo de busca do jovem por autonomia e diferenciação, ao mesmo tempo em que procura a integração e a cooperação, pode ser entendida como “faces de um mesmo processo que tem marcado a vida dos jovens nas modernas sociedades industriais” (SALLAS e BEGA, 2006, p. 54). As contribuições destas reflexões são, portanto, fundamentais para compreender as formas de sociabilidade dos leitores jovens por meio da leitura literária e a importância das práticas de leitura nos processos de construção de suas identidades.

As dimensões da emoção, da subjetividade, das rupturas que ocorrem nas trajetórias, dos medos e anseios que permeiam as vivências do sujeito são a base da Sociologia da Experiência (DUBET, 1996), que supõe a construção das identidades como resultante não apenas das formas de socialização deliberadamente promovidas pelas instituições, mas, sobretudo, dos conflitos e contradições aos quais os sujeitos são expostos. Diferentemente da sociologia clássica, que propõe o conhecimento sobre as regularidades sociais, a sociologia em escala individual (LAHIRE, 2005)

¹²O aumento da produção literária voltada para o público infantil e juvenil é tema de uma série de notícias, das quais duas estão destacadas nos links a seguir: <http://observatoriodaimprensa.com.br/armazem-literario/_ed814_cresce_o_gosto_dos_adolescentes_pela_literatura/>. Acesso em: 16 dez. 2018; <<https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2013/12/1385279-segmento-juvenil-lidera-crescimento-nas-vendas-de-livros-em-2013.shtml>>. Acesso em: 16 dez. 2018.

busca compreender as singularidades, entendendo que, embora os indivíduos se construam socialmente, cada um constrói sua visão particular do mundo.

Outra contribuição importante para este trabalho advém da Sociologia do Indivíduo (MARTUCCELLI, 2007) que traz a noção de que a ação dos sujeitos e, conseqüentemente, a construção de sua identidade, são perpassadas por diferentes dimensões, denominadas por Martuccelli (2007) como gramáticas do indivíduo, que são o suporte, os papéis, o respeito, a identidade e a subjetividade. Neste trabalho, buscamos, sobretudo, compreender os diferentes suportes que perpassam as trajetórias leitoras dos jovens participantes da pesquisa – que, segundo esse autor, podem ser materiais ou simbólicos, próximos ou distantes, conscientes ou inconscientes, ativamente estruturados ou passivamente impostos. Além disso, a dimensão do papel social e a da identidade são importantes, pois ampliam as possibilidades de compreensão do sujeito para além do seu papel de leitor.

Pela ótica da Sociologia da Experiência e do Indivíduo (DUBET, 1996; MARTUCCELLI, 2007), é possível compreender que o sujeito desempenha vários papéis sociais ao mesmo tempo e que existem diferentes representações que variam de acordo com a singularidade do contexto em que cada indivíduo se encontra (LAHIRE, 2005). Assim, ao focalizar o leitor jovem, é preciso ter clareza de que ele pode justapor simultaneamente vários outros papéis, já que, além de leitor, ele pode ser também estudante, filho, amigo, irmão, consumidor. Pensar, portanto, a representação desse jovem por um único aspecto seria uma maneira de reduzir esse indivíduo. Ademais, é importante considerar que não há uma única maneira de se desempenhar cada papel (MARTUCCELLI, 2007), já que existem diferentes modos de ser estudante, de ser filho, de ser amigo, de ser leitor, de ser consumidor, de ser jovem.

1.1.2. Principais autores que dialogam com o trabalho

Iniciamos este tópico trazendo algumas das discussões desenvolvidas pela antropóloga francesa Michèle Petit (2008; 2009; 2013), que traz importantes reflexões para as análises propostas nesta pesquisa, sobretudo no que diz respeito à especificidade das leituras literárias realizadas em meios socioeconomicamente desfavorecidos. A autora aborda diversos processos individuais de leitura que se

realizam em contextos considerados adversos, possibilitando uma análise mais singular e contextualizada da relação desses sujeitos com a leitura literária em sua formação como indivíduos. No prefácio à edição brasileira do livro *Os jovens e a leitura*, ela traz uma espécie de justificativa para seu interesse pelas discussões propostas em sua obra, que, por coadunar com nossas próprias convicções, tem um trecho reproduzido a seguir:

Hoje, cada um deve construir sua identidade e experimentar, bem ou mal, na busca de sentido, valores, referências, lá onde os limites simbólicos não existem, com todos os riscos que isso comporta, particularmente na adolescência. Em muitos países, as pessoas se preocupam justamente com o aumento das condutas de risco entre crianças e jovens. Este é um motivo a mais para nos interessarmos pelo papel que a leitura pode desempenhar na elaboração da subjetividade, na construção de uma identidade singular e na abertura para novas sociabilidades, para outros círculos de pertencimento (PETIT, 2008, p. 12).

Petit (2008; 2009) propõe, assim, um olhar especificamente voltado para as práticas de leitura literária em contextos adversos, tendo como um dos objetivos a busca pela compreensão acerca de como um sujeito se torna leitor – uma das curiosidades que também nos moveram rumo à realização desta pesquisa. Tratando especificamente do público jovem em relato de trabalho desenvolvido no Brasil¹³, a autora chama a atenção para a dificuldade de se “transmitir o gosto pela leitura aos adolescentes, especialmente quando eles cresceram em meios populares” (PETIT, 2009, p. 39), salientando que parte da aversão que o adolescente, muitas vezes, desenvolve pela leitura está ligada a experiências escolares. Assim, para alcançar êxito nas atividades junto a esses leitores, a autora sinaliza a importância de acreditar na capacidade que eles têm de serem tocados pela palavra, por meio de propostas que lhes despertem a criatividade.

Além de Petit, diversos outros autores tratam do caráter humanizador da literatura, vista como uma das dimensões de formação do ser humano (CANDIDO, 1995) e do seu caráter transformador, que possibilita o exercício da empatia e da

¹³ “A Cor da Letra desenvolve desde 1998 projetos centrados na leitura e na literatura em várias regiões do Brasil. Esse centro de estudos trabalha com instituições que se dedicam a cuidar de crianças e jovens em situação de risco, ONGs, escolas públicas e privadas, hospitais, bibliotecas, centros sociais e culturais, em especial nos bairros urbanos pobres e no interior”. (PETIT, 2009, p. 38). O projeto, segundo a autora, visa à formação de mediadores de leitura em diferentes espaços, ensinando os novos mediadores a “entrar no universo das narrativas, a conhecer e respeitar a diversidade das culturas, dos tempos, das escolhas, a ler um texto em voz alta, exatamente como está escrito, e a acolher as palavras ou respeitar o silêncio das crianças” (PETIT, 2008, p. 12).

alteridade, por meio do contato com outras culturas, outras vidas e outras realidades (ROSENBLATT, 1938/2002; CADEMARTORI, 2009; COMPAGNON, 2009). Cabe ressaltar que, embora consideremos essa dimensão, tão cara a todo pesquisador que se volta para o estudo desta temática, é importante que se tenha em mente que nem sempre essa associação é direta e positiva, uma vez que, mesmo sabendo de sua importância, compreendemos que ela pode ser considerada apenas como uma das dimensões capazes de influenciar a formação de sujeitos mais conscientes de si e de suas realidades. Desse modo, evita-se uma postura fetichizadora da literatura, que a coloca como redentora da humanidade. Nesse contexto, a dimensão da singularidade dos sujeitos, proposta pela sociologia em escala individual (LAHIRE, 2005) é fundamental para a análise dos dados da pesquisa. Para Petit (2008), a questão do gosto ou da aversão pela leitura é, em grande parte, “questão de meio social” (p. 138). A autora elenca, assim, alguns desses obstáculos:

Vimos como os interditos, os obstáculos, podem ser numerosos para os que provêm de um meio pobre, mesmo que tenham sido alfabetizados: poucos livros em casa, a ideia de que a leitura não é para eles, a preferência que se dá às atividades compartilhadas em detrimento destes “prazeres egoístas”, uma dúvida sobre a “utilidade” dessa atividade, o difícil acesso à linguagem narrativa – tudo que pode dissuadi-los de ler (PETIT, 2008, p. 138-139).

Observa-se, portanto, que a autora considera fatores que vão além da questão financeira, ou seja, traz elementos que são da cultura e que podem ser dificultadores da criação de uma relação positiva com os livros, que se dá nos meios populares. Contudo, ela aponta que os determinismos sociais não são absolutos, o que, segundo ela, pode ser corroborado pela seguinte contradição: “na França, um terço dos filhos de operários lê ao menos um livro por mês, e um terço dos filhos de executivos lê menos de um livro por mês” (PETIT, 2008, p. 139).

Outro foco de grande interesse de Petit é a dimensão de transgressão que envolve o ato da leitura, dimensão esta que, segundo a autora, está relacionada à busca por um espaço de intimidade, por uma relação de singularidade que o leitor estabelece com a obra (PETIT, 2013). Esse é um aspecto importante para se considerar os diferentes modos de se relacionar com a leitura apresentados pelos jovens participantes desta pesquisa. A autora também demonstra profundo interesse em questões que envolvem o “papel da leitura na descoberta e na construção de si mesmo” (PETIT, 2013, p. 65), destacando a importância que a leitura tem, sobretudo em fases de transformações significativas, como a infância, adolescência e a

juventude ou mesmo em fases da vida nas quais fica abalada a “representação que temos de nós mesmos e o sentido de nossa vida” (idem). A leitura para Petit é considerada como “uma via de acesso privilegiada a esse território íntimo que ajuda a elaborar ou a manter o sentimento de individualidade, ao qual se liga a capacidade de resistir às adversidades” (PETIT, 2013, p. 67).

A autora norte-americana Louise Rosenblatt (1938/2002), que se dedicou ao estudo dos processos de mediação literária no ambiente escolar, também oferece subsídios teóricos importantes para as análises propostas nesta pesquisa. A compreensão da leitura como experiência que envolve diferentes dimensões a serem concebidas a partir de distintos campos do saber é uma de suas principais contribuições para este trabalho. A autora entende que a obra literária se constitui no “circuito vivo” estabelecido entre o leitor e o texto, destacando o fato de que o leitor incute significados intelectuais e emocionais à configuração de símbolos verbais, que, por sua vez, canalizam seus pensamentos e sentimentos (ROSENBLATT, 1938/2002, p. 51). Assim, a noção de leitura como processo de “transação” entre leitores individuais e obras individuais é um dos elementos centrais de sua argumentação. Ela explica que “o termo transação responde a avanços na filosofia da ciência e é usado para designar um processo no qual os elementos são aspectos ou fases de uma situação total” (ROSENBLATT, 1938/2002, p. 53, tradução nossa¹⁴).

Estudos da recepção literária, campo do conhecimento que tem sua origem nos anos 1960, trazem importantes elementos para se compreender os modos como o leitor se relaciona com a obra. A estética da recepção teve como precursor o estudioso alemão Hans Robert Jauss, para quem era preciso colocar em cena o leitor a partir do conceito de experiência estética. Trazendo para o debate o dinamismo das relações entre autor, obra e público, o autor afirma que a teoria da recepção, “despertou, sobretudo, um novo interesse de pesquisas, sedimentado pela abundância de pesquisas em histórias da recepção e em sociologia da literatura, bem como em análises empíricas da recepção” (JAUSS, 1979, p. 48). O autor questiona modos tradicionais de interpretação de obras literárias, apontando outras possibilidades para se compreender as dimensões que envolvem a experiência estética. Para Jauss (1979),

uma interpretação que ignorasse esta experiência estética primeira seria própria da presunção do filólogo que cultivasse o engano de

¹⁴ Traduzido da versão em espanhol (2002).

supor que o texto fora feito, não para o leitor, mas sim, especialmente, para ser interpretado. Disso resulta a dupla tarefa da hermenêutica literária: diferenciar metodicamente os dois modos de recepção. Ou seja, de um lado aclarar o processo atual em que se concretizam o efeito e o significado do texto para o leitor contemporâneo e, de outro, reconstruir o processo histórico pelo qual o texto é sempre recebido e interpretado diferentemente, por leitores de tempos diversos (JAUSS, 1979, p. 46).

Um aspecto importante presente nessa teoria é o que se denomina como “caráter de mercadoria” da arte. Para Jauss, a recepção não é determinada pela produção e reprodução da arte, ainda que pensadas nas condições da sociedade industrial. Para ele, “a recepção da arte não é apenas um consumo passivo, mas sim uma atividade estética, pendente da aprovação e da recusa, e, por isso, em grande parte, não sujeita ao planejamento mercadológico” (JAUSS, 1979, p. 57). As reflexões voltadas para a compreensão dos modos de recepção estética de obras concebidas no contexto da indústria cultural são fundamentais para as análises propostas nesta pesquisa, sobretudo por considerar o elevado número de títulos e autores que se enquadram nessa categoria denominada como *Best-seller* ou “literatura de mercado” (SODRÉ, 1985).

Ao apresentar um retrospecto histórico em que situa a constituição da Estética da Recepção como teoria que desloca o foco de investigação do texto para o leitor, Zilberman (1989) destaca a importância de Jauss como fundador dessa teoria e Wolfgang Iser como um dos principais responsáveis por situar o leitor como “peça essencial da obra, que só pode ser compreendida enquanto uma modalidade de comunicação” (ZILBERMAN, 1989, p. 15). Ela aponta também a importância da sociologia da leitura nesse processo, já que é um campo do conhecimento cujo objetivo é o estudo do público enquanto elemento ativo do processo literário.

Zilberman (1989) detalha a proposta de Jauss a respeito das três atividades simultâneas e complementares que, segundo a autora, compõem a experiência estética: a *poíesis*, que “corresponde ao prazer de se sentir co-autor da obra” (p. 55), a *aisthesis*, que corresponde à busca por uma ruptura com o que é real e a *katharsis*, definida como “a concretização de um processo de identificação que leva o espectador a assumir novas normas de comportamento social, numa retomada de ideias expostas anteriormente” (ZILBERMAN, 1989, p. 57). Para a autora,

A catarse constitui a experiência comunicativa básica da arte, explicitando sua função social, ao inaugurar ou legitimar normas, ao mesmo tempo que corresponde ao ideal da arte autônoma, pois liberta

o espectador dos interesses práticos e dos compromissos cotidianos, oferecendo-lhe uma visão mais ampla dos eventos e estimulando-o a julgá-los (ZILBERMAN, 1989, p. 57).

A compreensão acerca dessas três atividades que compõem a experiência estética possibilita a realização de análises mais situadas das falas dos colaboradores da pesquisa, sobretudo por compreender que a experiência estética pode ser libertadora de constrangimentos e da rotina cotidiana, estabelecendo uma distância entre o leitor e a “realidade, convertida em espetáculo” (ZILBERMAN, 1989, p. 54). Nesse mesmo caminho, Luiz Costa Lima, partindo das reflexões de Jauss, aponta a experiência que o leitor estabelece com o texto como elemento fundamental que deve pautar a análise de uma obra literária, sinalizando que “o prazer estético implica uma atividade de conhecimento, embora distinta do conhecimento conceitual.” (LIMA, 1979, p. 19).

Outro autor que também traz reflexões importantes nesse campo é Robert Scholes, que considera a leitura como uma atividade bifacetada, que pode ser compreendida a partir do que ele chama de “metáfora bidimensional”, em que existe a “leitura centrípeta” e a “leitura centrífuga”:

A leitura centrípeta concebe o texto de acordo com uma intenção original localizada no centro daquele e, quando efectuada sob este ângulo, procurará reduzir o texto ao puro núcleo de intencionalidade não mesclada. *A leitura centrífuga*, por seu turno, encara a vida do texto como ocorrendo ao longo da respectiva circunferência que se expande constantemente, abrangendo novas possibilidades de significado (SCHOLES, 1991, p. 23, grifo nosso).

Essa noção de leitura bifacetada proposta por Scholes propicia um maior entendimento sobre os modos como os jovens participantes da pesquisa concebem o texto e a leitura e também sobre os modos como leem efetivamente os livros.

1.1.3. O caminho conceitual da pesquisa

Considerando que alguns conceitos que permeiam as reflexões propostas no trabalho requerem delimitação teórica, trazemos nesse subtópico algumas delimitações que possam permitir a compreensão sobre o que entendemos quando trabalhamos com expressões como *leitura*, *leitura literária*, *letramento literário*,

literatura e literatura juvenil, a partir do *corpus* de referências teóricas adotadas como base desta pesquisa.

1.1.3.1. A leitura e a leitura literária

A leitura, neste estudo, é entendida como uma prática cultural imbuída de gestos e ideários, que, por sua vez, são socialmente construídos e historicamente variáveis, conforme apontam Bourdieu e Chartier (2011). Tal como Cosson (2014b), compreendemos a leitura como “contato pessoal e insubstituível com o texto” (COSSON, 2014b, p. 130) e acreditamos que toda leitura está situada dentro de um determinado contexto de produção e circulação e requer todo um conjunto de protocolos que vão variar de acordo com o intercâmbio de intencionalidades entre quem produz e quem lê. Assim, acreditamos ser inviável construir um conceito de leitura por apenas uma via teórica, ou seja, para que se busque uma definição do que seja leitura, é necessário situá-la no contexto das práticas. Para nos auxiliar nesse processo, buscamos um trecho de fala proferida por Bourdieu, em um rico debate travado com com Roger Chartier. Nesse diálogo, Bourdieu traz alguns questionamentos importantes sobre o que é a leitura e sobre como ela se constitui como uma prática legítima dentro da sociedade:

Um viés ligado à posição de leitor pode consistir em omitir a questão de saber por que lemos, se ler se dá por si mesmo, se existe uma necessidade de leitura, e devemos colocar a questão das condições nas quais se produz essa necessidade. [...] em muitos casos, não é possível falar de leituras sem ter um ar pretensioso. Ou leituras de que não podemos falar, inconfessáveis, que fazemos às ocultas. Dito de outra forma, há uma oposição entre os leitores dessas coisas de que não podemos falar, os leitores de coisas que não merecem a leitura, e outros, que praticam a única leitura verdadeira, a leitura do não-perecível, a leitura do eterno, do clássico, do que não pode ser jogado fora. [...] A leitura é o que ocorre espontaneamente quando se vai ter tempo para não fazer nada, quando se vai ficar fechado sozinho em algum lugar. Esta necessidade de distração é talvez a única necessidade não social que o sociólogo pode reconhecer (BOURDIEU e CHARTIER, 2011, p. 238).

Também buscamos respaldo em Soares (2005), quando a autora propõe reflexões acerca da transitividade do verbo ler. Para a autora, existem diferentes maneiras de se estabelecer o sentido do que se lê, de acordo com o que se pretende com cada leitura. Desse modo, entendemos que expressão *leitura*, precisaria vir no

plural, já que, variando-se os materiais e os objetivos, variam-se também o que se entende por leitura. Concordamos com Soares (2005), quando afirma que o verbo “ler” só é intransitivo quando se refere a habilidades básicas de decodificar palavras e frases, quando, por exemplo, se quer referir a uma pessoa que não é analfabeta e, portanto, sabe ler. A natureza complexa e multifacetada do verbo ler, enquanto verbo transitivo é sintetizada pela autora no seguinte trecho:

[...] depende da natureza, do tipo, do gênero daquilo que se lê, e depende do objetivo que se tem ao ler. Não se lê um editorial de jornal da mesma maneira e com os mesmos objetivos com que se lê a crônica do Veríssimo no mesmo jornal; não se lê um poema de Drummond da mesma maneira e com os mesmos objetivos com que se lê a entrevista do político; não se lê um manual de instalação de um aparelho de som da mesma forma e com os mesmos objetivos com que se lê o último livro de Saramago. Só para dar alguns poucos exemplos (SOARES, 2005, p. 30-31).

A reflexão da autora leva a uma necessária problematização acerca de algumas frases e expressões que são correntes no senso comum, tais como: “Hoje em dia os jovens não leem”; “É preciso ler mais”; “Ler é bom”; “É importante desenvolver o hábito da leitura”; “É preciso incentivar a leitura por prazer”; “Jovens só gostam de ler coisas sem importância”. Algumas questões que se impõem diante das afirmações acima são fundamentais para se pensar o contexto atual de discussões sobre leitura: *O que os jovens não leem? Quem disse que não leem e com base em quais referências? Por que é preciso ler mais? Qual é a base para se afirmar que não se lê o suficiente? Ler é bom para que e para quem? Por que é bom? Por que é importante desenvolver o hábito da leitura? Leitura de quê? Que tipo de leitura gera prazer? Prazer para quem? Que tipo de leitura irá proporcionar prazer a que tipo de leitor? O que é o prazer da leitura? Qual é o parâmetro para estabelecer a relevância da leitura de cada jovem? Evidentemente essas não são perguntas a serem necessariamente respondidas com esta pesquisa, contudo, esses questionamentos são importantes, pois levam à desconstrução da ideia de que existe algo consolidado e unilateral a respeito do que seja a leitura, sobre qual seria a sua importância, sobre quais os parâmetros que norteariam os discursos sobre leitura.*

Outro autor que ajuda a pensar sobre o conceito de leitura é Chartier (1999), que, ao trazer a dimensão histórica das práticas sociais de leitura, mostra que elas variam de acordo com o tempo, com as dinâmicas sociais e com as concepções de cada época. O autor afirma que “os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os

objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem” (CHARTIER, 1999, p. 77). O autor chama a atenção para as múltiplas interpretações que podem ser feitas dos mesmos livros e dos mesmos textos e defende que além de conhecer a história dos livros, também é fundamental conhecer a história das maneiras de ler, dos usos e empregos que se fazem deles em diferentes momentos históricos. Essa dimensão da leitura é fundamental para esta pesquisa, pois ajuda a situar as práticas de leitura apontadas pelos jovens dentro do contexto histórico e social em que a pesquisa se realiza.

Buscando compreender o que se entende por leitura literária, recorreremos a Paulino (2005), que aponta uma perspectiva transdisciplinar para se pensar a questão, alertando para os riscos de se tentar estabelecer competências e habilidades específicas para esta leitura, sem se levar em conta “a hibridização e a complexidade dos processos histórico-sociais nela envolvidos” (PAULINO, 2005, p. 61). Diante disso, quando se focaliza a leitura literária, é importante considerar tanto a relação que se estabelece com o texto lido, como também o emprego da língua em uma arte específica, denominada literatura, entendida não apenas como um conjunto de textos, consagrados ou não, mas também como um repertório cultural que proporciona uma forma singular de construção de sentidos (PAULINO e COSSON, 2009).

1.1.3.2. A leitura e a leitura literária na perspectiva dos letramentos

No intuito de alcançar uma compreensão mais ampliada sobre as práticas e eventos de letramento que ultrapassam os muros da instituição escolar, buscamos respaldo nos chamados “Novos estudos do letramento”, cuja tese central está na ideia de letramento como prática social. Brian Street, principal referência consultada para este trabalho no campo de estudos sobre o tema, propõe uma focalização na natureza social da leitura e da escrita e promove uma série de discussões envolvendo as diferentes formas de letramento que coexistem na sociedade, propondo a existência de duas diferentes perspectivas, assim denominadas por ele: “modelo autônomo” e “modelo ideológico” (STREET, 2014, p. 44). Para o autor, o modelo autônomo pressupõe uma única direção em que o desenvolvimento do letramento pode ser traçado, sendo esse um modelo que geralmente associa letramento à ideia de progresso, civilização, liberdade individual e mobilidade social (STREET, 2014). Já o

modelo “ideológico” sugere, segundo ele, uma maior cautela em relação a possíveis “generalizações e pressupostos acalentados acerca do letramento ‘em si mesmo’” (idem). Para Street,

O modelo [ideológico] ressalta a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes e, portanto, se preocupa com as instituições sociais gerais por meio das quais esse processo se dá, e não somente com as instituições “pedagógicas” (STREET, 2014, p. 44).

No contexto brasileiro, temos nesse campo de estudos as importantes contribuições de Kleiman (1995), que define letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos” (KLEIMAN, 1995, p. 19), e que aponta a escola como uma das principais agências do letramento. Temos também as reflexões promovidas por Soares (2004a), que, ao discutir sobre letramento e escolarização a partir de dados de avaliações externas de larga escala sobre leitura, destaca a distinção feita entre esses dois modelos propostos por Street, chamando a atenção para a importância de que se definam “eventos de letramento” e “práticas de letramento”, tendo como referências Shirley Heath e o próprio Brian Street:

Por *eventos de letramento* designam-se as situações em que a língua escrita é parte integrante da natureza da interação entre os participantes e de seus processos de interpretação [Heath, 1982:93], seja uma interação face a face, em que pessoas interagem oralmente com a mediação da leitura ou da escrita [...], seja uma interação à distância, autor-leitor ou leitor-autor [...]. Por *práticas de letramento* designam-se tanto os comportamentos exercidos pelos participantes num evento de letramento quanto as concepções sociais e culturais que o configuram, determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou da escrita naquela particular situação [Street, 1995a:2]. (SOARES, 2004a, p. 105, grifos da autora).

De acordo com Soares (2004a), essa distinção se faz necessária para fundamentar a discussão sobre as expressões também adotadas por Street, que são as distinções entre “letramento escolar” e “letramento não-escolar” (SOARES, 2004a, p. 105). Para a autora, “é o uso do conceito de práticas de letramento como instrumento de análise que permite a interpretação do evento, para além de sua descrição” (idem). Soares sugere, assim, “a comparação de eventos e práticas de letramento na vida cotidiana e na escola” (SOARES, 2004a, p. 106), trazendo alguns exemplos de práticas e eventos ocorridos dentro e fora do contexto escolar:

na vida cotidiana, uma narrativa, um poema aparecem em um livro que atrai pela capa, pelo autor, pela recomendação de alguém; folheia-se o livro, examina-se o sumário, a orelha, a quarta página, escolhe-se um trecho, um poema, começa-se a ler, abandona-se a leitura, por desinteresse ou por falta de tempo, continua-se depois, ou não; *na escola*, a narrativa ou o poema estão na página do manual didático ou reproduzidos numa folha solta, desligados de seu portador original, não há escolha, devem ser lidos e relidos, haja ou não interesse nisso, questões de compreensão, de interpretação são propostas – é preciso determinar a estrutura da narrativa, o ponto de vista do narrador, caracterizar personagens, ou identificar estrofes, versos, rimas do poema, interpretar metáforas (SOARES, 2004a, p. 106).

É importante ressaltar, portanto, que, embora os modos de apropriação da literatura em contexto não-escolar sejam claramente distintos daqueles que ocorrem no contexto escolar, como o trecho citado acima bem exemplifica, não há uma oposição entre letramento escolar e letramento social, pois as relações entre esses dois tipos de letramento ainda requerem muitos estudos para que possam ser compreendidas (SOARES, 2004a). Assim, ainda que consideremos a relevância da distinção entre eventos e práticas de letramento ocorridas dentro e fora da escola, partimos do pressuposto de que não há uma linha divisória entre eventos e práticas de letramento literário escolar e não-escolar, pois consideramos que há uma influência mútua entre os dois processos, ou seja, tanto as práticas sociais de letramento são apropriadas pela escola – que as toma como objeto de ensino, escolarizando-as, portanto – quanto as práticas escolares de letramento também estão presentes nas práticas e eventos ocorridos fora da escola. Buscamos, pois analisar¹⁵ as imbricações presentes nas práticas e eventos ocorridos nos dois contextos, que, juntos, configuram as experiências literárias propriamente ditas.

Já a expressão “letramento literário” surgiu como uma das denominações específicas do letramento – considerando sua pluralidade – e passou a ser adotada nos anos 1990 no contexto dos trabalhos desenvolvidos pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da UFMG (Ceale/FaE/UFMG). O termo foi cunhado para designar o processo de “apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO e COSSON, 2009, p. 68) e inscreve-se

¹⁵ Trazemos, a esse respeito, duas ressalvas importantes: a primeira é que não analisaremos os eventos de letramento ocorridos *in loco*, ou seja, analisamos contextos de letramento a partir daquilo que os sujeitos trazem em suas falas; a segunda ressalva diz respeito ao fato de que, embora algumas das referências adotadas apontem para a realização de estudos etnográficos, esta tese não se propõe a ser uma etnografia, de modo que as referências são adotadas como parâmetro geral em termos conceituais, mas não metodológicos.

num contexto de engajamento no mundo em que a referida apropriação se estabelece por meio do processo social de capacitação para a construção de sentidos. Atualmente é uma expressão de uso corrente ligada a práticas de formação do leitor, especialmente adotada em situações voltadas para a mediação escolar da leitura literária, embora esteja claro, em sua definição, que ela não se restringe ao espaço escolar.

1.1.3.3. Literatura: um conceito mutante

A tarefa de definir literatura, segundo Lajolo (1995), requer uma retomada e prolongamento de tudo o que já foi pensado sobre o assunto. Ressalvadas as limitações que impossibilitam o esgotamento do tema, buscaremos resgatar algumas possibilidades de se pensar a temática a partir de autores que têm problematizado o conceito de literatura, iniciando por alguns questionamentos apontados pela autora:

Será que são literatura os poemas adormecidos em gavetas e pastas pelo mundo afora, os romances que a falta de oportunidade impediu que fossem publicados, as peças de teatro que, como dizia Fernando Pessoa, jamais encontrarão ouvidos de gente? Será que tudo isso é literatura? E, se não é, por que não é? Para uma coisa ser considerada literatura tem de ser escrita? Tem de ser editada? Tem de ser impressa em livro e vendida ao público? Será então que tudo o que foi publicado em livro é literatura? Mesmo aquele romance de alta sacanagem, que todo mundo lê escondido e gosta? E os livros que nenhum professor manda ler, de que crítico nenhum fala, que jornais e revistas solenemente ignoram? A resposta é simples. Tudo isso é, *não é e pode ser que seja* literatura. Depende do ponto de vista, do sentido que a palavra tem para cada um, da situação na qual se discute o que é literatura (LAJOLO, 1995, p. 14-15).

O trecho acima expõe questionamentos importantes em torno da questão “O que é literatura?”, trazendo à tona toda a complexidade que envolve a definição do termo – ainda sem pensar em seu destinatário – já que existem diferentes correntes de pensamentos em torno da temática. De acordo com Cosson (2014) tanto a noção de literatura como um “conjunto de obras exemplares ou significativas para uma determinada comunidade” (COSSON 2014b, p. 23) como a que trata a literatura como “o uso da palavra para criar mundos ou um sentimento do mundo, correspondendo a um uso específico da palavra” (idem) tratam-na essencialmente como um produto,

“um livro ou um filme, um arquivo ou uma fala, um jogo narrativo ou um modo de viver” (idem). Desse modo, o autor propõe que a literatura seja vista como

uma atividade que produz textos, mas também *produtores* que usam esses textos para criar novos *produtos* e novas formas de fazer literatura; um *mercado* para esses textos; *instituições* que guardam, estabelecem o valor e divulgam esses textos; *consumidores* que reconhecem os textos como tais; e um *repertório* que alimenta a todos com palavras, imagens e modos de viver e interpretar o mundo e o vivido (COSSON, 2014b, p. 24-25, grifos do autor).

Em obra intitulada *Mutações da literatura no século XXI*, Perrone-Moisés (2016) aponta que, especialmente na contemporaneidade, é preciso considerar que as acepções sobre literatura “variam de uma época a outra” (p. 8). A autora destaca a impossibilidade de se definir a literatura de modo “essencial e intemporal”, apontando que a noção de literatura corrente nos dias atuais advém do fim do século XVIII, quando a palavra passou a designar “um tipo de discurso, uma instituição e uma disciplina escolar”, sendo que até então a palavra indicava “o conjunto de produções escritas em qualquer gênero” (PERRONE-MOISÉS, 2016, p. 8).

1.1.3.4. Literatura juvenil: pontos e contrapontos

Compreendemos que a literatura só pode ser definida quando inscrita em determinado contexto histórico e social e que ela pode ser entendida como atividade artística capaz de favorecer a compreensão e expressão dos sentimentos, aguçar a sensibilidade e a alteridade, promover reflexões, ampliar sentidos das experiências vividas e proporcionar novas experiências (COMPAGNON, 2009; LAJOLO, 1995; ROSENBLATT, 1938/2002; COSSON, 2014a; CANDIDO, 1995). Não desconsiderando que tal processo de construção e reconstrução de sentidos possa ocorrer também por meio de músicas, filmes, vídeos de curta-metragem ou pinturas (DÍAZ-PLAJA, 2012), delimitamos o livro como objeto simbólico a ser analisado de forma mais detida na busca de entender como se dá a relação do adolescente de periferia com a literatura.

O desafio de se definir literatura se intensifica quando se trata de obras literárias com endereçamento previamente definido em função da faixa etária. A esse respeito, Andruetto (2012) faz a seguinte observação: “A tendência a considerar a literatura infantil e/ou juvenil basicamente pelo que tem de infantil ou de juvenil é um perigo,

uma vez que parte de ideias preconcebidas sobre o que é uma criança e um jovem” (ANDRUETTO, 2012, p. 60). Segundo a autora, a faixa etária do destinatário deve ser considerada um aspecto secundário, pois, “a dificuldade de um texto capaz de agradar a leitores crianças ou jovens não provém tanto de sua adaptabilidade a um destinatário, mas, sobretudo, de sua qualidade” (ANDRUETTO, 2012, p. 61) e acrescenta que ao se falar em “escrita de qualquer tema ou gênero o substantivo é sempre mais importante que o adjetivo” (idem). Diante disso, Andruetto (2012) afirma que a boa literatura pode ser apreciada por diferentes públicos e, portanto, não requer uma definição *a priori* do público pretendido, o que, para ela, é mais uma demanda de mercado, uma questão de estratégia editorial.

É possível perceber que, assim como é complexo definir literatura, a compreensão acerca do que seja “literatura juvenil” também demanda meticulosidade e certa despretensão diante das inúmeras possibilidades que se abrem quando se busca conhecer os meandros que envolvem a expressão. De acordo com Zilberman (2003), historicamente a literatura juvenil, assim como a infantil, esteve vinculada à consolidação da instituição escolar e, por conseguinte, a uma demanda por formação moral do leitor criança e jovem. Segundo a autora, “foram as modificações acontecidas na Idade Moderna e solidificadas no século XVIII que propiciaram a ascensão de modalidades culturais como a escola com sua organização atual e o gênero literário dirigido ao jovem” (p. 16). A esse respeito, Cademartori (2009) afirma:

[...] quando falamos em literatura juvenil, não pensamos propriamente em gênero literário, nem em indivíduo e, muito menos, em um sujeito a que tal literatura se destine. Em geral, a ideia que temos é de um tipo de texto aceito e promovido por determinada instituição. É a partir da escola que se pensa e conceitua o que seja literatura juvenil, e isso, por si só, revela o caráter instrumental que lhe é atribuído (CADEMARTORI, 2009, p. 61).

A afirmação da autora no contexto da pesquisa é no mínimo instigante, já que buscamos compreender a literatura juvenil na acepção do leitor e tendo em vista que, em seus discursos, boa parte dos leitores afirma que suas escolhas não são indicadas pela via escolar, conforme será possível perceber nas análises das entrevistas.

A produção literária voltada para jovens pode ser entendida a partir do que propõe Colomer (2012), autora que busca compreender essa literatura a partir da compreensão prévia de algumas características que, segundo ela, costumam ser

típicas da cultura juvenil, entre as quais destaca, por exemplo, uma maior capacidade que jovens possuem de dispersão em detrimento da concentração, uma busca por recompensa mais imediata e uma tendência à identificação emocional. A análise feita pela autora nos revela alguns caminhos para compreender as escolhas feitas pelos jovens, favorecendo uma análise mais específica desta produção cujo destinatário se situa entre o público infantil e o adulto. A esse respeito, a autora destaca que

a leitura dos adolescentes inscreve-se no cruzamento das múltiplas tensões originadas por essas rápidas transformações, configurando-se como um espaço de fronteira entre múltiplos corpos, funções, âmbitos e modos de proceder. [...] A leitura nessa faixa etária marca a fronteira entre a leitura infantil, socialmente propiciada e aceita principalmente, e a consolidação de uma prática de leitura adulta, apontada por todos os estudos como deficitária em uma parte muito alta da população atual (COLOMER, 2012, p. 11, tradução nossa¹⁶).

A autora propõe, assim, uma série de discussões pertinentes à temática das leituras adolescentes, com discussões voltadas tanto à questão da oferta editorial de obras destinadas ao público adolescente e suas leituras livres como também às leituras prescritas no contexto escolar. Colomer (2012) questiona a priorização escolar de textos expositivos e de outros textos voltados para o ensino de habilidades linguísticas, que revelam maior preocupação com a inserção do jovem no mercado de trabalho. Segundo ela, essas escolhas estão ligadas a uma relação direta que se costuma estabelecer entre leitura e êxito acadêmico, gerando uma tendência à marginalização da leitura literária, considerada, em alguns casos, um luxo desnecessário. A autora argumenta que, ao contrário do que se possa pensar, é provável que o treino de habilidades leitoras requeira a leitura de ficção para que sejam desenvolvidas.

Ana Díaz-Plaja (2012) também promove discussões importantes sobre o que ela denomina como “o imenso, poroso e versátil campo das leituras adolescentes” (DÍAZ-PLAJA, 2012, p. 121, tradução nossa¹⁷), destacando a diferença entre “leituras adolescentes” e “literatura juvenil”. Para a autora, ainda que as duas expressões sejam corriqueiramente adotadas de maneira indistinta, elas referem-se a realidades diferentes:

“literatura juvenil” costuma fazer referência ao que aqui chamaremos homologada, enquanto outras literaturas conhecidas pelos

¹⁶ Do original em espanhol.

¹⁷ Do original em espanhol.

adolescentes (desde as leituras obrigatórias da escola aos quadrinhos lidos em casa, passando pela descoberta de leituras adultas) não possuem uma denominação clara. Os estudos que analisaram esta faixa leitora nos últimos anos optaram por diferentes denominações globais, e interpretaram o fenômeno a partir de ângulos diferentes, seja de forma mais estreita ou mais ampla: juvenil, para ensino médio, para adolescentes, etc. (DÍAZ-PLAJA, p. 121-122, tradução nossa¹⁸).

Tendo em vista essa proposição de Díaz-Plaja (2012), compreende-se que o conjunto de livros premiados para jovem ou livros selecionados ou recomendados no circuito escolar situa-se no âmbito do que é formalmente destinado a esse público, sendo, portanto, o que a autora denomina como “literatura juvenil”. As demais leituras, escolhidas espontaneamente pelos adolescentes sem que haja uma mediação formal, poderiam se encaixar no que ela denomina como “leituras adolescentes”. Trata-se de uma diferenciação que situa as denominações no campo da produção/mediação e da circulação/recepção, o que, de certa maneira, facilita a categorização das obras mencionadas no decorrer da pesquisa. Contudo, não buscaremos estabelecer uma rígida linha divisória entre essas duas formas de denominação, posto que consideramos a possibilidade de haver confluências entre leituras escolhidas espontaneamente e leituras indicadas pela escola, por exemplo.

1. 2. Desenho metodológico

Ao revisitar todo o caminho percorrido desde o momento em que foi definido o tema desta pesquisa até o processamento dos dados para redação final da tese, buscamos explicitar a abordagem adotada quanto as escolhas metodológicas feitas no contexto da realização do trabalho de campo, assim como os critérios de seleção de sujeitos e as proposições teóricas e práticas que permearam todo o processo.

1.2.1. A abordagem da pesquisa

A perspectiva norteadora da pesquisa é a da teoria crítica, que, segundo Alves-Mazzotti (2002), supõe a impossibilidade de que os processos sociais sejam

¹⁸ Do original em espanhol.

compreendidos isoladamente, uma vez que eles estão “profundamente vinculados às desigualdades culturais, econômicas e políticas que dominam nossa sociedade” (ALVES-MAZZOTTI, 2002, p. 139). De acordo com a autora, o pensamento crítico propõe que o pesquisador assuma sua condição histórica e social, estabelecendo uma estreita relação entre conhecimento científico e transformação social, de modo contrário ao que se propõe nas correntes mais tradicionais ligadas ao empirismo lógico, que partem de princípios dicotômicos entre o saber e o agir, entre o sujeito e o objeto, a ciência e a sociedade.

Iniciemos, pois, pela explicitação da escolha do tema e do campo desta pesquisa. O interesse por estudar o público de meios populares está vinculado inicialmente às minhas vivências pessoais com a literatura, conforme é possível deduzir pela leitura do texto que abre esta tese, que intitulei como “palavras iniciais”. Reflexões de Laville e Dionne (1999) acerca das responsabilidades do pesquisador no desenvolvimento de estudos acadêmicos trazem à tona a importância dessa consciência em torno das escolhas feitas, bem como da vinculação do pesquisador com os temas, objetos e meios pesquisados. Os autores abordam a questão do condicionamento social e das influências da pesquisa sobre o meio em que está inserida, chamando a atenção para o fato de que “antes de influenciar a sociedade com suas pesquisas, o pesquisador é ele mesmo por elas influenciado. Vive cercado pelos interesses, pontos de vista, ideologias que animam a sociedade” (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 62). Daí depreende-se que é legítima a busca por compreender melhor uma questão que envolve meu próprio meio de origem e um tema que tem ressonância em minhas vivências pessoais.

A escolha por esse estrato social está ligada também a alguns dos resultados obtidos na pesquisa de Machado (2003), que estudou as apropriações da literatura por leitores jovens sob a ótica das mediações escolares promovidas por um programa específico que ocorria em dois meios sociais distintos – uma escola que atendia o público da elite belo-horizontina e outra que atendia o público dos meios populares. A pesquisa aponta algumas disparidades observadas no entorno social das escolas pesquisadas e uma das constatações feitas diz respeito ao fato de que se constroem diferentes representações da leitura literária nos diferentes meios sociais:

Um o da familiaridade, de tendência dessacralizadora porque passível de intervir no movimento de circulação das obras e da vida literária da qual participa; outro o do distanciamento, que tende à sacralização da

leitura literária, pelo fato de ser a escola o polo exclusivo de circulação da literatura naquele meio social [...] (MACHADO, 2003, p. 248).

As diferentes representações apontadas levam a modos distintos de apropriação da literatura conforme o meio social e a importância de se compreender as especificidades que ocorrem nesse processo é uma das questões apontadas por Machado (2003) em suas conclusões. A autora sinaliza a necessidade de que haja uma escuta compreensiva dos leitores jovens a respeito de suas experiências com os livros, visando a um entendimento acerca dos porquês de dizerem “isso e não aquilo” (MACHADO, 2003, p. 254). Assim, a compreensão das minúcias envolvidas nas escolhas, nas disposições e nas leituras realizadas pelo público dos meios populares é um dos principais objetivos da pesquisa que ora se concretiza. Ademais, tendo em vista a importância da democratização da literatura (SOARES, 2004), justifica-se a escolha pelo estudo dos meios populares, onde, em tese, há uma maior tendência ao distanciamento ou à sacralização da literatura, conforme apontado no trecho citado acima. Busca-se, assim, entender os interesses, as influências e os percursos mobilizados, sobretudo, nas leituras espontâneas, realizadas independentemente de uma deliberada mediação escolar.

A abordagem da pesquisa é qualitativa e a coleta sistemática dos dados ocorreu em três etapas distintas e subsequentes: i) aplicação de questionários, ii) realização de entrevistas e iii) realização de grupos de discussões. A aplicação dos questionários tinha como principal meta estabelecer um primeiro contato com o leitor, para que, em seguida, fosse feita a entrevista em profundidade e, após as entrevistas individuais, realizarem-se os grupos de discussões. A implementação desta sequência gradativa foi fundamental para a ambientação dos sujeitos com o processo de coleta de dados. Laville e Dionne (1999) chamam a atenção para a importância da paulatina familiarização dos sujeitos com a presença do pesquisador e com a participação na pesquisa como forma de minimizar os inevitáveis impactos desse contato, atenuando-se, assim, reações de resistência ou de ansiedade dos participantes.

Acerca da utilização de instrumentos variados de coleta, Alves-Mazzotti (2002) destaca que atualmente a pesquisa nas ciências sociais é caracterizada por uma “multiplicidade de abordagens, com pressupostos, metodologias e estilos narrativos diversos” (ALVES-MAZZOTTI, 2002, p. 128). A autora aponta que as pesquisas qualitativas geralmente utilizam diversas maneiras de obter seus dados e que “quando buscamos diferentes maneiras de investigar um mesmo ponto estamos usando uma

forma de triangulação: de fontes, de métodos, de investigadores e de teorias” (ALVES-MAZZOTTI, 2002, p. 173).

Ao adotar três diferentes caminhos para acessar as informações trazidas pelos leitores jovens, buscamos um meio de contrapor os dados coletados, reduzindo as chances de que sejam feitas análises parciais ou precipitadas dos mesmos, o que aumenta a validade dos dados e melhora a abrangência e complexidade do objeto de investigação (WELLER, 2013). Graças a essa triangulação foi possível perceber, por exemplo, a presença de títulos que ganham uma grande centralidade na fala de alguns sujeitos durante as entrevistas e os grupos de discussão e que não apareceriam na pesquisa caso o único instrumento de coleta fosse somente o questionário, como será possível perceber, por exemplo, em falas de Hermione a respeito do Harry Potter, livro que não consta em sua lista de livros preferidos indicados na primeira fase da pesquisa¹⁹.

1.2.2. O campo de pesquisa

Nas pesquisas qualitativas, o pesquisador escolhe de maneira proposital quem serão os participantes, assim como também define intencionalmente o campo onde os dados serão colhidos, ou seja, faz as escolhas em “em função das questões de interesse do estudo e também das condições de acesso e permanência no campo e disponibilidade dos sujeitos” (ALVES-MAZZOTTI, 2002, p. 162).

Desse modo, estabelecemos inicialmente alguns critérios mais gerais para definir quem seriam os colaboradores da pesquisa: teriam que ser adolescentes, leitores de literatura e pertencentes aos meios populares. Partimos, pois, na busca por indivíduos que estivessem na faixa etária compreendida entre 12 e 18 anos²⁰ que gostassem de ler livros literários e que estudassem em escola pública situada em regiões com elevados Índices de Vulnerabilidade Social (IVS)²¹, ou seja, regiões que contam com poucos recursos econômicos, oferecem reduzidas opções de lazer e

¹⁹ O quadro em que constam as falas da jovem sobre a referida obra encontra-se na página 291.

²⁰ Assumindo como parâmetro a definição dada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, lei 8.069, de 1990.

²¹ A noção de Vulnerabilidade Social encontra-se de forma mais detalhada nos resultados da pesquisa intitulada “Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole”, coordenada por Mauricio Êrnica, disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Pesquisa-de-Vulnerabilidade-internet.pdf>>. Acesso em: 03 dez. 2018.

cultura e, em geral, estão geograficamente mais distantes do centro urbano. Os critérios de seleção dos sujeitos estavam vinculados, portanto, a um escopo específico pautado na definição de uma determinada faixa etária, no fato de pertencerem aos meios populares e de gostarem de ler.

A intenção, a princípio, era pesquisar apenas leitores que fossem estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental em escolas da rede pública municipal de Belo Horizonte que estivessem situadas em bairros periféricos, conforme apontado acima. Para identificar os locais onde esses sujeitos poderiam ser encontrados, o primeiro passo foi buscar, junto à prefeitura de Belo Horizonte, a portaria que define as escolas cujos servidores fazem jus a um abono de estímulo à fixação profissional, instituído pela lei Nº 9815, de 2010²², que traz, entre os critérios para seleção das escolas, índices de qualidade de vida urbana (IQVU) e de vulnerabilidade social (IVS). Entendemos que, dessa maneira, seria possível localizar escolas onde poderiam ser encontrados leitores com o perfil social esperado, como de fato ocorreu. A identificação dos adolescentes leitores ficou a cargo da avaliação subjetiva feita pelos próprios profissionais das bibliotecas que seriam os responsáveis por indicar os possíveis participantes de cada escola.

Iniciados os contatos com as escolas e a interação direta com os primeiros sujeitos, surgiu a necessidade de modificar alguns critérios preestabelecidos, de modo que passamos a considerar também o público de Ensino Médio e, conseqüentemente, escolas de outras redes, já que a rede municipal de Belo Horizonte abrange somente o atendimento à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. Tal necessidade de ampliação do *corpus* ocorreu devido a dois fatores: o primeiro é que alguns estudantes indicados pelas escolas, embora frequentassem regularmente a biblioteca da escola municipal contatada, já haviam concluído o Ensino Fundamental e, portanto, cursavam o primeiro ano do Ensino Médio em escolas da rede estadual de ensino; o segundo fator foram as indicações espontaneamente feitas pelos próprios adolescentes, que sugeriram a participação de colegas que também gostavam de literatura e estudavam já o segundo ano do Ensino Médio e em escola da rede municipal da cidade de Contagem, região metropolitana de Belo Horizonte. Tendo em vista que todos os adolescentes indicados nesse percurso atendiam aos critérios

²²Disponível em: <<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1148126>>
Acesso em: 03 dez. 2018.

preestabelecidos para a seleção dos sujeitos, ou seja, estavam dentro da faixa etária e pertenciam aos meios populares, consideramos válida a ampliação do escopo, já que possibilitaria uma maior riqueza e abrangência de dados para a pesquisa.

Observa-se, dessa forma, que não condicionamos a seleção de sujeitos a critérios prévios ligados à equalização por sexo, faixa etária, nível de ensino, região em que moram, raça, religião ou outros, o que não permite, portanto, a realização de reflexões específicas ligadas a esses aspectos, ainda que possam ser aventadas algumas hipóteses de análise a partir dos números levantados, como veremos no capítulo seguinte, em que são caracterizados os sujeitos da pesquisa. Do mesmo modo, a dimensão da amostra (23 participantes, 12 escolas) e a característica ocasional de sua composição também não permitem generalizações de quaisquer ordens, especialmente por esta se tratar de uma pesquisa qualitativa, com intenções voltadas para a interpretação da realidade e não para a produção de dados numéricos de larga escala. Os dois gráficos a seguir permitem visualizar os dados ligados ao ano de escolarização dos participantes e à rede de ensino em que estudam:

Gráfico 1 – Ano em que estudam

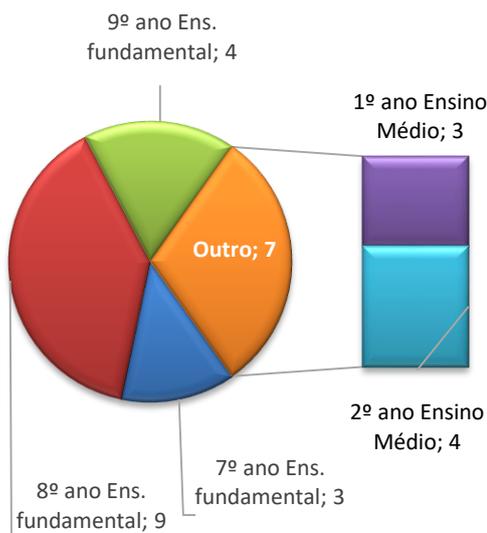


Gráfico 2 - Rede de Ensino em que estudam



Fonte: Elaborados pela autora

Nosso recorte representa um total de 12 escolas, sendo seis da rede municipal de Belo Horizonte, uma da rede municipal de Contagem e cinco da rede estadual de Minas Gerais. Participaram da pesquisa um total de 23 jovens, dos quais 16 cursam os anos finais do Ensino Fundamental (7º, 8º ou 9º ano) e sete cursam o Ensino Médio (1º ou 2º ano). Os estudantes da rede estadual foram entrevistados nas escolas em que haviam estudado no Ensino Fundamental, visto que o contato foi estabelecido a partir de sua participação na biblioteca da escola municipal. Os bairros em que as instituições estão localizadas são: Confisco, Sarandi, Urca, Itatiaia, Liberdade, Capitão Eduardo, Goiânia e Mantiqueira, em Belo Horizonte, São Joaquim e Novo Progresso, em Contagem.

1.2.3. O trabalho de campo e os instrumentos de coleta

Os contatos com as escolas foram feitos inicialmente via telefone e tinham a intenção de sondar a potencial participação de sujeitos de cada espaço, por meio da breve apresentação da proposta da pesquisa aos profissionais que atuam nas bibliotecas escolares. Esses seriam, afinal, os responsáveis por identificar os sujeitos que possuíam o perfil necessário para colaborar com a pesquisa e tornaram-se, assim, as referências de contato em cada uma das escolas visitadas. Evidentemente, a anuência dos diretores escolares também foi solicitada e, pessoalmente, eram esses os primeiros profissionais a serem informados sobre todas as condições de realização da pesquisa. Assim, além da anuência da direção de cada escola, a participação dos estudantes era totalmente condicionada ao livre consentimento dos adolescentes e de seus responsáveis legais, mediante assinatura de termos de assentimento/consentimento livre e esclarecido (TALE/TCLE)²³, submetidos previamente ao comitê de ética em pesquisa da UFMG. No intuito de facilitar o contato e agilizar o processo de autorização, eram enviadas as cópias dos referidos termos por e-mail, de modo que os participantes e seus responsáveis pudessem ter acesso às informações necessárias para avaliar o interesse e a disponibilidade para participar ou não da pesquisa.

²³ Para conferir o teor dos referidos termos, ver APÊNDICES F e G.

Para garantir o sigilo das identidades dos adolescentes foi feita a substituição de seus nomes reais por nomes fictícios. No intuito de manter algum grau de identificação dos mesmos com os nomes assumidos no contexto da pesquisa, foi dada a opção para que cada um escolhesse um nome de sua preferência, que poderia ser de algum personagem de livro, de série, de personalidades da vida real com quem tivessem alguma identificação ou, ainda, qualquer outro nome de sua preferência.

A lista resultante dessas escolhas apresenta os seguintes nomes: Ágatha, Bruna, Callena, Clare (leia-se “Klér”), Chris, Cínthia, Cody, Duki, Eva, Fany, Giovanna, Hermione, Jace (leia-se “Djêice”), Júvia (“Djuvia”), Karina, Kelsey, Kim, Mare, Nina, Paula, Raul, Violet (leia-se “Váiolet”), Vittar. Trata-se de nomes que, embora possam, em um primeiro momento, causar algum estranhamento, refletem as preferências literárias e referências culturais e identitárias dos próprios sujeitos. No próximo capítulo apresentamos mais alguns dados desses sujeitos, além de seus nomes fictícios.

Algumas das escolas contatadas manifestaram pouco ou nenhum interesse em colaborar com a pesquisa e outras se recusaram explicitamente, apontando razões que variavam desde o desconhecimento de público com o perfil desejado até a existência de questões externas à escola, como, por exemplo, violência no entorno que, segundo informações advindas das escolas, dificultaria a realização da pesquisa no local. Nessa etapa de busca por escolas, contamos com a importante colaboração da equipe que então atuava na coordenação do setor de bibliotecas da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, que indicou escolas onde se destacava o trabalho com a leitura literária, o que favoreceu o acesso a escolas situadas em regiões diversificadas da cidade.

Ao primeiro contato estabelecido com cada um dos leitores, foi apresentada a proposta de pesquisa, explicitada a metodologia em três etapas e informada a possibilidade de participação em todas essas fases da investigação ou de desistência em qualquer uma delas. Dos 23 leitores que participaram da primeira etapa – preenchimento do questionário – apenas 4 não manifestaram interesse em participar das etapas seguintes, que seriam a entrevista individual e o grupo de discussões, procedimentos que explicitaremos de maneira detalhada mais adiante.

1.2.3.1. A aplicação dos questionários

O processo de elaboração do questionário²⁴ – instrumento inicial de coleta de dados – bem como dos termos de consentimento e de assentimento, já mencionados, ocorreu no período de fevereiro e março de 2016, após aprovação do parecer do projeto definitivo pelo Colegiado do curso. De posse desses instrumentos, o projeto foi submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa, já que se trata de um trabalho que envolve seres humanos. Assim, o efetivo trabalho de campo teve início somente em julho de 2016, quando ocorreram os primeiros contatos telefônicos com as escolas e agendamentos das primeiras visitas às bibliotecas escolares onde seria realizada a coleta de dados.

O início das visitas deu-se em setembro do mesmo ano e, em outubro, foram aplicados os primeiros questionários, que serviram de parâmetro para a avaliação da aplicabilidade das questões propostas. Algumas pequenas mudanças foram efetuadas a partir de sugestões das duas primeiras participantes e, na sequência, os demais questionários foram aplicados, todos nas respectivas escolas em que foram feitos os contatos com os adolescentes, à exceção de duas, que foram realizadas no abrigo municipal em que as jovens moravam.

No instrumento de coleta inicial, inserimos algumas questões de múltipla escolha e outras discursivas, de modo a favorecer o levantamento de dados que serviriam de base para o roteiro semiestruturado da entrevista individual. A duração média de aplicação dos questionários foi de uma hora e ocorreu sempre em presença da pesquisadora, para que eventuais dúvidas relativas às questões pudessem ser sanadas imediatamente. A partir do segundo questionário aplicado, optamos por gravar as interações, visto que algumas falas dos participantes durante esse processo escapavam às anotações em diário de campo – objeto que se fez presente durante todo o percurso da coleta de dados.

A elaboração do questionário envolveu diferentes tipos de perguntas, sendo algumas delas propositalmente cunhadas com o intuito de favorecer o diálogo durante as entrevistas. Como exemplo dessas questões mais abertas, temos a 3, relativa às lembranças mais antigas envolvendo a presença de livros, a 15, em que o jovem era solicitado a condensar em cinco linhas o que, para ele, é considerado “um bom livro”,

²⁴ Disponível integralmente no APÊNDICE A.

a 19, que trata das especificidades do livro destinado ao público juvenil, e a 20, que indaga sobre os possíveis benefícios da leitura na opinião dos participantes. Além dessas questões, havia também espaços para comentários sobre as listas de livros preferidos e preteridos requisitados nas questões 21 e 22, e, ainda, 14 linhas disponíveis ao final do questionário para observações gerais. Essas questões abertas trouxeram elementos importantes para o primeiro contato com os jovens, pois, partindo de dados pessoais de suas trajetórias ou de seu modo de enxergar a leitura, tornava-se mais favorável a aproximação no momento da entrevista.

As questões mais objetivas, sobretudo da parte inicial do questionário, fornecem elementos para a composição de um perfil mais geral dos participantes com base em dados como escola em que estuda e ano de escolarização, idade, sexo, raça, religião, entre outros. Os dados mais específicos sobre a trajetória foram levantados a partir das questões 1 a 4 e os critérios e preferências do conjunto de participantes foram obtidos a partir das questões 10, 11, 16, 17, 18, 21 e 22.

Como as entrevistas tiveram início somente após a aplicação de todos os questionários, foi possível uma pré-tabulação que gerou elementos de discussão e questionamento junto aos jovens. Por exemplo, foi possível, pelo levantamento inicial das obras preferidas, observar uma predileção de grande parte deles por livros estrangeiros e títulos pertencentes a séries ou sagas. Desse modo, pudemos indagar nas entrevistas os fatores aos quais poderiam atribuir tais preferências.

A parte final do questionário traz campos relativos ao aspecto socioeconômico e ambiente familiar em que os leitores estão inseridos, possibilitando acessar alguns dados que possam caracterizá-los como pertencentes a contextos desfavorecidos, uma vez que o simples fato de selecionar jovens que estudam em escola pública situada em bairros marginalizados não seria decisivo para que pudéssemos compreender as condições em que vivem os participantes.

As respostas apresentadas nas questões permitem traçar esse perfil a partir de alguns indicadores das condições sociais e econômicas, tais como escolaridade dos pais, número de pessoas que vivem na mesma residência, presença de bens de consumo e participação em programas sociais.

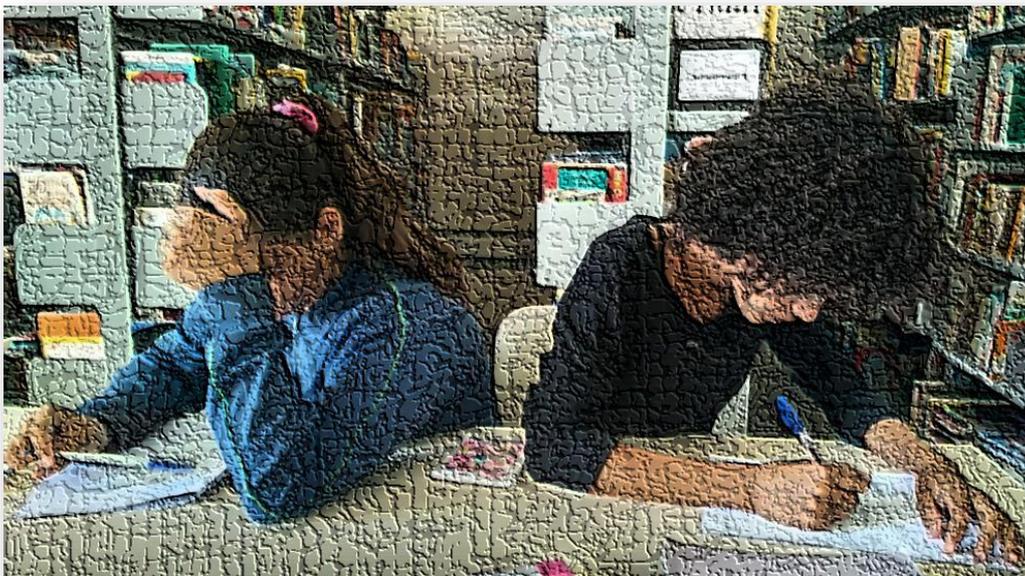
A etapa de aplicação de questionários foi concluída em abril de 2017, conforme a sequência apresentada no quadro a seguir:

Quadro 2 – Sequência de aplicação de questionários

Período de realização		Nome do(s) colaborador(es)	Local de aplicação
2016	Outubro, Novembro Dezembro	Kim e Callena Vittar e Giovanna Giovanna Ágatha e Hermione	Regional Pampulha/ Belo Horizonte
2017	Fevereiro Março Abril	Cody e Jace Clare Nina e Eva Raul e Fany Karina e Mare Bruna e Paula Kelsey, Violet, Duki e Cíntia Chris Júvia	Regional Ressaca/ Contagem Regional Pampulha/ Belo Horizonte Regional Venda Nova/ Belo Horizonte Regional Nordeste/ Belo Horizonte

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados tabulados referentes a esses campos serão apresentados no capítulo II, que é dedicado especificamente a conhecer quem são os sujeitos da pesquisa.

Figura 1 – Adolescentes preenchendo questionários²⁵

Fonte: Acervo da pesquisadora

²⁵Ainda que tenhamos autorização para uso e divulgação de imagem no âmbito da pesquisa, as fotografias dos adolescentes passaram por tratamento visando à preservação de suas identidades.

1.2.3.2. A realização das entrevistas

A elaboração do roteiro para a entrevista semiestruturada teve como referência, além de dados advindos do questionário, outras questões que permitissem levantar aspectos da subjetividade dos leitores e de sua relação com o mundo de modo mais amplo. Por entender que, antes de tratar da experiência literária do sujeito (ROSENBLATT, 2002/1938), seria necessário conhecer também aspectos de sua subjetividade pessoal (DUBET, 2007), a primeira questão proposta na entrevista buscava entender exatamente como o entrevistado se definiria como pessoa. Ao se deparar com essa pergunta, os adolescentes se viam desafiados a se colocar diante de si mesmos e, frequentemente, buscavam respostas capazes de contemplar seu lugar de leitores, mas sem se prender necessariamente a esse aspecto de sua subjetividade.

As questões que se seguiam diziam respeito, mais especificamente, à diferença que a leitura faz na vida das pessoas e sobre o lugar social ocupado pelo jovem pesquisado como leitor no meio em que vive. Na sequência, questões ligadas à relação entre a leitura e a vida escolar, a apreciação de livros da biblioteca, entre outras. Percebe-se, portanto, que algumas das questões das entrevistas foram comuns a todos os entrevistados, enquanto outras foram baseadas nas informações mais específicas do questionário de cada participante.

Consideramos essa etapa das entrevistas muito importante no processo da coleta, pois permitiu aprofundar questões já levantadas no questionário e adentrar outras, trazendo uma maior riqueza de detalhamento aos dados. Alves-Mazzotti (2002) assinala que a natureza interativa da entrevista “permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade” (ALVES-MAZZOTTI, 2002, p. 168).

As entrevistas ocorreram nas bibliotecas das escolas e, para registro das falas, foram utilizados gravadores de áudio²⁶. O tom de informalidade prevaleceu durante todo o período de realização das entrevistas, favorecendo a relação de empatia e permitindo, em certa medida, a obtenção de dados possivelmente mais fidedignos e

²⁶A gravação em vídeo foi feita apenas na primeira entrevista e, nas demais, avaliamos, juntamente com os próprios adolescentes, que eles se sentiriam mais seguros para se expressar na ausência da câmera.

menos monitorados por parte do entrevistado. A esse respeito, Alves-Mazzotti (2002) traz a seguinte afirmação:

De um modo geral, as entrevistas qualitativas são muito pouco estruturadas, sem um fraseamento e uma ordem rigidamente estabelecidos para as perguntas, assemelhando-se muito a uma conversa. Tipicamente, o investigador está interessado em compreender o significado atribuído pelos sujeitos a eventos, situações, processos ou personagens que fazem parte de sua vida cotidiana (ALVES-MAZZOTTI, 2002, p. 168).

O diálogo estabelecido, portanto, não era rigidamente pautado na ordem em que as perguntas foram elaboradas, de modo que houve bastante variação nesse sentido. Assim, ainda que roteiros²⁷ tenham orientado a conversa e que houvesse trechos comuns a todas as entrevistas, não foi construído exatamente um *script* a ser seguido ou uma ordem rígida estabelecida *a priori*. As questões da entrevista foram agrupadas em blocos, tendo como referência os seguintes objetivos:

- Verificar a percepção dos jovens sobre si e sobre sua condição de leitor.
- Verificar a possível relação existente entre as atividades de leitura e outras atividades escolares.
- Ter uma percepção sobre quais são as referências, os balizadores das leituras realizadas pelos jovens.
- Verificar interesses culturais dos jovens leitores e também as condições de acesso a alguns dos bens simbólicos disponíveis na capital mineira e região metropolitana.
- Observar a percepção dos leitores sobre as condições gerais que favorecem ou dificultam a leitura.
- Aprofundar individualmente questões comuns que se destacaram na análise inicial dos dados já levantados e outras questões ligadas às respostas individuais apresentadas no questionário.

A duração média de cada entrevista variou entre cinquenta minutos e três horas, sendo, em alguns casos, divididas em duas datas diferentes. Percebemos que as entrevistas mais extensas foram as dos estudantes do Ensino Médio, que, em geral apresentavam menor grau de “hierarquia” com relação à entrevistadora no momento

²⁷Um modelo de roteiro mais geral adotado nas entrevistas pode ser visualizado no apêndice B.

da conversa. De modo geral, os estudantes do ensino fundamental responderam de forma mais objetiva às questões apresentadas, colocando-se mais na condição de “alunos”, em relação à pesquisadora, ao passo que os participantes do ensino médio se percebiam mais na condição de “entrevistados”, de participantes de uma pesquisa da faculdade. Cabe ressaltar que as comparações estabelecidas aqui não propõem uma hierarquização dos dados obtidos, mas são importantes para que se compreenda como os diferentes fatores podem influenciar as respostas e, conseqüentemente, a interpretação dos dados obtidos. As entrevistas foram realizadas no período de maio a julho de 2017, agrupadas por datas e regionais, para uma melhor otimização do tempo, conforme é possível observar no quadro a seguir:

Quadro 3 – Sequência de realização das Entrevistas

Data de realização	Nome do adolescente	Duração
11/05/2017	Callena	2h20min
15/05/2017	Ágatha	54min
16/05/2017	Kim	48min
18/05/2017	Jace	41min
23/05/2017	Vittar	1h52min
29/05/2017	Jace (conclusão)	1h30min
30/05/2017	Vittar (conclusão)	1h30min
13/06/2017	Mare	40min
13/06/2017	Karina	49min
19/06/2017	Júvia	1h47min
20/06/2017	Duki	33min
20/06/2017	Kelsey	51min
22/06/2017	Cíntia	57min
22/06/2017	Violet	46min
23/06/2017	Bruna	48min
23/06/2017	Paula	56min
26/06/2017	Júvia (conclusão)	1h05min
29/06/2017	Eva	34min
29/06/2017	Nina	1h02min
30/06/2017	Clare	1h11min
01/07/2017	Hermione	1h45min
03/07/2017	Cody	1h34min

Fonte: Elaborado pela autora.

Com relação aos cuidados relativos à entrevista foram adotadas algumas proposições de Bourdieu (1997), em texto no qual problematiza a relação entre o entrevistador e o entrevistado, tendo como pano de fundo sua teoria sobre o mercado de bens linguísticos e simbólicos em situações de entrevista. Para o autor, o modo de registro da linguagem, o modo como o entrevistador se dirige ao seu interlocutor,

ou até mesmo o modo como o entrevistador se veste para ir a campo podem gerar uma espécie de violência simbólica na relação que se estabelece no momento da entrevista. A partir de um maior nível de consciência a respeito dos efeitos sociais da dessimetria existente entre pesquisador e colaboradores, tornou-se possível uma minimização de tais impactos que, sabemos, não são totalmente neutralizáveis. Algumas particularidades envolvendo a realização de entrevistas, sobretudo em pesquisas que tratam de práticas de leitura, são abordadas por Chartier (2001), que traz os seguintes apontamentos:

sempre existem os riscos da situação de entrevista: produzir limitações nas declarações em torno das práticas porque estas se refeririam a uma suposta norma, a do pesquisador, que cria uma situação de inferioridade entre os entrevistados e que os impede dizer que suas leituras são [por exemplo] romances rosas²⁸ ou revistas de motociclismo, etc. (CHARTIER, 2001, p. 103).

Assim, buscamos estabelecer uma comunicação não violenta, baseada na empatia, na espontaneidade e no uso da linguagem mais próxima possível dos entrevistados. Desse modo tornou-se possível a obtenção de dados mais significativos e fidedignos ligados às vivências singulares de cada sujeito, o que poderia ser dificultado, por exemplo, caso se adotasse uma postura mais formal e acadêmica nesse processo.

1.2.3.3. A realização dos grupos de discussão

A última etapa da coleta de dados foi a realização dos grupos de discussão, cujo principal objetivo foi a promoção de uma interação entre participantes da pesquisa, favorecendo uma imersão mais significativa no universo dos leitores jovens, ampliando o leque de informações advindas dos colaboradores e reduzindo ainda mais as possibilidades de interpretação parcial dos dados coletados nas etapas anteriores.

O grupo de discussão, segundo Weller (2013), é um procedimento que “não se constitui como uma técnica de coleta de dados, mas como um método de

²⁸ Trata-se, segundo o autor, de obras sentimentais, destinadas ao público feminino, nas quais se consolidam tanto os papéis clássicos da mulher e da ordem patriarcal como a dominação masculina. Conforme avalia o autor, tais obras poderiam ser ocultadas por não comporem o *corpus* de obras valorizadas socialmente.

investigação” (p. 54). De acordo com a autora, os grupos de discussão passaram a ser utilizados como método de pesquisa a partir da década de 1980, sobretudo em pesquisas sobre juventude. Weller (2013) aponta que, embora em muito se assemelhem aos grupos focais, os grupos de discussão constituem um procedimento distinto, sobretudo, no que diz respeito ao papel do pesquisador, que deve buscar intervir o mínimo possível e fomentar discussões que levem à reflexão e narração de determinadas experiências e não somente à descrição dos fatos:

O objetivo maior do grupo de discussão é a obtenção de dados que possibilitem a análise do contexto ou do meio social dos entrevistados, assim como de suas visões de mundo ou representações coletivas (WELLER, 2013, p. 56).

Segundo a autora, os grupos de discussão também se diferenciam dos grupos focais quanto às intencionalidades de sua composição. Nos grupos focais, “as diferenças de *status* entre os participantes não são levadas em consideração e o debate se fundamenta em uma discussão racional” (GASKELL, 2002, *apud* WELLER, 2013). Outro aspecto apontado por Weller (2013) é que, nos grupos focais, possíveis diferenças econômicas, sociais, etárias e de nível de formação não são relevantes para análise, uma vez que um dos aspectos levado em consideração na aplicação desse método é a possibilidade de que se economize tempo, ou seja, o grupo focal favorece a coleta de diferentes depoimentos ou opiniões sobre determinado assunto em uma única vez. Além disso, a autora afirma que não é necessário o estabelecimento de qualquer vínculo entre membros de um grupo focal. Por sua vez, os grupos de discussão, segundo Weller (2013) proporcionam a apreensão de opiniões coletivas e não individuais, sendo importante que o desenvolvimento das interações ocorra a partir de alguma afinidade preexistente entre os membros de determinado grupo. Assim, aspectos como faixa etária, grupo social, interesses e outros fatores que possam de alguma maneira unir os participantes de determinado grupo são condições que se colocam como facilitadoras da interação que se deseja promover a partir da adoção desse método.

Ao destacar a importância desse método em pesquisas envolvendo jovens, a autora afirma que é principalmente no grupo que o jovem irá trabalhar suas “experiências vividas no meio social, as experiências de desintegração e exclusão social, assim como as inseguranças geradas a partir dessas situações” (WELLER, 2013, p. 57-58). A razão, portanto, da escolha por esse método diz respeito a essa

possibilidade de troca e de elaboração coletiva das reflexões ligadas às experiências pessoais dos participantes da pesquisa com a leitura literária, favorecendo uma compreensão mais profunda dos fenômenos que perpassam tais discursos. Para a autora,

[...] os grupos de discussão representam um instrumento através do qual o pesquisador estabelece uma via de acesso que permite a reconstrução dos diferentes meios sociais e do *habitus* coletivo do grupo. O objetivo principal é a análise dos epifenômenos (subproduto ocasional de outro) relacionados ao meio social, ao contexto geracional, às experiências de socialização no contexto escolar e extraescolar, às experiências de discriminação e de exclusão social, entre outros. A análise do discurso dos sujeitos, tanto do ponto de vista organizacional como dramático, é fundamental e auxiliará na identificação da importância coletiva de determinado tema (WELLER, 2013, p. 58).

Seguindo as proposições da autora, entendemos que a organização dos grupos de discussão deve levar em consideração as experiências que os participantes têm em comum, permitindo que a discussão possa ocorrer em uma situação de interação em que haja proximidade entre seus membros, razão pela qual é importante a adesão dos sujeitos, o interesse em participar e a não-imposição de temas específicos. Para favorecer o desenvolvimento das discussões, adotamos estratégias propostas por Chambers (2007), que colaboraram de forma significativa a etapa de preparação dos encontros. A abordagem do autor, denominada “Dime”, aponta para uma metodologia de trabalho que ele denomina “conversação literária”, em que o diálogo é elemento central entre os participantes do grupo, já que, para o autor, “cada vez que falamos, dizemos algo que nós mesmos escutamos” (CHAMBERS, 2007, p. 30, tradução nossa²⁹). Ele chama a atenção para diferentes situações de compartilhamento de leituras: a troca de impressões pautada no entusiasmo, quando leitores conversam sobre aspectos que agradam ou que desagradam em determinada obra; o compartilhamento de elementos inesperados ou de dificuldades ocorridas durante a leitura e, por fim, o compartilhamento das conexões, quando leitores buscam coletivamente estabelecer associações entre textos ou partes dos textos lidos ou mesmo a busca por identificação de padrões existentes nas obras.

A participação no grupo de discussão era aventada junto aos colaboradores no decorrer das entrevistas individuais e, juntamente com essa possibilidade,

²⁹ Do original em espanhol.

solicitávamos a cada jovem que escolhesse um dos livros que compõem a lista de premiados na categoria “jovem” pela Fundação Nacional do Livro Infante-Juvenil (FNLIJ) dos anos 2012 a 2015, cujos exemplares eram disponibilizados para cada leitor³⁰. A intenção dessa proposta de leitura de livros premiados pelos jovens da pesquisa é compreender em que medida essas obras referendadas como melhor para esse público específico de fato alcançam seus interesses. Ademais, a indicação de uma lista prévia de livros destinados ao público jovem tinha o intuito de viabilizar o grupo de discussão, a partir de leituras em comum, na lógica dos círculos de leitura, conforme propõe Cosson (2014b).

Entendemos que os grupos de discussão (WELLER, 2006; 2013) guardam diversas semelhanças com relação aos grupos focais (GATTI, 2005), entretanto, optamos por adotar a denominação proposta por Weller por considerar que essa contempla de forma mais próxima nossa intenção ao propor essa metodologia, sobretudo no que diz respeito à busca por uma interação mais horizontal entre os participantes. Desse modo, para além da denominação, quando nos referimos aos grupos, estamos compreendendo-os como espaço de interação, tendo como ponto de partida a negociação de sentidos presentes nas discussões propostas. Cabe ressaltar, ainda, que as conversações se orientam também nas proposições de Chambers (2007) e Cosson (2014b), que tratam de discussões em grupos especificamente voltadas para a literatura.

Para exemplificar algumas das interações ocorridas entre os jovens participantes da pesquisa, trazemos a seguir um trecho da última interação, ocorrida no mês de dezembro de 2017, em um segundo encontro do mesmo grupo, que foi composto pelos seguintes participantes: Jace, 17 anos, Cody, 16 anos, Callena, 17 anos, Vittar, 16 anos e Júvia, 15 anos, todos estudantes do Ensino médio. Nesse trecho, iniciávamos uma discussão específica sobre um dos livros premiados que foi escolhido pela maior parte dos participantes para leitura, que foi o livro *Iluminuras*, de Rosana Rios.

Pesquisadora: Eu trouxe alguns trechos, eu não sei se é uma boa ideia, mas a ideia era cada um de vocês pegar um pedacinho...

Cody: Tem um que eu gostei

Vittar: Não, deixa ela falar

Pesquisadora: Se teve algum que vocês mesmos destacaram pode ler esse assim, sabe? Mas eu queria ver o que que vocês sentiram...

Callena: Eu tenho uma, mas não pode falar...

³⁰ A lista completa com os livros disponibilizados encontra-se no quadro 25, p. 276.

Vittar: Não!

Callena: É que eu lembro de uma parte muito legal do final, mas não pode falar.

Pesquisadora: Do fim?

Callena: É, legal, legal...

Jace: (apontando para os trechos que eu levei) isso pode ser considerado *spoiler*³¹? Guarda esse *trem*!

Pesquisadora: Pois é, até que página que vocês leram? De repente eu posso tirar [...]

Jace: Eu gosto bastante de narrativa em primeira pessoa.

[...]

Júvia: Esse livro tem muito diálogo?

Vittar: Não, não, ele tem mais explicação do que diálogo...

Júvia: Eu gosto de diálogo.

Cody: Eu gosto de diálogo também. Muita narração às vezes dá preguiça. Diálogo é interessante.

Jace: Vou recomendar um livro que tem bastante diálogo, gente, chama *Anne de Green Gables*, aquela praga daquele livro... tem uma série no Netflix.

Cody: Nossa, a menina fala...

Jace: Ela fala demais! Tem “diálogo” dela que dura três páginas e é só ela falando!

Júvia: Me dá, me dá! Eu amo!

Pesquisadora: Ele tem na escola.

Jace: Inclusive eu peguei esse livro lá na minha escola, inclusive eu não estou com plano de devolvê-lo (risos).

Pesquisadora: É mesmo? (risos)

Cody: /É por isso que eu nunca pego livro na escola, por causa disso: eu vou pegar o livro e se eu gostar, não vou querer devolver...

Callena: /”Eu odiei o livro, tem muito diálogo, mas eu não vou devolver” (risos)

Pesquisadora: Mas então você gostou dele?

Jace: Eu gostei. Na verdade, eu vi a série antes, na verdade eu vi a série em um dia e a série é maravilhosa.

Pesquisadora: É? Tem uma menina que comentou sobre ele, ela colocou entre os livros mais odiados por ela no questionário *Anne de Green Gables*. Ela fala isso. E eu lembro que você disse que leu, né, Cody...

Cody: /Eu li... ela fala muito.

[...]

Pesquisadora: Vamos lá, vocês querem ler os trechos?

Vittar: Eu quero. Mas não quero começar não.

Pesquisadora: Quem quer começar?

Nota-se, nesse trecho usado como exemplo, uma das especificidades do grupo de discussão, que é uma intervenção mínima nos diálogos estabelecidos, por meio do lançamento de questões que permitam a participação mais espontânea possível dos membros do grupo. O trecho mostra como determinadas questões geram outras

³¹*Spoiler*, expressão bastante adotada pelos jovens leitores, significa a antecipação de conteúdos de determinada narrativa, ou seja, uma maneira de acabar com a surpresa. O termo está ligado ao verbo “to spoil”, que significaria “estragar”, em referência à expressão “estraga-prazer”.

discussões, que, por sua vez, se desdobram em outras, sem que haja necessariamente uma “resposta” a ser fornecida. O que principalmente interessa, nesse caso, é a conjuntura que se cria em torno do que se discute. Ao fomentar a conversa a partir de trechos do livro *Iluminuras*, a discussão se desdobra para outra questão, que é uma característica de outros livros (se tem diálogo ou não) e, posteriormente, remete a outro livro (*Anne de Green Gables*), que, por sua vez, não havia sido mencionado na entrevista e nem no questionário por nenhum dos participantes dessa interação. Percebe-se, assim, que os diálogos mais abertos sobre obras literárias podem fornecer mais elementos para análise, já que permite o surgimento de questões que não ocorreram ao pesquisador no momento de elaboração do “roteiro”.

No que diz respeito aos aspectos da composição do grupo, percebe-se que os jovens apresentam uma série de fatores em comum, tais como: faixa etária semelhante, o fato de cursarem o primeiro ou segundo ano do Ensino Médio e de já haverem se conhecido anteriormente, na ocasião em que se reuniram pela primeira vez em julho do mesmo ano (2017). Esses aspectos ligados às semelhanças e afinidades, que são apontados por Weller (2013) como importantes na composição dos grupos, favoreceram as interações, permitindo que os diálogos se estabelecessem de maneira espontânea e que a negociação de sentidos do que se propunha para discussão ocorresse de maneira menos monitorada, como se não estivessem participando de uma pesquisa. A exposição do trecho transcrito acima, portanto, teve a intenção de exemplificar o modo como se deu a interação³², tendo como referência a metodologia específica do grupo de discussão, proposta por Weller (2013).

Apresentamos, a seguir, a descrição mais detalhada dos procedimentos adotados para a realização dessa última etapa da coleta de dados, que envolveu uma série de fatores, já que propunha o deslocamento de jovens de diferentes escolas situadas em diferentes bairros para um mesmo local. A primeira providência tomada foi a busca de autorização para uso da sala de leitura como local para a realização das discussões junto à equipe da biblioteca da FaE, que prontamente garantiu a reserva da sala e de alguns equipamentos, como câmeras de vídeo e tripé de apoio. Outra providência tomada previamente foi o recolhimento de autorizações por escrito,

³² A análise desse trecho e de outras partes desta interação consta no capítulo V.

junto aos responsáveis legais dos adolescentes, para seu deslocamento até a universidade.

A composição dos grupos foi feita por adesão, levando-se em consideração a região em que se localiza cada escola e também tendo em conta uma série de fatores como logística de transporte³³, disponibilidade e compatibilidade de datas possíveis para todos os participantes do mesmo grupo. Foram realizados ao todo quatro encontros para discussões ligadas a alguns dados levantados dos questionários até então e também ligadas à leitura da obra premiada escolhida pelo participante. Três dos encontros ocorreram na sala de leitura da biblioteca da Faculdade de Educação da UFMG e um dos encontros foi realizado em uma das escolas municipais da prefeitura de Belo Horizonte, devido à impossibilidade de acesso à biblioteca da faculdade, em virtude da greve de servidores técnico-administrativos no período. A duração das discussões foi em torno de três horas e um lanche foi oferecido ao final de cada um desses momentos de interação, de modo a promover uma espécie de confraternização de cada encontro. O quadro a seguir traz a síntese com as informações gerais desta etapa:

Quadro 4 – Sequência de Realização dos Grupos de Discussão

Denominação do grupo	Data de realização	Adolescentes presentes	Nível de Ensino dos participantes	Local de realização
GD-1	06/07/2017	Callena, Cody Clare, Jace Júvia, Vittar	Ensino Médio, à exceção de uma.	Sala de leitura da Biblioteca da FaE/UFMG
GD-2	13/07/2017	Ágatha, Eva Hermione, Karina, Kim, Mare, Nina	Ensino Fundamental, à exceção de uma.	Sala de leitura da Biblioteca da FaE/UFMG
GD-3	19/10/2017	Duki, Karina Mare, Violet	Todas do Ensino Fundamental.	Sala de leitura da Biblioteca da FaE/UFMG
GD-4	09/12/2017	Callena, Cody Jace, Júvia, Vittar	Todos do Ensino Médio.	Escola Municipal (Regional Pampulha)

Fonte: Elaborado pela autora.

³³O transporte dos estudantes foi providenciado pela própria pesquisadora, exceto para as estudantes de uma das escolas da Regional Nordeste, cuja direção se prontificou a enviar os adolescentes acompanhados de um monitor para participar da discussão na FaE/UFMG.

Devido às mencionadas circunstâncias, o número de estudantes por data, que poderia ser de até 12 presentes em cada encontro, foi reduzido, conforme foi possível verificar no quadro acima. Entretanto, essa redução tornou-se um ponto positivo, pois facilitou a troca de turnos de fala entre os jovens.

No início de cada encontro ocorreu com o estabelecimento de algumas regras de comunicação baseadas no respeito à fala do outro e ao gosto – ponderando que as leituras são múltiplas. Em seguida, foi feita uma dinâmica de apresentação em dupla: cada jovem deveria apresentar um colega. Essa dinâmica favoreceu um primeiro entrosamento entre os jovens e permitiu que já comesçassem falando sobre livros com os quais se identificavam. O material disponibilizado para a realização da dinâmica foi basicamente o balão reproduzido na figura a seguir:

Figura 2 – Material disponibilizado na dinâmica de apresentação dos grupos

Esse é o(a) _____, ele(a) tem _____ anos, estuda na escola _____ está no _____ ano. Se fosse um personagem de livro, ele(a) seria o(a) _____, porque, assim como esse personagem, ele também

Fonte: Elaborado pela autora

O desenvolvimento das discussões ocorreu sem percalços em todos os grupos e o encerramento ocorreu com a exibição de um vídeo sobre leitura que se encontra disponível na internet³⁴, seguido do lanche. Cabe destacar que a realização das discussões na biblioteca da faculdade de Educação favoreceu uma primeira oportunidade acesso ao campus da UFMG para a maior parte dos jovens, que, mesmo sendo em sua maioria moradores de bairros próximos, ainda não o conheciam. As falas, gestos e olhares de admiração ao adentrar esse espaço foram bastante significativos.

³⁴ “A leitura na vida!”, disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=OuMHAKDT7ms>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

A repetição da formação do grupo, com os mesmos jovens que participaram do primeiro encontro, ocorreu por demanda dos próprios participantes³⁵. Foi importante que acontecesse esse novo encontro também para que houvesse prazo para leitura do livro escolhido, que, no primeiro momento, ainda não havia sido lido pela maioria. Conforme já apontado, a proposta uniu pressupostos presentes em quatro autores que tratam da questão da formação de grupos de interação (WELLER, 2006; 2013; GATTI, 2005; COSSON, 2014b; CHAMBERS, 2007), de modo que as discussões ocorreram de forma produtiva, com gravação em áudio e em vídeo para posterior recuperação dos das falas.

Figura 3 – Imagens dos grupos de discussão



Fonte: Capturas de telas das gravações feitas em vídeo.

³⁵ Esses jovens solicitaram a formação de um grupo no aplicativo de mensagens WhatsApp, em que eu fui incluída, para que pudessemos permanecer em contato.

1.2.4. A análise dos dados

Além do procedimento de coleta de dados, é importante explicitar quais foram os procedimentos de análise, que, segundo Laville e Dionne (1999) podem ocorrer simultaneamente a algumas etapas da coleta, já que, para os autores, os sentidos vão se configurando à medida em que os dados são tratados, propiciando, inclusive, alterações nas escolhas feitas no decorrer desse processo em que o pesquisador se debruça sobre eles. Assim, a interpretação foi ocorrendo concomitantemente às etapas subsequentes da coleta, gerando algumas alterações em situações inicialmente previstas. Por exemplo, a previsão inicial era de contatar 45 jovens, no intuito de contemplar um número maior de escolas de diferentes regionais, entretanto, chegamos a um nível de saturação dos dados antes do previsto.

Os dados coletados no contexto da pesquisa de campo totalizam 23 questionários, com cinco páginas cada um; 19 entrevistas, que totalizam aproximadamente 30 horas de gravação; 4 encontros dos grupos de discussão, que totalizam uma média de 10 horas de gravação. O trabalho de seleção e organização dos dados é lento e requer do pesquisador uma atitude analítica diária, como propõem Laville e Dionne (1999). Para os autores, à medida que coleta informações, o pesquisador elabora a percepção que tem sobre o fenômeno, deixando-se guiar pelas especificidades do material selecionado. Assim, o procedimento de análise dos dados não se deu somente após o término do trabalho de campo, mas concomitantemente à coleta.

Adotamos como um dos procedimentos a análise de conteúdo que, segundo os autores, “pode se aplicar a uma grande diversidade de materiais, como permite abordar uma grande diversidade de objetos de investigação: atitudes, valores, representações, mentalidades, ideologias, etc.” (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 214-215). Os autores salientam ainda que:

A análise de conteúdo não é, contudo, um método rígido, no sentido de uma receita com etapas bem circunscritas que basta transpor em uma ordem determinada para ver surgirem belas conclusões. Ela constitui, antes, um conjunto de vias possíveis nem sempre claramente balizadas, para a revelação – alguns diriam reconstrução – do sentido de um conteúdo. Assim, pode-se, no máximo, descrever certos momentos dele, fases que, na prática, virão às vezes entremear-se um pouco, etapas no interior das quais o pesquisador

deve fazer prova de imaginação, de julgamento, de nuance, de prudência crítica... (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 216).

Procedeu-se, nesta pesquisa, a uma análise qualitativa de conteúdo, conforme propõem esses autores, na perspectiva da estratégia que eles denominam “construção iterativa de uma explicação” (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 227), ou seja, que se baseia na elaboração paulatina de uma explicação lógica do fenômeno estudado, “examinando as unidades de sentido, as inter-relações entre as unidades e as categorias em que se encontram reunidas” (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 227). Essa estratégia foi adotada, sobretudo, para organizar e sistematizar os dados coletados nos questionários aplicados, mas também serviu de referência na categorização de respostas das entrevistas.

A organização dos dados por eixos temáticos ligados às questões da pesquisa também tomaram como base as orientações de Duarte (2004), que propõe como possibilidade a organização prévia das categorias de análise, ao integrar questões de acordo com os objetivos, procedimento que adotamos no momento da elaboração das questões da entrevista, conforme já explicitado. Para a autora, os dados da pesquisa qualitativa que adota a entrevista semiestruturada resultam da

ordenação do material empírico coletado/construído no trabalho de campo, que passa pela interpretação dos fragmentos dos discursos dos entrevistados, organizados em torno de categorias ou eixos temáticos, e do cruzamento desse material com as referências teórico/conceituais que orientam o olhar desse pesquisador. Isso implica a construção de um novo texto, que articula as falas dos diferentes informantes, promovendo uma espécie de “diálogo artificial” entre elas, aproximando respostas semelhantes, complementares ou divergentes de modo a identificar recorrências, concordâncias, contradições, divergências etc. Esse procedimento ajuda a compreender a natureza e a lógica das relações estabelecidas naquele contexto e o modo como os diferentes interlocutores percebem o problema com o qual ele está lidando (DUARTE, 2004, p. 222).

As gravações em áudio foram integralmente transcritas em quinze das dezenove entrevistas realizadas. A transcrição das entrevistas mais extensas ocorreu parcialmente, conforme identificação de dados de interesse da pesquisa. Quanto aos grupos de discussão, também foram transcritos apenas os trechos selecionados para as discussões propostas, dada a maior abertura das discussões e as orientações presentes em Bohnsack e Weller (2013), que afirmam não ser necessária a

transcrição completa, desde que se faça um relatório detalhado sobre o momento da realização do grupo e que haja uma boa “organização temática” (p. 81).

Considerações de Bourdieu (1997), referentes à transcrição, foram fundamentais para que se pudesse dar início à manipulação dos dados coletados. De acordo com o autor, o ato de transcrever uma fala pressupõe uma interpretação e mesmo uma seleção do que foi dito. A passagem do oral para o escrito implica em perdas significativas do que foi registrado na gravação, uma vez que a escrita é incapaz de transcrever com fidelidade aspectos como entonação, ritmo, pronúncia, linguagem dos gestos, postura corporal, etc. As transcrições seguiram essa busca por um padrão de objetivação capaz de reduzir ao máximo as formas de interpretação precipitadas no momento da transposição da fala para a escrita. Em alguns casos, por exemplo, o gestual ou expressões faciais, que não são captadas pelo gravador de voz, foram descritos entre parêntesis para facilitar a compreensão do trecho ou com a inscrição de “inaudível”, enquanto as pausas foram indicadas pelo uso de reticências (...) e a simultaneidade de falas foi indicada pelo uso de barra inclinada para a direita (/).

Sobre a análise dos dados coletados nas interações em grupo, Bohnsack e Weller (2013) trazem uma importante sistematização, estabelecendo procedimentos específicos a serem adotados pelo pesquisador que adota o “grupo de discussão” como método. De acordo com os autores, é importante que a análise ocorra em diferentes etapas, quais sejam: i) **organização temática**, que consiste na identificação dos principais temas surgidos durante o grupo de discussão, para posterior identificação do grau de detalhamento das narrações e o grau de envolvimento dos participantes na discussão dos referidos temas; ii) **interpretação formulada**, que consiste em descrever o que foi dito pelos participantes, em linguagem que possa ser compreendida mesmo por pessoas que não pertençam ao meio social pesquisado; iii) **interpretação refletida**, cujo objetivo é reconstruir a organização do discurso, buscando analisar o conteúdo e o quadro de referência que orienta a discussão, as ações dos indivíduos e as motivações por trás dessas ações; iv) **análise comparativa**, que consiste basicamente em comparar o que foi discutido em diferentes grupos, a partir das temáticas e conteúdos já levantados; v) **construção de tipos e análise multidimensional**, que busca verificar dados não necessariamente ligados ao contexto pesquisado, mas que transcendam esse tipo de

fronteira. São inúmeros os desafios impostos nessa proposta, o que é acentuado pelo fato de que a pesquisa adotou mais de um procedimento de coleta de dados.

Entretanto, ainda que não seja possível seguir de maneira rígida todas as etapas indicadas pelos autores, consideramos importante tomar como parâmetro tais orientações, pois elas favorecem a sistematização, a análise e a descrição dos dados. Para finalizar, é importante destacar o que compreendemos por “discurso”, já que é essa a principal matéria-prima de que dispomos. Partimos de uma compreensão mais ampla acerca do que seja discurso, considerando-o como “um conjunto de palavras organizadas de modo a veicular sentido” (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 198), que “engloba tanto os textos extraídos de diversos tipos de documentos quanto respostas obtidas nas perguntas abertas dos questionários ou entrevistas” (idem).

Para que fosse possível contextualizar devidamente as falas, cuidamos de situá-las dentro das condições sociais e históricas de sua produção e de toda a rede de relações em que o sujeito está inserido, conforme propõe Brandão (2004), atentando para que os colaboradores da pesquisa não fossem tomados como fonte e origem exclusiva daquilo que dizem, mas buscando identificar, por exemplo, discursos sobre leitura que circulam socialmente e que podem ter sido apropriados pelos sujeitos. Além disso, partimos do entendimento de que discursos podem ser proferidos a partir de uma possível projeção de expectativas que o entrevistado possa atribuir ao entrevistador. Para encerrar este capítulo trazemos mais uma reflexão significativa de Laville e Dionne (1999) sobre o trabalho de pesquisa:

É preciso enfim ter em mente que, se toda pesquisa se pretende rigorosa, este rigor não repousa somente no aparelho metodológico; ela poderia ser garantida por uma forma qualquer de rigidez mecânica de que o pesquisador poderia fazer prova em sua operacionalização. O rigor autêntico não é uma questão de formalismo técnico. Ao contrário, acomoda-se com flexibilidade nessa matéria, na medida em que essa flexibilidade leva a uma maior coerência no conjunto do procedimento, desde o enunciado do problema inicial até a conclusão, passando pelos fundamentos teóricos que regem seu desenvolvimento (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 230).

Ao longo das análises retornaremos a alguns aspectos metodológicos, que poderão ser esclarecidos de modo mais específico na apresentação dos dados. No próximo capítulo apresentamos os colaboradores da pesquisa, partindo de uma caracterização geral, passando pela apresentação do perfil socioeconômico, seguido de dados sobre a autopercepção desses leitores, bem como seus interesses culturais e algumas motivações concepções sobre a leitura.

CAPÍTULO II – OS COLABORADORES DA PESQUISA

*Que vai ser quando crescer?
 Vivem perguntando em redor. Que é ser?
 É ter um corpo, um jeito, um nome?
 Tenho os três. E sou?
 Tenho de mudar quando crescer?
 Usar outro nome, corpo e jeito?
 Ou a gente só principia a ser quando cresce?
 (Carlos Drummond de Andrade)*

Para apresentar o público participante da pesquisa, é preciso partir daquilo que estamos compreendendo como adolescente e jovem nesse contexto. Muito além de ser uma categoria etária, ser adolescente traz aspectos ligados à cultura juvenil e aos modos de ser e de atuar no mundo. Modos que variam de acordo com o pertencimento a diferentes instituições e categorias sociais. Sendo assim, é importante ter clareza, em primeiro lugar, que que esses conceitos variam de acordo com cada momento histórico e cultural e que cada sociedade e cada época trará as próprias concepções acerca do que seja adolescência e/ou juventude.

Dayrell (2003), autor que tem se dedicado a estudar esse público, defende que é preciso compreender o jovem como sujeito social e, para tanto, traz um apanhado de imagens e representações que, segundo ele, “interferem na nossa maneira de compreender os jovens” (DAYRELL, 2003, p.40). Ele afirma que algumas acepções apontam a juventude como fase transitória cujo objetivo é alcançar a vida adulta, levando a uma tendência de encarar os jovens como algo que ainda vai ser. Uma segunda acepção trazida pelo autor diz respeito a uma visão romantizada que aponta a juventude como “tempo de liberdade, de prazer, de expressão de comportamentos exóticos” (DAYRELL, 2003, p. 41). Há, ainda, a imagem da juventude associada a movimentos culturais, de modo deslocado da vida cotidiana e, por fim, a juventude vista como “momento de crise, uma fase difícil, dominada por conflitos com a autoestima e/ou com a personalidade” (idem).

A partir de todas essas imagens, o autor traz a sua própria concepção, entendendo “a juventude como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um.” (DAYRELL, 2003, p. 42). Dayrell propõe, assim, que a juventude seja compreendida para além de uma passagem, mas a partir da importância que assume em si mesma. Para ele,

“Todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona” (idem).

Diante disso, compreendemos a importância de não adotar uma única via para a interpretação de todos os discursos, escolhas e ações dos jovens da pesquisa, uma vez que corremos o risco de fazer análises parciais e de homogeneizar perfis e realidades distintas. Por outro lado, sabemos que não será possível em todos os trechos analisados trazer todas as possibilidades de interpretação, de modo que, em determinados momentos, faremos a escolha por uma ou outra maneira de olhar para os dados apresentados, sempre com a consciência de que se trata de uma escolha.

2.1. Quem são os colaboradores da pesquisa?

Ao traçar um perfil mais amplo dos colaboradores da pesquisa, não buscamos homogeneizar ou generalizar as informações coletadas, mas possibilitar uma visão mais geral acerca do pertencimento social, racial, cultural e religioso, bem como promover caracterizações individuais que permitam uma melhor compreensão dos demais dados coletados.

2.1.1. Caracterização geral

Partimos da apresentação de dados coletados no cabeçalho do questionário, que traz algumas informações mais individuais como idade, sexo, raça/cor, fase de escolarização em que se encontram e pertencimento a grupos religiosos. Esses dados permitem compreender o lugar de onde cada sujeito profere suas falas, tendo em vista que os modos de pertencimento, em geral, dizem muito sobre como cada indivíduo interpreta a realidade que o rodeia e sobre como enxerga as próprias experiências.

Trazemos na figura a seguir um recorte da parte do questionário que forneceu esses primeiros dados:

Figura 4 – Cabeçalho do questionário

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS INICIAIS DA PESQUISA: “TENDÊNCIAS DA PRODUÇÃO LITERÁRIA PARA JOVENS E A RECEPÇÃO POR LEITORES ADOLESCENTES EM MEIOS POPULARES” FACULDADE DE EDUCAÇÃO – UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	
Dados do(a) colaborador(a)	
Escola: _____	
Estudante: _____	
Idade: _____ anos	Sexo: () Feminino () masculino
Ano/ciclo em que estuda: _____ Há quanto tempo estuda em escola pública? _____	
Como você se classificaria, quanto à raça/cor?	
() Branca	() Preta
() Amarela	() Parda
() indígena	
Você pertence a algum grupo religioso? () Sim () Não	
Em caso positivo, gostaria de informar a qual grupo religioso você pertence?	

<i>(Atenção: Os dados de identificação serão mantidos em total sigilo)</i>	

Fonte: Recorte do questionário elaborado pela autora.

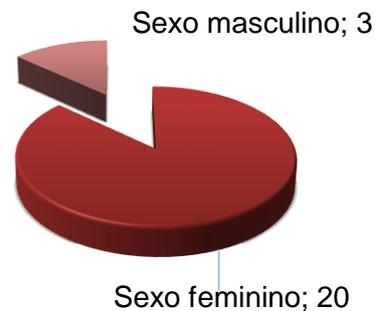
Os dados coletados a partir desse cabeçalho nos possibilita ter uma dimensão de conjunto do público pesquisado. As idades dos participantes variam de 12 a 17 anos, com maior concentração entre jovens de 13 e de 15 anos. Do total de 23 participantes, apenas três são do sexo masculino. Nota-se, portanto, uma grande predominância de público feminino na amostra selecionada. Esse dado é relevante, principalmente, pelo fato de que não tivemos, na seleção dos colaboradores, essa preocupação em representar igualmente os públicos a partir do gênero, ou seja, buscamos simplesmente a indicação de público adolescente leitor em escolas públicas de meios populares, conforme explicitado no capítulo anterior.

Diante disso, perceber que há uma quantidade muito maior de leitoras do que de leitores é uma questão que merece algumas considerações. Os dados coletados nessa parte do questionário deram origem aos dois gráficos apresentados a seguir, que permitem uma visualização mais concreta dessas informações:

Gráfico 3 - Idade dos participantes



Gráfico 4 - Sexo dos participantes



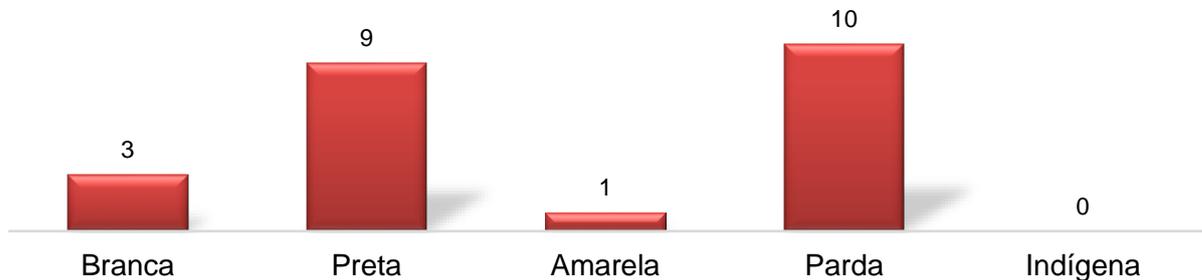
Fonte: Elaborados pela autora.

Outras pesquisas voltadas para a leitura de jovens também têm constatado a predominância do público feminino, como é o caso de Oliveira (2013) e Souza (2015). Horellou-Lafarge e Segré (2010) destacam que o acesso e as escolhas de livros possuem variações conforme os grupos sociais, de modo que importa compreender “por quais meios o ambiente social age sobre a leitura” (HORELLOU-LAFARGE e SEGRÉ, 2010, p. 108). Ao discutirem sobre a diferenciação de leitores segundo o sexo, as autoras apontam alguns fatores já amplamente estudados pela sociologia da leitura, tendo como referência François De Singly, Christian Baudelot e Christine Détrez, autores que, segundo Horellou-Lafarge e Segré (2010), atribuem a maior intensidade de leitura entre as moças a uma educação diferenciada entre os diferentes gêneros. As autoras apontam que a ideia é que as moças, por serem observadas mais de perto pelos pais em comparação com os rapazes, que em geral são mais incentivados a saírem e a praticarem atividades esportivas, acabam se tornando mais estudiosas e mais conformadas com as exigências escolares, lendo mais do que os rapazes os livros indicados pela escola, por exemplo. Tais fatores ligados ao gênero não estão necessariamente vinculados às questões que nortearam a pesquisa, de modo que não foram coletados dados que permitissem a verificação desse princípio explicativo junto ao grupo pesquisado. Entretanto, consideramos que as reflexões apresentadas por Horellou-Lafarge e Segré (2010) lançam uma luz sobre esses dados, trazendo uma possível explicação para a distorção numérica que se apresentou no *corpus* que, reiteramos, não traz uma amostra significativa ao ponto de generalizações serem propostas.

Petit (2013), que também expõe um diálogo explícito com François De Singly, chama a atenção para o fato de que as atividades de leitura são frequentemente associadas ao comportamento considerado mais feminino, salientando que, em muitos lugares do mundo, as mulheres costumam se destacar como agentes de desenvolvimento cultural. Ela traz um apelo, portanto, para que os editores lutem contra a misoginia, pois, para ela, “isso vai de encontro aos seus interesses: porque onde as mulheres são mantidas à margem da escolarização, à margem da vida social, o escrito não circula com fluidez” (PETIT, 2013, p. 36-37).

Outro dado coletado no cabeçalho do questionário diz respeito à autodeclaração racial dos participantes. As categorias adotadas são aquelas apontadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2015. De acordo com a página do governo federal, “O Censo Populacional adota cinco categorias em que pessoas podem se enquadrar quanto às características de cor ou raça: branca, preta, amarela, parda ou indígena”³⁶.

Gráfico 5 - autodeclaração racial dos participantes



Fonte: Elaborado pela autora.

Nota-se que a maior parte dos entrevistados se reconhece como “parda” ou “preta”, grupos que predominam entre a população mais desfavorecida, conforme dados apontados pelas Nações Unidas³⁷. A constatação de que o pertencimento racial apontado pelo grupo pesquisado coaduna com o que estatisticamente predomina nos meios populares permite que façamos algumas análises ligadas a uma possível relação de identificação desses sujeitos com as representações apresentadas em obras literárias, sobretudo no que diz respeito à caracterização dos personagens e

³⁶ Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/governo/2009/11/populacao>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

³⁷ Artigo disponível em: <<https://nacoesunidas.org/brasil-violencia-pobreza-e-criminalizacao-ainda-tem-cor-diz-relatora-da-onu-sobre-minorias/>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

suas inserções sociais. Assim, tornou-se possível adentrar na investigação sobre como – e se – leitores de meios populares, especialmente os que se autodeclararam negros, se veem representados nas obras lidas por eles. Alguns dados mostram que determinados sujeitos são mais atentos a essas questões do que outros.

A fala de uma das participantes da pesquisa durante a entrevista individual, por exemplo, traz um aspecto que consideramos relevante. Trata-se de Callena, jovem negra de 17 anos que afirma ter parado de ler livros de uma determinada autora³⁸ reconhecida por escrever livros para adolescentes, por considerar que sua mente “já mudou disso” e por ter ouvido comentários em que a referida autora não traz representação de negros em suas histórias. Diz a jovem: “Se você parar pra pensar, você vê assim mesmo, não tem nenhum negro na história dela, nenhum. E ela já fez muitos livros” (Callena, 17 anos).

Embora, como já mencionado, nem todos os leitores tenham essa percepção ou mesmo questionem esse fato, a fala de Callena chama a atenção para aspectos específicos ligados à leitura que se realiza em meios populares, pois ela nos leva a refletir sobre qual é o leitor projetado em determinadas obras que circulam socialmente e que são voltadas para jovens. Será que existe, de fato, um ideário de um leitor branco e pertencente às classes mais abastadas como provável leitor das obras destinadas a jovens? É um ponto que não está no horizonte de questões a serem respondidas nessa pesquisa, mas que poderá ser desenvolvido em empreitadas futuras. Para as reflexões propostas neste trabalho, interessa saber como a autopercepção do sujeito em sua individualidade e suas vivências sociais em meios populares impactam em seus modos de se relacionar com a leitura.

O que se percebeu em algumas entrevistas feitas com jovens autodeclarados como “preto” na escala proposta no questionário é que a identificação física dá lugar a uma identificação psicológica, como ocorre, por exemplo, com Mare, de 14 anos, que diz que personagem com quem mais se identifica possui “personalidade forte” e “senso de liderança junto aos amigos”, dois fatores que ela admira, reconhece em si mesma e por isso gera identificação.

Há também casos como o da leitora Eva, de 13 anos, que também se autodeclara negra e afirma não ter se identificado verdadeiramente com nenhum dos

³⁸ Trata-se da autora mineira Paula Pimenta, que faz bastante sucesso entre leitoras adolescentes, conforme veremos no capítulo que trata das preferências.

personagens de livros que já leu. Ao ser questionada sobre a descrição física dos personagens, diz ter percebido que a maior parte deles é branca, mas afirma que não faz diferença e que não sente falta de mais personagens negros nas histórias. Com relação à identificação com aspectos psicológicos e percepção quanto ao lugar social dos personagens, a fala de Duki, 13 anos, que se autodeclara “parda” também é significativa:

Pesquisadora: De todos os livros que você já leu até hoje, tem algum personagem com quem você mais se identificou?

Duki: Vários. A personagem dela, da Paula Pimenta, a Fani, eu me identifiquei muito com ela, que ela também é muito tímida, ela não conversa com praticamente ninguém...

Pesquisadora: Igualzinho você, toda tímida...

Duki: É. Também da personagem da Cooley Huck, Kelsey ela é solitária, ela é tipo, também não tem muito... ela tem amigos, mas realmente ela também vive no seu próprio mundo. Tem também vários personagens que eu já me identifiquei.

Pesquisadora: A maioria deles pelo que eles sentem, né?

Duki: Isso.

Pesquisadora: E não pela sua... pela realidade que ele vive. Você já conseguiu achar algum personagem que tem uma realidade parecida com a sua?

Duki: Não.

Pesquisadora: Que vive numa situação parecida com a família, escola?

Duki: Não.

Pesquisadora: Nenhum. Você acha que seria interessante se tivesse?

Duki: Seria.

Pesquisadora: Porque a maioria dos livros se passa em outro ambiente, né?

Duki: É. Tipo assim, a Fani mora em Belo Horizonte também, mas ela é uma adolescente de dezesseis anos, então não é muito... E a outra personagem dela, a Priscila, quando a série começou, ela tinha treze anos, mas ela também já tava namorando e eu ainda nem...

Pesquisadora: Passa nem perto, né?

Duki: Né? Então...

Pesquisadora: E os lugares que elas frequentam também são diferentes, né?

Duki: São diferentes, porque a Priscila mora perto de um shopping, a Fani, ela sempre visitou os shoppings de BH e eu não.

Pesquisadora: São diferentes, né? Lembra de algum personagem negro nas histórias que você leu?

Duki: Personagem negro... Lembro. Lembro de um livro que eu li, esqueci o nome dele... Sim, foi o melhor amigo de Theodore Finch, de *Por Lugares Incríveis*. Ele é negro, mas ele também não tá nem aí pra isso e vive a vida dele.

Pesquisadora: Como se não existisse nenhuma diferença.

Duki: É.

Pesquisadora: Ele não sente essa diferença na nossa sociedade. Você sente?

Duki: Não.

Pesquisadora: Acha que tem isso, que as pessoas tratam pessoas diferentes por ser brancas ou negras?

Duki: Tratam, mas eu, assim, não.

Quanto à importância da representatividade nos livros, temos uma fala bem impactante proferida por uma das leitoras que se autodeclararam “preta” e que expõe, de forma bastante clara, o modo como a imagem positiva do sujeito pertencente a classes desfavorecidas presente na leitura ajuda a construir sua identidade:

Pesquisadora: Durante a leitura de algum livro, você já reparou... situação assim de preconceito por conta de cor, de raça, de peso... Você já reparou isso assim nos livros, esse tipo de situação?

Bruna: Não, só em um livro, que chama *Sonata em Punk Rock*, da Babi... Da Babi. Eu esqueci o sobrenome dela, mas é da Babi. Ele conta de uma menina que não sabia quem era o pai, que o pai largou a mãe dela pra viver a vida dele e, por ela ser negra e tal, ela tinha grande influência de música. Quando eles souberam que o pai dela também tinha estudado na melhor escola de música, que ela também queria estudar, eles aceitaram na hora. Ela acaba se apaixonando por um menino que é branco, e a mãe dela... a mãe dele é a presidente da escola, então ele por... a mãe dele nunca gostou dela, nunca gostou, nunca (situou). Mas pela cor dela, eu acredito... que eu entendi, pela cor dela, ela desprezava a menina.

Pesquisadora: A mãe do menino.

Bruna: Do menino. Nunca proibiu deles conversarem, nada disso, mas todo mundo... ela, pelo que a Babi descrevia, todo mundo olhava com um olhar diferente pra ela. Nunca imaginaria que o pai dela fosse o pai dela de verdade pela cor, e pelas condições financeiras.

Pesquisadora: O pai dela era branco...

Bruna: Não sei, porque não fala. Mas, como descreve, eles tinham um preconceito enorme pelo fato d’ela...

Pesquisadora: Por conta d’ela ser negra.

Bruna: Por causa d’ela ser negra, e também pela condição financeira dela.

Pesquisadora: Ela era mais pobre?

Bruna: É.

Pesquisadora: E aí eles achavam que ela não tinha nem que estar ali.

Bruna: É.

Pesquisadora: E o que que você sentiu quando você leu isso?

Bruna: Eu senti... eu senti que no livro a Babi descreveu uma personagem valente que, independente das coisas, ela não importava pelo que os outros falam, mas pelo que ela é. E isso me fez entender, me ajudou também a ver que eu não estava tendo uma atitude errada, porque eu também sou desse jeito. Além d’ela gostar de música, ela também não liga pro que as pessoas falam dela. Não precisa do que as pessoas falam pra ela pra ela acreditar o que ela é. Ela acredita em si mesma e tem a segurança que um dia ela vai ter um futuro brilhante. Assim como eu. Então...

A construção da identidade do sujeito, segundo Martuccelli (2007), passa pela articulação de uma história pessoal, uma tradição social e cultural, que não deixam de se desenvolver ao longo de sua existência. Assim, a identidade não pode ser reduzida a uma classe, uma geração, uma comunidade, um sexo. Para o autor, é ela que garante o sentimento de pertencimento social, ainda que flutuante e diversa, pois a partir das trocas estabelecidas socialmente, ela permite a manutenção de uma continuidade. Martuccelli (2007) afirma, ainda, que as identidades se diferenciam também em função das diferentes sensibilidades, já que cada indivíduo irá encontrar um modo aceitável entre sua unidade e sua veracidade. Assim, o autor sintetiza a noção de identidade relacionada a uma combinação entre dimensões sociais e dimensões pessoais, de modo que é importante considerar sua transitoriedade contínua, já que essas relações nunca estarão definitivamente estabilizadas. Para o autor, “acima de tudo, a identidade é construída sobre uma das fronteiras do eu, precisamente aquela que é tecida com o ambiente, ou seja, a realidade social como é sentida pelo indivíduo desde a infância.” (MARTUCCELLI, 2007, p. 310).

Tendo como referência as dimensões da identidade apontadas por Martuccelli (2007), que considera tanto o nível do indivíduo quanto a sua relação com as dimensões sociais e culturais, entendemos que o autorreconhecimento dos leitores em obras literárias é uma das formas que o leitor jovem de meios populares tem de se perceber como indivíduo e, ao mesmo tempo, de estabelecer o modo como se relaciona com o mundo exterior. Ao permitir que o leitor se reconheça em determinado contexto sociocultural ou que se identifique com personagens semelhantes, seja por características físicas ou psicológicas, a literatura pode fornecer a esses leitores uma melhor compreensão sobre si mesmos. Pode possibilitar, ainda, uma maior percepção de diferentes modos de estar no mundo, além de uma expansão dos horizontes de expectativas ou reconhecimento de limitações e condicionamentos presentes em sua própria realidade.

Considerando especificamente o leitor negro, essa possibilidade de reconhecimento positivo é uma das principais questões que se destacaram na fala de Bruna, que se reafirma como alguém que é “valente”, que segue atrás daquilo que acredita de forma autêntica e confiante, assim como a personagem do livro citado por ela. A análise das falas dessas leitoras corrobora a ideia de identificação apresentada por Zilberman (1989), que a considera, baseada no pensamento de Jauss, como a

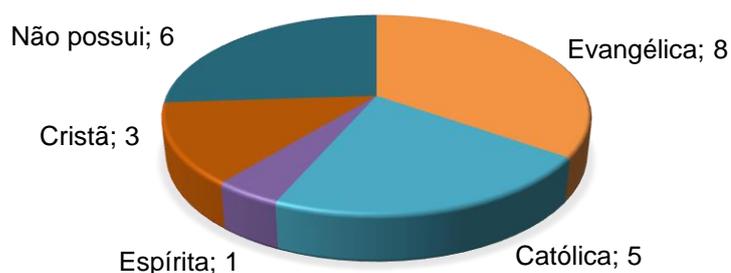
principal reação que decorre da experiência estética, especialmente no plano da *aisthesis*, que está relacionado ao “reconhecimento diante do imitado” e o plano da *katharsis*, assim definida pela autora:

A definição de catarse mostra-a como basicamente mobilizadora: o espectador não apenas sente prazer, mas também é motivado à ação. Esta característica acentua a função comunicativa da arte verbal, que, por seu turno, depende do processo vivido pelo receptor: o de identificação. Esta é provocada pela experiência estética e leva o sujeito à adoção de um modelo (ZILBERMAN, 1989, p. 57).

Essa natureza libertadora da arte, que, segundo Zilberman, funde os papéis de transgressão e comunicação, é algo que nos instiga a compreender, entre outras questões, como se dão os processos de transação ocorridos entre os jovens de meios populares e as obras literárias com as quais têm contato dentro ou fora da escola e qual é a importância desses processos em sua formação identitária. No último capítulo da tese, trataremos de forma mais detalhada algumas questões específicas que envolvem a subjetividade dos leitores e sua relação singular com as obras literárias, traçando análises mais voltadas para a experiência estética em suas diferentes dimensões, em diálogo com as questões sociológicas ligadas ao lugar social de onde falam esses sujeitos.

Outro dado relevante colhido nessa parte do questionário diz respeito ao pertencimento religioso dos participantes. As informações ligadas à religião ajudam a identificar possíveis influências de discursos dos participantes da pesquisa e favorecem a compreensão acerca de avaliações e julgamentos de valor feitos por determinados participantes, tanto no que se refere às obras lidas quanto às suas vivências culturais. Como essa foi uma questão de campo aberto, é possível perceber uma sobreposição de dados, como, por exemplo, a indicação de religião “Cristã”, que engloba também a Evangélica e a Católica, como mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 6 - Pertencimento religioso



Fonte: Elaborado pela autora.

O que se percebeu com as entrevistas é que os jovens que indicaram pertencer a religiões evangélicas tendem a sentir maior cerceamento de leituras do que os que indicaram pertencimento em outras religiões ou os não indicaram pertencer a nenhuma religião, sendo estes os que demonstraram maior autonomia em suas falas.

Esse não é, evidentemente, um fator que se possa analisar de forma isolada, já que são várias as instâncias que influenciam a construção dos diferentes protocolos de leitura do sujeito, bem como a configuração dos diferentes modos de perceber a realidade e mesmo de atribuir sentido àquilo que lê. Assim, cabe destacar que o papel desempenhado por essa instituição específica – a igreja – tem influenciado sobremaneira o modo como os indivíduos se relacionam com o mundo, o que, certamente, também influencia em suas escolhas e interpretações literárias, como também sinaliza Petit (2008; 2013).

Tal discussão tem seu grau de relevância, pois auxilia no desenvolvimento de reflexões que ultrapassam os limites da pesquisa, especialmente por estar sendo desenvolvida em um contexto político particularmente turbulento³⁹. Observa-se, no entanto, que imposições ligadas ao âmbito religioso, embora possam influenciar maneiras de interpretar as obras lidas, não são determinantes e nem impeditivas de certa autonomia das escolhas literárias dos jovens, que, na maior parte das vezes, buscam subverter o que é estabelecido nesse sentido. A figura a seguir, por exemplo, traz um dado que chamou nossa atenção nessa primeira fase da pesquisa.

Figura 5 – Indicação de proibição da leitura

7) Você possui o hábito de ler em casa? () sim (X) não. Por quê? <u>Por que</u>	
<u>minha religião não permite.</u>	
8) Em qual (is) outro(s) local (is) você costuma ler?	
() em biblioteca pública	(X) na sala de aula
(X) na biblioteca da escola	() na casa de algum(a) amigo(a)/colega
() na casa de parentes	() outro: _____

Fonte: Recorte do questionário elaborado pela autora.

³⁹ A coleta de dados ocorreu em 2016, período em que estava em curso no Brasil o processo de impedimento da presidente eleita Dilma Roussef e a redação da tese ocorre no contexto político em que um candidato de extrema direita se impõe nas urnas ao defender discursos conservadores amplamente difundidos por diversos líderes religiosos.

A adolescente que o preencheu indica não ter o hábito de ler em casa devido a proibições impostas pela sua religião, o que não a impede, no entanto, de realizar suas leituras descumprindo, assim, as ordens ditadas pela família. Para essa adolescente, os espaços de leitura oferecidos pela escola tornam-se, portanto, fundamentais para que ela possa exercer algo que lhe é muito caro, como escreve no final do questionário: “Bom, os livros são meu maior incentivo, me dão ideia de como posso ser no futuro, abre mais minha mente. Tudo o que eu posso dizer ‘amo a leitura” (Kelsey, 14 anos). Percebe-se que a inserção da adolescente no mundo da leitura se fez possível pela mediação escolar e, em sua entrevista individual, fica muito clara a importância dessa instituição em sua formação como leitora. Conhecer, pois, esse aspecto ligado à religião favorece a compreensão de uma série de falas proferidas pela jovem ao longo da conversa, revelando a importância da leitura literária na emancipação do sujeito e o lugar das diferentes instâncias de letramento – escolar e não escolar – na construção das trajetórias dos leitores.

Na pesquisa do mestrado, em que busquei compreender o papel da escola na formação do leitor de literatura no processo de alfabetização também em meios populares, uma das constatações feitas foi como algumas práticas de mediação da leitura literária se apresentavam fortemente influenciadas pela presença de dogmas e crenças religiosas que eram abertamente explicitadas pela professora colaboradora da pesquisa (ALMEIDA, 2011). Essa constatação nos levou a perceber como o trânsito de discursos que são de outro domínio que não o literário influencia no processo de mediação da leitura, ao ponto mesmo de modificar o potencial de abertura proposto na obra, que, sendo literária, passa, muitas vezes, a ter um papel de transmissão de valores e normas de conduta. Do mesmo modo, na atual pesquisa, com jovens, percebe-se como alguns leitores sofrem forte influência de práticas religiosas tanto em suas escolhas como, em alguns casos, na interpretação daquilo que leem. A mesma leitora que preencheu o questionário cujo recorte foi destacado acima, por exemplo, demonstra certo conflito ao expor sua apreciação sobre determinada obra que, no questionário, havia sido apontada como uma daquelas de que menos gostou e, na entrevista, aparece entre as que mais a emocionaram:

Pesquisadora: Tem algum livro que você se orgulha muito de já ter lido?

Kelsey: Sim.

Pesquisadora: Que você fala assim “nossa, eu li aquele livro!”? Você lembra qual, assim?

Kelsey: Lembro. É da... Vários livros que eu li me “negoçou”, mas o que eu mais gostei assim era do *Por Lugares Incríveis*⁴⁰. Esse aí me emocionou, viu? Dois livros que eu choro é esse e Antes de Você... *Como eu era Antes de Você*.

Pesquisadora: Você comentou ele. *Por Lugares Incríveis* também você tinha colocado...

Kelsey: Eu coloquei que não gostei assim porque ele morreu no final. Então, tipo assim, dessa parte eu não gostei mesmo não.

Pesquisadora: Mas você colocou os dois aqui, na verdade, que você tinha gostado pouco porque no final eles suicidam. Esse aqui eu até estou com ele, só não li ainda. Peguei semana passada. Mas os dois você... São os dois que você tem mais orgulho de ter lido?

Kelsey: É, porque é uma história muito bonita, é muito inspiradora.

Percebe-se que há uma ambiguidade de sentimentos envolvidos com a leitura dos livros mencionados, especialmente pelo fato de ambos trazerem à tona a questão do suicídio – fato altamente condenável, sobretudo sob a égide das religiões cristãs. Certamente tais leituras geraram um conflito ao ponto de a jovem situar inicialmente a obra entre as de que menos gostou e, posteriormente, apontá-la como uma das suas experiências mais marcantes de leitura até então. Essa dimensão da leitura está presente em Jauss (1979), que, remetendo a um autor chamado Hans Blumenberg, esclarece a “possibilidade do prazer estético ante negatividades objetivas, que, de antemão, não parecem ‘deleitáveis’, como o feio, o terrível, o cruel, o disforme” (JAUS, 1979, p. 77). Desse modo, Jauss (1979) chama a atenção para o fato de que não necessariamente o sujeito irá gozar “os objetos em sua negatividade flagrante, mas sim a pura função de suas próprias faculdades, afetadas por aquela presença negativa” (idem, p. 78).

Ao situar o livro entre os que menos gostou por ele trazer um fato que lhe causou uma dor, Kelsey demonstra uma rejeição à dor que o livro lhe provoca, que também pode estar relacionada não simplesmente à perda do personagem, mas ao fato específico de que essa perda se dá por meio de um suicídio. Contudo, ao apontar essa leitura como uma das experiências mais significativas, que lhe causam orgulho, a jovem demonstra que o fato de a obra ter lhe provocado sensações profundas, de alguma forma, foi o que lhe gerou prazer para além das demais, não mencionadas nesse momento da entrevista. A demonstração corrobora o que afirma Rosenblatt (1938/2002) sobre a influência da subjetividade na construção de significado de cada

⁴⁰ Por ter sido apontada entre as preferidas por outros leitores, a capa e a resenha desta obra encontram-se no apêndice I.

obra que, segundo ela, ocorre no circuito vivo estabelecido entre o leitor e o texto, ou seja, “o leitor infunde significados intelectuais e emocionais à configuração de símbolos verbais, e esses símbolos canalizam seus pensamentos e sentimentos” (ROSENBLATT, 1938/2002, p. 51, tradução nossa⁴¹).

2.1.2. Perfil socioeconômico

A análise do perfil socioeconômico permite que identifiquemos algumas das condições gerais em que vive a média dos leitores pesquisados, de modo que possamos reconhecer no universo desses jovens as suas condições de acesso a bens materiais e simbólicos, entre os quais estão os livros. Os dados que trazemos neste tópico são resultantes das respostas dadas pelos participantes da pesquisa na parte do questionário em que os jovens marcaram opções ligadas a níveis de escolaridade dos pais, número de pessoas que moram na mesma residência e a participação ou não em programas sociais. Na figura a seguir é possível verificar as opções apresentadas para possível marcação:

Figura 6 – Perfil socioeconômico/ Ambiente familiar

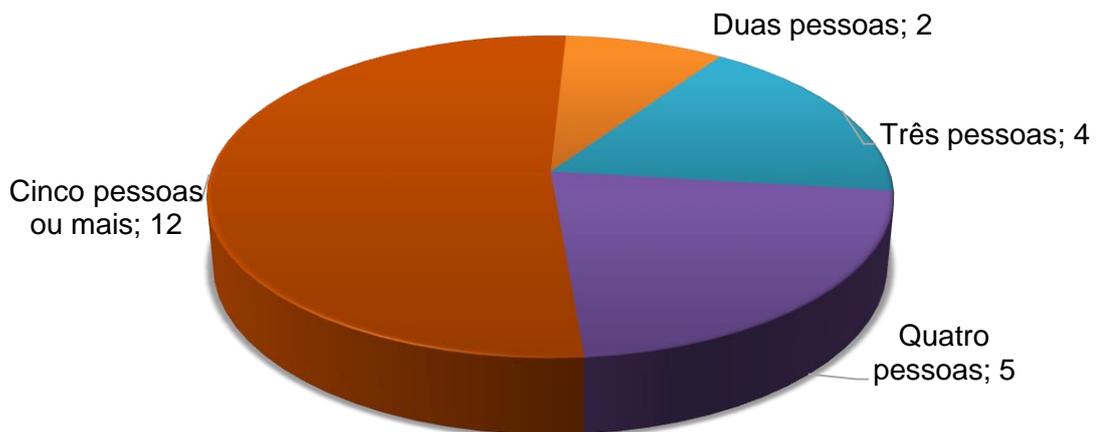
Perfil socioeconômico/ Ambiente familiar		
1) Quantas pessoas moram em sua casa, além de você?		
<input type="checkbox"/> Uma <input type="checkbox"/> Duas <input type="checkbox"/> Três <input type="checkbox"/> Mais de três (quantas?) _____		
2) Qual o nível de escolaridade do seu pai?		
<input type="checkbox"/> Fundamental incompleto	<input type="checkbox"/> Médio incompleto	<input type="checkbox"/> Superior incompleto
<input type="checkbox"/> Fundamental completo	<input type="checkbox"/> Médio completo	<input type="checkbox"/> Superior completo
<input type="checkbox"/> Não frequentou a escola	<input type="checkbox"/> não sei	
3) Qual o nível de escolaridade da sua mãe?		
<input type="checkbox"/> Fundamental incompleto	<input type="checkbox"/> Médio incompleto	<input type="checkbox"/> Superior incompleto
<input type="checkbox"/> Fundamental completo	<input type="checkbox"/> Médio completo	<input type="checkbox"/> Superior completo
<input type="checkbox"/> Não frequentou a escola	<input type="checkbox"/> não sei	
4) Você ou algum irmão é beneficiário de programas sociais, como, por exemplo, o “bolsa-família”?		
<input type="checkbox"/> sim	<input type="checkbox"/> não	<input type="checkbox"/> não sei

Fonte: Recorte do questionário elaborado pela autora

⁴¹ Traduzido da versão em espanhol (2002).

O gráficos a seguir, elaborado a partir das respostas coletadas nessa parte do questionário, mostra alguns quantitativos a esse respeito:

Gráfico 7 - Número de pessoas na residência



Fonte: Elaborado pela autora.

O número de moradores no mesmo domicílio é um dado importante para indicar as condições socioeconômicas em que vivem os colaboradores da pesquisa e as possibilidades de que haja ou não um ambiente propício à realização de leitura em suas residências. Análises presentes na síntese de dados coletados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)⁴², a qual traz uma série de indicadores sociais, apontam que

O adensamento domiciliar excessivo é considerado indesejável, pois pode representar risco à saúde e trazer restrições à comodidade e privacidade dos moradores. Nesta publicação, optou-se por considerar como excessivamente adensado um domicílio onde existam mais de três moradores por dormitório [...] A ocorrência dessa situação está bastante relacionada com a renda dos moradores. É entre os domicílios com menores rendimentos que há maior proporção de domicílios excessivamente adensados. (s/nº).

Devido à ausência do número de dormitórios de cada residência – dado não solicitado no questionário – não é possível fazer uma análise muito precisa a esse

⁴² Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2015 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95011.pdf>> Acesso em: 20 dez. 2017

respeito, mas, ainda assim, é possível traçar algumas considerações ligadas a esse dado: o gráfico mostra que mais da metade dos participantes vive com mais de cinco pessoas na mesma residência, sendo que três dos jovens vivem com mais de dez pessoas sob o mesmo teto. Com base nessas informações, é possível deduzir condições pouco favoráveis à atividade de leitura, sobretudo por considerarmos ser remota a possibilidade de haver, nestas condições, um local em que haja espaço e privacidade para sua efetivação. Essa dedução é corroborada pela fala de Cody, jovem de 16 anos que, espontaneamente, trata da questão durante um dos grupos de discussão, em momento no qual os jovens tratavam das dificuldades que enfrentam para estudar e passar de ano. A adolescente, que mora com os pais e mais duas irmãs em uma residência de dois quartos, assim se pronuncia:

Cody: Ano passado eu não peguei recuperação, esse ano eu peguei, porque ano passado eu não trabalhava. Eu comecei a trabalhar em novembro, quando já tava nas férias. E esse ano eu comecei a trabalhar. E o meio horário de trabalho é o que, é de onze às duas e de cinco às sete. Sete horas já vou direto pra escola. Então o tempo que eu tenho pra estudar é de duas às cinco. Só que é meio difícil quando tem uma irmã roncando num quarto, um pai em outro e uma irmã pequena assistindo desenho na maior altura na sala. Então fica difícil estudar. Nem ler eu consigo lá em casa, porque é a mesma situação. Se eu fosse pegar um livro pra ler eu não ia conseguir, porque a minha irmã realmente ela tá roncando muito esses dias (risos) e a cama dela é do lado da minha.

A fala da jovem, além de referendar nossa hipótese de que o ambiente físico em que se vive influencia diretamente na condição de realização da leitura, mostra, ainda, outras situações ligadas à questão socioeconômica que são típicas dos meios populares. Por exemplo, observa-se a inserção precoce no mercado de trabalho pela via do subemprego, já que ela trabalhava como auxiliar em transporte escolar, em um trabalho sem regulamentação legal, como forma de ajudar nas despesas da casa. Além disso, nota-se a presença do pai e da irmã, que, segundo ela, estão “roncando” durante a tarde, o que se justifica pelo fato de o pai trabalhar à noite e a irmã trabalhar no turno da manhã e também estudar à noite. Na avaliação da própria adolescente, essas condições dificultam seu rendimento escolar e as atividades de leitura livre que, segundo ela, anteriormente, ocorriam sem muita dificuldade, já que possuía mais tempo, ainda que o ambiente fosse o mesmo.

Além dessas questões ligadas às condições de leitura determinadas pelo meio social, os leitores de meios populares enfrentam também a questão da reduzida

condição financeira para compra de livros e para a participação em eventos culturais diversos. A esse respeito, temos uma fala interessante proferida por uma adolescente na entrevista individual, ao relatar sobre um livro⁴³ que ela gostaria muito de ler, mas não encontrava meios:

Kelsey: [...] Acho que só quando eu começar a trabalhar assim e juntar um dinheiro pra comprar ele, né? Porque a escola não pode comprar, então eu vou depender de mim mesma, assim, e vou esperar no futuro que com certeza eu vou ler ele, não só ele, como todos os livros assim que eu quero ler, que na revista não podia ler. Porque tipo, assim, eu sei que esses livros não pode ler, mas eu acho que eles vão me influenciar pra abrir mais minha mente pro futuro, nos empregos. Então...

As políticas públicas de composição de acervos de bibliotecas escolares são fundamentais para que seja garantido o acesso a obras literárias, principalmente quando se pensa no leitor de meios populares. Ainda que não tenham se destacado entre as obras preferidas pelos leitores da pesquisa, sabe-se que os livros adquiridos pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE⁴⁴) chegam às escolas e, em muitos casos, necessitam apenas de melhores condições de mediação por parte dos agentes escolares (CIRINO, 2015; MARQUES, 2013; MONTUANI, 2011). Além disso, há que se considerar que existem casos em que as obras são efetivamente lidas por adolescentes em escolas públicas, como mostra a pesquisa realizada por Silva (2009). É importante destacar, também, no contexto atual, a possibilidade de leitura de obras por meio de aplicativos que as disponibilizam gratuitamente no computador ou em telas de *smartphones*, o que favorece a democratização da leitura. Tal dado foi apontado por mais da metade dos leitores entrevistados, ainda que a grande maioria tenha reforçado sua preferência por livros físicos, como ficará evidenciado no próximo capítulo.

Em relação à participação em atividades culturais diversas, observa-se que uma ampla maioria não tem costume de frequentar bibliotecas públicas, museus, saraus, feiras de livros, apresentações teatrais, de dança ou shows musicais. Um número um pouco mais significativo aponta a ida ao cinema com relativa frequência, o que pode indicar certa democratização desse acesso por meio da instalação de salas em *shoppings centers* espalhados nas mais diversas regiões da cidade.

⁴³ *Cujo*, de Stephen King.

⁴⁴ Informações mais detalhadas sobre o Programa Nacional Biblioteca da Escola e sobre o processo de aquisição e o endereçamento escolar das obras podem ser vistas em Cosson e Paiva (2014).

Dos dezenove jovens entrevistados, apenas duas adolescentes, que moravam em um abrigo municipal⁴⁵, relataram assistir com frequência a peças teatrais e a espetáculos de dança. A imensa maioria aponta apenas o cinema como atividade cultural que realiza mais frequentemente além da leitura literária e, ainda assim, muitos afirmam ir apenas junto com a escola. Um trecho da fala de uma das entrevistadas na pesquisa sintetiza bem a questão do acesso aos bens culturais nos meios populares: “Eu não costumo frequentar, mas eu adoro. Porque o dinheiro falta, mas eu adoro cinema” (Duki, 13 anos). Não entraremos no âmbito do tipo de produção cultural que é disponibilizado nessas salas de cinema, visto que essa discussão, de certa forma, extrapolaria a problemática deste tópico. No capítulo em que se apresentam os critérios de escolhas dos jovens, trazemos algumas problematizações sobre o consumo de obras no contexto da indústria cultural e da cultura de massa.

Ainda no que diz respeito à participação desses jovens em atividades variadas, uma das considerações a ser feita está ligada à própria distância geográfica dos bairros de periferia em relação aos circuitos culturais da cidade, como museus, teatro e bibliotecas públicas, que, em geral, estão situados em áreas mais centrais. Como já mencionado, a proliferação de *shopping centers* em diferentes regiões da cidade ampliou as possibilidades de acesso a salas de cinema e a livrarias. No entanto, o que se percebe é que as livrarias ainda se apresentam mais como local de passeio e de contato físico superficial com livros do que como local de compras efetivamente para essa parcela da população.

Assim, no que concerne à democratização de acesso a bens culturais, o livro literário é considerado um dos objetos culturais mais acessíveis, já que pode ser transportado para os mais distantes locais, não dependendo, portanto do deslocamento até um local específico e nem mesmo a aquisição da obra, como é o caso das leituras proporcionadas por acervos disponíveis em bibliotecas públicas e escolares (SOARES, 2004).

Compreendemos que essas condições apresentadas são peculiares aos jovens pertencentes aos meios populares e desfavorecem o amplo acesso à leitura, o que não significa afirmar que os jovens de meios mais abastados não enfrentam desafios que podem dificultar a relação com a leitura, como, por exemplo, extensas

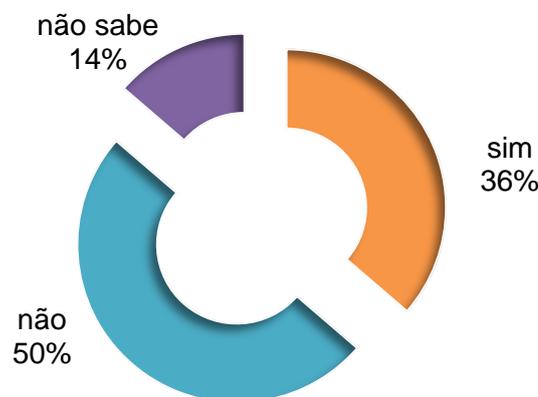
⁴⁵ Percebe-se que há um movimento específico das monitoras do abrigo no sentido de favorecer a formação cultural dos abrigados.

agendas de atividades que englobam aprendizagem de línguas estrangeiras, esportes, músicas, danças, entre outras. Como nosso foco nesta pesquisa são as especificidades dos meios populares, consideramos importante apontar as questões próprias desses meios para melhor entender as experiências de leitura literária dos colaboradores da pesquisa.

Outro indicador social importante fornecido por essa parte específica do questionário é a participação ou não em programas sociais do governo, dado que tem sido bastante utilizado em diferentes esferas da sociedade para fins de identificação da população de baixa renda no Brasil.

Os dados levantados revelam que uma parcela significativa de estudantes é beneficiária de programas sociais, como o Bolsa Família, e mostra também, conforme havíamos previsto, que alguns dos estudantes não souberam responder à questão, visto que nem sempre essa informação é assunto habitual em suas casas. O gráfico a seguir traz os números resultantes nesse indicador:

Gráfico 8 - Beneficiários de programas sociais



Fonte: Elaborado pela autora

Embora não possamos fazer afirmações categóricas nesse sentido, já que não foi solicitada a informação sobre renda familiar *per capita*, esses dados também auxiliam na análise de informações relativas à condição de acesso aos bens culturais, sobretudo no que diz respeito à aquisição de obras literárias. Informações mais específicas ligadas à condição financeira das famílias não foram solicitadas no questionário propositalmente, por entendermos que o salário dos pais não costuma ser uma informação que adolescentes detenham facilmente e com precisão, de modo que poderíamos levantar dados especulativos ou mesmo inverídicos. Ademais, o

objetivo das informações coletadas é trazer um quadro mais amplo, sem necessidade de aprofundamento sobre economia doméstica.

Nas entrevistas, diversos adolescentes afirmam que gostariam de poder adquirir livros, mas entendem que a situação financeira de suas famílias não permite. Outros dizem possuir parentes que lhes possibilitam o acesso a algumas obras, como é o caso, por exemplo, de Karina, de 15 anos, que diz ser incentivada pela avó: “Aí ela compra os livros pra gente, e fala assim, e ela gosta que a gente lê e comenta o livro, pra saber que a gente leu. Aí ela compra mais e vai dando pra gente”. Já Cíntia, adolescente de 12 anos que é beneficiária do Bolsa Família, traz em sua entrevista uma fala que torna um pouco mais evidente essa condição socioeconômica, tanto no que diz respeito à pouca capacidade de compra de livros quanto no que tange à pouca presença de espaços de circulação de obras no bairro em que mora:

Pesquisadora: Você já falou que, quando quer ler um livro bom, você vai na bibliotecária, né? Você vai perguntar pra [auxiliar de biblioteca] se ela tem algum pra te indicar. Tem mais algum outro lugar que você olha?

Cíntia: Tem, tipo assim, quando eu tô... Quando a gente tá no Centro, muitas das vezes tem umas bancas com livro. Aí, tipo assim, eu fico lendo assim, aí eu peço um tempo pra minha mãe pra me deixar ler, aí nós fica uma hora lá, aí eu fico lendo...

Pesquisadora: Na banca mesmo?

Cíntia: É. Aí eu fico lendo, porque assim, muitas vezes minha mãe não tem o dinheiro pra comprar. Aí, tipo assim, eu fico lendo. Aí minha mãe vai fazer outra coisa, aí eu falo assim: “quando você voltar, eu tô aqui, eu tô aqui, não se preocupe.” Aí eu fico lendo. E também na casa de amigos que têm livro, muitas das vezes, quando eu vou, aí lá tem um livro, aí eles falam assim: “você veio pra ficar comigo, ou ficar com os livros?” Aí eu fico meio indecisa (risos).

Percebe-se que a leitora tem acesso a bancas com livros somente quando “tá no Centro”, ou seja, essas situações em que a adolescente tem acesso a obras literárias fora da escola, seja no centro da cidade, seja na residência de pessoas que possuem livros, são raras, tanto assim que ela afirma aproveitar o quanto pode, mostrando que, de fato, a dificuldade de deslocamentos geográficos muitas vezes confina os adolescentes nas fronteiras de seus bairros, o que configura uma forma de “segregação espacial” (PETIT, 2008, p. 187). Os próximos dois gráficos que se seguem tratam dos graus de escolaridade dos pais dos leitores, dado que também revela um pouco mais sobre as condições socioculturais desses sujeitos. Conforme aponta a já mencionada síntese de indicadores sociais do PNAD, “o acesso à

educação de qualidade e ao longo da vida é cada vez mais imprescindível para a inserção social plena” (s/nº). Vejamos:

Gráfico 9 - Grau de escolaridade do pai

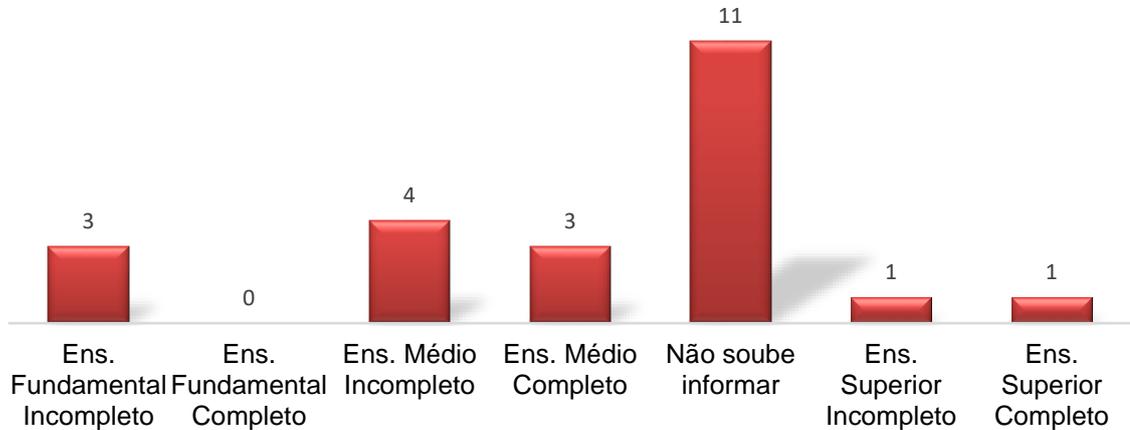


Gráfico 10 - Grau de escolaridade da mãe



Fonte: Elaborados pela autora.

Como é possível perceber, o grau de escolaridade de seus pais também não é uma informação muito conhecida dos adolescentes, já que um número significativo de participantes não soube informar, havendo um desconhecimento ainda maior quando se trata da vida escolar do pai em comparação com a da mãe – o que pode indicar até mesmo o desconhecimento a respeito da figura paterna, informação que não foi solicitada no questionário e que também não foi resgatada ao longo das etapas da coleta de dados. Os dados sintetizados nos gráficos 9 e 10 mostram um padrão de

semelhança entre a escolarização das mães e dos pais e a predominância nos níveis fundamental e médio incompletos.

É importante, ainda, ter em mente que o grupo denominado “Fundamental incompleto” pode englobar tanto aquelas pessoas que apenas iniciaram o processo de escolarização quanto as que chegaram ao nono ano sem concluir, ou seja, é grande a heterogeneidade dentro desse mesmo grupo. As diferentes experiências nos percursos educacionais dos pais podem gerar posicionamentos variados frente à sua própria inserção social e cultural, assim como também podem levar a diferentes influências sobre as vivências culturais dos filhos. Há que se considerar também a presença de outros membros da família, como tios/tias, avôs/avós, primos/primas que foram mencionados entre os que influenciam na formação literária dos jovens, embora não tenham sido coletados os respectivos dados sobre escolaridade. Sobre hábitos de leitura entre os pais, foi apontado um fator recorrente, que é a disponibilidade de tempo. Exibimos a seguir algumas falas que retratam como essa realidade se impõe no cotidiano das famílias:

Quadro 5 – Falas sobre hábitos de leitura dos pais

Nome	Recorte de fala
Karina	[...] E a minha mãe às vezes ela também não tem tempo de ler, porque ela tem muito trabalho em casa, e o meu pai, como não mora comigo, então eu não sei muito da vida dele, se ele lê muito, ou o ritmo dele.
Eva	É que ela não tem tempo, que antes ela tinha que comprar uns livros lá, ela tava lendo, aí depois ela acabou, aí ela não tá tendo tempo, que agora ela virou gerente de loja. Então ela fica meio sem tempo.
Mare	Não, eles não leem muito não. Principalmente (inaudível) minha mãe, meu pai, porque acho que eles não têm tempo. Minha mãe tem interesse, só que ela também fala das vistas, que é ruim... Aí ela não...
Cody	Ah, minha mãe até que gosta de ler, sabe, uns livros de romance, parece que é espírita, mas ela também não tem muito tempo pra ficar assim lendo, porque, além de trabalhar, ainda tem a minha irmã mais nova, de 6 anos, que toma muito tempo. Meu pai eu acho que nunca reparei ele lendo não. Só coisa assim de panfleto mesmo, celular, essas coisas.

Fonte: Elaborado pela autora

São apontadas também algumas situações mais raras, como o caso de Nina, que afirma ter uma mãe que “não consegue ficar sem ler” e de Violet, que diz observar seu pai fazendo leitura da Bíblia constantemente. Todas essas questões levantadas no decorrer da coleta de dados chamam a atenção para a importância de que o pesquisador atente para a pluralidade do mundo social e para a própria pluralidade

interna de cada indivíduo, conforme aponta Lahire (2005), pois conhecer as disposições do indivíduo e saber como ele distribui a energia e seu tempo entre os diferentes universos em que se situa são elementos fundamentais quando se propõe uma análise sociológica em escala individual, segundo o autor. Acerca dessas múltiplas possibilidades, concordamos com Teixeira (2018), que, ao analisar os dados de sua pesquisa envolvendo leitores de diferentes meios sociais buscando em alguma medida associar nível socioeconômico e interesse pela leitura, conclui:

[...] os dados gerais nos mostram que não é possível estabelecer uma correlação exata entre interesse ou desinteresse pela leitura literária e a escolaridade e nível socioeconômico dos pais, indicando que a formação desses leitores se faz de múltiplas formas, seja pela relação com a família, com os amigos, com a escola, com as mídias, indicando assim a complexidade desse objeto de estudo (TEIXEIRA, 2018, p. 155).

A segunda parte do perfil socioeconômico traz alguns dados relativos à presença de livros e outros materiais na residência dos participantes, assim como informações ligadas aos hábitos ligados à leitura:

Figura 7 – Questão sobre itens de bens e consumo

5) Na sua casa, assinale os materiais a que você tem acesso. Caso necessário, marque mais de uma opção:

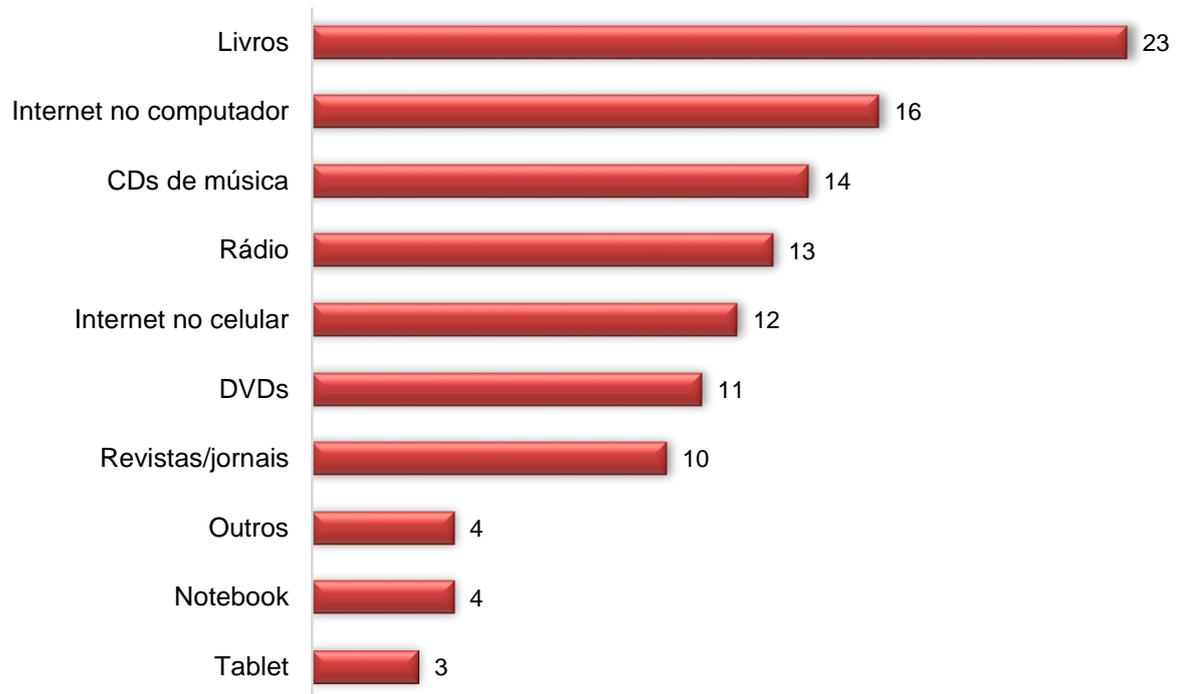
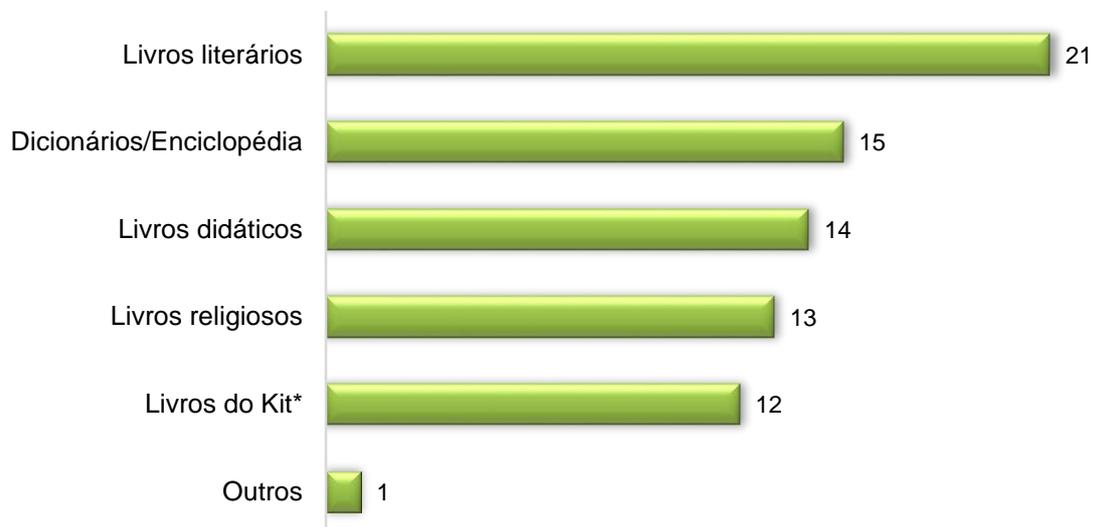
<input type="checkbox"/> livros	<input type="checkbox"/> revistas/jornais	<input type="checkbox"/> DVDs
<input type="checkbox"/> CDs de música	<input type="checkbox"/> internet no computador	<input type="checkbox"/> internet no celular
<input type="checkbox"/> tablet	<input type="checkbox"/> Rádio	<input type="checkbox"/> notebook
<input type="checkbox"/> outro: _____		

6) Qual o tipo de livro está presente na sua casa? Caso necessário, marque mais de uma opção:

<input type="checkbox"/> livros religiosos	<input type="checkbox"/> livros didáticos
<input type="checkbox"/> livros literários	<input type="checkbox"/> livros literários do kit da prefeitura
<input type="checkbox"/> dicionários/enciclopédias	<input type="checkbox"/> outros: _____

Fonte: Recorte do questionário elaborado pela autora.

Os dados coletados nessa parte do questionário mostram a presença de livros nas residências de todos os jovens participantes da pesquisa. Além disso, apenas dois leitores não marcaram a opção “livros literários”, levando-nos a concluir que estes são os tipos de livros que predominam nessas residências. A síntese dos dados pode ser visualizada nos gráficos 11 e 12:

Gráfico 11 - Acesso a bens e serviços**Gráfico 12 - Tipos de livros presentes na residência**

Fonte: Elaborados pela autora

*Livros do kit são as obras adquiridas por meio da política pública da Prefeitura de Belo Horizonte que, desde 2004, distribui obras literárias aos seus estudantes juntamente com o kit de materiais escolares. Para saber mais sobre essa política, ver Paula (2017).

Pela leitura dos gráficos, é possível observar que, embora grande parte dos leitores indique possuir acesso à internet, esse serviço ainda não está disponível a todos, já que menos da metade dos participantes possuem internet tanto no computador quanto no telefone celular. Apenas duas adolescentes possuem acesso a todos os itens listados – ambas estão entre os 50% que informaram não ser beneficiários de programas sociais. Como não foi listada a opção “TV”, “TV por assinatura” ou “Netflix”, alguns participantes marcaram a opção “outros” e apontaram a presença desses itens, de modo que é possível que haja um número maior de jovens que possuem acesso a eles, sem que tenham sentido necessidade de acrescentar. Embora não tenha sido pensado, no momento de elaboração do questionário, esse seria um dado relevante para compreender, por exemplo, a influência das séries e filmes sobre as leituras feitas pelos jovens. Nos grupos, porém, foram feitas algumas discussões a esse respeito, trazendo também a questão da influência da internet nos discursos, avaliações e escolhas, dados que serão discutidos capítulo dedicado às preferências literárias dos jovens.

Quanto aos tipos de livros que os adolescentes informaram possuir em suas residências, é possível perceber uma diversidade e uma evidência da importância de que haja políticas públicas de acesso a livros e outros materiais impressos (livros didáticos, livros de referência e livros literários), já que, à exceção de livros religiosos, grande parte dos demais tipos de livros informados nessa questão foram adquiridos por meio da instituição escolar, conforme alguns explicitaram em interações subsequentes a esse preenchimento.

2.1.3. Os colaboradores da pesquisa, segundo eles próprios

Trazemos neste tópico a definição feita pelos próprios jovens a partir da primeira questão lançada no início de cada entrevista individual: “Como você se define como pessoa?”. Trata-se de uma pergunta que buscou conhecer o leitor não apenas em termos de suas atividades de leitura ou como estudante, mas também em sua constituição como ser social.

A ideia de trazer a subjetividade para o princípio do diálogo estabelecido com os jovens teve como principal intuito propiciar presença de sua visão subjetiva, evitando-se, assim, que a entrevista partisse apenas para a apreensão de dados

técnicos. Assim, compreendendo que o sujeito é produto de uma história e que está inscrito em uma dupla determinação social e psíquica (GAULEJAC, 2005), a pesquisa orienta-se pela lógica da sociologia do sujeito (DUBET, 1996), que propõe a apreensão das diferentes lógicas de ação pautadas nos processos de construção das experiências. Dessa forma, entendemos que o conhecimento sobre os modos como cada um dos participantes da pesquisa enxerga a si mesmo pode favorecer a compreensão sobre a construção de suas experiências literárias. O quadro a seguir traz as falas de todos os que participaram da etapa da entrevista, apresentadas em ordem alfabética do nome fictício dos participantes:

Quadro 6 – Como os jovens se definem

Nome, idade, ano/nível de ensino	Como você se definiria como pessoa?
<p>Ágatha, 15 anos, 8º ano do Ensino Fundamental.</p>	<p>Sei lá. Não sei, eu sou uma pessoa legal, eu gosto de fazer os outros rir...sou ciumenta...de vez em quando eu sou meio estressada, sabe? Essas meninas [demais moças que vivem no mesmo abrigo] deixa nós meio...e gosto de ler, lógico.</p>
<p>Bruna, 13 anos, 8º ano do Ensino Fundamental</p>	<p>Ah, eu sou uma menina que, tipo assim, gosta de todo mundo, amorosa, que gosta de aventura, alegre, que não gosta de ver ninguém triste, companheira, uma menina estilosa, uma menina que possa se considerar <i>pop</i> [...] E também gosto de... Gosto muito de música. Eu me considero uma pessoa muito apaixonada por música. Pra mim, a música é algo que eu não vivo sem. Não vivo sem mesmo. A música é aquela que, pra mim, é aquela que me consola, é aquela que fala o que estou sentindo, é a que me completa. Então seria como se fosse um romance.</p>
<p>Callena, 16 anos, 2º ano do Ensino Médio</p>	<p>Hum... deixa eu ver... ah, eu sou uma menina mais ou menos tímida que gosta de ler, que é curiosa, bastante curiosa, que gosta de descobrir coisas novas, tem vontade de viajar... é... que ainda não sabe o que vai fazer depois, assim, tempo da faculdade, se vai fazer... porque eu acho muito que faculdade não é o único caminho, assim como o Enem também não é. O Enem é uma porta tanto quanto a faculdade, mas não é a única opção que eu tenho. Eu posso fazer outras coisas e as pessoas focam muito em: "eu tenho que fazer o Enem pra poder entrar na faculdade". Se eu não entrar, eu vou perder um ano inteiro e vou... e tem super... a pressão de todo mundo, a pressão de si mesmo, que você não, não aguenta. Eu mesma não tô aguentando já no Ensino Médio [...].</p>

(Continua)

Nome, idade, ano/nível de ensino	Como você se definiria como pessoa?
<p>Cínthia, 12 anos, 7º ano do Ensino Fundamental</p>	<p>Ah, eu me acho legal, me acho amigável... porque, assim, meu coração é tipo coração de mãe, tem muitas das vezes que eu... [...] Tipo assim, eu me vejo super legal, me vejo amigável, eu me vejo uma... uma pessoa que vai se dar... que quer se dar bem na vida... E, assim, eu quero terminar muito a faculdade, eu me vejo uma pessoa, como é que fala? Como é que fala? Deixa eu ver a palavra... Ah, e uma coisa que eu sou, vou fugir um pouquinho do assunto, eu sou muito curiosa, eu me acho muito curiosa, e, às vezes, tem uma pessoa... Eu sou muito “defensora” [...] as pessoas que eu amo eu gosto de ver feliz, mesmo que não seja feliz comigo, mas sim com outras pessoas. Mesmo que às vezes me abala algumas coisas, mas sempre ver um sorriso no rosto das pessoas é bom.</p>
<p>Cody, 16 anos, 2º ano do Ensino Médio</p>	<p>Uma menina muito legal, muito tímida, que eu não converso assim com a pessoa diretamente, né... fico mais na minha.</p>
<p>Cínthia, 12 anos, 7º ano do Ensino Fundamental</p>	<p>Ah, eu me acho legal, me acho amigável... porque, assim, meu coração é tipo coração de mãe, tem muitas das vezes que eu... [...] Tipo assim, eu me vejo super legal, me vejo amigável, eu me vejo uma... uma pessoa que vai se dar... que quer se dar bem na vida... E, assim, eu quero terminar muito a faculdade, eu me vejo uma pessoa, como é que fala? Como é que fala? Deixa eu ver a palavra... Ah, e uma coisa que eu sou, vou fugir um pouquinho do assunto, eu sou muito curiosa, eu me acho muito curiosa, e, às vezes, tem uma pessoa... Eu sou muito “defensora” [...] as pessoas que eu amo eu gosto de ver feliz, mesmo que não seja feliz comigo, mas sim com outras pessoas. Mesmo que às vezes me abala algumas coisas, mas sempre ver um sorriso no rosto das pessoas é bom.</p>
<p>Duki, 13 anos, 8º ano do Ensino Fundamental</p>	<p>Uma garota que quer viver de livros, ter a casa, tipo... Seria igual à casa de uma personagem que eu vi num livro, a casa dela é simplesmente cheia de estantes, não tem nenhum pedaço de parede sem livros, e ainda tem uma biblioteca enorme. Acho que seria tipo isso.</p>
<p>Eva, 13 anos, 8º ano do Ensino Fundamental</p>	<p>Uma pessoa que gosta de ler e que ajuda às outras. Só.</p>
<p>Hermione, 17 anos, 1º ano do Ensino Médio.</p>	<p>Uma pessoa muito tímida.</p>

(Continua)

Nome, idade, ano/nível de ensino	Como você se definiria como pessoa?
<p>Jace⁴⁶, 16 anos, 2º ano do Ensino Médio.</p>	<p>Ah, eu sou a mistura de várias coisas, assim, sabe, tem aqueles momentos em que eu sou uma pessoa feliz, alegre, aquela pessoa que fala demais, aquela pessoa que “enche a paciência” dos outros de tanto falar... tem dias que eu sou um pouco mais fechado, tem dia que eu sou um pouco mais rígido... eu sou uma pessoa um pouquinho dramática também. Um pouquinho não...muito! (risos) Muito dramático! (risos). [...] Acho que eu puxei isso da minha mãe... minha mãe é muito dramática. Minha mãe, ela não é daquele tipo de pessoa que senta para conversar, ela começa a discutir, ela começa a chorar na discussão, ela começa a elevar a voz, ela começa a gritar aí eu não aguento eu começo a rir (risos). [...] E eu sou uma pessoa muito social, assim...</p>
<p>Júvia, 15 anos, 1º ano do Ensino Médio</p>	<p>Eu sou muito tímida. Eu sou quieta também. Eu sou difícil de fazer amigo. Assim, eu converso fácil, mas fazer amigo é muito difícil para mim. Quer dizer, se alguém chegar em mim perguntando alguma coisa, eu respondo, mas depois fico na minha. Ninguém fala mais nada. Que eu não consigo puxar assunto com ninguém. Aí eu fico quieta. Não consigo fazer amizade fácil. Introversa, antissocial.</p>
<p>Karina, 14 anos, 9º ano do Ensino Fundamental.</p>	<p>Uma menina que era muito tímida, que gostava muito de ler, que gosta muito de estudar, que... que quer vencer na vida pra ajudar à família, por que... É mais a minha mãe. E na escola eu dei uma mudada porque eu era muito tímida, eu era muito antissocial, não gostava de conversar com ninguém...[...] Só olhava pro estudo... E só dava pra estudar. Mas agora eu me abri mais, que é também questão de literatura, eu gostava de ler, aí tipo assim, nossa, “Por que que eu não sou aquela pessoa? Por que que eu não consigo conversar com todo mundo?”</p>
<p>Kelsey, 14 anos, 9º ano do Ensino Fundamental</p>	<p>Apesar de que ninguém me pergunta isso, né? Mas eu ia falar que eu sou quieta, fico no meu canto, não me meto em briga, essas coisas assim, porque, tipo assim, se eu ver alguma coisa, eu deixo pra lá pra não ficar me metendo em encrenca, porque eu já vi várias pessoas se metendo em encrenca porque intrometeram na vida da pessoa, então eu fico na minha. Aí todo mundo fica falando assim que eu sou doída de ficar com os livros na cara, mas eu penso que a coisa mais legal do mundo é ler. Aí eles ficam perguntando: “nossa, você fica só com o livro na cara?” eu falei: “é, né?” porque aqui também não tem esse silêncio assim, então tem que ficar com o livro tampando pra poder concentrar no livro, pra não prestar atenção nos outros, porque na hora do recreio essa biblioteca aqui nem parece uma biblioteca.</p>

(Continua)

⁴⁶Leia-se “Djêice”.

(Conclusão)

Nome, idade, ano/nível de ensino	Como você se definiria como pessoa?
Kim , 13 anos, 8º ano do Ensino Fundamental.	Eu sou uma pessoa que gosta de conversar, sabe, que gosta de interagir com as pessoas. Eu gosto de ler, adoro mexer no celular também. Eu também gosto de pensar sobre as coisas.
Mare , 14 anos, 9º ano do Ensino Fundamental.	Estranha. Ah, eu sou estranha. Eu faço coisas estranhas...[...] Tipo, quase ninguém lê, aí eu leio, aí não tenho quase ninguém pra conversar direito assim.
Nina , 13 anos, 8º ano do Ensino Fundamental.	Ah, eu me definiria... como uma pessoa que ajuda, sabe? Eu gosto muito de ajudar as pessoas. E... Ah, essas coisas, sabe? [...]Tipo assim, eu tenho muita dificuldade em me ajudar, agora, ajudar os outros pra mim já é mais fácil. Pra mim, eu me ajudar é bem mais difícil, aí eu preciso de uma outra pessoa pra me ajudar.
Paula , 15 anos, 8º ano do Ensino Fundamental.	Ah, eu me defino como... Ah, eu sou calma, eu gosto de ajudar às pessoas, eu... Ah, eu sou... eu sou tímida, mais reservada...
Violet ⁴⁷ 15 aos, 8º ano do Ensino Fundamental.	Olha, eu me definiria como uma pessoa tipo quieta, que fica no canto sozinha lendo... que as pessoas falam tipo “ah, essa daí é a Violet da leitura, que não sei o que, que não sei o que...” já até acostumei.
Vittar , 16 nos, 2º ano do Ensino Médio.	Uma pessoa interativa, super extrovertida, que não tem vergonha, mas, que, ao mesmo tempo, dependendo da coisa que vai acontecer, eu morro de vergonha. Se eu estiver conversando com alguém e dizer: “faz isso aqui”, aí se for uma coisa que eu nunca fiz, eu vou ficar assim “eu, fazer? Ah, não vai rolar!”, mas tirando isso eu sou uma pessoa legal. Perco a paciência, não tão fácil, mas, se pisar na bola, já era. Não corro atrás de ninguém e gosto muito de discutir sobre diversos assuntos, gosto muito de conversar.

Fonte: Elaborado pela autora

Os adolescentes que participaram apenas da etapa dos questionários, não sendo, portanto, entrevistados foram os seguintes: **Chris**, 13 anos, estudante do 8º ano do Ensino Fundamental; **Giovanna**, 16 anos, estudante do 1º ano do Ensino Médio; **Raul**, 12 anos, estudante do 7º ano do Ensino Fundamental e **Fany**, 12 anos, estudante do 7º ano do Ensino Fundamental.

O quadro 6 traz um panorama geral de quem são os leitores da pesquisa a partir da própria definição que cada um pensou para si, mostrando algumas regularidades que merecem destaque. É importante destacar que as definições trazidas pelos jovens não mostram exatamente quem são eles, mas quais são as representações (MARTUCCELLI, 2007) de si que eles trazem, ou seja, os discursos

⁴⁷Leia-se “Váiolet”.

revelam parte daquilo que os jovens consideraram ser informação relevante de trazer no momento em que foi lançada a pergunta. Além disso, Martuccelli (2007) aponta que a identidade é apenas uma das dimensões do indivíduo, de modo que não se devem desconsiderar as demais, como os papéis sociais ou os suportes, por exemplo. Ademais, é importante que seja considerado, nesse processo de autodefinição do sujeito, o caráter composto da identidade individual, influenciado pela força das pressões situacionais ou as definições impostas ou herdadas da realidade social em que cada sujeito está imerso.

Observamos, na leitura do quadro, que boa parte dos participantes se define como pessoas tímidas, quietas ou reservadas, tendo, em alguns casos, a utilização da expressão “antissocial”. Petit (2008) trata dessa questão do leitor visto como um ser que gera antipatia em outros membros do mesmo grupo – o que, de fato, foi relatado por vários estudantes no decorrer de suas falas. De acordo com a autora,

[...] os leitores irritam, como os namorados, como os viajantes, porque temos pouco domínio sobre eles – escapam-nos. São considerados antissociais, e por isso mesmo constantemente chamados à ordem comum. Não acredito que os leitores sejam antissociais em definitivo. [...] Mas não é sem motivo que os poderes tenham temido tanto as leituras não controladas: a apropriação da língua, o acesso ao conhecimento, como também a tomada de distância, a elaboração de um mundo próprio, de uma reflexão própria, propiciados pela leitura, podem ser o pré-requisito, a via de acesso ao exercício de um verdadeiro direito de cidadania. Pois os livros roubam um tempo do mundo, mas eles podem devolvê-lo transformado e engrandecido, ao leitor. E ainda sugerir que podemos tomar parte ativa no nosso destino (PETIT, 2008, p. 147-148).

Além de abordar a incompreensão sofrida por muitos leitores por seu comportamento mais autossuficiente, o trecho citado toca em questões que têm estado muito presentes no contexto atual brasileiro, em que se percebe um receio cada vez maior por parte de alguns grupos conservadores acerca das leituras, principalmente no contexto escolar⁴⁸. O ato de ler, sobretudo nos meios populares, onde diversas atividades são coletivas, torna-se um momento de intimidade para o jovem, um meio de elaboração do espaço privado, já que “a leitura é uma via de

⁴⁸ O que se percebe é que as tentativas de controle sobre as leituras têm sido cada vez mais recorrentes no noticiário, como é o caso, por exemplo, da censura feita ao livro *Filhos da Pátria*, de Luiz Puntel, indicado para leitura por alunos de sexto ano em uma escola católica no Rio de Janeiro e censurado por ser supostamente um portador de “ideologia comunista”. A matéria em que o caso é relatado encontra-se disponível no link: <<https://veja.abril.com.br/brasil/escola-catolica-do-rio-censura-livro-acusado-de-ser-de-esquerda/>>. Acesso em: 06 dez. 2018.

acesso privilegiada a esse território íntimo que ajuda a elaborar ou a manter o sentimento de individualidade, ao qual se liga a capacidade de resistir às adversidades” (PETIT, 2013, p. 67). A solidão voluntária, portanto, é algo que, muitas vezes, busca-se no ato da leitura, é o encontro com uma experiência que, sendo única e insubstituível (ROSENBLATT, 1938/2002), é uma maneira singular de ser e de estar no mundo para o jovem que assim se identifica.

Outro ponto recorrente nas falas dos jovens em suas autodefinições é a exposição de si pautada em uma visão positiva, trazendo características altruístas, de quem deseja ver bem o seu semelhante e de quem afirma não se furtar à tarefa de ajudar a quem precisa. Desse modo, predominam, por um lado o destaque de aspectos em geral bem aceitos socialmente e, por outro, aqueles que expõem adjetivos que podem ser vistos como menos positivos, tais como “estressada” ou “estranha”.

Essa sensação de estranheza, no entanto, também foi manifestada por outros adolescentes no decorrer das entrevistas e, ao serem questionadas a respeito, todos afirmaram gostar de serem vistos dessa forma, ou seja, é um rótulo com o qual muitos deles se identificam. Em alguns casos, nota-se que há um trânsito entre as diferentes maneiras de se enxergar e poucos são os que já revelam de forma mais elaborada e consciente a percepção das contradições tipicamente humanas presentes em si. Ao tratar de algumas acepções da palavra *leitura*, Cademartori (2009) aponta que “a literatura, com frequência, representa aquele que lê como uma figura menos enquadrada que as demais, sujeito não exatamente acomodado” (p. 24), trazendo como exemplo paradigmático Dom Quixote, personagem ficcional que, pela leitura, se desloca da realidade. Em diálogo com o filósofo Jean-Paul Sartre, para quem os leitores buscam nos livros algo que lhes falta, a autora traz a seguinte síntese:

[...] a leitura assume a forma de uma diferença e o leitor de literatura ganha um traço distintivo: o do sujeito que busca no livro um modelo de construção de sentidos, e nele encontra também um refúgio. Porque a leitura requer isolamento e certa forma de solidão para construir a subjetividade [...] (CADEMARTORI, 2009, p. 25).

O quadro 6, em uma análise mais ampla, mostra que, enquanto alguns jovens se mostram mais objetivos, outros extrapolam para questões que vão além daquilo que foi perguntado. Essa é uma característica comum em entrevistas semiestruturadas e favorece uma participação mais livre por parte do entrevistado.

Assim, interessa perceber, como, já nesse início de interação, alguns adolescentes expõem sua necessidade de trazer à tona questões que, embora não tivessem sido parte da pergunta, surgiram em suas falas, como, por exemplo nas falas de Callena, que traz incômodos ligados a cobranças relativas ao Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) e de Karina, que aponta uma expressão muito típica de seu meio social, que traduz seu desejo de “vencer na vida”. Para Gaulejac (2005), quando levamos em conta a subjetividade, aceitamos “a interrogação sobre a dimensão existencial como elemento incontornável para se compreender as condutas, os comportamentos, as atitudes e as relações sociais” (p. 72).

Por fim, destaca-se a forte vinculação que aparece entre a definição de si e a figura do “ser leitor” ou do “gostar de ler”. Certamente, por saberem que se tratava de uma pesquisa sobre leitura, é razoável que muitos adolescentes tenham buscado trazer de forma mais intencional essas características ligadas especificamente ao tema. Chama a atenção, porém, o quão forte é esse pertencimento ligado a uma imagem que é valorizada socialmente, mas não é necessariamente comum em seu meio, de modo que ser leitor torna-se, de fato, um fator que a diferencia dos demais. Essa percepção de si como seres que, em determinadas situações, veem-se observados pelos demais por serem leitores, fica evidenciada nesse quadro, principalmente, nas falas de Violet, que diz ser vista pelos outros como a “Violet da leitura” ou a Kelsey, que diz ser a garota que fica só “com o livro na cara”.

Considerando essa autoimagem de sujeito vinculada à figura de leitor e, tendo em vista a temática que será abordada no próximo tópico, que são exatamente as motivações e concepções sobre leitura, encerramos esta parte das análises com uma instigante proposição de Pierre Bourdieu, proferida em debate travado com Roger Chartier, em torno da leitura como prática cultural:

Um viés ligado à posição de leitor pode consistir em omitir a questão de saber por que lemos, se ler se dá por si mesmo, se existe uma necessidade de leitura, e devemos colocar a questão das condições nas quais se produz essa necessidade. (BOURDIEU e CHARTIER, 2011, p. 238).

2.2. Motivações e concepções

Neste tópico, elencamos uma série de dados coletados nas três etapas do trabalho de campo, buscando sintetizar uma visão geral dos jovens participantes da

pesquisa sobre as razões que os levam à leitura, sobre o valor atribuído por eles ao ato de ler e também sobre o modo como eles se percebem e como enxergam o mundo através dos livros.

2.2.1. Por que ler?

Iniciamos as discussões trazendo algumas das respostas dos jovens à pergunta vinte do questionário, que trazia o seguinte enunciado: “Em que você acha que a leitura pode te ajudar?”. As respostas mostram uma heterogeneidade de noções ligadas à leitura e proporcionam-nos um primeiro contato com as motivações para a leitura.

A maior parte das respostas traz alguma forma de aplicabilidade mais imediata ao ato da leitura, como a possibilidade de ampliação do vocabulário, a aquisição de novos conhecimentos, o contato com outras culturas através das narrativas, a capacidade de concentração, desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita, ampliação da criatividade e da imaginação, obtenção de melhores possibilidades rumo a um futuro melhor, realização de atividades escolares em geral – trabalhos, provas, produções de texto.

Também aparece entre as respostas a possibilidade de distanciar-se dos próprios problemas e de fugir da realidade mais imediata. Enquanto algumas respostas mostram uma associação da leitura com algo mais voltado para o prazer do momento, não expondo em sua fala uma ligação com as consequências da leitura, outras a associam à possibilidade de amadurecimento que se pode obter através da leitura. De acordo com Petit (2013), essa dimensão da leitura, sobretudo nos meios populares, é uma das mais essenciais, pois, em contextos de adversidade,

A leitura pode ser um recurso para dar sentido à experiência de alguém, para dar voz a suas esperanças, a suas desventuras, a seus desejos; a leitura pode também ser um auxiliar decisivo para que se recupere e encontre a força necessária para sair de algo; e, finalmente, outro elemento fundamental, a leitura é uma abertura para o outro, pode ser o suporte para os intercâmbios. Estas várias dimensões, segundo a experiência de cada um, são muitas vezes única e mesma coisa (PETIT, 2013, p. 66-67).

Na entrevista, ao serem questionados sobre a veracidade da máxima “ler é viajar”, unanimemente os leitores concordaram, e alguns responderam trazendo

elementos concretos de suas experiências nesse sentido. Algumas dessas respostas foram agrupadas no quadro a seguir, a título de exemplo desses modos de enxergar a leitura como possibilidade de viajar:

Quadro 7 – Falas sobre a leitura como “viagem”

Karina:

Karina: Nossa, o livro me leva pra uma realidade totalmente diferente, eu lá, eu bem viajando, o livro proporciona... Tipo assim, você sair dessa realidade aqui pra ir pra outra, bem aberta, que você pode ser quem que você quiser, e fica muito interessante.

[...]

Karina: A gente vai pra outro mundo totalmente diferente, um lugar que é mais interessante, que até muitas vezes as pessoas preferem ler pra fugir da realidade atual que ela tá.

[...]

Karina: Ih, eu já viajei pro Japão no livro. Eu tava lá no... na... como é que chama aquele vulcão?

Pesquisadora: O Monte Fuji?

Karina: Esse mesmo. Eu tava lá, tava lá passeando.

Pesquisadora: Conhece o Japão então, né? Na palma da mão, pelo livro. E já aconteceu isso aí com você, de você fugir um pouco da sua realidade a partir da leitura? Assim, de você estar se sentindo mal por algum motivo, angustiada, e aí com o livro você conseguiu passar?

Karina: Às vezes eu gosto de sentar pra ler. Quando eu tô com falta de concentração, ou eu tô meio triste, aí eu sento, leio, aí dá até uma melhorada no humor.

Nina:

Nina: Sim, porque a gente... a gente fica assim... a gente se imagina lá dentro, a gente... É uma coisa tão... é um sentimento tão bacana, uma coisa maravilhosa.

Pesquisadora: Você realmente viaja quando você tá lendo, você entra no...

Nina: Eu entro (no livro), minha mente descansa totalmente dos problemas, dos meus problemas, dos meus afazeres, dos meus deveres... Sei lá, eu foco... Minha mente parece que entra no livro. É maravilhoso.

Kelsey:

Kelsey: Concordo, que quando o personagem descreve que tá em um lugar, não é como se o personagem que estivesse, é como se eu estivesse no lugar, porque eu imagino como... o que se passa no livro. Eu imagino tudo que se passa no livro, o lugar que eles descrevem, as pessoas que eles descrevem... Aí eu...

Pesquisadora: É como se você se transportasse mesmo pra aquele lugar, né? Você fica quieta dentro do seu quarto, e tá longe, né?

Kelsey: É.

Jace:

Jace: Eu sempre vou concordar com essa frase. Por quê? Porque livro sempre vai ser uma válvula de escape, livro sempre vai te levar pra outro lugar, você tá num quarto, mas você não está num quarto, é como se você estivesse num transe dentro dali do contexto, do universo do livro, principalmente... a menos que o universo não seja bem criado, né, porque aí já fica um pouquinho difícil se imaginar ali.

Pesquisadora: Mas quando a narrativa é bem...

Jace: /Quando a narrativa é boa, quando o universo é bem construído... não é mesmo, senhor *Potter*?

(Continua)

(Conclusão)

Duki:

Duki: É. Se eu fosse contar que eu já viajei, eu já viajei pros Estados Unidos, pra Índia, pro... Já viajei pra maioria dos lugares dos Estados Unidos, pro Texas, pra Flórida, pra Nova Iorque...

Pesquisadora: Com a Fani⁴⁹?

Duki: Sim. Com a Fani também, com vários outros. Então, assim, eu já fui pra Los Angeles, pro Chile, pra vários lugares.

Pesquisadora: Legal. Então tem lugar que, se a pessoa falar desse lugar, cê já conhece lá praticamente.

Duki: É. Tipo assim, Los Angeles, eu já tipo...

[...]

Pesquisadora: Você fala que a leitura pode te ajudar a esquecer seus problemas, renovar suas esperanças.

Duki: Isso.

Pesquisadora: Você colocou no questionário. Que tipo de problema que você acaba esquecendo quando você lê, assim?

Duki: Meus problemas com meu pai. Simplesmente esqueço, me preocupo com a felicidade e com a tristeza dos outros personagens.

Pesquisadora: Você mora com seu pai?

Duki: Não.

Pesquisadora: Quando você encontra com ele, você tem problema, ou o problema é mesmo ele não morar com você?

Duki: Outros problemas também.

Pesquisadora: Quer falar disso?

Duki: Não.

Fonte: Elaborado pela autora

Os jovens mostram em suas respostas que também buscam nos livros elementos que os levem a alcançar maiores possibilidades de “leitura do mundo” para além da palavra. Eles mencionam o desenvolvimento do pensamento crítico e de formas mais ampliadas de interpretar o mundo como elementos motivadores para suas buscas, demonstrando, assim, que enxergam na leitura a possibilidade de alargamento de suas percepções sobre a realidade (FREIRE, 1996).

A leitura voltada para a socialização também aparece em diversas respostas, mostrando que, para muitos jovens, o fato de serem leitores faz com que eles se sintam mais aceitos em determinados grupos com os quais eles se identificam, o que se torna um motivador, como é possível perceber nos exemplos recortados e apresentados na figura a seguir:

⁴⁹ Protagonista da série *Fazendo meu filme*, de Paula Pimenta.

Figura 8 – Recortes de algumas das respostas à questão vinte

20- Em que você acha que a leitura pode te ajudar? Ela pode me ajudar muito na escrita, na minha forma de pensar e também é bom para fazer amigos.

(Mare - 14 anos)

20- Em que você acha que a leitura pode te ajudar? PODE ME AJUDAR A COMPREENDER O MUNDO E COMO ELE FUNCIONA E TAMBÉM A TER UM PENSAMENTO CRÍTICO MAIS DESENVOLVIDO.

(Vittar - 15 anos)

20- Em que você acha que a leitura pode te ajudar? na minha imaginação, na língua portuguesa e em na minha escrita e na minha leitura.

(Cintia - 12 anos)

20- Em que você acha que a leitura pode te ajudar? Em relações de exatidão, amizade, na comunicação. A leitura tem seu mérito no futuro do leitor, eles costumam ter um futuro moldado, mais facilidade com relações e provas em matérias que envolvem textos, uma imaginação mais fértil.

(Jace - 16 anos)

Fonte: Recortes do questionário elaborado pela autora

Nota-se que alguns jovens mesclavam diversos pontos em suas respostas, enquanto outros inseriram apenas uma ou outra dessas questões. A figura mostra como os leitores não delimitam apenas um sentido para a leitura, mas também revela como eles se apropriam de discursos sobre possíveis efeitos da leitura que circulam socialmente, dentro e fora da escola.

2.2.2. O valor da leitura na percepção dos jovens

Na entrevista, algumas das respostas do questionário foram reelaboradas pelos jovens com um maior nível de detalhamento, permitindo que enxergássemos com um pouco mais de clareza algumas das principais razões que incentivam e impulsionam a leitura em termos de concepções, ou seja, as respostas dadas na entrevista revelam de forma mais específica quais são os elementos que eles levam em consideração ao pensar sobre o valor da leitura em seu modo de ser e de estar no mundo. Vejamos, no quadro a seguir, alguns trechos das entrevistas no contexto da questão: “Gostar de ler faz diferença na vida das pessoas?”:

Quadro 8 – Falas sobre a importância da leitura

Kelsey:
<p>Kelsey: Ah, faz, você aprende muitas coisas, tipo o livro, ele não só abre nossa mente... Eu achava que eu sabia coisas, mas eu tô começando a explicar coisas pras minhas irmãs que nem mesmo <i>eu</i> sei que eu sei, assim... então abre mais minha mente. A leitura é muito boa sim. [...]. Não sei, parece que é um poder que o livro tem abrir a nossa mente... [...]</p> <p>Pesquisadora: Você disse que a leitura pode te ajudar no desenvolvimento em Língua Portuguesa, interpretação de textos. Em que mais que você acha que a leitura pode te ajudar?</p> <p>Kelsey: Várias coisas, em significados das palavras... que, tipo assim, o livro ele não fala do significado das palavras, mas ele tem um jeito de abrir nossa mente na hora que a gente lê, aí dá pra “traduzir” as palavras depois. Aí por isso que eu...</p> <p>Pesquisadora: Você consegue entender o significado das palavras novas pelo contexto dali.</p> <p>Kelsey: Isso.</p> <p>Pesquisadora: Você nem fica com o dicionário aberto pra poder olhar não.</p> <p>Kelsey: Não. Às vezes eu sei muito bem assim o que é, porque minha irmã me fez um teste, ela achou que eu não ia conseguir, mas, na hora que eu consegui, ela falou: “é isso mesmo”. Aí eu nem sabia, eu falei... É porque os livros... Não é que o livro tava falando o significado daquelas palavras, mas, na hora que eu li, eu acho que a minha mente foi aberta pras coisas novas, então eu consigo. Não é todas não, mas eu consigo algumas.</p>
Bruna:
<p>Faz. Faz muita diferença. Antes eu não lia nada, nada vezes nada. Nossa, eu não lia nada, não tinha paciência nenhuma pra ler. Só que, depois que eu comecei a ler, aí eu fui gostando mais de ler, fui aprendendo as palavras novas, fui me sustentando na leitura, porque eu tive muita dificuldade pra aprender a ler. Depois que eu aprendi, eu não queria ver livro nenhum na minha frente. Aí...agora eu amo!</p>
Duki:
<p>Faz, muito. [...] Eu sou mais feliz com eles. Eu realmente, simplesmente esqueço de todos os meus problemas e penso nos problemas dos outros, o que é melhor.</p>

(Continua)

Júvia

Júvia: Faz. Você abre mais a mente pras coisas. Não fica só naquilo ali. Você pega um livro, você lê ele, ele te leva pra outros. Aí você vai aprendendo mais. Você pode se interessar por outras coisas que você pensava que não interessava. Política, antes, no sétimo e oitavo ano, eu não olhava muito sobre política. Aí depois que eu comecei a ver essas coisas assim que a Dilma, quando a Dilma entrou, a primeira mulher, né? Aí eu me interessei mais. Aí agora eu leio um pouco mais sobre política que antes. E agora eu até gosto.

Pesquisadora: Agora você gosta de política. Você tinha colocado isso no questionário, né? Que é uma coisa que você se interessa. E a leitura fez com que você abrisse essa possibilidade de gostar de política?

Júvia: É, porque antes eu tinha o pensamento um pouco fechado demais. Era só aquilo ali mesmo e, tipo assim, os meus amigos falavam, eu acreditava. Aí depois eu comecei a criticar mais, a querer saber um pouco de política.

Pesquisadora: A ir mais atrás da informação, né?

Júvia: Daí você lê mais, aprende mais...

Pesquisadora: E aí, quanto mais você lê, mais entende.

Júvia: E aí você não para. Tem gente que fala que ler é chato. Não é não. É chato só para quem não quer saber de nada. Eu sou suspeita, quando uma pessoa fala isso, já respondo “prefiro ficar quieta lendo do que ir pra lugar que não me acrescenta nada, pelo menos estou descobrindo mais coisas, de outro mundo”. Se eu não tivesse procurado começar a ler, acho que eu ia estar um pouco mais alienada, eu ia assim... porque todo mundo é um pouco alienado, não tem jeito, todo mundo é. Mas dá para você fugir, se abrir mais. Você pode ser um pouco menos alienado do que você seria se não fosse atrás de leitura.

Mare

Mare: Eu acho que faz, porque alguns livros também te ensinam, né, algumas coisas sobre a vida e é bom.

Pesquisadora: Na sua vida você acha que fez?

Mare: Sim. Eu fiz mais amigos... Eu tenho conversas mais interessantes com pessoas. É, acho que é mais isso.

Pesquisadora: Você acha que se você não lesse, ou se você lesse menos, teria menos amigos do que você tem?

Mare: É, mais ou menos...

Pesquisadora: Já teve amigos que você se aproximou por causa da leitura?

Mare: Já. Muitos. Principalmente minhas primas, o que aproximou mais a gente foram os livros.

Jace

Sempre faz, né, porque sempre estimula... estimula a inteligência, a imaginação das pessoas é sempre assim que acontece, né, quando a pessoa não lê, acho que ela tem um universo um pouco mais fechado ali [...] porque livro sempre abre muitas portas na vida das pessoas. Quando eu penso em mim eu penso em várias personagens específicos. Cada personagem tem um traço meu ali.

Nina

Sim, porque ela ajuda as pessoas a conhecer melhor, ter um conhecimento de... geral, de várias outras coisas que eles não estão acostumados. Então eu acho que a leitura influencia muito. Parece que a pessoa que lê tem mais experiência pra falar dos assuntos, sabe?

(Continua)

(Conclusão)

Ágatha

Faz, porque, tipo, é uma iniciativa pros estudos, pra ajudar no futuro, tipo trabalho, esses negócio assim. E pra entender mais como as pessoas veem o mundo.

Cíntia

Faz muita diferença, porque, quando você tá no mundo dos livros, parece que você tá dentro do livro porque não é o livro que faz a gente, praticamente é a gente que faz o livro [...]. Tipo assim, às vezes você tá abalada com alguma coisa, eu sou muito assim, quando eu tô abalada com alguma coisa eu pego um livro, eu leio, pra me distrair.

Fonte: Elaborado pela autora

Além de reforçar algumas das posições já apresentadas no questionário, os trechos das entrevistas nos trazem alguns fatores adicionais que ajudam a conhecer as percepções dos jovens acerca do valor que atribuem à leitura. O aprofundamento possibilitado na entrevista amplia as possibilidades analíticas e permite compreender posições, a um só tempo, individuais e coletivas. Um dos elementos que surgem nas entrevistas é o lugar que alguns jovens atribuem à leitura em seu processo de construção identitária. Para Martuccelli (2007), a identidade representa dois processos, sendo o primeiro deles ligado àquilo que permanece com o sujeito, a despeito das transformações pelas quais ele passa, e o segundo, ligado aos perfis sociais e culturais dos indivíduos na sociedade moderna. Esse movimento de olhar simultâneo voltado para si e para o outro foi percebido em diversos trechos dos diálogos estabelecidos com os jovens, tanto na comparação que fazem de si com aqueles que eles consideram não leitores, quanto na comparação que fazem de si com os personagens dos livros, como ficará evidenciado em diversas falas que serão apresentadas no decorrer deste tópico.

A experiência, vista como atividade cognitiva (DUBET, 1996), é explicitada, por exemplo, por Kelsey, ao apontar “o poder que o livro tem de abrir nossa mente”, o que nos remete a Cademartori (2009), que aponta a sutileza com que a obra literária promove aprendizados, ou seja, indiretamente, aprendemos com a obra literária e não de forma deliberada e explícita. Também se percebe a crença nesse potencial transformador da leitura na fala de Júvia, quando trata da mudança que percebe em sua própria identidade, que ela de algum modo associa ao fato de ter se tornado leitora: “Era só aquilo ali mesmo e, tipo assim, os meus amigos falavam, eu acreditava. Aí depois eu comecei a criticar mais, a querer saber um pouco de política”. O valor que essa jovem atribui à leitura passa pela transformação em seu modo de tratar

assuntos que antes não a interessavam. A mesma percepção é vista em diversas outras falas, que, ao associarem a leitura a mudanças ocorridas em suas formas de lidarem com a vida, demonstram perceber, indiretamente, a experiência – nesse caso, a literária – não como uma maneira de absorver e incorporar o mundo por meio das emoções e sensações, mas como uma maneira de construir o mundo (DUBET, 1996; PETIT, 2009) e de questioná-lo. Cademartori (2009) trata das interinfluências ocorridas entre as experiências de vida e as de leitura, afirmando:

A obra literária deixa vazios por onde podemos ingressar com nossa imaginação, nossa experiência, nossa capacidade para completar e refazer o narrado. A operação de leitura, por sua vez, é também inacabada, como sabe qualquer um que, tendo lido um livro em certa época, voltar a lê-lo em outra. Verá que a leitura já não é a mesma, porque já não é o mesmo o sujeito que lê. As vivências, que teve depois daquela primeira leitura, interferem no texto de tal modo que podem modificar a experiência, inclusive o fato de ter gostado ou não do que inicialmente leu (CADEMARTORI, 2009, p. 49).

O trecho final da fala de Júvia no quadro 8 traz ainda outra questão interessante, que é a percepção dos padrões de condicionamento a que estamos expostos e do potencial desalienador que a leitura tem: “Se eu não tivesse procurado começar a ler, acho que eu ia estar um pouco mais alienada, eu ia assim... porque todo mundo é um pouco alienado, não tem jeito, todo mundo é. Mas dá para você fugir, se abrir mais. Você pode ser um pouco menos alienado do que você seria se não fosse atrás de leitura”. Essa fala proferida no contexto atual em que o medo dos livros se faz tão presente é muito cara, sobretudo quando se compreende a alienação como uma privação da capacidade de ser sujeito (DUBET, 1996). Desse modo, ela demonstra uma consciência do próprio condicionamento e sinaliza a importância da leitura para a formação crítica e para a construção da subjetividade, indo contra toda uma corrente que ela considera alienante, nos termos do que nos ensina Freire (1996), ao propor que a leitura da palavra seja antecedida pela leitura do mundo. Também a esse respeito Cademartori (2009) tece considerações importantes:

O texto literário combina elementos das culturas mais diversas e estabelece entre elas diálogos capazes de romper com a programação e o condicionamento, que por acaso tenhamos, para perceber sempre o mesmo. Assim, um efeito possível das variadas formas de trocas simbólicas na cultura é a percepção pelo sujeito de que seu mundo não é o único, e que o outro – o diferente dele – não é objeto, mas é também sujeito. Sendo assim, por distante que o outro esteja, não será apenas um objeto no foco da observação, mas um interlocutor em

diálogo em que ambas as partes se dão a conhecer. De tal modo que, quando um recebe algo do outro, influenciam-se (CADEMARTORI, 2009, p. 53).

Ao indicar, portanto, a leitura como fator de transformação da visão e de ampliação da mente, os jovens demonstram perceber a importância de se construir hábitos essenciais para a obtenção de um sólido julgamento literário como uma maneira de também adquirir uma sólida percepção da experiência humana comum (ROSENBLATT, 1938/2002). Contudo, vale destacar que, tal como as experiências sociais em sentido mais amplo, também são singulares as experiências literárias, de modo que nem todo leitor irá necessariamente ter essa percepção, como é possível perceber no próprio quadro 8, dada a diversidade de visões sobre o ato de ler. Assim, se o conhecimento prévio do leitor impacta em sua interpretação (ROSENBLATT, 1938/2002), também suas bagagens de leitura irão impactar os modos como concebem as experiências.

Outra fala que chama a atenção no quadro que reúne fragmentos de falas dos participantes sobre a importância da leitura diz respeito à participação do leitor no processo de construção da obra (ISER, 1996), que surge na fala de Cíntia, ao afirmar: “não é o livro que faz a gente, praticamente é a gente que faz o livro”. Talvez de maneira inconsciente, essa leitora demonstra perceber a importância de sua participação subjetiva na leitura e aponta como essa é a questão mais importante no ato de ler. A leitura vista como potencializadora de atividades cognitivas, especialmente escolares, também é reforçada e ampliada nas entrevistas, o que traz à tona a questão da relação utilitária com a leitura literária. Anne-Marie Chartier (2005) trata dessa questão a partir da relação entre o amor pela leitura e o sucesso escolar. Para a autora, existe atualmente “uma dissociação bem marcada entre o fato de gostar de ler e o fato de ser reconhecido como bom aluno no âmbito escolar” (CHARTIER, 2005, p. 136).

Essa associação entre hábito de leitura e rendimento escolar é comumente percebida em discursos sobre leitura por parte da escola e da família e, assim, o que os jovens demonstram é que também se apropriaram dessa imagem que liga diretamente o fato de ler com o fato de ser bom aluno, ainda que apenas no plano do discurso. Consideramos que essas associações podem estar ligadas a uma projeção de certo ideal de leitor, ou seja, é possível que essas questões venham à consciência do leitor quando é indagado sobre suas motivações para a leitura em virtude do que

eles imaginam que o entrevistador deseja ouvir, sem que, necessariamente, tais motivações estejam vinculadas com suas reais práticas de leitura. Também compreendemos que um mesmo sujeito está imbuído de diferentes motivações para a realização de suas leituras e que elas certamente irão variar de acordo com cada escolha feita. O trecho a seguir, de duas das interações ocorridas no grupo de discussões (GD-2 e GD-4), indica como parte dos jovens se relaciona com o conhecimento escolar:

Quadro 9 – Interações acerca da relação leitura/estudo

Interações ocorridas no GD-2

Nina: Eu gosto de ler e não gosto de estudar.

Hermione: Eu também!

Mare: Eu gosto de estudar só matemática.

Ágatha: Quando eu quero... geralmente eu não quero, mas sou obrigada.

Hermione: Pior matéria da minha vida... matemática, credo...

Kim: Eu gosto só de história. Mas eu estudo um pouco, né, de tudo.

Hermione: Piores matérias são matemática e física. Nossa!

Eva: Por enquanto eu gosto de todas as matérias.

Hermione: Vocês vão ver quando chegarem no Ensino Médio, vocês vão pedir pra morrer. Sério. (risos)

Pesquisadora: Mas, de modo geral, a maioria se considera boa estudante?

Nina: Eu não!

Pesquisadora: Mesmo quem é uma boa estudante não gosta de ficar estudando fora daqui... vocês fazem o que precisa fazer, é isso?

Nina: É, tipo, eu gosto, assim, de ganhar ponto, agora de estudar não.

Kim: Ahn, eu também não.

Mare: Eu estudo quando é preciso, na hora de fazer prova.

Karina: Eu gosto.

Kim: A Eva faz assim, ela coloca o livro que ela tá lendo dentro do livro de estudar e fala pra mãe dela que tá estudando.

Nina: Outro dia eu fiz isso na aula de história. A professora tava explicando matéria e eu não tava nem um pouco interessada. Aí eu peguei a revistinha da turma da Mônica e coloquei dentro do livro didático e comecei a ler. A professora nem viu. A Eva quase me denuncia, essa... pessoa.

Interações ocorridas no GD-4

Callena: É, tipo, você é obrigado a ir pra escola porque mandam isso e você tem que passar na escola, por questão de ponto.

Vittar: E você é obrigado.

Cody: /Talvez esse ano eu nem consiga, mas...

Callena: /Não quer dizer nem que você queira ir, você é obrigado a passar. Você aprende coisas desnecessárias, muitas coisas...

Cody: Muitas...

Callena: Pra poder passar numa faculdade.

(Continua)

(Conclusão)

Interações ocorridas no GD-4

Vittar: Por isso eu não tiro nota boa em escola, porque eu não me sinto obrigado... sabe esse negócio de copiar matéria do quadro? Eu nunca gostei de copiar. Não é preguiça não. É porque, pra mim, copiar não me faz absorver as coisas, sabe? Se fosse copiar eu tinha aprendido tudo que copieei e tem coisa que eu nem lembro

Jace: Eu tiro foto depois eu copio. (risos)

Callena: Eu nem tiro foto.

[...]

Vittar: E praticamente aqui a gente tá debatendo assuntos superinteressantes, a gente tá mostrando que sabe do que tá falando, mas chega na escola, às vezes não é isso, você não mostra isso na escola, sabe, porque não é pedido isso. Você não precisa fazer isso... é só aquilo: senta, copia, faz a prova, tira nota boa e vai embora. É sempre assim.

Cody: Exato.

Callena: Ou então você “se ferra”, porque professor tira ponto não sei da onde...

Vittar: Às vezes a inteligência que a gente vem pra cá às vezes não é aplicável pra escola, porque escola e ponto não define inteligência. E nem nível mental. O nosso nível aqui às vezes tá muito superior do que a escola precisa, do que uma escola pede.

Fonte: Elaborado pela autora

As interações com os jovens mostram que, de certa forma, a realidade condiz com a dissociação mencionada por Anne-Marie Chartier (2005), já que, também nas entrevistas individuais, um número significativo de leitores afirmaram, por exemplo, já ter deixado de realizar tarefas escolares para ler livros que não foram indicados pela escola ou sinalizaram que não gostam de estudar, sobretudo nos moldes bancários e antidialógicos (FREIRE, 1996), predominantes nos sistemas escolares, como demonstrado em diversas falas presentes no quadro 9.

No decorrer das entrevistas, verificamos também que muitos leitores percebem que sua disposição para a leitura e outras inclinações culturais se apresentam como fator de distinção (BOURDIEU, 1983) em relação a outros jovens que também vivem nas periferias e que existe, assim, uma intenção deliberada em cultivar essa imagem de leitor, que, de certa forma, os ajuda a manter um *status* distintivo em relação aos demais. O que percebemos é que esse afastamento das culturas mais locais é visto por alguns jovens como algo que os coloca em condição diferenciada, por exemplo, em relação aos projetos de futuro. Trazemos, a seguir, um trecho da entrevista individual feita com Júvia, que traz uma série de considerações que mostram o modo como o leitor adolescente de meios populares muitas vezes se percebe:

Júvia: Quando eu cheguei no Ensino Médio, uma pessoa lá da escola⁵⁰ perguntou quem gostava de ler e pouca gente levantou a mão. Eu fui uma das poucas que levantaram. Aí depois que eu comecei a conversar com todo mundo, todo mundo ficava perguntando e falando: “Nossa, imaginei, isso aí tem cara de que lê muito”. Ai ai...

Pesquisadora: Você acaba levando um “rótulo” então, né, porque você gosta de ler...

Júvia: É, igual agora, eles colocaram mesa de xadrez lá na escola. Começou hoje. A moça da coordenação chegou perguntando quem que sabia jogar xadrez. Aí eu fui e levantei a mão. Eu e umas três pessoas na minha sala. Aí já olharam pra mim e: “Ah, claro que você sabe jogar! Nerd sabe jogar tudo...”.

Pesquisadora: Você se incomoda com isso, assim, com este rótulo de antissocial, de nerd?

Júvia: Não. Acho que ser diferente é legal. Mas eu queria ser um pouco menos tímida do que eu sou, porque me atrapalha bastante. Principalmente pra procurar emprego.

Pesquisadora: Então você queria ser menos tímida...

Júvia: É, mas, lá na minha escola, as meninas lá são... tudo meio assim mais pro *funk*, né? Aí elas pegam a calça da escola e corta lá em cima, e aí eu fico assim pensando: “O que vai fazer da vida?” Entendeu? Ninguém pensa em nada. Aí no sábado teve a festa lá na escola, do trabalho, né? E minha sala ficou quase todo mundo sentado. Só que eu fui andar com as meninas. Com as meninas que eu já converso. Aí a gente passava num lugar e tinha os bandidos, eu falo *bandido* porque é bem *bandido* mesmo. Dá até vergonha da escola que eu estudo. Aí toda hora que a gente passava, eles pediam o número delas...a gente ficava assim e eu pensava: “Meu Deus! Cadê o pessoal da minha sala?” E eu não achava ninguém. Não sabia onde ninguém tava. Tava muita gente, não dava pra ficar andando pra todo lado, aí eu desisti e fiquei andando com elas. Aí, parece que o pensamento das pessoas ali é só aquele. Não tem a mente aberta para escolher um futuro, eles acham que aquilo ali vai ser bom pra eles ali, mas lá na frente ninguém pensa.

Pesquisadora: E isso era uma curiosidade minha, assim, se você se sente fora do ninho...

Júvia: É. Eu sou excluída de tudo.

[...]

Pesquisadora: E o que que você acha que fez diferença assim pra você? Na sua trajetória, o que que marcou e fez essa diferença? Porque, teoricamente, você teria o mesmo caminho, né?

Júvia: É a criação. Minha mãe nunca deixou a gente ouvir *funk*. *Funk* e essas coisas assim, a gente nunca ouviu. Minha mãe sempre gostou de ir em roça e tal. Ela sempre gostou de forró. Sertanejo, ela não gostava. Sempre mostrou pra gente isso. Assim, eu morava em Itabira, então, até eu vir pra cá, eu ouvia só sertanejo e, quando eu vim morar aqui em Belo Horizonte, que eu comecei a ouvir *pop*, eu conheci porque alguns alunos da minha antiga escola ouviam também. Aí eu fui procurar e o meu irmão também gostava. Ele gosta até hoje, mas bem menos que eu. Aí eu me interessei mais, eu larguei um pouco o sertanejo e tal, depois que eu vim pra cá. Aqui eu já tinha mais

⁵⁰ Essa é uma das leitoras que foi entrevistada na antiga escola em que estudava até concluir o Ensino Fundamental.

influência de *funk*. Porque na antiga escola não tinha muito isso, porque não fica muito em periferia, não tinha muito isso.

Pesquisadora: Qual que era a escola?

Júvia:[nome da escola]. Fica dentro da periferia, mas os alunos, não são todos, às vezes era muito bem comportada também. Não tinha muito barulho... aí quando eu vim pra cá eu vi a mudança, né? Que aqui é mais *funk*, as pessoas aqui têm mais facilidade de conversar, porque vive naquilo, aí é mais fácil. E essa questão de leitura, assim, eu não lia muito porque não tinha condição de comprar muito livro. Aí na escola também era só daqueles livros fininhos assim... aí você não tem muita... referência. Então, quando cheguei aqui, eu já achei meio estranho, porque eu não tava acostumada. Acho até estranho porque eu fiz amigo fácil aqui (risos). Aí foi indo, depois eu conheci o [professor de história] à tarde, eu entrei no projeto dele⁵¹. Aí eu comecei a ler mais. Foi até no sétimo ano, se eu não me engano. Foi daí que eu comecei a ler assim. E a minha vida é bem melhor agora. Eu não diria que, se eu não tivesse achado o caminho da leitura, eu estaria igual a maioria das pessoas da periferia, mas que eu lia muito, eu não lia não.

Pesquisadora: A leitura, na sua percepção, de certa forma, te dá mais possibilidades? Porque, se for pensar, você pode perfeitamente também aderir à cultura local. Por exemplo, a pessoa pode gostar de *funk* e gostar de ler...

Júvia: Assim, eu não vou falar que eu não escuto *funk*, que, assim, eu escuto aqueles que todo mundo escuta, não tem aquelas gritarias todas, aqueles de caso assim de brincadeira, que a gente canta de brincadeira na sala e tudo.

Pesquisadora: E *hip hop*, *rap*...você gosta?

Júvia: Eu gosto muito de *rap*, *hip hop* eu não escuto muito não. Mas eu gosto de *rap* que faz críticas à sociedade, que faz crítica social. Porque tem os *MC's* de periferia, eles falam mais de amor, drogas, polícia assim, de violência. Eu não sei se você conhece, acho que é Felipe Brás o nome dele. Os *raps* dele são todos ligados à críticas à sociedade. Eu acho que é Felipe Brás, Rafael Brás.

Embora extenso, optamos por manter todo o trecho da entrevista, pois ele traz elementos que favorecem a compreensão sobre como se modelam algumas das percepções dessa jovem, especialmente no que diz respeito ao seu lugar de leitora nos espaços em que convive. É possível perceber que, ao mesmo tempo em que busca construir sua própria identidade e respeitar sua singularidade, ela também demonstra querer fazer parte dos grupos que a rodeiam, em uma atitude ambivalente comum na cultura juvenil (SALLAS e BEGA, 2006). Percebe-se, portanto, uma espécie de conflito que acompanha a fala da jovem no decorrer da entrevista, visto que o fato de ter diferentes gostos e percepções sobre a vida é, ao mesmo tempo,

⁵¹ Moacir Fagundes de Freitas, professor de História que desenvolve um clube de leitura fora do horário regular, mediante autorização dos pais para que os adolescentes permaneçam na escola após o horário (divulgação do nome autorizada pelo professor).

algo com que ela se identifica positivamente, já que afirma que “ser diferente é legal”, e também algo que a faz se sentir “excluída de tudo”.

O trecho transcrito remete a reflexões de Sallas e Bega (2006) acerca da ineficiência da educação formal em produzir resultados concretos capazes de mudar as expectativas de jovens quanto a um futuro melhor, o que, segundo os autores, leva muitos jovens de periferia a vislumbrarem a vida do crime como possibilidade de sucesso. Por outro lado, o trecho mostra que Júvia não se enquadra nesse perfil, ou seja, que ela se percebe fora desse circuito e enxerga as precárias possibilidades de seus colegas de escola, atribuindo, inicialmente, sua distinção ao fato de não gostar de elementos da cultura da periferia, entre os quais ela cita o *funk*. As falas de Júvia certamente refletem muito do que ela ouve e vivencia em relação à desvalorização da cultura do outro, sobretudo da periferia – em geral falas carregadas de verdades pré-concebidas a respeito dessas manifestações culturais diretamente vinculadas às classes populares. Assim, ela busca deixar claro que não se identifica com essa cultura, embora assuma gostar de um determinado tipo de produção, que são os *funks* “que todo mundo escuta” e também os *rap’s*⁵², enfatizando o fato de estes terem a crítica social como valor agregado.

Posteriormente, a adolescente menciona, de forma mais explícita, o lugar ocupado pela leitura nesse processo de diferenciação de si em relação aos demais, ao dizer: “Eu não diria que, se eu não tivesse achado o caminho da leitura, eu estaria igual à maioria das pessoas da periferia, mas, que eu leria muito, eu não leria não.”. Essa frase mostra que, tal como Petit (2009), ela enxerga a leitura como uma via privilegiada de acesso ao território íntimo que a ajuda a construir ou a manter “o sentimento de individualidade, ao qual se liga a capacidade de resistir às adversidades” (PETIT, 2013, p. 67). Com essa fala, Júvia mostra que, de certa forma, associa a leitura ao fato de não estar “igual à maioria das pessoas da periferia”, ou seja, condicionada a um futuro que ela acredita não ser bom para aquelas pessoas, mas do qual elas próprias não têm consciência. Essa percepção fica mais clara quando Júvia diz: “Aí, parece que o pensamento das pessoas ali é só aquele. Não tem a mente aberta para escolher um futuro, eles acham que aquilo ali vai ser bom pra eles ali, mas lá na frente ninguém pensa”. As falas dessa leitora mostram que o texto

⁵²A importância do *hip hop* e do *rap* na formação cultural e identitária de jovens na periferia tem sido discutida por diferentes autores, entre os quais destacamos Dayrell (2003); Corrêa (2015); Braner, Dayrell e Carrano (2008).

literário, de fato, leva o leitor a refletir sobre sua rotina e a incorporar novas experiências, conforme propõe Zilberman (2008), que também afirma:

A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, na medida em que permite ao indivíduo penetrar no âmbito da alteridade, sem perder de vista sua subjetividade e sua história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação, mas decifra por meio do intelecto. Por isso, trata-se também de uma atividade bastante completa, raramente substituída por outra, mesmo as de ordem existencial. Essas têm seu sentido aumentado, quando contrapostas às vivências transmitidas pelo texto, de modo que o leitor tende a se enriquecer graças ao seu consumo (ZILBERMAN, 2008, p. 23).

Ainda sobre as possibilidades que a leitura abre em termos de projeção de futuro, temos algumas falas significativas, que mostram a leitura como ampliadora de imaginários, como propiciadora de contato com profissões ou realidades com as quais os jovens não teriam, se não fossem as narrativas lidas. Recortamos mais alguns trechos de entrevistas individuais que retratam como essa experiência com a leitura literária desperta interesses, instiga questionamentos e sonhos para o futuro.

Quadro 10 – Falas sobre projeções para o futuro

Kelsey:

Pesquisadora: E sobre o futuro, você já pensa alguma coisa que gostaria de fazer?

Kelsey: Tipo assim, eu já pensei em uma coisa que talvez não poderia dar muito certo que é trabalhar na polícia. Porque eu tô lendo agora um livro sobre a garota no gelo, *A Garota do Gelo*, eu acho, que fala sobre um caso que a mulher foi morta e estão tentando descobrir, aí eu: “nossa!”... eu leio e penso que pode ser divertido ficar investigando esses negócios assim, pegar toda informação que puder pra ver quem foi o assassino, porque foi muito difícil, que eu penso, assim, que vai ser muito difícil descobrir, mas que eu posso dar algum jeito... Aí eu “nossa”... Eu, a Violet e a Chris, que é minha irmã, tivemos a mesma ideia de trabalhar na polícia. Eu falei assim: “Oh, meu Deus, já pensou?”

Pesquisadora: Todo mundo pensa no livro...

Kelsey: Eu falei: “Nossa, trabalhar na polícia até que pode ser...” apesar de ser um pouco perigoso, assim, meio amedrontador, mas eu penso, assim, trabalhar na polícia não pode ser tão perigoso assim porque é tipo uma aventura, né? Descobrir quem matou quem, quem fez isso, quem fez aquilo...

Pesquisadora: Dá uma coisa, né, assim de investigação...

Kelsey: É.

Pesquisadora: E... Quanto mais você ler livros que tenham alguma profissão detalhada, mais você...

Kelsey: É mais possibilidade, porque eles me dão, tipo assim ideia, né? Tipo eles falam o que eles fazem no trabalho, o que tinha que fazer, o que não pode fazer, aí eu vou lá e pego todas as informações, porque pode me servir pro futuro. Isso se eu não esquecer até lá, né? Bom, mas eu não esqueço não. Eu lembro...

Pesquisadora: Então você nunca tinha pensado em ser policial até ler esse livro...

(Continua)

(Conclusão)

Kelsey:

Kelsey: Não, mas aí, na hora que eu tava lendo, eu fui me envolvendo, aí eu fui imaginando como é que seria se eu tivesse no lugar dela. Que ela tava, tipo assim, numa determinação que até eu mesma teria, isso é muito interessante. Aí eu falei assim: “Eu vou ler até o final, porque eu quero ver como é que ela vai resolver”. Do jeito que ela fala, eu também posso ficar aprendendo, tipo assim, pegar o computador dela pra pesquisar negócio, pra ver quem matou, se ela tem amigo, inimigos, se ela tem alguém que ela odeia muito, se ela tem noivo... Ela fez todo tipo de pergunta, pediu pra pegar o computador, notebook, esses negócios, até o celular...

Karina:

Pesquisadora: E projetos para o futuro, quais são?

Karina: Tem um sonho que eu queria, era publicar meu livro⁵³ de capa dura, fazer um livro...

Pesquisadora: Publicar na editora então... não na internet, né?

Karina: Isso. Nossa, eu queria que meu livro, assim, nossa, vai ser *o livro!*

Pesquisadora: O seu objetivo é publicar o livro físico mesmo.

Karina: É, eu falo assim: “Nossa, meu livro ainda vai alcançar, vai pelo mundo”. Falei com a minha mãe.

Eva:

Pesquisadora: E por último, que planos que você tem para o futuro?

Eva: Antes eu queria ser professora de matemática, mas... porque eu gosto de matemática, mas agora eu não tô gostando dela mais não, tem muita letra nisso aí.

Pesquisadora: Ah é?

Eva: Agora eu vou ser médica.

Pesquisadora: Que legal...

Eva: Mas eu tenho medo de hospital. Mas vamos superar o medo.

Pesquisadora: Tem medo de hospital?

Eva: Tenho.

Pesquisadora: E que medo que você tem?

Eva: Eu tenho paranoia de hospital. Porque antes eu ia no hospital pra tomar *Benzetacil*. Morria de medo do hospital, e ainda morro. Não gosto de hospital por nada.

Pesquisadora: E você quer ser médica por quê?

Eva: Porque eu tava vendo *dorama*⁵⁴.

Pesquisadora: Vendo o quê?

Eva: *Dorama*. São novelas coreanas... asiáticas. Aí tem de outros lugares também. Aí a Kim, que via antes de mim, falou “nossa, você parece que gosta, parece que vai querer ser médica. Você vai ver tal *dorama*.” Aí eu ia lá, procurava e via. Aí agora eu quero ser médica, antes eu queria ser professora.

Fonte: Elaborado pela autora

Os trechos mostram como algumas intenções vão surgindo inusitadamente diante dos leitores ao terem contato com determinadas narrativas. Evidentemente não se trata de projeções que possam ser consideradas como algo definitivo por essas

⁵³ Essa adolescente afirmou já ter treze manuscritos guardados para publicar no futuro. Ela afirmou não publicar em sites de *fanfic* e nem em aplicativos, pois pretende publicar livros físicos e inéditos.

⁵⁴De acordo com os colaboradores da pesquisa, as novelas asiáticas denominadas *dorama*, juntamente com os *animes*, as séries televisivas e os filmes, são os principais “concorrentes” da atividade de leitura, perdendo até mesmo para aplicativos como *WhatsApp* ou *Instagram* – o que pode estar ligado ao fato de que nem todos possuem aparelho celular.

adolescentes, mas as falas mostram que, após essas narrativas, elas passam a sonhar com tais possibilidades. Ainda que se reconheça a importância desse primeiro movimento, que é o de aventar novas profissões, sabemos que as reais condições de alcance de tais pleitos não são, de fato, favoráveis, o que é sinalizado também por Petit (2013) ao constatar que, mesmo sendo leitores e embora impressionem por sua capacidade de análise ou por sua sensibilidade “continua sendo difícil lograr uma mobilidade social significativa quando se é proveniente de um meio pobre” (PETIT, 2013, p. 186). Assim, depreendemos que a democratização cultural deve vir acompanhada também de promoção da igualdade social e educacional para que os suportes necessários (MARTUCCELLI, 2007) sejam oferecidos, de modo que os direitos desses jovens de meios populares possam ser garantidos.

A esse respeito, e, considerando uma dimensão mais ampla do letramento como prática social, Street (2014) traz a seguinte proposição:

A teoria atual, portanto, nos diz que o letramento em si mesmo não promove o avanço cognitivo, a mobilidade social ou o progresso: práticas letradas são específicas ao contexto político e ideológico e suas consequências variam conforme a situação. Isso não nos leva a abandonar os esforços por difundir e desenvolver os usos e significados do letramento: de fato, nos força a questionar se o atual quadro teórico em que tais atividades são conduzidas é o mais proveitoso. A tarefa política, por conseguinte, é complexa: desenvolver estratégias para programas de alfabetização/letramento que lidem com a evidente variedade de necessidades letradas na sociedade contemporânea. Isso exige que os planejadores de políticas e que os discursos políticos sobre letramento levem em maior conta as habilidades presentes nas pessoas e suas próprias percepções; que rejeitem a crença dominante num progresso unidirecional rumo a modelos ocidentais de uso linguístico e de letramento; e que lancem o foco sobre o caráter ideológico e específico ao contexto dos diferentes letramentos. (STREET, 2014, p. 41).

Sabemos, pois, que as diferentes razões apontadas neste tópico como motivadores para a realização da leitura literária, bem como as percepções sobre a realidade, estão imbuídas em concepções mais amplas que circulam socialmente. Também sabemos que as práticas e concepções sobre leitura variam de uma época para outra, já que a leitura é sempre invenção, apropriação e produção de significados (CHARTIER, 1999). Compreendemos, assim, que o levantamento das percepções desse público é importante, por mostrar alguns dos balizadores de leitura que circulam de modo mais genérico, ainda que também saibamos que os discursos sobre a leitura não alcançam o nível das experiências – menos objetiváveis, sobretudo no contexto

da leitura literária, múltipla por sua própria natureza. Contudo, ainda que saibamos ser totalmente inalcançável o nível da experiência em si, é possível perceber, no decorrer da pesquisa, uma lenta retirada de camadas em nível discursivo, que aos poucos vai desvelando as percepções dos leitores em diferentes aspectos, o que nos auxilia na difícil tarefa de compreender o universo de leituras do público jovem de meios populares.

CAPÍTULO III – CRITÉRIOS E PREFERÊNCIAS

A arte, bem como a literatura, nasce da liberdade de fantasiar e não suporta prisões. Tentar engaiolar o fruto da liberdade é lhe cortar as asas, impedir seus voos, que alcançam maiores distâncias quando impulsionados por muitos sopros. Conhecemos a necessidade da liberdade, mas desconhecemos sua extensão. Por ser assim, compreendo, como tantos outros, que o homem possui o tamanho de sua fantasia. O sujeito alcança onde sua fantasia toca.

(Bartolomeu Campos de Queirós)

Tendo apresentado o perfil geral dos leitores e algumas de suas concepções sobre a leitura, iniciamos neste capítulo um contato mais direto com os dados sobre critérios, preferências e algumas motivações para a leitura. No primeiro tópico, trazemos a questão dos critérios mais gerais adotados pelos jovens para a seleção das obras, no segundo, apresentamos e discutimos os títulos indicados no questionário como os preferidos e também os preteridos e, por fim, elencamos algumas das características apontadas pelos jovens como desejáveis em livros juvenis.

O elemento norteador da organização analítica presente no capítulo parte dos objetivos da pesquisa, tendo como orientação mais direta algumas das perguntas que constavam no projeto: Quais são os critérios de escolha dos adolescentes de meios populares? O que eles leem? Por que leem? Como escolhem suas leituras? Quais são as características dos livros juvenis que mais atraem os jovens? Diante das questões apresentadas, foram feitos agrupamentos de dados obtidos por meio do questionário, e acrescidos de falas dos leitores nas entrevistas individuais, buscando, assim, maior aprofundamento na compreensão de alguns elementos que se destacaram nos dados da coleta inicial.

3.1. Critérios gerais de escolha de livros pelos jovens

Conhecer quais são as características presentes nas obras que atraem os leitores permite refletir sobre como os jovens, em geral, procedem quando buscam livremente suas leituras. Para dar início a essa análise, trazemos o gráfico resultante

das questões cinco a sete, que foram feitas ao leitor conforme indicado na figura a seguir:

Figura 9 – Questão sobre tipos de leitura que prefere fazer

5- Marque os tipos de leitura que, em geral, você prefere fazer:

() obras literárias () obras informativas () livros didáticos
 () jornais () revistas () Histórias em Quadrinhos
 () outros _____

6- As leituras que você faz geralmente ocorrem:

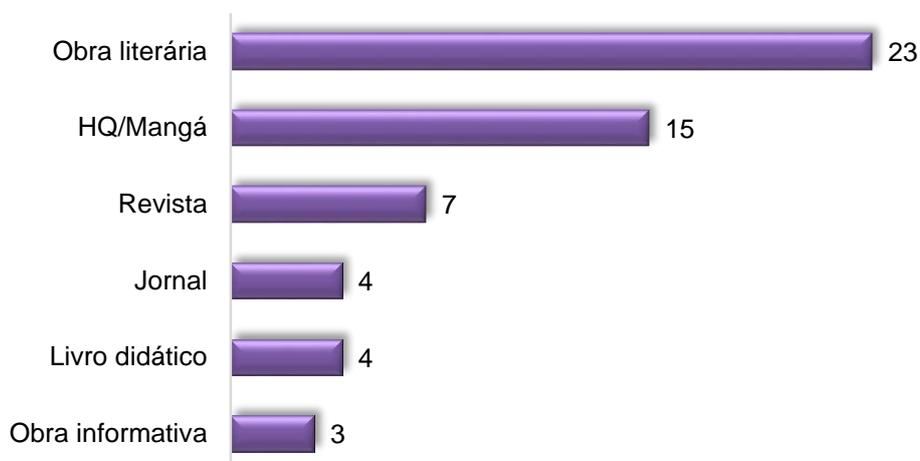
() em meio impresso () em meio digital online () em meio digital – CD/DVD
 () outro: _____

7- Quais são os tipos de texto que costuma ler na internet?

Fonte: Recorte do questionário elaborado pela autora.

As questões permitiam a marcação de mais de uma opção, de modo que o resultado indica quantas marcações houve para cada um dos itens passíveis de serem preenchidos. O gráfico a seguir diz respeito à questão cinco e evidencia um dado que tínhamos como hipótese: o que predomina entre as leituras preferidas dos jovens, de fato, é a leitura literária.

Gráfico 13 - Tipos de leitura preferidos pelos jovens



Fonte: Elaborado pela autora.

O gráfico não deixa dúvidas de que as obras literárias são as que mais atraem o público pesquisado. Embora estejamos de acordo com muitos autores que incluem as Histórias em Quadrinhos entre o que se denomina genericamente como obra literária, optamos por desdobrar em opções diferentes na questão (HQ/mangá)⁵⁵, para que pudéssemos ter um melhor detalhamento acerca das preferências dos leitores nesse âmbito mais geral. O detalhamento dos gêneros preferidos será apresentado mais adiante, no gráfico 14 (p. 133).

Com relação às questões seis e sete, que tratam do meio em que costumam ler as obras – impresso, digital *online* ou digital CD/DVD⁵⁶ – observamos que existe uma preferência pelo livro impresso, já que, dos 23 participantes, todos marcaram “impresso”, sendo que cinco deles marcaram apenas esta opção e dezoito marcaram ambas. Nenhum dos adolescentes marcou somente “em meio digital *online*”, ou seja, as leituras se dividem entre “meio impresso e digital” ou somente no “meio impresso”.

Diversas falas dos jovens nas interações mostram que o ambiente digital é uma das maneiras de se democratizar o acesso às obras, já que muitos afirmam buscar livros em plataformas digitais que os disponibilizam de forma gratuita, tanto em computadores como em aplicativos de *smartphones*, como, por exemplo, o *spirit*⁵⁷ ou o *wattpad*⁵⁸. O que se percebe, portanto, é que os dispositivos digitais impulsionaram o surgimento de novas formas de sociabilidades literárias e contribuíram para ampliar e facilitar o compartilhamento de leituras, sobretudo entre os jovens, já que eles geralmente representam o público mais familiarizado com o ambiente digital (KIRCHOF e SILVEIRA, 2018; ARAÚJO, 2016). Entre os tipos de texto que

⁵⁵ De acordo com Cristiane A. Sato, “entende-se hoje por MANGÁ histórias em quadrinhos e desenhos animados feitos no estilo e na linguagem desenvolvida pelos japoneses, resultado de um processo histórico e cultural iniciado há quase dois séculos.” Disponível em: <<http://www.culturajaponesa.com.br>>. Acesso em: 14 dez. 2018.

⁵⁶ A opção CD/DVD não foi marcada por nenhum leitor. Também foi questionado sobre a leitura em equipamentos específicos como *Kindle*, *Lev* ou *Kobo*. Alguns leitores afirmaram ler em aplicativos equivalentes, via *smarthphone*.

⁵⁷ “SpiritFanfics e Histórias é uma plataforma para autopublicação de livros”. Disponível em: <www.spiritfanfiction.com>. Acesso em: 16 dez. 2018.

⁵⁸ Segundo informações constantes no *site* do Wattpad, <www.wattpad.com>, trata-se de “um aplicativo onde todos têm a oportunidade de ler e compartilhar histórias autorais de forma inteiramente gratuita”. De acordo com alguns adolescentes que indicaram o uso desse aplicativo, é possível, por meio dele, acessar tanto as obras produzidas especificamente para esse aplicativo como também outras obras disponíveis no mercado.

informaram ler pela internet, têm destaque gêneros surgidos junto com esse ambiente digital, como *fanfics*⁵⁹, textos de *Tumblr*⁶⁰ e *blogs*⁶¹.

Assim, para além da facilidade de acesso às obras de forma gratuita ou a baixo custo, a internet se apresenta como um importante meio para a divulgação de novas obras e de novos autores, que vão constituindo o leque de critérios de seleção de obras literárias por jovens leitores. A despeito disso, os *smartphones* – embora sejam considerados por muitos leitores como aliados no acesso aos livros – ainda são apontados por vários participantes da pesquisa como vilões que atrapalham as atividades de leitura, especialmente no que diz respeito ao tempo dedicado às redes sociais acessadas nesses aparelhos.

3.1.1. A importância da materialidade

Ainda que seja flagrante a presença dos meios digitais na configuração das preferências e no próprio acesso às obras, é significativa a quantidade de participantes que respondem ler apenas em meio impresso e a inexistência de leitores que afirmam ler somente em meio digital. Esse dado mostra que o livro físico ainda tem o seu lugar de destaque na preferência dos leitores, o que se confirmou também durante as entrevistas, quando espontaneamente alguns adolescentes fizeram comentários especificamente voltados para aspectos que envolvem a materialidade da obra. Tomemos como exemplo a observação feita por Jace em sua entrevista individual:

Pesquisadora: A partir do que você falou, eu já fiquei curiosa com a coisa do tipo de papel... eu não tinha pensado em perguntar nada disso, mas eu achei superinteressante.

Jace: Só que eu acho que isso não é muita gente que olha também, né...

Pesquisadora: Não é, mas eu achei interessante você olhar.

⁵⁹Fanfics - abreviação do termo *fanfiction* – são textos ficcionais escritos por fãs de determinados personagens ou ambientes narrativos advindos de um ou mais produtos, como livros, filmes, séries, histórias em quadrinhos, desenhos animados, mangás, games, entre outros. Na criação de seus textos, é comum os adolescentes adotarem o termo “*shippar*” que, segundo eles, significa promover a união de dois personagens que podem ser de diferentes narrativas, por meio de novos textos.

⁶⁰ Rede social em que os usuários compartilham trechos de livros, vídeos e imagens geralmente ligadas ao universo ficcional.

⁶¹Páginas que reúnem publicações escolhidas por um determinado usuário, onde geralmente há espaço para a interação por meio de comentários.

Jace: Eu tenho mania de olhar.

Pesquisadora: Então você vai lá no final do livro...

Jace: E olho “esse livro foi impresso em papel *off-white*...”

Pesquisadora: Daí qual tipo que você acha que nem vale a pena...?

Jace: /No caso, aqueles livros econômicos né, porque... eu não sei que tipo de livro que é aquele.... aquele que parece mais folha A4 do que qualquer coisa ele é muito branco, ele reflete muito, aí eu não consigo ler, eu fico incomodado também... por isso que eu nunca consegui ler livro em versão econômica. Eu só consigo ler livro com página amarelada, porque eu sou chato.

Embora não estivesse entre as questões previstas para a entrevista, consideramos esse um dado curioso a ser analisado, de modo que optamos por inserir esse ponto também em uma das interações em grupo (GD-4), no qual Jace estava presente, com o intuito de saber como pensam os demais adolescentes a esse respeito. Na discussão, eles apontaram que, mesmo não olhando ao final o tipo específico de papel usado na produção, eles observam que existem, por exemplo, “folhas que brilham, tipo papel de criança” (Callena), ou folhas de edições econômicas que parecem “papel higiênico” (Vittar). Jace, nessa interação, informou de onde surgiu sua curiosidade:

Pesquisadora: Eu fiquei curiosa pra saber algumas coisas: primeiro, pra saber de onde você tirou essa mania de olhar o papel, tipo... do nada você resolveu fazer isso ou alguém te deu essa orientação, algum dia alguém falou: “Ah, olha isso”?

Jace: Foi meio do nada, eu lembro até de qual livro eu tava lendo. É um livro ruim, mas um livro que eu gosto, que é *Fallen*, ele tem um papelzinho muito gostoso aí, justamente é o mesmo, é quase o mesmo papel (exibindo a informação contida no livro *Extraordinário*), que é o pólen 80 gramas, ele é um pouco mais pesadinho. Ele é um pouco mais grosso do que esse, eu passo a mão e fico... (gesto com a cabeça que indica uma sensação de prazer) é maravilhoso! Aí eu comecei a olhar atrás, desde então não consigo parar de olhar atrás.

No decorrer das interações, foi possível perceber que os leitores estão atentos a detalhes da produção, como a capa, a fonte escolhida, o tamanho da letra, a organização dos espaços, a presença ou não de ilustrações, o material utilizado, entre outros elementos que compõem visualmente a obra impressa. Souza (2015) observa que a apresentação visual dos livros atualmente tem se mostrado de forma preponderante, não apenas como elementos atrativos ao consumo, mas também devido à própria forma de conceber o mundo, pois, para a autora, “acostumamo-nos, e os jovens mais ainda, a ver o real filtrado todo o tempo por recursos gráficos” (SOUZA, 2015, p. 76). Assim, a autora aponta a qualidade gráfico-imagética dos livros

como mais uma estratégia desse mercado para atrair o jovem afeito ao império da imagem, fazendo com que esse produto que é cultural e também simbólico ganhe destaque em meio a tantos outros bens culturais e formas de lazer que estão disponíveis no campo do entretenimento.

Uma questão que também chamou nossa atenção nessa parte do diálogo voltada para a materialidade foi a importância atribuída pelos jovens à presença, por exemplo, das orelhas nos livros, pois, muito além de se configurar como um espaço da obra onde são impressos alguns paratextos importantes, eles consideram que livros com orelha ficam mais completos e mais atrativos. Para exemplificar o que entendem como “boas edições”, destacamos algumas afirmações – também feitas no GD-4 – como a de Callena, que considera o livro sem orelha “um pouco nu” e a afirmação de Jace sobre os livros da editora Intrínseca⁶², que, segundo ele, “sempre têm uma capa um pouco mais grossa”. As duas afirmações obtiveram concordância e comentários de reforço pelos outros três jovens presentes nesse encontro (Cody, Júvia e Vittar).

Considerando que se trata de um público que já nasceu em contato com diferentes mídias digitais em que circulam textos variados, incluindo os literários, o dado mostra que, se dependesse dos participantes desta pesquisa, a velha crença que aponta para um possível fim do livro impresso, como indaga Arlindo Machado (1994), estaria muito distante de sua concretização.

Para além da compreensão ampla de livro visto como qualquer dispositivo em que se possa gravar e fixar conhecimentos, memórias, descobertas e criações humanas para a posteridade (MACHADO, 1994), a pesquisa mostra que existe ainda uma espécie de culto ao livro impresso, de supervalorização em torno do objeto, o que pode ser percebido em uma série de falas que refletem valores voltados principalmente para a questão do desejo de posse do livro. Em diversas falas, é possível perceber manifestações explícitas de ciúmes que os jovens têm dos seus livros, quando sujeitos ao manuseio por terceiros, o detalhamento de cuidados que detêm com os livros quando precisam transportá-los na mochila, o medo de emprestá-los e não os receber de volta ou o desejo de, ao ler determinado livro da biblioteca, tê-lo para si.

⁶² Editora bastante representada entre os títulos preferidos pelos jovens, como é possível observar no quadro 14, p. 168, e no APÊNDICE H.

Esses são alguns dos indícios que consideramos importantes sinalizadores de que os adolescentes atribuem um valor específico ao livro como objeto palpável.

Essa valoração do livro físico como objeto de desejo pede em um duplo processo de compreensão no contexto da pesquisa: por um lado, entendemos que se trata de uma perpetuação de padrões de comportamento que, em geral, estão presentes nos discursos de leitores autodeclarados e apaixonados por seus livros – sejam jovens ou não -, o que pode ser perfeitamente entendido como parte da construção de sua identidade como leitor. A respeito da vinculação daquilo que é valor simbólico com o que é material, Eco (2003) traz a seguinte ponderação:

É verdade que os objetos literários são imateriais apenas pela metade, pois encarnam-se em veículos que, de hábito, são de papel. Mas houve um tempo em que se incorporavam na voz de quem recordava uma tradição oral ou mesmo em pedra, e hoje discutimos sobre o futuro dos *e-books*, que permitiriam ler, seja uma coletânea de piadas, seja a *Divina Comédia* em uma tela de cristal líquido (ECO, 2003, p. 9-10).

Por outro lado, esses discursos podem refletir uma das facetas da sociedade do hiperconsumo, que é marcada pela constante sedução por meio de uma oferta cada vez mais vasta de produtos associados à superação de uma eterna insatisfação existencial (LIPOVETSKY, 2007). O desejo pelo livro, nesse contexto, pode passar tanto pelo objeto – preferencialmente que seja agradável aos olhos e ao manuseio – quanto pela satisfação simbólica que o mesmo proporciona, sobretudo, no que se refere à sensação de pertencimento a um determinado grupo – o de consumidores de livros. Essa percepção está ancorada na crença de que as novas funções subjetivas do consumo traduzem, principalmente, “diferenças de idade, gostos particulares, a identidade cultural e singular dos atores” (LIPOVETSKY, 2007, p. 44), ou seja, o desejo pela aquisição de livros voltados para jovens, especialmente os lançamentos, pode ser considerado como uma das facetas constitutivas das preferências e mesmo dessa figura do “ser leitor”, sobretudo no contexto atual.

Assim, ainda que nosso interesse não tenha sido pesquisar de forma aprofundada o consumo de livros por jovens de meios populares, entendemos que seus modos de se relacionar com a leitura literária também são perpassados por essa questão e, nesse sentido, compreender a construção de seus repertórios e percepções, imersos nessas novas formas de sociabilidade, propiciadas,

especialmente, pelo ambiente virtual, foi uma das questões que nos foram impostas no decorrer da pesquisa.

Vale lembrar, também, que a materialidade do livro é um dos elementos que favorecem a compreensão de diferentes práticas e representações sobre a leitura, pois, por meio dela, pode ser possível identificar “o social no objeto impresso” (CHARTIER, 2011, p. 100), ou seja, marcas editoriais que diferenciam edições destinadas a classes populares de edições destinadas a classes abastadas, que são percebidas por Jace ao apontar a dificuldade em apreciar “aqueles livros econômicos”. Esses dados nos levam a refletir, por exemplo, sobre o alcance dos livros produzidos a baixo custo destinados a classes populares, pois eles nos mostram que, embora tenham pouco poder aquisitivo, os jovens de meios populares estão atentos aos detalhes da produção e expõem de maneira bastante clara como esses também são fatores que influenciam suas escolhas.

Por ser a questão do poder de consumo algo que, de certa forma, se relaciona diretamente com a especificidade do público pesquisado, surgem, a partir dessas falas, algumas indagações sobre as estratégias adotadas por esses jovens para suprir seu desejo, tantas vezes insaciado, de possuir determinadas obras. Conforme já observamos no trecho em que foram apresentadas as condições socioeconômicas dos leitores, uma das estratégias para acesso aos livros que o mercado oferece é a solicitação, junto à biblioteca escolar, de compra do livro almejado. Considerando que boa parte dos leitores são estudantes de escolas públicas municipais de uma grande capital, essa acaba sendo uma opção viável, em muitos casos, o que provavelmente não ocorreria se pesquisa fosse realizada em escolas de pequenas cidades do interior, por exemplo.

Outra estratégia verificada em várias entrevistas foi o pleito por livros em listas de presentes requisitados junto a familiares próximos em ocasiões especiais, como datas de aniversário ou Natal. Poucos são os jovens que detêm possibilidade real de aquisição de lançamentos de livros, por exemplo, pois, até mesmo aqueles que já trabalham, além de terem baixa remuneração, costumam ter que ajudar nas despesas mensais em suas casas ou utilizar o salário em dispêndios com o próprio vestuário, higiene pessoal ou outras demandas que passam a ficar a cargo deles próprios na medida em que se tornam “mais velhos”.

3.1.2. O gênero literários na definição das escolhas

O detalhamento dos gêneros literários⁶³ preferidos pelos leitores foi um dos dados coletados no questionário que também leva a reflexões importantes sobre suas preferências. Nessa questão, os jovens foram convidados a numerar pelo menos cinco gêneros, de acordo com sua preferência, entre categorias propositalmente mescladas e indiferenciadas, sendo elas relacionadas à forma (HQ/mangá, poema, conto, crônica), à temática/conteúdo (romance⁶⁴, aventura, suspense, terror, romance policial, distopia⁶⁵) e às formas de circulação (*Best-seller* estrangeiro e nacional, clássicos). O propósito dessa mescla de categorias foi englobar o máximo de designações possíveis, dentro de um conjunto de denominações que, sendo mais comuns, julgamos ser mais facilmente reconhecíveis pelos leitores.



Fonte: Elaborado pela autora

⁶³Nesta questão, a noção de gênero está ligada às características genéricas presentes em obras que possibilitem situá-las em determinados grupos, e não propõe, portanto, uma definição de gênero literário conforme a definição clássica.

⁶⁴ A denominação “romance” foi atribuída pelos jovens às obras relacionadas a histórias sentimentais.

⁶⁵ As distopias, na verdade, designam mais um conceito filosófico do que propriamente um gênero, mas, na literatura, o termo tem servido para designar narrativas que retratam universos imaginários marcados por relações de poder centralizador, censura e alienação em contexto totalmente avesso à manifestação das individualidades. Informação disponível em: <<https://valerumlivro.com.br/distopia-o-que-e-livros/>> Acesso em: 22 jan. 2019.

O gráfico 14 traz, de forma bastante evidente, o predomínio da preferência por livros em prosa em relação aos livros em verso, corroborando constatações feitas por Souza (2015). A predominância da prosa também aparece nas reflexões de Paiva (2012) que, ao analisar as porcentagens de obras inscritas em diferentes edições do PNBE voltadas para o público dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, verifica uma grande discrepância numérica na quantidade de livros em prosa inscritos no programa em relação à quantidade de livros em verso no período pesquisado. Uma possível explicação apontada por ela para essa disparidade está relacionada ao distanciamento da poesia na produção do mercado editorial em relação a outros gêneros, o que “se traduz em escassez de leitores, em especial dos que pertencem ao público massivo” (PAIVA, 2012, p. 304).

No decorrer das entrevistas, diversos leitores sinalizaram não gostar de ler poemas, principalmente, por preferirem a simplicidade do enredo e as velozes sequências de ações que marcam as narrativas juvenis, características que, segundo Souza (2015) têm sido propositalmente inseridas em obras voltadas para o leitor em formação, observadas, por exemplo, na coleção Vaga-Lume, que, segundo a autora, é paradigmática nesse sentido. Na entrevista individual feita com Callena, por exemplo, a jovem sinaliza dificuldades em compreender o texto poético, como é possível perceber no trecho transcrito a seguir:

Callena: Poema pra mim é muito complicado, porque eu gosto de coisas que falam “de cara”, sabe? Ou então que têm uma história pra descobrir, assim, uma coisa que... esteja no meu alcance, sabe? Que eu acho poema uma coisa muito profunda. Em cada verso, cada palavra, você... um verso significa outra coisa, assim, totalmente... maior, que eu... eu gosto de ler coisas simples... eu estou passando o olho, assim, estou lendo e estou entendendo, sabe? Agora poema é mais profundo, eu tenho que parar pra ler, assim, ler cada coisa. [...] Se eu for pegar no intuito de ver que aquelas palavras significam outra coisa, talvez eu pegue... Quando meu professor de Português fala as coisas, assim, que significa o poema eu fico: “nossa, que coisa linda, sei lá o quê!”, mas, se *eu* for pegar pra poder decodificar aquele poema, não vai dar certo, não vou chegar lá. Esse é o meu problema com poema.

Pesquisadora: Ele é mais trabalhoso, né... eu lembro que da outra vez [na aplicação do questionário] você falou uma frase que eu achei ótima, só que eu não gravei. Você falou assim que você não gosta de ler poema, porque você só lê “por cima”.

Callena: É, em poema a gente “passa reto”.

Pesquisadora: Você acha que a narrativa te permite entrar mais? Porque nem todas...

Callena: /na narrativa, mesmo que tenha algum mistério, vai ser um mistério é...digamos, assim, tem... “alguém foi assassinado. Quem é a pessoa?”... você vai saber que tem isso. Você sabe que tem que procurar uma pessoa. Agora no poema você tem que procurar cada frase. É muita coisa pra você ver ao mesmo tempo, e quando você vai procurar, “me dê um livro de poemas?”, as pessoas, ou vão te dar uma coisa muito infantil, ou alguma coisa pesada. [...] Poema eu acho muito complicado.

O trecho acima suscita questões instigantes a respeito do “não gostar” de ler poesia. Callena, em sua fala, nos revela alguns porquês que estão ligados mais especificamente à sua experiência individual com a leitura, mas traz algumas questões que podem ajudar a ter uma compreensão mais ampla acerca da relação do jovem, sobretudo estudante de ensino médio de meios populares, com a leitura de poemas. Ao deixar claro que prefere narrativas pelo fato de que estas não impõem um trabalho de interpretação concomitante com o ato da leitura, ela evidencia a preferência por um tipo específico de narrativa, de que trataremos mais adiante, mas mostra, sobretudo, a introjeção de protocolos relacionados ao texto poético que, aparentemente, foram adquiridos na escola. Ao mesmo tempo em que afirma achar uma “coisa linda” compreender os significados do texto poético apresentados por seu professor, ela demonstra desinteresse pela leitura espontânea de poemas, evidenciando insegurança e praticamente uma certeza de que não alcançará de forma autônoma uma interpretação que julgue “adequada”. Assim, o pouco interesse demonstrado em relação ao poema pela maior parte dos jovens entrevistados pode ser decorrente da escassez de obras, como aponta Paiva (2012), mas, por outro lado, a escassez de obras também pode estar relacionada a esse desinteresse, já que o mercado funciona de acordo com a demanda – que também é retroalimentada por ele próprio, conforme afirma Souza (2015):

O **mercado editorial** se volta para a massa potencial de consumidores culturais que se escolariza e caminha em direção à segmentação de sua produção, diferenciando-a por faixa etária e nível de escolaridade. O jovem vai ganhando visibilidade social e o mercado disso se aproveita para alimentar ainda mais a imagem positiva a respeito desse segmento da sociedade. Ou seja: o mercado ‘descobre’ um nicho, mas também contribui com inúmeras ações para criá-lo. A princípio publicando o que se julgava que o jovem pudesse ler, logo o mercado editorial se orienta para a produção sob demanda: a publicação de títulos passa a ser pensada e editada tendo o jovem como ponto de partida e de chegada das obras (SOUZA, 2015, p. 43, grifo da autora).

Assim, havendo o despertar desse interesse, poderá haver demanda e, por conseguinte, maior oferta de livros de poesia voltados para esse público. Nesse sentido, entendemos que a possibilidade de os jovens passarem a apreciar também a poesia pode estar vinculada a uma mediação capaz de romper com a mistificação do texto poético ante a sua complexidade, propiciando, ao contrário disso, uma leitura capaz de alcançar a maior plenitude possível em termos de significado emocional e intelectual, em um ambiente em que haja liberdade para exposição das diferentes possibilidades interpretativas e que traga para o debate as sensações evocadas pelo texto (ROSENBLATT, 1938/2002). Não havendo essas condições, é compreensível o posicionamento de Callena e de tantos outros jovens que, tendo opção de escolha, preferem evitar a poesia, já que não conseguem construir sentido para sua leitura fora de um contexto rígido de interpretação em que a própria subjetividade não está envolvida.

Desse modo, a partir da fala de Callena, é possível depreender que, por melhores que sejam as intenções de seu professor ao apresentar a beleza do texto poético, ele acaba por reforçar o distanciamento da jovem, já que, aparentemente, mostra um posicionamento mais de *crítico* literário do que de *leitor* literário. Iser (1996) aponta que, ao propor uma interpretação do texto, o crítico é guiado por um quadro de referências que supõe um afastamento das marcas de subjetividade, tomando o texto literário como objeto, enquanto, o leitor, por sua vez necessita posicionar-se de forma mais pessoal para vivenciar efetivamente o texto. Para ele, o leitor é parte fundamental na busca de sentidos do texto:

Se o leitor realiza os atos de apreensão exigidos, produz uma situação para o texto e sua relação com ele não pode ser mais realizada por meio da divisão discursiva entre Sujeito e Objeto. Por conseguinte, o sentido não é mais algo a ser explicado, mas sim um efeito a ser experimentado (ISER, 1996, p. 33-34).

Trazendo a análise para outro ângulo, identificamos, ainda, na fala de Callena, características que são geralmente atribuídas à cultura juvenil, que é a questão da transitoriedade, da valorização do instante e do momento presente (SALLAS e BEGA, 2006). Considerando esse pressuposto, os jovens, em geral, irão, de fato, preferir ler algo que faça sentido mais imediato e que gere prazer, buscando, portanto, uma leitura cujo objetivo maior é o entretenimento. No intuito de evitar o reforço de preconceitos a respeito desse modo específico de se relacionar com a leitura, que é

a busca por entretenimento, trazemos algumas considerações importantes feitas por Cosson (2009):

O que movimenta essa leitura é a curiosidade do leitor, e seu processamento consiste no desvelamento progressivo das informações do texto, na descoberta das ações, espaços, tempos e personagens de um mundo feito de palavras, mas nem por isso menos verdadeiro ou por isso mesmo mais intensamente verdadeiro. Como é um modo de leitura que tem como mecanismo básico descobrir o que diz o texto sobre o mundo que ele encena, ele não se detém sobre a linguagem, nem considera a autoria como elementos relevantes na leitura. Não se trata de superficialidade como se costuma pensar, mas sim de um compromisso primeiro e prioritário com a identificação desse mundo encenado. A leitura é de distração, mas o leitor precisa engajar-se de alguma forma no processo de descoberta que ela demanda para gerar o entretenimento (COSSON, 2009, p. 38).

Entendemos, pois, que, ao preferir obras que não a façam “emergir” do texto no ato da leitura para se posicionar de modo consciente diante do jogo de palavras e/ou de sentidos, Callena acaba por distanciar-se do texto poético, que, em geral, traz como característica uma linguagem mais metafórica, um uso mais vasto de recursos expressivos ou mesmo uma ênfase na materialidade linguística, requerendo, assim, uma leitura, de fato, mais lenta. Desse modo, é possível compreender algumas razões que levam a maior parte dos jovens a terem pouca atração por poemas, já que uma das características ostentadas por quase todos os leitores entrevistados nesta pesquisa é justamente a velocidade com que “devoram” os livros. Possivelmente a seleção de textos poéticos que estejam mais em voga na atualidade possa ser uma estratégia possível para alcançar leitores com o perfil de Callena. Como contraponto, temos a fala de Vittar, que mostra outros modos de apropriação do texto poético:

Pesquisadora: Sobre ler poesia, você tinha feito um comentário, durante o preenchimento do questionário...

Vittar: É, eu até escrevo. Eu gosto de ler poesias, poesias que não têm rima. Aquelas poesias que rimam, assim, que têm aquela coerência de rima, eu não gosto muito não. Eu gosto de ler poesia porque eu até viajo. Tem uns poetas aí que são bem interessantes pra ler, que você fala assim: “nossa, que legal!”. A pessoa passa uma mensagem através da poesia.

Pesquisadora: Então você prefere o que *não* tem rima.

Vittar: Isso, pra você entender um poema que não tem rima, você tem que pensar bastante, você tem que *ler* mesmo o que tá escrito, sabe? Então eu gosto de poema assim, que não tem rima.

Pesquisadora: Poema que te leva a pensar.

Vittar: Isso. Gosto muito!

Pesquisadora: Raridade entre os adolescentes.

Vittar: Até entre os leitores. Às vezes tem até preconceito com a poesia. Tem colega meu que acha que poesia é coisa de gente velha. Eu falo que eu nasci na época errada (risos).

Pesquisadora: Interessante poesia ser coisa de “gente velha”.

Vittar: É, mas eu não conheço nenhum velho também que lê poesia. Tem a ver com o gosto.

A fala de Vittar nos mostra que, quando o jovem se apropria dos modos de ler poesia de uma maneira que gere sentido pra ele, o depoimento se diferencia. Para não incorrermos, portanto, no risco de julgamentos rasos sobre o papel exercido pelo professor de Callena ou sobre o próprio posicionamento dela enquanto leitora, é importante salientar os diferentes modos de ler, que permitem entender a fala dos dois adolescentes para além da questão do gênero literário.

Nota-se, na fala de Callena, uma marca presente em um modo de ler que pode ser reconhecido como *leitura de entretenimento*, que, como já foi explicitado em citação anterior, ocorre quando se busca no livro uma relação de prazer mais imediato, marcada pela satisfação emocional e múltiplas formas de identificação (SOARES, 2009; COSSON, 2009). Já a fala de Vittar demonstra uma prática mais voltada para o que se considera *leitura literária*, marcada pelo questionamento da significação, pelo estabelecimento de uma relação dirigida pelo estético, pela busca de sentido e pela valorização da originalidade e da criatividade no jogo com as palavras (SOARES, 2009). Assim, a questão pode estar muito mais vinculada aos propósitos estabelecidos para a leitura do que exatamente ao texto, o que fica mais evidente quando se percebe que o mesmo motivo – ler e pensar ao mesmo tempo – que faz Callena não apreciar o texto poético é exatamente o que faz com que Vittar o aprecie.

Outro dado que vale destacar sobre a leitura de poemas é que, para alguns jovens, a leitura desse gênero fora do contexto escolar só é realizada quando dedicada a alguma finalidade mais imediata e específica, como é o caso de Jace, que afirma gostar de ler alguns poemas para colocar versos nos *status* do aplicativo de mensagens *WhatsApp*, ou de Ágatha, que também gosta de usar poesia como legenda de suas fotos postadas na rede social *Facebook*. Vale também lembrar que, considerando uma dimensão mais ampla de alcance da poesia, a imensa maioria dos jovens participantes da pesquisa é apreciadora do gênero, já que as letras de música – nacionais e, sobretudo, traduções de letras internacionais – são mencionadas pelos jovens como leituras que costumam fazer espontaneamente fora do contexto escolar.

A respeito dessa dimensão do tempo para dedicar à leitura, a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*⁶⁶, em sua edição de 2016, acrescentou uma nova questão que busca entender as razões pelas quais as pessoas não leram mais. Nessa questão, a falta de tempo se destacou absoluta em relação aos demais fatores, tanto entre estudantes quanto entre não estudantes. Embora esse dado possa estar ligado a diversas outras demandas da realidade prática, inclusive, à vida estudantil, ele também nos ajuda a compreender o porquê de os leitores preferirem, muitas vezes, livros que, em sua percepção, gerem sensação de fluidez à leitura.

Voltando ao gráfico sobre os gêneros preferidos pelos leitores, chama-nos a atenção o lugar ocupado pelo “romance”, que aparece no topo das preferências. Para iniciar as considerações a esse respeito, é importante salientar que, ao marcar “romance” no questionário, a maior parte dos jovens não o relaciona necessariamente ao gênero, mas ao tema ou conteúdo das narrativas designadas sob essa denominação. Nas entrevistas, foi possível constatar que a maior parte dos jovens que marcou essa opção faz referência a *romance* como algo que equivalha a *história de amor*, o que também foi observado na pesquisa sobre práticas de leitura literária de adolescentes realizada por Gabriela Rodella Oliveira (2013). A pesquisadora aponta que, entre seus colaboradores, o termo “romance” está associado a uma categoria de livros que representa as narrativas sentimentais, destacando a disparidade de adolescentes do sexo feminino que afirmam ler usualmente esse tipo de livro, que é 78%, contra apenas 32% do sexo masculino (OLIVEIRA, 2013).

Como nossa amostra é majoritariamente feminina, não houve oportunidade e nem necessidade de fazer tais análises comparativas ligadas ao sexo/gênero literário. Ainda assim, percebemos que algumas adolescentes, de fato, demonstram uma preferência quase exclusiva pela chamada literatura *chick lit*, que são romances escritos por mulheres, que em geral trazem histórias de amor e que têm como destinatário presumido o público jovem e feminino (OLID, 2012; DÍAZ-PLAJA, 2012). Alguns dados relativos a essas obras serão discutidos tópico 2 deste capítulo, em que são apresentados os títulos preferidos e preteridos pelos leitores.

⁶⁶ Pesquisa *survey* realizada a cada quatro anos pelo Instituto Pró-livro que tem como objetivo mapear e divulgar os comportamentos de leitura dos brasileiros. A edição mencionada é a quarta e foi realizada em 2015 e divulgada em 2016. Mais informações estão disponíveis em: <<http://prolivro.org.br/home/atuacao/25-projetos/pesquisas/3900-pesquisa-retratos-da-leitura-no-brasil-48>> Acesso em: 20 dez. 2018.

3.1.3. Outros elementos observados no momento da escolha

No preenchimento do questionário os jovens eram convidados a marcar, por ordem de prioridade, os critérios que costumam considerar importantes quando procedem à escolha de um livro, conforme consta na figura a seguir:

Figura 10 – Critérios relevantes para escolher um livro

18- Quais critérios você costuma achar que são importantes no momento de escolher um livro?
(numerar do mais importante para o menos importante – pelo menos três):

<input type="checkbox"/> capa bonita;	<input type="checkbox"/> títulos que chamam à atenção;
<input type="checkbox"/> resumo na parte de trás ou nas orelhas;	<input type="checkbox"/> temas interessantes
<input type="checkbox"/> ilustrações;	<input type="checkbox"/> coleção ou série conhecida
<input type="checkbox"/> livros “finos”, com poucas páginas;	<input type="checkbox"/> livros “grossos”, com muitas páginas;
<input type="checkbox"/> letras médias ou grandes	<input type="checkbox"/> letras pequenas
<input type="checkbox"/> outros critérios: _____	

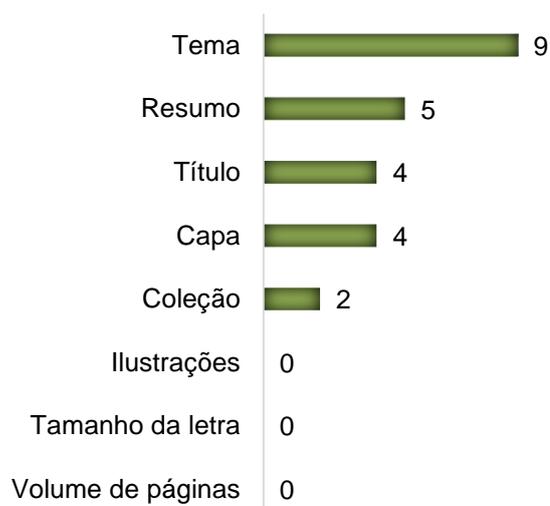
Fonte: Recorte do questionário elaborado pela autora.

Analisemos, a seguir, dois gráficos comparativos elaborados a partir das respostas dadas à questão dezoito:

Gráfico 15 - Itens importantes na escolha do livro



Gráfico 16- Itens prioritários na escolha do livro



Fonte: Elaborados pela autora.

O primeiro gráfico resultante dessa questão (gráfico 15) mostra a quantidade de vezes que cada item foi mencionado como importante, independentemente da ordem de prioridade indicada pelos leitores, enquanto o segundo (gráfico 16) mostra a quantidade de vezes que cada um dos itens foi marcado com o número 1 (um).

Uma rápida observação dos gráficos já mostra que o item de maior relevância no momento de escolher um livro, segundo os jovens participantes da pesquisa, é o tema – que se destaca tanto na quantidade absoluta de vezes em que foi marcado quanto na quantidade de vezes em que foi considerado como prioritário. À exceção do tema, os demais itens não aparecem na mesma proporção nos dois gráficos: o título, que no primeiro gráfico aparece como segundo mais marcado, indicando que é um critério bastante observado pelos jovens, não aparece com o mesmo destaque no segundo gráfico, ou seja, embora seja considerado importante, não é determinante. Do mesmo modo, o volume de páginas, que detém uma quantidade significativa indicada no primeiro gráfico, nem chega a figurar no segundo, ou seja, nenhum dos leitores considera esse um quesito elementar para a escolha.

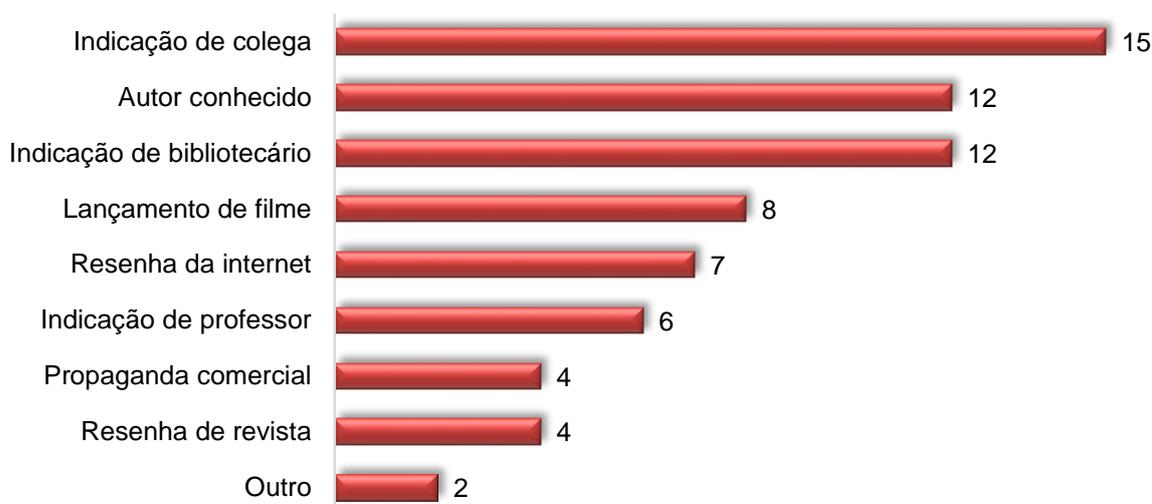
Podemos depreender, pela leitura dos dois gráficos, que, embora os leitores adotem uma vasta gama de critérios para escolher um livro, os que são, de fato, determinantes são o **tema**, o **resumo**, o **título**, a **capa** e a **coleção** a que pertencem, o que apresenta consonância com a constatação feita por Ceccantini (2016) ao analisar dados gerados pela pesquisa *Retratos da leitura no Brasil*. Segundo o autor, quando indagados sobre os fatores que mais influenciam no momento da escolha, aparecem os seguintes números: *título* (13% da faixa 11 a 13 anos e 10% da faixa 14 a 17 anos) e a *capa* (23% e 15%, respectivamente) a *indicação de outras pessoas* (8% e 10%) ou o *tema* (19% a 23%).

Os demais itens apresentados no questionário (volume de páginas, tamanho de letra e ilustrações) não são, portanto, apontados como itens prioritários para nenhum dos leitores participantes da pesquisa. As ilustrações, por exemplo, que costumam ser fundamentais para o público infantil (GROSSI, 2018), só são mencionadas por um dos vinte e três jovens que preencheram os questionários. Nas entrevistas, ao serem indagados a esse respeito, alguns jovens afirmam serem indiferentes ao fato de ter ou não ter ilustração, já que esse realmente não se mostrou um fator determinante e outros dizem que apreciam a presença de ilustrações na capa, mas preferem livros sem imagens no miolo. Como não foi feita uma análise

aprofundada a esse respeito – para o que careceríamos de mais elementos – trazemos a informação apenas a título de curiosidade, que poderá ser foco de análise futura por outros pesquisadores.

Para encerrar este tópico ligado aos critérios gerais de escolha, exibimos os dados ligados às influências mais diretas mencionadas pelos jovens para a definição de seus filtros e para a própria seleção dos livros:

Gráfico 17- Principais influências para a escolha dos livros



Fonte: Elaborado pela autora.

A questão que gerou o gráfico acima trazia o seguinte enunciado: “Quando pensa em escolher um livro literário, você costuma recorrer a quais dos itens listados a seguir? (pode marcar mais de uma opção)”. Como é possível observar, esse gráfico mostra a forte influência das interações entre colegas e amigos na configuração dos critérios e das escolhas ligadas à leitura, seguida da influência exercida pelo profissional que atua nas bibliotecas e, ainda, pelo nome de autores conhecidos, configurando as três opções que, segundo os leitores, são as que mais impactam suas escolhas.

Outro fator que se apresenta como definidor de critérios e escolhas são as adaptações cinematográficas, já que o lançamento de filme ligado ao livro é um dos critérios marcados por vários leitores, o que também é observado na pesquisa realizada por Souza (2015). Do mesmo modo, também são importantes as indicações ocorridas na internet: a plataforma denominada *Skoob*⁶⁷, por exemplo, se apresenta

⁶⁷Na apresentação da plataforma, consta a seguinte mensagem: “Somos a maior rede social para leitores do Brasil. Funcionamos como uma estante virtual, onde você pode não só colocar os livros que

como uma opção bastante consultada por diversos leitores para buscar sugestões, critérios e avaliações sobre as leituras. Além disso, foram mencionadas nas entrevistas a indicação de *booktubers*⁶⁸, que, no cenário atual, têm se destacado, por trazer linguagem audiovisual que se aproxima do leitor, atuando como importante referência na avaliação e recomendação de livros destinados ao público jovem (KIRCHOF e SILVEIRA, 2018). As indicações do professor, nessa questão, não se apresentam como uma das fontes consideradas pelos jovens como tão relevante para a seleção de leituras, porém esse dado deve ser problematizado, visto que nem sempre as questões cotidianas ou distantes no tempo são acionadas pelo leitor em situações de pesquisa sobre leitura, como aponta Anne-Marie Chartier (2004). No próximo capítulo, em que são apresentados os dados sobre a construção das trajetórias dos leitores, traremos algumas evidências a esse respeito.

Por considerar que cada um desses critérios vai se configurando paulatinamente, conforme as interações, vivências espontâneas e intervenções deliberadas pelas quais os leitores passam, entendemos que os dados apresentados até aqui trazem apenas um panorama geral que possibilita entender como se chega à lista de livros que traremos no próximo tópico, sem, contudo, ter alguma pretensão de se apresentar como um quadro definitivo e determinado sobre critérios estabelecidos para as escolhas.

3.2. Livros preferidos e preteridos

Tendo conhecido os principais critérios que, sob uma perspectiva mais ampla, regem as escolhas dos jovens participantes da pesquisa, buscamos agora adentrar um pouco mais no universo desses leitores para conhecer algumas de suas escolhas efetivas, de modo que apresentamos, neste tópico, quais são as obras que esses jovens mais gostam, quais são aquelas que eles menos gostam e alguns dos porquês apresentados pelos sujeitos acerca dessas escolhas.

já leu, como aqueles que ainda deseja ler. [...]”. Disponível em: <www.skoob.com.br> Acesso em: 11 dez. 2018.

⁶⁸ “Jovens leitores que se convertem em comentadores de livros literários na plataforma YouTube” (KIRCHOF e SILVEIRA, 2018, p. 56).

O primeiro movimento no sentido de conhecer de forma mais concreta as preferências desses leitores foi solicitar que preenchessem uma lista em que eles indicariam cinco títulos de que mais gostaram ao longo da trajetória de leituras, por ordem de preferência, conforme indica a figura a seguir:

Figura 11 – Questão sobre os livros preferidos

21- Liste por ordem de preferência os livros que você leu e mais gostou ao longo da vida.

1ª) _____

2ª) _____

3ª) _____

4ª) _____

5ª) _____

Comentários sobre o que chamou a atenção nesses livros: _____

Fonte: Recorte do questionário elaborado pela autora

Compreendemos que esta é uma questão complexa a ser colocada para qualquer leitor, pois envolve memórias recentes e distantes, envolve emoções e expectativas de quem responde em relação ao pesquisador (LAHIRE, 2004; CHARTIER, 2004). Possivelmente os títulos teriam grande variação, por exemplo, caso o preenchimento do questionário fosse realizado alguns meses antes ou após a data em que de fato ocorreu, pois percebemos que boa parte dos títulos mencionadas nessa questão coincide com os títulos mencionados em outras questões “auxiliares” que foram inseridas no questionário justamente para possibilitar o cruzamento das respostas, trazendo uma maior proximidade possível da realidade.

Na figura a seguir é possível observar o trecho do questionário em que os jovens eram convidados a expor dados das leituras feitas recentemente (questões 10, 11 e 12 do questionário):

Figura 12 – Questões sobre leituras recentes

10- Atualmente, está lendo algum livro? () sim () não

Em caso positivo, qual/quais livro(s) está lendo? _____

11- Cite um livro lido recentemente por você: _____

Há quanto tempo aproximadamente, você concluiu a leitura deste livro? _____

12- Cite um livro que você pretende ler nos próximos meses: _____

De onde veio a sugestão para ler este livro? _____

Fonte: Recorte do questionário elaborado pela autora

O que observamos no confronto das respostas dadas às questões 10 a 12 em relação à lista proposta na questão 21 é que, salvo algumas exceções – que serão tratadas mais adiante – boa parte dos livros que compõem a lista dos cinco preferidos estão entre aqueles que foram lidos mais recentemente, o que, de certa forma, era esperado, razão pela qual criamos outras estratégias para adentrar nessa biblioteca íntima (MACHADO, 2003) dos participantes da pesquisa. A relativa indiscriminação de leituras recentes e leituras que mais marcaram a trajetória dos jovens também é constatada por Ceccantini (2016), na análise de dados da já mencionada pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*. O autor aponta a repetição de algumas obras citadas como lidas recentemente na resposta à pergunta sobre obras que deixaram marcas, ainda que na segunda questão apareçam títulos que não fazem parte do circuito da literatura juvenil, cuja tendência mais marcante é o vínculo com a indústria cultural – dado também verificado em nossa pesquisa.

Como a lista de títulos preferidos também ficou extensa⁶⁹, já que cada leitor poderia indicar até cinco – e alguns indicaram mais do que cinco – optamos por fazer alguns recortes para análise, destacando, inicialmente, aqueles livros que, na questão 21, tenham sido mencionados por, pelo menos, três leitores. Fizemos essa opção de

⁶⁹ No APÊNDICE H (página 366) consta a lista completa com todas as demais obras citadas como preferidas, independentemente da ordem em que aparecem ou da recorrência.

recorte por considerar que esses livros mais recorrentes representam, dentro do conjunto de obras mencionadas, as que têm maior circulação e potencial de alcance na preferência dos leitores jovens, ainda que não tenham figurado necessariamente na primeira ordem de classificação. No apêndice disponibilizamos um quadro para consulta em que constam as capas e as breves resenhas de todos os livros que se destacaram entre os preferidos. O resultado desse primeiro movimento de seleção para análise das obras preferidas é uma lista com onze títulos, como mostra a tabela a seguir:

Tabela 1 – Livros mencionados como preferidos por três leitores ou mais

Título/ autor	Posição da indicação					Total
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	
<i>Fazendo meu filme</i> , de Paula Pimenta (série)	3	2	1	-	-	6
<i>Percy Jackson e os olímpianos</i> (série), de Rick Riordan (trad. Raquel Zampil)	-	4	-	-	2	6
<i>A maldição do tigre</i> (série), de Coolen Houck (Trad. Ana Ban)	2	-	-	-	1	3
<i>Divergente</i> (série), de Veronica Roth (trad. Lucas Peterson)	1	-	1	1	-	3
<i>A rainha Vermelha</i> (trilogia), de Victoria Aveyard (trad. Cristian Clemente)	1	1	-	-	1	3
<i>Instrumentos mortais</i> (série), de Cassandra Clare (trad. Rita Sussekind e Ana Resende)	1	2	-	-	-	3
<i>Cinderela Pop</i> , de Paula Pimenta	1	-	-	-	2	3
<i>A vida na porta da geladeira</i> , de Alice Kuipers (Trad. Rodrigo Neves)	-	1	1	1	-	3
<i>A seleção</i> (série), de Kiera Cass (trad. Cristian Clemente)	-	-	1	1	1	3
<i>Extraordinário</i> , de R. J. Palacio (trad. Rachel Agavino)	-	-	1	1	1	3

Fonte: Elaborado pela autora

Em uma análise mais imediata da tabela acima, o primeiro fato que chama a atenção é a pouca repetição dos mesmos títulos indicados como preferidos, sendo que apenas dois são mencionados por um número maior de jovens, e, ainda assim,

não alcançam a preferência de um terço do total de participantes. A série *Fazendo meu filme*, que aparece em primeira posição, é uma das narrativas de Paula Pimenta, que, como outras produções da autora, gera bastante identificação, sobretudo com as adolescentes. Leão (2017) propõe a seguinte reflexão a respeito das produções que circulam entre os jovens independentemente do circuito escolar, em artigo que busca discutir de modo mais específico o estatuto do autor na literatura juvenil contemporânea, tendo como destaque a própria Paula Pimenta:

A partir dos anos 2000, configura-se, entre nós, um universo literário *teen* concebido para entreter e informar, vinculado ao cinema, à música e às séries de televisão, e que passa ao largo da recomendação escolar. Os livros desse universo não são classificados como didáticos ou paradidáticos pelas escolas ou editoras, não entram nos programas de literatura ou de língua portuguesa. A novidade é a de que a visibilidade midiática do escritor *teen* intervém no processo de criação, intriga e estrutura narrativa dos romances, do mesmo modo que a autonomia do leitor em escolher ilegitimamente seu livro e acompanhar por anos a fio as aventuras de heróis fora da escola constitui um novo problema. Para os personagens e leitores, o que está em jogo é a psicogênese de uma aprendizagem social. Problemas sentimentais e familiares típicos do mundo adolescente são enfrentados com temas e personagens recriados do passado: um elenco de princesas de Charles Perrault, cinderelas *pops*, sereias da Disney, belas adormecidas e príncipes charmosos vivem o tema do grande amor (LEÃO, 2017, p. 58).

Essa reflexão ligada ao lugar do autor no contexto atual de produção de obras destinadas ao público jovem é importante, pois a recorrência dos mesmos autores de *best-sellers* voltados para o público jovem, sejam eles nacionais ou estrangeiros, tem sido observada em diferentes pesquisas que tratam das leituras juvenis (MELO, 2018; LEAL, 2018; ARAÚJO, 2015; SOUZA, 2015; OLIVEIRA, 2013). A relação que o autor hoje estabelece com o público pelas redes sociais e por outros veículos de comunicação propiciados pela internet, como, por exemplo, canais do YouTube, faz com que o leitor se sinta mais próximo do autor e, assim, que se envolva ainda mais no universo das narrativas, ou seja, quando o assunto é autor, “o imperativo contemporâneo é estar sempre visível, pois é assim que se disputa espaço no mercado não só com outros livros, mas, principalmente, com outros produtos da indústria cultural.” (SOUZA, 2015, p. 59).

A série *Percy Jackson e os olimpianos*, de Rick Riordan, que ocupa a segunda posição entre os mais mencionados como preferidos, traz consigo um fato curioso, pois, embora tenha se destacado em várias entrevistas individuais e também nos

grupos de discussão, não é indicada por nenhum dos sujeitos como primeira opção na lista do questionário. O principal atrativo da série, segundo os jovens, é a aventura proporcionada pela mistura de mitologia grega com os dias atuais, aliado ao fato de que o protagonista não é tão “certinho”, ou seja, apesar de ser um herói, filho de semideus, o personagem também enfrenta problemas na escola e na família. *O ladrão de raios*, primeiro livro da série, é, entre todos os títulos que compõem essa primeira lista, o único que foi adquirido pelo PNBE – no ano de 2011 –, ou seja, é um livro que certamente está presente nas escolas públicas que atendem aos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, uma das possíveis explicações para seu destaque. Um fator que justifica a forte atração dos jovens por narrativas como *Percy Jackson* ou *Harry Potter*, segundo Corso e Corso (2011), seria a identificação com situações de desamparo seguidas de descobertas surpreendentes ligadas às verdadeiras origens, por meio de fatos que levam os protagonistas a se distanciarem de suas famílias e a buscarem uma nova identidade em ambiente não-familiar. Para os autores,

Essa é a situação idealizada por todas as crianças no fim da infância, mesmo as que moram com a família desejam lidar com seus pais internos em um ambiente livre de interferências, para digerir psicologicamente o que lhes foi inculcado, decifrar os segredos de tudo o que não lhes foi dito e, principalmente, descobrir quem realmente são (CORSO e CORSO, 2011, p. 147).

A culpa é das estrelas, que aparece em terceira posição, foi um livro que obteve grande destaque na mídia em período um pouco anterior ao que a coleta de dados foi realizada, alavancado principalmente pelo sucesso de bilheteria obtido em sua adaptação para o cinema. O sucesso da obra possivelmente encontra-se no fato de que ela aborda a temática do romance juvenil juntamente com a reflexão sobre a finitude precoce da vida, evocando o contato com emoções profundas que, em geral, mexem com a subjetividade do leitor e, assim, geram uma relação de maior proximidade com o enredo. Tanto *Percy Jackson e os olímpianos* (no caso, *A maldição do Titã*, terceiro livro da série) quanto *A culpa é das estrelas*, figuram também na lista de livros mencionados como lidos recentemente na pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (CECCANTINI, 2016), ou seja, as preferências dos jovens apontadas até aqui refletem em partes algumas das preferências mais amplas dos jovens leitores brasileiros apontadas em esfera macro no mesmo período em que a pesquisa foi realizada.

Dois fatores despontam em uma observação um pouco mais detida desta tabela: o primeiro deles é a preferência por livros que, de alguma forma, têm uma continuação, que são aqueles pertencentes a séries⁷⁰, sagas ou trilogias e o segundo fator é a quase totalidade de autores estrangeiros na lista de preferidos. Juntamente com esse segundo ponto de destaque, chamou nossa atenção a presença de Paula Pimenta como a única autora brasileira entre os estrangeiros, aparecendo com dois títulos na lista, sendo um deles o mais mencionado entre as preferências dos leitores, como já foi sinalizado. Nos próximos subtópicos, trataremos, portanto, de analisar esses elementos de destaque, juntamente com outras questões secundárias que se apresentam nesse mesmo contexto, a partir de dados mais verticais, coletados nas entrevistas.

3.2.1. Predileção por trilogias, sagas e séries

O sucesso de livros pertencentes a séries junto ao público jovem não chega a ser uma novidade, visto que existem diversas obras que fizeram sucesso no passado, inclusive no contexto escolar, que possuem essa mesma estratégia: sequências de aventuras vividas pelos mesmos personagens centrais como ocorre, por exemplo, com a “turma do gordo”, em vários livros de João Carlos Marinho, ou, indo mais longe, as sequências da turma do Sítio do Pica-pau Amarelo, de Monteiro Lobato. Díaz-Plaja (2012) destaca a importância desse tipo de obra para a formação leitora dos adolescentes, que, segundo ela, buscam ali um incentivo para descoberta da novidade dentro de um cenário conhecido onde ele se reencontra. Sobre a valorização escolar ou acadêmica desse tipo de obra produzida no contexto da indústria cultural, Leão (2017) traz o seguinte apontamento:

⁷⁰De acordo com o portal da Agência Brasileira do ISBN (International Standard Book Number), as coleções são um conjunto de itens cujo tema pode ser específico ou não e os autores e títulos próprios, reunidos sob um título comum, e as séries são um grupo de itens separados, relacionados entre si pelo fato de cada item trazer, além do seu próprio título principal, um título coletivo que se aplica ao grupo todo”. Informação disponível em <<http://www.isbn.bn.br/website/colecao-e-serie>> Acesso em: 21 Dez. 2018.

O conjunto de volumes que compõem a obra seriada de um mesmo ou vários autores não costuma ocupar a atenção dos especialistas das academias de letras e universidades. No geral, as séries alcançam sucesso comercial e, por isso, o caminho para estudá-las deve tomar um desvio em relação ao sistema canônico de leitura, a fim de percorrer o acervo da produção e do consumo popular de massa. Situa-las no curso da modernização da cultura, que se firma nos anos 1970 e 1980, ajuda a entender o atual engajamento das comunidades de leitores na função de comentadores, resenhistas e avaliadores de textos em *blogs* e *fãs clubs*, nas redes sociais. Ou melhor, ajuda a entender a dispensa da mediação crítica como leitura especializada. A outra novidade é que o exercício da função autor se constrói no jogo das interdependências entre o mundo do autor, o mundo do livro e o mundo do leitor (LEÃO, 2017, p. 59).

Assim, no intuito de saber o que de fato atrai os leitores participantes da pesquisa para as obras atuais pertencentes a séries, levamos a seguinte questão para as entrevistas individuais: “Pelos questionários, percebemos que os livros que pertencem a alguma série estão se destacando entre os preferidos pela maioria dos leitores. O que você acha que tem nesses livros que atraem tanto os leitores jovens?”. Algumas das respostas que consideramos significativas a esse respeito estão agrupadas no quadro a seguir:

Quadro 11 – Falas sobre a preferência por séries, sagas e trilogias

Nome	Recorte de fala
Duki	Primeiro a história em si. E também aquele gostinho que você fica de “continua”. Você fica doida pra saber qual que é o próximo.
Violet	O que atrai tanto... tem uns livros que, assim, oh, os autores param, eles terminam de escrever o livro antes do final. Tem que ter um final. Aí por isso que a gente vai pegando, pegando, pegando as séries até a gente conseguir terminar de ler.
Kelsey	Eu leio um, aí eu fico curiosa pelo segundo, se eu gostei do segundo, gostei do terceiro... Esse <i>d’A maldição do tigre</i> mesmo, eu só li acho que até o terceiro, isso mesmo, ou até o quarto, não sei. Aí eu tô louca pra ler os outros, mas só que aqui não tem na biblioteca.
Bruna	Acho que, tipo assim, a partir de que você lê o “um”, fica aquele suspense: “que que vai acontecer?”.
Paula	Em um livro de trilogia, é assim: da ação de um personagem, acaba ocorrendo outra, que desencadeia outra, e as consequências acabam sendo mais... você acaba querendo saber o que vai acontecer no final. Aí lê os livros que vêm depois, pra saber.
Mare	Ah, não sei explicar direito, tipo, a história vai desenvolvendo, aí você conhece mais o personagem, entram novos, com mais desafios... interessa mais, fica mais interessante do que um livro só.

(Continua)

(Conclusão)

Nome	Recorte de fala
Hermione	No meu caso, além de <i>ler</i> muito livro de série, eu também <i>vejo</i> muita série. Tipo, a gente fica curioso, você fica interessado pra saber o que vem depois. Não é igual filme, por exemplo, filme você vê e acaba, tem filme que acaba até sem noção. Mas série é muito bom, porque aí você vê o primeiro episódio e já quer ver tudo de uma vez. E, tipo, é igual ler livro, aí, no meu caso, eu leio o livro e fico imaginando: “cadê o dois? Cadê todos?” e fico querendo ler o resto.
Cody	É porque tem livro bom que merece continuação e tem uns que precisam. Tem um que eu li, que é <i>Bom dia, princesa</i> , eu pensei que ele era só um livro. Aí eu fui ver o final e o final é muito sem sentido. Eu falei “precisa de uma continuação”. E tinha. Só que eu descobri isso só depois, em um blog, exatamente porque eu queria saber se a <i>blogueira</i> tinha concordado comigo que o final era sem sentido.
Callena	Quando a gente pega um livro pela primeira vez, se a gente gosta desse livro, a gente quer que tenha mais. Quando tem mais, aí que a gente gosta mesmo! Então a gente pega o autor, procura mais livro assim: série, trilogia, até duologia também chama a atenção, porque, se tem mais algum livro, a gente fica naquela coisa tipo: “deve ser muito bom! pras pessoas gastarem o dinheiro nesse livro”, se tem pessoas lendo, principalmente se ele ganhou algum reconhecimento em algum lugar, assim, a gente tem aquela expectativa assim de: “é boa!” e normalmente é. (risos).
Vittar	Ah, a realidade alternativa que mostra nos livros, que a gente quer viver algo diferente. O mundo de fantasia. A gente, que é adolescente, tem um déficit de atenção natural, não a doença em si. Então, se a gente for ler um livro muito grande, a gente não vai querer ler. Aí, quando é uma trilogia, você lê o primeiro, aí dá aquela ansiedade de continuar lendo a história. Eu fico triste quando não tem continuação. O livro é tão bom e não tem mais... é triste.
Jace	Acho que é o tempo de trabalhar todo o universo, todo o contexto, todos os personagens. Por que eu gosto também de livro que vai focando em um só personagem... cada livro vai focando em um.. é uma coisa muito legal porque ele sempre vai trabalhando um. Por exemplo, quem fez isso foi a Maggie Stiefvater, eu não li os livros dela ainda, que é uma saga de quatro livros que eu vou ler, que é <i>Os garotos corvos</i> . Cada livro é o ponto de vista de um personagem...

Fonte: Elaborado pela autora

O item que mais se destaca no quadro acima é o fator “curiosidade”, um dos mais mencionados pelos leitores para justificar sua preferência por livros “com continuação”. Esse dado, de certa forma, já era previsto, pois sabemos que uma das estratégias adotadas pelo mercado editorial é exatamente a finalização dos volumes sem que o desfecho tenha necessariamente ocorrido, ou, mesmo quando ocorre, a

narrativa abre-se para outras perspectivas de continuidade com alguns fios soltos. Assim, são propiciadas sequências de novas aventuras vividas por um mesmo grupo de personagens em cenários ora idênticos, ora variados, com clara intenção de promover uma fidelização prévia do potencial público leitor da série. O lugar de aconchego gerado pelo ambiente já conhecido pelo leitor (DÍAZ-PLAJA, 2012) também aparece nas falas dos jovens, especialmente quando afirmam, por exemplo, que narrativas de que gostam “merecem” uma continuação. Essa dificuldade de desapegar de determinada narrativa para adentrar em outra diferente foi evidenciada em diversas entrevistas, sendo, em algumas falas, denominada de “ressaca literária”, expressão que se popularizou entre leitores e que é recorrentemente adotada pelos *booktubers*.

Outro ponto indicado como favorecedor da preferência por séries, sagas e trilogias é o parcelamento de uma narrativa extensa, que mostra um critério mais voltado para a dinâmica da cultura juvenil, expressa na fala de Vittar como “déficit de atenção natural” que, segundo ele, os jovens possuem, ou seja, para esse adolescente, os jovens têm uma dificuldade “natural” de se concentrar em uma narrativa longa de uma só vez, o que, para ele, é contornado pela publicação em volumes menores, o que ocorre principalmente nas trilogias – sequências de três obras que se complementam.

A possibilidade de um tempo maior para o desenvolvimento do enredo e para a paulatina construção da complexidade da personagem também aparece entre as justificativas, o que já demonstra ser um critério menos pautado na simples curiosidade e mais voltado para a apreciação que o leitor faz daquilo com que se depara ao longo da sequência de livros de uma mesma série. Assim, conforme sinaliza Leão (2017), “tudo indica que o desenrolar dos episódios nas séries coincide com o amadurecimento do leitor. Meninos e meninas em formação acabam sendo testemunhas dos percursos dos personagens” (p. 59). Essa percepção pode ser retratada na análise apresentada no trecho a seguir, em que Alves, Andrade e Silva (2018) tratam especificamente do sucesso da série *Harry Potter* entre os adolescentes, um dos pioneiros dessa busca atual por livros que possuem uma sequência:

Os adolescentes que começam a perceber a vida com mais profundidade e lidam com seus primeiros dilemas e descobertas têm na saga uma representação de suas questões, na medida em que as

personagens crescem. Daí essa saga marcar o espaço-tempo propício para as mutações literárias que se seguiram no nicho de publicação dos leitores jovens (ALVES; ANDRADE e SILVA, 2018).

Outro fator mencionado nas justificativas dos adolescentes para gostarem de livros pertencentes a séries é a relação entre *séries de livros* e *séries de TV*, que, para além da curiosidade como elemento central para atrair os jovens, apresenta a confluência de diferentes produtos da indústria cultural (ALVES, ANDRADE e SILVA, 2018). A respeito do diálogo entre essas variadas formas de produção e circulação, Souza (2015) traz a seguinte consideração:

É dúvida, na verdade, a natureza de todo produto cultural, inserido que está na lógica capitalista. O mercado editorial, nesse sentido, é apenas uma parcela da gigantesca indústria cultural que movimenta a economia do país. O livro, tendo que disputar espaço com inúmeros outros bens culturais e formas de lazer/ entretenimento, torna-se alvo de estratégias de segmentação e especialização do mercado cada vez mais intensas (SOUZA, 2015, p. 61).

Nesse contexto, tem destaque a popularização da *Netflix*⁷¹, que, para alguns leitores, tem se mostrado como uma importante fonte para definição de suas escolhas, como é possível perceber no trecho a seguir, extraído da entrevista individual feita com Jace:

Jace: *Netflix* também chega a ser uma base para a gente pegar os livros pra ler, porque a *Netflix* está sempre fazendo adaptação e a TV também sempre tá fazendo adaptação, seja boa ou seja terrível...

Pesquisadora: Mas aí atrapalha por um lado? Porque você deixa de ler para assistir, né, mas...

Jace: Aham...é. Eu sempre tenho curiosidade, né, porque, quando eu vejo uma série baseada em um livro, eu sempre tenho curiosidade de ler o livro...igual eu vi uma série chamada *The shannara Chronicles*, que é tão boa, tão bem-feita, tão bonitinha, que dá vontade de ler os livros...só que eu *não acho* os livros.

A fala do adolescente nos remete a questionamentos acerca do jovem como não-leitor, uma crença que tem se mostrado cada vez mais distante da realidade (CECCANTINI, 2016), já que, nesse exemplo, o leitor afirma que, ao conhecer a série, faz questão de ir até os livros relativos a ela e ler sem que ninguém solicite. Situando a fala de Jace dentro do contexto específico dos meios populares, nota-se, mais uma vez, a questão do acesso, explicitada no trecho final do recorte, quando Jace diz: “só

⁷¹ “Serviço de transmissão online que permite aos clientes assistir a uma ampla variedade de séries, filmes e documentários premiados em milhares de aparelhos conectados à internet.”. Disponível em: <<https://help.netflix.com/pt/node/412>>. Acesso em: 22 dez. 2018.

que eu não acho os livros”. Em rápida pesquisa feita em livrarias virtuais, é possível perceber que os referidos livros estão disponíveis para venda desde período anterior ao da entrevista, porém a preços que talvez façam com que o jovem afirme que não os acha, indicando mais a sua condição de não conseguir *chegar* até eles do que propriamente de não *achá-los*, o que poderia ser diferente caso ele tivesse condições financeiras para adquiri-los.

A despeito da capacidade de compra relativa às obras, é visível que o alcance de produtos da indústria cultural junto às classes desfavorecidas - intensificado por uma maior viabilidade de acesso à internet e aos produtos a ela vinculados, como o mencionado *Netflix* -, vem aumentando a homogeneização do gosto nas diferentes classes sociais, de modo que os mesmos livros, filmes e séries preferidos por jovens de classes populares certamente também seriam mencionados por jovens de classes abastadas. Essa é, portanto, uma das situações sociais que configuram práticas de letramento não escolar (STREET, 2014) ou, nesse caso, de letramento *literário* não escolar, ou seja, práticas que se configuram socialmente orientadas por fatores externos à escola.

A constatação sobre essa similaridade das obras que circulam entre jovens de diferentes classes sociais aparece na pesquisa realizada por Leal (2018), que, ao entrevistar professores que atuam em diferentes realidades sociais, percebe a recorrência de alguns títulos apontados por eles como os preferidos de seus alunos, os quais, em sua imensa maioria, são títulos vinculados à indústria cultural. Souza (2015) também faz essa observação, sinalizando algumas diferenças entre as leituras feitas por jovens de escolas públicas em relação às leituras feitas pelos jovens de escolas privadas, diferença que ela atribui à maior dependência que os jovens de meios populares têm em relação à biblioteca escolar, ou seja, mesmo seduzidos pelo apelo da indústria cultural, a efetivação das práticas de leitura ocorre de maneiras variadas em classes sociais distintas, dadas as condições de aquisição que são diferenciadas, o que também já havia sido observado por Machado (2003) ao pesquisar uma escola de bairro elitizado e uma de bairro desfavorecido. As apropriações que são feitas pelas mesmas obras também são diferenciadas, visto que as leituras são marcadas pela subjetividade e, sendo assim, o lugar social ocupado pelo sujeito é elemento importante na configuração dos modos de se relacionar com

elas, como será possível verificar no capítulo V, em que discutiremos algumas das experiências literárias apresentadas pelos jovens.

Assim, voltando à questão da preferência por livros que têm uma continuação, especialmente quando vinculadas a outros produtos da indústria cultural, entendemos que ela pode estar ligada ao que Silva (2014) denominou “cultura das séries”, que resulta das novas e complexas “dinâmicas espectatoriais em torno das séries de televisão, destacadamente, as de matriz norte-americana” (SILVA, 2014, p. 243). Tratando especificamente das séries televisivas, o autor propõe que essas novas dinâmicas estão associadas a novos modelos narrativos, vinculados a um contexto tecnológico específico – em torno do digital e da internet – e às formas de consumo em escala transnacional que fomentam essas produções. O autor destaca, ainda, as trocas de experiências, informações e outras práticas geradas em decorrência dessas novas dinâmicas, “como a criação de *fan-art*, *fanfiction* e *fanfilm*, obras pictóricas, literárias e audiovisuais feitas e divulgadas pelos fãs” (SILVA, 2014, p. 248).

Nessa mesma direção, Thimóteo e Teixeira (2013) destacam que os “seriados transmidiáticos” (s/nº) no contexto da pós-modernidade levam a uma atitude de coleta e união de peças apresentadas em diferentes mídias, que, por sua vez, geram uma característica de infinitude aos textos, já que, a partir deles – sejam textos televisivos, impressos ou virtuais –, os leitores geram novas produções e fragmentos em diferentes plataformas, como *blogs*, vídeos e fóruns de discussão. Essa característica da interação entre os fãs de determinadas produções foi verificada em diversas entrevistas, nas quais os participantes da pesquisa mostraram desenvoltura ao transitar por diferentes mídias e afirmaram produzir, autonomamente, textos como *fanfics* e outros materiais escritos, principalmente na internet, a partir daquilo que leem ou que assistem⁷², como também foi observado na pesquisa etnográfica desenvolvida por Virgínia de Souza Ávila Oliveira (2015), também em um contexto de vulnerabilidade social.

Cabe destacar que o fato de essas práticas se darem totalmente fora da escola não faz com que elas sejam absolutamente independentes de sua interferência, seja pelos diversos protocolos de leitura que o adolescente adquire na escola e carrega consigo para práticas sociais envolvendo a leitura literária (OLIVEIRA, 2015), seja pela

⁷²No capítulo V trazemos uma discussão a esse respeito, com base em trechos dos grupos de discussão.

própria desconsideração desse tipo de leitura por parte da escola, o que de algum modo pode incentivar a busca por esses textos, já que a necessidade de transgressão (PETIT, 2009) também pode ser um fator determinante das escolhas. Diante disso, ao abarcar questões envolvidas nas leituras que se realizam fora da escola, buscamos um elemento a mais para compreender as disposições construídas nesses intercâmbios socioculturais, possibilitando, assim, uma aproximação com esse universo juvenil e, por conseguinte, uma possível compreensão sobre como se dão essas práticas. Assim, acreditamos ser possível romper com preconceitos que, muitas vezes, distanciam o leitor das obras oferecidas pela escola e que também distanciam a escola das obras apreciadas por esse leitor. Busca-se, portanto, potencializar um diálogo produtivo entre diferentes formas de se relacionar com a leitura, tendo em vista a importância de se “compreender cada obra dentro do sistema de valores em que foi criada” (ABREU, 2006, p. 111).

De acordo com Paiva (2012), o fascínio que as séries exercem sobre o público jovem é inegável e, segundo a autora, isso explica o crescimento, nas últimas décadas, da produção dessa literatura de massa voltada para o consumo em grande escala. Paiva (2012) destaca, assim, o surgimento dos debates sobre essa questão, especialmente sobre a qualidade literária desses textos, o que, segundo a autora, tem gerado tensões que colocam, de um lado, os critérios de crítica literária e, de outro, o papel do *best-seller* na formação de leitores. Com base nos dados, buscamos refletir sobre algumas das seguintes indagações propostas por Paiva (2012):

Precisamos levar em conta o leitor real que se encontra na escola, mas ele não é de fácil definição, em especial, em um país como o nosso. Onde buscar suas marcas, seus interesses? Como alcançar sua sensibilidade, seu gosto, suas reações? Formar leitores, formar leitores para além do contexto escolar, mais complexo ainda. Como selecionar, avaliar, num eixo que também contemple essa produção? A produção de *best-sellers*? Será? O que diriam sobre isso os nossos jovens leitores? (PAIVA, 2012, p. 306).

A fala de Kelsey, apresentada no quadro 11, chama a atenção nesse sentido, pois a adolescente demonstra o desejo de ler o próximo livro de uma série, sem, no entanto, ter essa possibilidade, já que é uma das leitoras que afirmou ter a biblioteca escolar como única fonte acesso aos livros⁷³. Nesse caso, revela-se uma necessidade

⁷³Como já informado, quase todas as bibliotecas das escolas pesquisadas possuem verbas com as quais conseguem adquirir algumas obras demandadas pelos leitores, o que, de certa forma, viabiliza, por exemplo, a inserção Kelsey, Cíntia, Bruna, Chris, Paula e Violet nesse universo, já que, pelas

de que sejam, de fato, repensados os critérios que visem à exclusão desse tipo de obra dos acervos escolares, visto que, para alguns jovens que não possuem condição de adquirir esses livros, isso significaria ficar à margem das possibilidades oferecidas aos outros jovens que possuem essa condição, como demonstra Souza (2015). Passemos, agora, à análise da segunda evidência apresentada na tabela 1, que é a recorrência de autores estrangeiros na lista de livros preferidos pelos leitores.

3.2.2. Destaque de autores estrangeiros

Dos onze títulos que figuram na tabela 1, apenas duas obras não são de origem estrangeira e ambas são da mesma autora brasileira⁷⁴. Essa predominância, que possivelmente está relacionada com a presença, no Brasil, de grupos editoriais de diferentes nacionalidades, também pode estar ligada a uma tendência mais ampla de globalização cultural, que impacta nas subjetividades locais (MANCEBO, 2002). Tendo se destacado no levantamento feito nos questionários, esse dado instigou nossa curiosidade e, desse modo, buscamos compreender, a partir da fala dos jovens, se existem aspectos específicos nessas obras que lhes despertam mais a atenção, por exemplo, do que em obras brasileiras. Vejamos o que disseram alguns leitores a esse respeito em suas entrevistas individuais:

Quadro 12 – Falas sobre a preferência por autores estrangeiros

Nome	Recortes de fala
Kelsey	Eu não ligo pra isso. Tipo, eu sei qual livro que não é daqui e qual livro que é daqui, mas eu acho que não dá diferença.
Duki	Não tem uma diferença muito grande, mas livros estrangeiros realmente me atraem mais do que os brasileiros. Não sei porque, mas realmente me atrai muito. Eu mesma tô lendo um livro brasileiro ⁷⁵ , eu tô gostando, os contos são realmente bons, mas, ainda assim, acabo preferindo os de fora.
Cody	Ah, não sei, porque tem os <i>best-seller</i> , né, aí os melhores livros que saem, e tal, são os que a gente acaba procurando. Agora livro nacional eu não sei. Tem a Paula Pimenta, né, que eu gosto, é muito boa. Agora livro nacional eu nem lembro. Nem sei por quê.

(Continua)

entrevistas, são as adolescentes que demonstraram mais depender da biblioteca escolar para acessar suas leituras.

⁷⁴Trata-se de Paula Pimenta, fenômeno que também será tratado mais adiante.

⁷⁵*Um ano inesquecível*, de Thalita Rebouças, Paula Pimenta, Babi Dewet e Bruna Vieira.

Nome	Recortes de fala
Mare	Não sei, acho que é porque eu também nunca procurei muito autor assim, sem ser estrangeiro. E acho que também sei lá, a imaginação deles [dos autores estrangeiros] é mais aberta.
Hermione	Eu gosto muito de coisas de outros países. Porque tipo, eles sabem explicar, eles sabem expressar as coisas. Tem muitos autores brasileiros aqui, tipo, não sabem se expressar muito, se espelhar no livro. Então eu acho isso, que é uma coisa muito interessante. Eu... eu me vejo nesses autores internacionais.
Eva	Eu acho que eles colocam assim mais pra umas pessoas que só entendem se elas leem muito. Porque eu acho que os brasileiros escrevem muito assim pra qualquer pessoa poder entender. E os estrangeiros eu acho que não é qualquer pessoa que entende.
Karina	Parece que os brasileiros gostam de fazer mais histórias sobre o Brasil, e não pensam mais em outra realidade, eles gostam de pensar na escravidão que teve, ou no Brasil, ou refazer a história do Brasil, só que diferente, aí não chama tanta atenção das pessoas pra ler.
Callena	Primeiramente, o fato de ser estrangeira, a gente já olha, já chama a atenção. Também tem a forma diferente que a pessoa escreve. Às vezes as pessoas, tipo...é...você pode pegar três autores do mesmo lugar, escrevendo sobre a mesma coisa, eles vão escrever sobre diferentes coisas. E você pode pegar três autores de diferentes países, assim, lugares, e eles podem escrever da mesma coisa. Mas às vezes vai ser diferente, sabe, porque cada um tem a sua cultura, cada um tem um modo de pensar, da forma que foi criado... [...] tipo, eu nunca parei pra pensar nessa coisa, assim, nunca parei pra escrever um romance assim, ou então pra criar uma fantasia dessa forma. Eu lendo <i>Divergente</i> , <i>Jogos vorazes</i> , eu penso: “Por que eu nunca pensei nisso?” Não parece que essa ideia pode vir daqui, sabe? E quando vem também parece que não tem aquele <i>up</i> . Quando a gente pensa em história do Brasil, a gente pensa em clássico... e clássico a gente já dá aquela “abaixadinha”, né, fica “meio triste”.
Vittar	É porque literatura internacional, assim, eles mostram um padrão de vida diferente do brasileiro. E, quando um padrão de vida diverge do seu, você vai se interessar... se mostra uma pessoa que tem uma riqueza, tem mais qualidade de vida, que a vida dela é melhor, mais legal, mais divertida. Aqui no Brasil não é assim. Tipo no livro <i>Treze porquês</i> , que na fita mostra a vida de uma garota adolescente que estuda no ensino médio em uma escola que tem armário, essas coisas assim, sabe? Que armário é o sonho de todo adolescente brasileiro que não tem. Tanto em filme quanto em livro mostra um padrão totalmente diferente do brasileiro, sabe? Não sei se é assim no exterior, se eles veem aqui um padrão que eles queriam, sabe? Mas aqui é assim: a gente vê um padrão e a gente quer pra gente mesmo, mas não tem. Você vê como que você queria viver, mas você não vive assim.

(Continua)

(Conclusão)

Nome	Recortes de fala
Jace	Eu sempre me perguntei isso e eu nunca consigo ver o quê que tem no livro nacional que não atrai tanto assim o quê que o estrangeiro tem eu nunca consigo entender. Na verdade, eu até tentei ler livro espírita para minha avó, só que para mim o escritor brasileiro usa um vocabulário um pouco extenso demais pra uma coisa que não precisa. [...] e a tradução do livro estrangeiro já é uma coisa mais pegada para adolescente, ele não tem todo aquele vocabulário enorme de ter palavra que a gente precisa ficar lendo com o dicionário perto.

Fonte: Elaborado pela autora.

Percebe-se que, para alguns leitores, a preferência por livros de autores estrangeiros não se dá de maneira consciente desse fato, ou seja, escolhem por outras razões, não percebendo qualquer diferença entre livros daqui do Brasil e livros que são de fora. A pouca quantidade de autores nacionais surge na fala de diversos jovens, quando questionados a esse respeito, e alguns afirmam não se lembrarem de nenhum, enquanto outros dizem lembrar-se apenas de Paula Pimenta, Felipe Castilho e Bruna Vieira. Esse conhecimento restrito de autores brasileiros entre os jovens pode ter explicação na origem de suas buscas, que são explicitadas na fala de Cody, ao afirmar que geralmente olham nas listas de *best-sellers*. Trazemos, a seguir a sequência de sua fala, em que ela explica como se dão essas buscas:

Pesquisadora: Então, na sua opinião, os estrangeiros entram muito aqui no Brasil porque aparecem na lista...

Cody: É, na lista *best-seller*, os “melhores livros”.

Pesquisadora: E onde que sai essa lista?

Cody: Nos blogs, quando fazem resenha, já fala que já é *best-seller*, que vendeu muitos exemplares, aí a gente vai lá e pega.

Nota-se que o pouco conhecimento acerca de autores nacionais pode, portanto, estar vinculado a esse fator, já que, provavelmente, *blogueiros* e *booktubers*, também se orientam por *rankings* estrangeiros, como, por exemplo, o do jornal *The New York Times*⁷⁶, lista também divulgada em dois dos principais *sites* de vendas de livros no Brasil, que são *Amazon*⁷⁷ e *Saraiva*⁷⁸, citados como orientadores de escolhas em diversas entrevistas. Assim sendo, torna-se possível compreender o

⁷⁶ <<https://www.nytimes.com/books/best-sellers/>> Acesso em: 26 dez. 2018.

⁷⁷ <https://www.amazon.com/Books/b?ie=UTF8&node=549028> Acesso em: 26 dez. 2018.

⁷⁸ <https://www.saraiva.com.br/listas-livros/mais-vendidos-new-york-times> Acesso em: 26 dez. 2018

questionamento apresentado por Vittar em sua entrevista, ao dizer “você não vê um livro famoso brasileiro”.

O que se percebe é que há uma inserção desigual de livros produzidos no Brasil entre os mais vendidos – uma vez que, não sendo traduzidos para outras línguas, sequer irão figurar nas referidas listas internacionais – gerando, assim, uma espécie de efeito cascata dentro da lógica do mercado, o que é observado por Cosson e Paiva (2014), ao apontarem que “o excesso de obras traduzidas pode conduzir ao abandono no investimento no autor nacional, prejudicando as novas gerações de escritores e o sistema literário como um todo” (COSSON e PAIVA, 2014, p. 483). Ou seja, não sendo divulgados, não são também demandados, e, assim, à exceção de poucos, os autores nacionais seguem no rastro do que se configurou a oferta majoritária dentro da produção literária voltada para jovens no Brasil. Soma-se a esse contexto a intensa vinculação dessa produção literária internacional com produtos culturais de maior alcance de público, que são a indústria cinematográfica e televisiva, como já mencionado no contexto do consumo de séries. Grande parte dos títulos exibidos nas listas dos preferidos possuem adaptações para a televisão, para o cinema ou para ambos, o que também é constatado por Ceccantini (2016) ao analisar os livros mencionados pelos jovens na pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*.

Outro fator que distingue autores estrangeiros de nacionais, na percepção de alguns participantes da pesquisa, é a diferença no modo de escrever e na seleção de temáticas e de conteúdos abordados nas narrativas. Nota-se que alguns leitores acreditam haver mais clareza de linguagem e maior potencial imaginativo em autores que não são do Brasil, e, segundo eles, esse é um fator que os atrai, pois os levam a “viajar” mais nas histórias. O sucesso alcançado por narrativas escritas por autores de fora do Brasil, especialmente as *distopias*, a exemplo das trilogias de origem norte-americana *Jogos Vorazes*, de Suzanne Collins e *Divergente*, de Veronica Roth, parece referendar a percepção desses leitores, que, em alguns casos, chegam a acreditar que não seria possível imaginar tudo aquilo, caso o autor fosse brasileiro. Algumas falas mostram, ainda, uma vinculação de obras nacionais aos clássicos nacionais, como ocorre explicitamente na fala de Callena e implicitamente na fala de Karina, ao trazer à tona algumas temáticas que, segundo ela, são tipicamente representadas em obras nacionais, como, por exemplo, a questão da escravização de negros. Uma curiosidade a mais ligada a essa fala de Karina está no fato de que

Illuminuras, de Rosana Rios, a obra premiada pela FNLIJ que foi escolhida pela maioria dos leitores para participar do grupo de discussões – inclusive pela própria Karina – traz como uma das temáticas a questão da escravização de negros no Brasil, sendo que, no momento em que proferiu essa fala, ela ainda não havia sequer visto a obra⁷⁹. Essa abordagem de temáticas mais nacionais e ligadas a conteúdos curriculares pode estar ligada a uma busca pela inserção da obra na escola, conforme constata Leão (2017) ao trazer a seguinte constatação: “Os temas especificamente nacionais estão ligados à formação escolar de leitores, o que acaba por orientar as concepções e linhas de edição voltadas para o público brasileiro” (LEÃO, 2017, p. 58).

O contato com diferentes padrões culturais também é apontado por alguns leitores como fator que leva a uma maior preferência por obras estrangeiras. Aparentemente, na percepção dos jovens que mencionaram esse ponto, o fato de ser estrangeiro faz com que o autor, escrevendo a partir de sua própria cultura, traga outros modos de sociabilidade que, muitas vezes, destoam das vivências daqui do Brasil, como é possível perceber, tanto na fala de Callena quanto na de Vittar, que constam no quadro 12. O trecho a seguir, ajuda a entender, pela voz de um dos leitores, como se dá essa percepção:

Pesquisadora: Mas, assim, o que, exatamente você acha que essas obras estrangeiras trazem de diferente quando você lê?

Vittar: A gente vê que as coisas são diferentes. Você vê *A culpa é das estrelas*, por exemplo, e vê que a idade lá pra participar da política, pra dirigir é diferente. Então você acaba se perguntando. Se lá pode dirigir com essa idade, por que aqui não pode? Por que aqui é tão diferente assim?

Percebe-se, na fala de Vittar, que elementos de outra cultura, no caso, a norte-americana, além de serem percebidos nas narrativas, podem também gerar questionamentos acerca do próprio contexto em que o jovem está inserido, trazendo-nos um exemplo sobre como a experiência mais imediata do adolescente impacta tanto as escolhas quanto a percepção sobre a leitura, que, por sua vez, o leva a pensar sobre sua realidade, nesse caso, em um contexto mais amplo (ROSENBLATT, 1938/2002).

Para encerrar as análises acerca da preferência por autores estrangeiros, trazemos a fala de Jace, apresentada no quadro, que mistura alguns elementos

⁷⁹A análise das percepções dos jovens acerca de *Illuminuras* encontra-se no capítulo V.

instigantes sobre sua percepção a esse respeito. Um primeiro ponto que chama a atenção em sua fala é o fato de ele associar as obras nacionais a livros religiosos, que provavelmente são os que lhe vêm à memória quando pensa em autores brasileiros, o que mostra, mais uma vez, que as escolhas por autores estrangeiros pode estar associada a um desconhecimento de autores nacionais que escrevem para jovens.

Outro ponto interessante que ele traz é a menção ao que considera “um vocabulário um pouco extenso demais pra uma coisa que não precisa”, mostrando, assim, a busca por uma linguagem mais direta, característica que ele atribui às traduções de livros destinados ao público jovem quando diz “e a tradução do livro estrangeiro já é uma coisa mais pegada para adolescente, ele não tem todo aquele vocabulário enorme de ter palavra que a gente precisa ficar lendo com o dicionário perto”. Possivelmente essa experiência de ler amparado por um dicionário está associada a um modo de apropriação de clássicos, comumente realizado no contexto escolar, como forma de viabilizar a compreensão de termos pouco usuais na atualidade. Isso, mais uma vez, demonstra que a introjeção de protocolos escolares de leitura influencia os modos de ler socialmente, independentemente de indicação por parte da escola.

Na sequência desta fala, Jace traz, ainda, mais uma questão que se destaca das demais falas proferidas pelos jovens, que é a percepção sobre uma possível redução que ocorre quando a obra é traduzida. Exibimos a seguir parte do diálogo que se estabeleceu na sequência da fala apresentada no quadro, pois nos ajuda a refletir sobre a percepção desse leitor a respeito das traduções:

Pesquisadora: você acha que a linguagem que é usada na hora de traduzir dá uma simplificada, no sentido de facilitar a leitura?

Jace: Aham, acho! Agora uma coisa que eu sempre achei estranho é: “por que as versões internacionais dos livros são maiores?”.

Pesquisadora: Pois é, alguns são mesmo.

Jace: Eu sempre me perguntei isso porque eu fui ver... eu vi uma pessoa que tinha a versão internacional de *Cidade dos Ossos*, ele é “dessa grossura” (indicação de livro mais grosso, por um gesto feito com a mão). Porque que a versão nacional é “dessa grossura?” (indicação de livro mais fino, também com gesto feito com a mão)...eu não entendo! Será que eles têm mais informação? Será que eles resumem alguns parágrafos?. O que será que eles fazem pra diminuir *tanto* o tamanho do livro?

Pesquisadora: Talvez essa seja uma pergunta de pesquisa, hein... você já tá no segundo ano? (risos).

O questionamento de Jace encontra eco nas proposições de Branco e Maia (2016), autoras que consideram o ato tradutório como um processo de reescrita assinalado por condições históricas e ideológicas. Tendo em vista essa afirmação, as autoras consideram que deve haver, por parte do tradutor, um compromisso de questionamento de formas de manipulação que se colocam a serviço do poder e que são responsáveis por uma perpetuação da hegemonia cultural. Para as autoras, os resultados dos processos culturais ocasionados pela tradução se concretizam em “formas de controle que operam em vários sentidos, como, por exemplo, a perpetuação de estereótipos culturais e a mitigação da heterogeneidade linguística” (BRANCO e MAIA, 2016, p. 214).

A fala do jovem, portanto, traz uma questão relevante ligada às transformações pelas quais uma obra passa ao ser traduzida e, intuitivamente, traz uma questão que também se relaciona às falas de Callena e Vittar, sobre o contato com outras culturas por meio da literatura, já que, pela tradução, o potencial de imposição de culturas hegemônicas sobre culturas locais nesse contexto globalizado em que vivemos parece se ampliar. De acordo com os autores,

ainda que não seja papel de uma obra literária traduzida influenciar o comportamento de uma cultura, ela quer, de alguma forma, inserir-se no cânone literário daquela cultura e, desse modo, tornar-se adaptável a sua língua. Para Lefevere, o conceito de “patronagem” explica por que uma obra traduzida tende a se adaptar à lógica linguística da cultura que a recebe. Tal conceito se aplica à constatação de que há uma intenção mercadológica por trás de qualquer tradução literária, e ela se justifica pelo imperativo da audiência, uma vez que o trabalho tradutório deve manter o nível de aceitabilidade definido pelo “patrão” (pelas editoras), que não alcançará a audiência desejada se o tradutor romper com os padrões linguísticos exigidos na cultura alvo (BRANCO e MAIA, 2016, p. 218).

Assim, os questionamentos de Jace mostram-se pertinentes e revelam um grau apurado de observação das obras: ainda que, em um primeiro momento, ele considere a linguagem mais direta como algo positivo, em seguida ele mesmo passa a se questionar sobre possíveis perdas que podem ocorrer nesse processo, e, inclusive, manifesta em momento posterior da entrevista o seu interesse em aprender a ler em inglês, para ter acesso às obras traduzidas em suas versões originais. Está implícita nesse pleito a tentativa de anulação de uma espécie de “atravessador”, que estaria situado entre ele e a obra escrita na língua do país de origem.

A simplificação da linguagem adotada nas traduções, sobretudo em livros juvenis, pode estar ligada a uma subestimação do público alvo por parte das editoras no que diz respeito à presumida (in)capacidade de apropriação de uma linguagem mais elaborada. Como não foi feita uma investigação específica a esse respeito, não se pode afirmar categoricamente, mas uma possibilidade explicativa para a formação do “gosto” por essa linguagem mais direta – presente na maior parte das traduções de livros *best-sellers* – pode estar ligada a esse circuito de produção. Essas escolhas editoriais, portanto, acabam gerando modos de apropriação que levam os jovens a associarem “bons livros” à facilidade da linguagem, o que se torna um desafio a mais para os mediadores, como verificado na já mencionada pesquisa desenvolvida por Leal (2018). De um modo geral, as falas dos leitores mostram uma multiplicidade de fatores que levam à preferência por obras estrangeiras, o que requer cuidado ao tratar dessas preferências, para não desconsiderarmos a presença do leitor em meio a tantos fatores que percebemos como condicionantes nesse processo.

Em meio à esmagadora maioria dos autores estrangeiros constantes na lista de onze títulos recorrentes entre os preferidos, a autora Paula Pimenta se destaca como a única brasileira, representada em duas obras que constam na lista. Como esse fato também instigou nossa curiosidade de conhecer o que há de diferente em sua produção na percepção dos jovens, levamos a questão para a entrevista individual. Lançamos, assim, a seguinte questão: “Em sua opinião, qual é o segredo do sucesso de Paula Pimenta?”. As respostas estão agrupadas no quadro a seguir:

Quadro 13 – A que os jovens atribuem o sucesso de Paula Pimenta

Nome	Recorte de fala
Nina	Eu acho que tem o conteúdo que ele é bastante discutido, que é a resolução dos conflitos entre os namoros, a escola, a família. Então os livros da Paula Pimenta trazem uma coisa que eu não sei explicar sobre... pra juventude, né? Pra gente... pra nós.
Kelsey	É porque a gente se identifica muito com os personagens dela. É como se fosse com a gente.
Bruna	Não sei te dizer, mas simplesmente amo Paula Pimenta, super me identifico com os livros dela.
Mare	Ah... Deixa eu ver... Acho que a personagem principal. Acho que foi uma das primeiras personagens principais que eu gostei. Que ela não era chata assim igual os outros...me identifiquei com o livro.
Eva	Não sei, eu acho que ela faz um pozinho assim oh, “Você vai terminar de ler tudo!”. Não sei.

(Continua)

(Conclusão)

Nome	Recorte de fala
Hermione	Eu tenho até um livro dela ali, que eu gostei muito. Mas o livro que eu li também dela é de romance, e eu não gosto de romance não, mas eu li e me interessei no livro. Acho que a maioria gosta pelo romance. Mas não sei, eu gostei do jeito que ela conta a história.
Cíntia	Porque ela traz muito romance, muita história de amor. E eu particularmente gosto muito. Tipo assim, eu acho que devia ter mais livro de romance porque muitas pessoas preferem mais o livro de romance.
Paula	Assim, os livros dela são romances, mas são romances mais leves, então acaba prendendo a atenção do leitor, pra você saber o que vai acontecer, tem muitos conflitos durante o livro, então isso prende muito a atenção, porque, igual, a pessoa termina no livro, aí você quer saber se ela vai voltar, se ela vai arrumar alguém. Então isso prende muito a minha atenção.
Karina	É porque parece que ela, como autora brasileira, fugiu um pouco do contexto do Brasil. Ela foi pro contexto da fantasia e o que os adolescentes pensam. Aí fez o sucesso. Porque parece que a maioria dos autores daqui quer fazer coisas que já existiu, uma história real, em vez de fugir um pouquinho da realidade, fazer uma fantasia pra gente pensar querer ser isso. Aí...
Violet	Um gostinho brasileiro. Que ela é brasileira, sabe? Aí os outros... Os outros autores, eles não falam tanto sobre o Brasil, ela já fala, ela fala de BH, fala de tudo. [...] tem os autores também que não falam tanto na onde que os personagens estão. Paula Pimenta não, ela já fala tipo na onde que eles tão, na onde que eles vão, fala tudo.
Duki	Porque ela faz especialmente pros adolescentes. Normalmente de treze a quinze anos. Muitas pessoas leem. Realmente é muito bom. Quando eu comecei a ler, eu achei incrível. Agora que eu tô relendo, fico pensando: “não é tão incrível assim!”. Tipo, uma falha da Paula Pimenta, ela coloca muita reticências no livro. É impressionante, muita reticências mesmo. Já li a maioria dos livros dela.
Callena	Tipo, a Paula Pimenta, ela escreve uns livros mais ou menos. Hoje em dia, eu não consigo mais ler livro dela, não com os mesmos olhos. Ano passado mesmo eu tentei, é... “A princesa adormecida”, eu li ele e tal, mas não achei tanta coisa assim, sabe, minha mente já mudou disso e eu também ouvi uns comentários assim falando sobre racismo e tal porque, se você parar pra pensar, você vê, assim mesmo, não tem nenhum negro na história dela, nenhum. E ela já fez muitos livros.

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro 13 mostra uma recorrência de falas que indicam a temática dos livros de Paula Pimenta como principal fator que leva ao sucesso da autora, o que confirma a veracidade do critério apontado nos gráficos 15 e 16, que apontam o tema como principal elemento norteador das escolhas. O fato de tratar de questões ligadas aos problemas comuns no universo adolescente, como relações afetivas, questões de família, de escola, entre outros, aparece em várias falas, que mencionam a

identificação com esse universo como preponderante para que a autora consiga alcançar o público almejado – predominantemente feminino.

Dois pontos de curiosidade se apresentam na análise do conjunto dessas falas: um deles é o fato de que a mesma questão que gera identificação para umas leitoras provoca ressalva para outra, que ocorre quando Cíntia e Paula apontam a presença dos “romances”, ou seja, das histórias de amor como o ponto mais atrativo, enquanto Hermione indica ter gostado do que leu de Paula Pimenta *apesar* de ter muito “romance”. Outra questão curiosa ocorre na contraposição das falas de Karina e Violet: enquanto uma considera que o sucesso da autora é porque ela “fugiu um pouco do contexto do Brasil”, a outra atribui o sucesso justamente ao “gostinho brasileiro” que a autora traz. Ou seja, a avaliação de toda obra literária passa pela subjetividade e por isso é tão complexo estabelecer critérios únicos de seleção para públicos, muitas vezes, tão diversos. Leão (2017) promove uma discussão acerca da trajetória dessa autora, apontando alguns elementos que explicam seu sucesso:

Paula Pimenta entra num sistema de autoria que articula novidade e sucessão aos processos de formalização e informalização dos códigos sociais e psíquicos. A obra da autora, com destaque para os romances em série e no gênero princesas, é situada em cadeias temporais das edições de traduções dos clássicos. Ou melhor, a obra de Paula Pimenta articula-se num movimento processual a coleções de clássicos traduzidos para adolescentes que a antecederam em pelo menos 30 anos, como as das Edições de Ouro, publicadas nos anos 1970 (LEÃO, 2017, p. 59).

Observa-se que o conjunto de obras produzidas pela autora pode ser considerado exemplar de um tipo específico de produção que tem se destacado no universo de livros destinados ao público juvenil, que são as chamadas *chick lit's*, definidas de maneira mais ampla, como obras e coleções produzidas por mulheres e destinadas especificamente ao público feminino (OLID, 2012). A produção de uma literatura direcionada especificamente a esse público, segundo Olid (2012), não é novidade, já que, desde o século XIX, quando do surgimento da literatura juvenil, já houve essa divisão de ofertas distintas conforme o sexo do destinatário. A autora destaca que a preferência por uma identificação imediata justifica parte do sucesso desse tipo de obra – o que se confirma em diversas falas apresentadas no quadro 13. Olid (2012) expõe, ainda, sua preocupação com o reforço de estereótipos de gênero que essa oferta voltada para a identificação com determinados padrões pode gerar,

sinalizando que as *chick lit's* representam “um marco de sexismo e superficialidade em relação ao tratamento da identidade feminina.” (OLID, 2012, p. 171).

Leão (2017) destaca que na obra de Paula Pimenta essa destinação especificamente voltada ao público feminino se faz presente e salienta que tal característica faz com que a autora em certa medida se aproxime de outras produções que a precederam:

O universo cor-de-rosa das meninas *pop* também sugere como hipótese a filiação da escritora mineira aos romances populares e sentimentais da série Rosa da coleção Harlequin, que publicava nos anos 40 e 50 do século XX narrativas açucaradas conhecidas como ‘romances para moças’. Esses romances formavam a sensibilidade das leitoras numa linha de continuidade à recepção feminina de histórias românticas no século XIX. Tudo sem perder o frescor. As interdependências entre o novo e o velho indicam que uma etapa de formação da esfera literária juvenil contém a sua sucessão (LEÃO, 2017, p. 63).

Essa questão leva a uma dupla reflexão, especialmente, quando se pensa na formação do leitor: por um lado, não se pode desconsiderar a importância desse tipo de obra na iniciação à leitura, já que muitas das adolescentes afirmam que passaram a gostar de ler somente após ter tido contato com livros de Paula Pimenta e algumas ainda têm nela sua principal fonte de buscas, sendo a lista de cinco obras preferidas, por exemplo, toda composta por títulos da mesma autora. Por outro lado, também não se pode desprezar a relevância das reflexões de Olid (2012), que de fato trata de pontos cruciais para se pensar a formação identitária das leitoras desses romances, sobretudo no contexto atual em que não mais se concebe – ou ao menos não se deveria conceber – a disseminação de identidades de gênero tão binárias.

O papel dos mediadores nesse sentido torna-se ainda mais essencial, pois é a partir de intervenções adequadas que se tornam possíveis as diversificações dos repertórios literários dos leitores, o que pode ser alcançado, sobretudo, por meio de mediações escolares capazes de ampliar a “dieta literária” e, em consequência disso, a percepção do leitor rumo a obras de maior complexidade (ROSENBLATT, 1938/2002). Esse amadurecimento pôde ser observado, por exemplo, no posicionamento crítico apresentado em falas de duas leitoras (Duki e Callena) sobre a produção de Paula Pimenta.

3.2.3. Ainda sobre os livros preferidos

Como a lista de obras mencionadas nessas duas questões é extensa e instigante, fizemos dois recortes para análise: o primeiro, já exibido na tabela 1, mostra os onze títulos que foram mencionados por três ou mais adolescentes entre os cinco preferidos. O segundo recorte, que apresentamos no quadro a seguir, traz a lista com os títulos indicados na primeira classificação pelos leitores participantes da pesquisa. Essa lista é composta por livros que, mesmo tendo sido citados por um único leitor, foram indicados como o preferido dele e situados na primeira posição da lista classificatória. Por essa razão, tais títulos foram incluídos no quadro 14, apresentado abaixo. A lista é composta por apenas dezoito títulos, visto que alguns deles foram mencionados por mais de um leitor. Os livros se apresentam no quadro por ordem alfabética do título.

Quadro 14 – Títulos indicados na primeira ordem de preferência

Título	Autor	Editora	Coleção/série	Indicado por
<i>A culpa é das estrelas</i>	John Green Tradução: Renata Pettengill	Intrínseca	-	Ágatha Hermione
<i>A Rainha vermelha</i>	Victoria Aveyard Tradução: Cristian Clemente	Seguinte (Selo jovem da Companhia das Letras)	Trilogia A rainha vermelha	Mare
<i>A viagem do tigre</i>	Coolen Houck Tradução: Ana Ban	Arqueiro	A maldição do tigre	Duki Kelsey
<i>Água para elefantes</i>	Sara Gruen Tradução: Anna Olga de Barros Barreto	Arqueiro	-	Chris
<i>Aristóteles e Dante descobrem os segredos do universo</i>	Benjamin Alire Sáenz Tradução: Clemente Pereira	Seguinte (Selo jovem da Companhia das Letras)	-	Vittar
<i>As mil e uma noites</i>	Malba Tahan Tradução: Ferreira Gullar	Revan	-	Clare

(Continua)

(Conclusão)

Título	Autor	Editora	Coleção/ série	Indicado por
<i>Cidade de vidro</i>	Cassandra Clare Tradução: Rita Sussekind e Ana Resende	Galera Record (Grupo Record)	Coleção Os Instrumentos mortais	Cody
<i>Cinderela pop</i>	Paula Pimenta	Galera Record (Grupo Record)	-	Cíntia
<i>Divergente</i>	Veronica Roth Tradução: Lucas Peterson	Rocco (Selo Rocco Jovens leitores)	Série Divergente	Kim
<i>Fazendo meu filme - a estreia de Fani</i>	Paula Pimenta	Gutenberg (Grupo autêntica)	Fazendo meu filme	Giovanna Fani Bruna
<i>Minha vida fora de série – 1ª temporada</i>	Paula Pimenta	Gutenberg (Grupo autêntica)	Minha vida fora de série	Paula Nina
<i>O lado mais sombrio</i>	A. G. Howard Tradução: Denise Tavares	Novo conceito	O lado mais sombrio (trilogia)	Karina
<i>O livro de Cam</i>	Lauren Kate Tradução: Ana Carolina Mesquita	Galera Record (Grupo Record)	Série Fallen	Raul
<i>O pequeno príncipe</i>	Antoine de Saint- Exupéry Tradução: Frei Betto	Geração	-	Jace
<i>Ouro, fogo e Megabytes</i>	Felipe Castilho	Gutenberg (Grupo autêntica)	O legado folclórico	Callena
<i>Por lugares incríveis</i>	Jennifer Niven Tradução: Alessandra Esteche	Seguinte (Selo jovem da Companhia das Letras)	-	Violet
<i>Querida</i>	Lygia Bojunga	Casa Lygia Bojunga	-	Júvia
<i>Toda sua</i>	Sylvia Day Tradução: Alexandre Boide	Companhia das letras	Série crossfire	Eva

Fonte: Elaborado pela autora

Esse segundo recorte de análise dos livros preferidos traz diversas semelhanças com o que consta na tabela 1, já que sete dos onze títulos que compõem a primeira lista são mencionados como o *número um* na preferência dos leitores. Nota-

se que alguns elementos já analisados no tópico anterior também aparecem nesse quadro: uma grande recorrência de livros traduzidos e de títulos pertencentes a séries, sagas e trilógicas – em sua maioria, vinculados à indústria cultural, com adaptações cinematográficas – e também uma quantidade significativa de títulos escritos pela mesma autora brasileira, que é Paula Pimenta.

Assim, o foco de análise desse quadro recairá sobre o que ele apresenta de novidade em relação à tabela 1, que é a presença de títulos que, de certa forma, destoam dos demais dentro do conjunto. Assim, os títulos cuja indicação são objetos de análise neste subtópico são *Querida*, de Lygia Bojunga, *O pequeno príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry e *As mil e uma noites*, de Malba Tahan, escolhidos por representarem obras ou autores que, diferentemente dos demais, não são tão recentes, tendo se consolidado há mais tempo, e que se encontram nessa fronteira (CECCANTINI, 2009) entre o que se denomina literatura infantil e literatura juvenil. Iniciamos, pois, tecendo algumas considerações sobre a indicação do livro *Querida*, partindo de um trecho da entrevista em que a leitora fala sobre a inclusão da obra entre suas preferidas:

Júvia: Quando eu entrei aqui, eu tava no quarto ano. Aí tinha a [professora] Hellen, ela leu pra gente *A Bolsa Amarela*, foi o primeiro livro que eu escutei assim. Que eu comecei a ler. E, quando ela começou a ler na sala, eu já fui, peguei na biblioteca aqui e li antes d'ela terminar. Aí eu já peguei outros da Lygia. Tem uns três dela lá em casa que eu ganhei aqui na escola⁸⁰.

Pesquisadora: Na sua lista você colocou dois dela, né? *Querida* e *Corda Bamba*. E você também colocou *A Hora da Estrela* na sua lista de preferidos...

Júvia: Foi.

Pesquisadora: Praticamente quebrando recorde até agora. De citar autores nacionais... na verdade *autoras*, né, todas mulheres.

Júvia: Sério?

Pesquisadora: E sem ser Paula Pimenta (risos).

Júvia: A Lygia, assim, ela que me fez assim... ver, começar a procurar. Depois que eu li o *Corda bamba*, foi que eu comecei a procurar mais. Aí teve o clube de leitura, que eu li outros livros quando fui pro sexto ano. Eu era mais nova um pouco, tinha uns 12 anos. Mas esses da Lygia me marcaram mais.

Pesquisadora: E o que você acha que tem nos livros da Lygia, que atrai esse leitor jovem?

Júvia: É... a inspiração, sei lá, d'ela colocar os personagens. Ela se expressa bastante. Que na *Querida*, você pode ver que o menino lá,

⁸⁰ Diversos títulos da autora foram distribuídos gratuitamente para estudantes da prefeitura de Belo Horizonte, na política do Kit literário. Essa política pública da Prefeitura de Belo Horizonte distribui, desde 2004, obras literárias aos seus estudantes juntamente com o kit de materiais escolares, conforme já mencionado anteriormente.

ele inventa tudo na cabeça dele. Que o padrasto dele é do mal, que odiava ele... o pensamento dele é que o homem é um monstro, cara! Que roubou a mãe dele. (risos)

Pesquisadora: Verdade, você fica até com raiva do moço lá.

Júvia: É. No começo eu até pensei: “que moço horrível!”

[...]

Júvia: Aí, tipo... tem a parte que, quando ele chega lá na casa do Pacífico, do tio dele, tem a estradinha de pedra pra descer na casa. Tem um chalé lá. Parece um chalé, com chaminé...

Pesquisadora: É uma descrição bem minuciosa mesmo.

Júvia: Você se imagina entrando no portão da casa assim, descendo a escadinha de pedra. É interessante. Ela traz a imaginação, faz você pensar, você entrar *dentro* do livro.

Esse trecho traz alguns pontos interessantes para a análise, a começar pelo impacto gerado em uma mediação escolar já um pouco distante no tempo, cujo efeito se revela duradouro na trajetória da leitora, que tinha 15 anos no momento da entrevista. Ao falar sobre a experiência que levou à indicação da obra, a leitora explicita razões ligadas ao prazer estético da identificação, que permite a participação de experiências alheias (JAUSS, 1979), especialmente quando expõe em detalhes o modo como se transportou para o universo da obra e como se permitiu sentir o que a obra despertou. Certamente, por ter gerado esse tipo de experiência, é que a obra permaneceu nas memórias afetivas da adolescente, mesmo tendo sido lida há algum tempo.

Mare, outra adolescente que também estudou com a mesma professora, em ano diferente de Júvia, embora não indique obras de Lygia Bojunga na lista de preferidos, também menciona a autora em sua entrevista, quando fala sobre livros nacionais, informando ter lido e gostado de alguns de seus livros. Nesse caso específico, é possível perceber a professora como um importante suporte (MARTUCCELLI, 2007) na construção do repertório de leituras dessas jovens. A indicação dessas obras “destoantes” das demais mostram o lugar da mediação escolar, já que também a obra *As mil e uma noites*, indicada por Clare, traz, segundo a leitora, boas recordações das rodas de leitura realizadas pela profissional de biblioteca quando ela era um pouco mais nova. Como essa também é uma obra que traz uma coleção de histórias, não chega a estar tão distante do gosto dos demais leitores, que, em sua maioria, também indicaram séries, diferenciando-se apenas por serem mais contemporâneas e estarem mais vinculadas à indústria cultural do que *As mil e uma noites*. Clare reforça uma convicção trazida por Petit (2009) acerca da importância da leitura de mitos e contos para a formação literária de crianças,

adolescentes ou adultos, uma vez que eles remetem ao patrimônio de cada lugar, permitindo um vínculo com a tradição oral e com as histórias da infância.

Júvia é uma das leitoras que mostram ser possível um convívio harmônico entre diferentes produções literárias em seu repertório, pois, além de mencionar os livros de uma autora premiada que possui reconhecimento acadêmico e escolar, no âmbito da literatura infantil e juvenil, também traz em sua lista de preferidos Clarice Lispector, autora de *A hora da estrela*, livro que a leitora também afirma ter lido por indicação da escola, já no Ensino Médio – e que ela diz ter gerado muita dificuldade para seus colegas, assim como também para ela, embora assegure ter conseguido entendê-la e se emocionar com a narrativa. Na mesma lista de livros preferidos, a leitora indica também *O lado bom da vida*, *best-seller* de Matthew Quick com adaptação para o cinema, *Corda Bamba*, também de Lygia Bojunga, conforme mencionado no trecho transcrito, e *A rainha vermelha*, de Victoria Aveyard, trilogia que também consta no quadro de preferidos por outros leitores. Melo (2018) faz uma constatação semelhante em sua pesquisa com jovens leitores potiguares, pois identifica uma leitora assídua de *fanfics* e de *best-sellers* que também demonstra ter gostado exatamente do livro *A hora da estrela*, leitura que possivelmente também faz parte das indicações escolares. Cademartori (2009) sintetiza essa questão dos trânsitos feitos pelos leitores afirmando que

Os diferentes tipos de literatura que encontram receptividade por parte dos leitores jovens também demonstram que eles aderem tanto a uma como a outra tendência, pois nada impede que elas convivam em perfeita harmonia, no exercício de liberdade de escolha dos títulos mais diversos, direito inalienável de qualquer leitor (CADEMARTORI, 2009, p. 62).

Vale destacar que os livros “destoantes” discutidos até aqui foram todos acessados pela mediação escolar e adquiridos pelo PNBE – nos anos 2009 (*Corda Bamba* e *A hora da estrela*), 2011 (*Querida*) e 2013 (*As mil e uma noites*). Assim, consideramos que a presença dessas indicações reforça o potencial de ampliação das referências literárias dos jovens por meio da articulação entre políticas públicas de composição de acervo e atuação efetiva do mediador, pois, havendo um trabalho intencionalmente voltado para esse fim, o resultado aparece e se consolida na trajetória dos leitores (COLOMER, 2017; ROSENBLATT, 2002), como foi relatado pelas duas jovens ao falar dessas preferências.

Já *O pequeno príncipe*, terceiro livro que se destaca no quadro, surge como um caso mais específico de leitura que foi indicada como preferida por ter marcado uma fase da vida pessoal do leitor, que também afirma ter feito a leitura há mais tempo:

Pesquisadora: Você acha que *O Pequeno Príncipe* então te ajudou a superar a fase e a se reorganizar?

Jace: Sim, ele me ajudou a me *conformar* com a situação que eu tava vivendo ali... acho que principalmente o capítulo em que ele tava em seu planeta, que ele cortava os baobás que eram árvores que cresciam e consumiam o espaço... que ele tinha um planeta pequeno e, se deixasse o baobá crescer, ele iria *consumir* todo o planeta. Eu acabei entendendo o que o livro passou ali na mesma hora

Pesquisadora: Ele não permitia que o baobá crescesse para não tomar conta do planeta... tem esse momento mesmo. E aí você fez associação do Baobá com seu sentimento?

Jace: Aham... eu vi que aquilo tava me consumindo, eu vi que aquilo tava *acabando* comigo e aí eu passei a aceitar mais.

[...]

Jace: Eu já ouvia dizer que *O Pequeno Príncipe* tinha esse tipo de mensagem, então eu procurei muito mais ler prestando atenção ao que tava acontecendo do que ler ele “por cima”, só sair lendo ali a esmo. Eu procurei entender o livro, apesar de que ele é um pouco difícil, né, toda vez que você lê tem alguma coisa diferente.

A análise do trecho transcrito acima mostra como a literatura auxilia na organização do caos interno do leitor e como esse processo de transação que ocorre na leitura de obras mais abertas a múltiplas interpretações tem potencial para alcançar sua subjetividade (ROSENBLATT, 2002). A fala de Jace remete a reflexões de Petit (2009) sobre as inúmeras contribuições que as leituras oferecem para sujeitos que vivem situações críticas, já que, para a autora, elas “permitem a construção de um mundo interior, um espaço psíquico, além de sustentar um processo de autonomização” (PETIT, 2009, p. 32), sobretudo quando ela provoca não um “decalque da experiência, mas uma metáfora” (idem). O que se percebe na relação que Jace estabelece com a obra *O pequeno príncipe* é uma *katharsis*, definida como “prazer dos afetos provocados pelo discurso ou pela poesia, capaz de conduzir o ouvinte e o expectador tanto à transformação de suas convicções, quanto à libertação de sua psique” (JAUSS, 1979, p. 80). Tanto no depoimento de Júvia quanto no de Jace, observa-se que o fato de ter havido uma experiência estética (ZILBERMAN, 1989) é o que a torna duradoura, fato que é possível graças aos vazios do texto e também do próprio leitor (LIMA, 1979).

Para além da questão subjetiva que a fala de Jace demonstra, observa-se em seu comportamento uma maneira específica de se relacionar com a leitura literária que, nesse caso, estabelece previamente as finalidades com que lê, a partir da avaliação de outros leitores, intencionalidade demonstrada quando ele afirma já conhecer o “tipo de mensagem” trazida pelo livro. Assim ele mostra que já leu partindo de uma busca específica, que, nesse caso, era compreender e aceitar os próprios sentimentos, que, segundo o jovem, sufocavam-no no período em que realizou a leitura. De acordo com o adolescente, essa foi a questão que mais o marcou e, por essa razão, o livro figura no topo de sua lista como a mais significativa em meio a tantas outras leituras feitas desde então.

Outra questão que também se destaca no quadro 14 é a presença do livro *Toda sua*, de Sylvia Day, que representa um tipo de literatura conhecido como “*crossovers*”⁸¹, ou seja, produtos culturais que transpassaram as barreiras de faixa etária previamente definida” (SOUZA, 2015, p. 144). *Toda sua* é um livro cuja trama é pautada em forte apelo sexual, com descrições explícitas, tal como ocorre em *Cinquenta tons de Cinza*, de E. L. James, trilogia que também figura na lista de livros preferidos por um dos adolescentes, que o considera “um romance diferente” (Vittar). É curioso observar que *Cinquenta tons de cinza* também figura na lista de livros rejeitados por uma das jovens, que expõe as seguintes razões para o repúdio: “Não acho, assim, normal um homem bater na mulher, eu não acho certo. Não gostei, nem terminei de ler ele também” (Hermione). Essas leituras, realizadas à revelia das indicações escolares e de proibições familiares – já que a maior parte dos jovens que afirmaram tê-los lido, o fizeram sem que pais, professores ou profissionais de biblioteca soubessem – mostram que as tentativas de censura, de fato, não alcançam todas as consciências, mesmo quando se dificulta o acesso, já que esses livros não são encontrados, por exemplo, em bibliotecas escolares, ou seja, os leitores que os indicaram afirmaram ter conseguido por empréstimo com amigos. A esse respeito, Petit (2008) observa que

o início de uma busca pessoal, não dirigida por um professor, faz-se, com frequência, sobre temas tabu. Assim, muitos vão buscar na biblioteca conhecimentos sobre temas que não são abordados em

⁸¹ Souza (2015) essa expressão como sinônimo de *Young Adult*, denominação que tem sido adotada para designar livros que se diferenciam de livros juvenis pelo fato de os personagens serem jovens, mas a temática demandar maior maturidade do leitor, conforme informação que consta em: <<http://www.revistaestante.fnac.pt/literatura-ya/>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

família, e dificilmente na escola; entre eles, primordialmente, o da sexualidade.

[...]

Mas não são somente os manuais de educação sexual ou os livros de medicina que são consultados nessas pesquisas. Podem ser também histórias em quadrinhos, testemunhos, biografias ou literatura erótica (PETIT, 2008, p. 171).

Diante do exposto até aqui, percebemos que as listas de livros preferidos e as especificidades de algumas indicações e apropriação feitas chamam a atenção para a necessidade de se buscar compreender os leitores jovens a partir das singularidades de suas experiências (DUBET, 1996), já que as diversas vivências e interações pelas quais passa cada indivíduo também irão modelar suas preferências, para além de questões ligadas às dinâmicas do mercado ou das mediações escolares e familiares, por exemplo. Isso implica entender que, embora as preferências dos leitores estejam sujeitas aos diferentes tipos de interferência proporcionados por variadas instâncias de letramento, estas não são as únicas que configuram os critérios, as escolhas e, sobretudo as práticas de letramento implementadas socialmente (STREET, 2014).

3.2.4. Os livros preteridos

Em questão semelhante à 21, representada na figura 11 (p. 144), a questão 22 solicitava que os leitores indicassem as obras de que menos gostaram no decorrer de sua trajetória de formação até o momento presente. Os dados levantados nessa questão geraram algumas curiosidades: dos 23 adolescentes participantes, sete deixaram a questão em branco, dez mencionaram no máximo três títulos e todos demonstraram maior dificuldade em preencher essa lista do que a de preferidos. Nas entrevistas, ao serem questionados a respeito, quase todos afirmaram que não têm qualquer problema em abandonar a leitura de livros, quando não gostam desde o começo e outros afirmaram não ter indicado nenhum título por não recordar, ou seja, só lembraram-se daqueles que os marcaram positivamente.

Consideramos que essa é uma peculiaridade de uma geração que estabelece novas formas de se relacionar com a leitura e que se vê diante de uma vasta produção, de modo que só investem seu tempo em determinado livro se esse os agrada desde o começo. Assim, adiantamos que alguns dos 35 títulos apontados no quadro a seguir

não foram lidos até o final, seguindo aquela lógica do “não li e não gostei”, problemática desde sempre – que não deixa de ser um dado relevante a ser analisado. Como a lista ficou menos extensa, optamos por inseri-la integralmente no quadro. Vejamos o que ele mostra:

Quadro 15 – Títulos indicados como preteridos

Título	Autor	Editora	Coleção/série	Justificativa
<i>A ameaça invisível</i>	Bárbara Morais	Gutenberg (Grupo Autêntica)	Trilogia Anômalos	“Não prendeu minha atenção” (Paula)
<i>A culpa é das estrelas</i>	John Green Tradução: Renata Pettengill	Intrínseca	-	“Achei muito triste”(Fani)
<i>A filha das sombras</i>	Caio Riter	Edelbra	-	“Não tinha nexo, não consegui me prender” (Callena)
<i>Americanah</i>	Chimamanda Ngozi Adichie Tradução: Julia Romeu	Companhia das letras	-	“Tinha pouco romance” (Duki)
<i>Amor amargo</i>	Jennifer Brown Tradução: Guilherme E. Meyer	Gutenberg (Grupo Autêntica)	-	“Muita narrativa e pouco diálogo” (Paula) “Ele fala de muita tristeza. Nem li todo” (Bruna)
<i>Anne de Green Gables</i>	Lucy Maud Montgomery Tradução: Maria do Carmo Zanini e Renée Eve Levié	Martins Fontes (selo Martins)	-	“Ele explica demais e tem pouco diálogo” (Paula)
<i>Antes que o mundo acabe</i>	Marcelo Carneiro da Cunha	Projeto	-	“Não prende minha atenção” (Paula)
<i>Apaixonada por histórias</i>	Paula Pimenta	Gutenberg (grupo Autêntica)	-	“Não me prendeu” (Bruna)

(Continua)

Título	Autor	Editora	Coleção/ série	Justificativa
<i>Cada um na sua casa</i>	Adam Rex	Silvia Rezende	-	“Achei muito chato” (Bruna)
<i>Cidades de papel</i>	John Green Tradução: Juliana Romeiro	Intrínseca	-	“Tem um final decepcionante” (Jace)
<i>Como eu era antes de você</i>	Jojo Moyes Tradução: Beatriz Horta	Intrínseca	-	“O personagem se suicida” Kelsey
<i>Convergente</i>	Veronica Roth Tradução: Lucas Peterson	Rocco	Série Divergente	“Tinha um modo de narrar que não era agradável” (Jace)
<i>Crepúsculo</i> (todos da saga)	Stephenie Meyer Tradução: Ryta Vinagre	Intrínseca	Saga Crepúsculo	“Não tem uma narrativa interessante” (Jace)
<i>Diário de um banana</i>	Jeff Kinney Tradução: Alexandre Boide	V & R Editoras	Diário de um banana	“Às vezes não há necessidade de continuação. Gostei só do primeiro” (Karina)
<i>Fator Nerd</i>	Andy Robb Tradução: Alda Lima	Galera Record (Grupo Record)	Fator nerd	“Passou da minha idade” (Callena)
<i>Gladin Druvian e a montanha careca</i>	José Cosme Drummond	Coatiara	-	“Enrola demais” (Karina)
<i>Goosebumps</i> (todos da série)	R. L. Stine	Fundamento	Goosebumps	“Não me prendeu” (Violet)
<i>Guerreiras de Gaia</i>	Gisele Werneck	Zeus	-	“Ela demorou muito para desenvolver a história” (Mare)
<i>Irmãs</i>	Raina Telgemeier Tradução: Guilherme Miranda	Devir	-	“Acabou sem mais nem menos” (Duki)
<i>Meu pé de laranja lima</i>	José Mauro de Vasconcelos	Melhoramentos	-	“Não tive curiosidade” (Cíntia)

(Continua)

Título	Autor	Editora	Coleção/ série	Justificativa
<i>Minha vida fora de série</i>	Paula Pimenta	Gutenberg (Grupo autêntica)	Minha vida fora de série	“Muito amorzinho” (Kim)
<i>Noah foge de caa</i>	John Boyne Tradução: Eduardo Brandão	Seguinte (Selo jovem da Companhia das letras)	-	“Sem nexo” (Kim) “Não me prendeu” (Callena)
<i>Nós</i>	Levgueni Zamiatin Tradução: Gabriela Soares	Aleph	-	“Não tinha muita história” (Ágatha)
<i>O diário de Larissa Manoela</i>	Larissa Manoela	Harper Collins BR	-	“Bobo e enjoativo” (Fani) “Não gosto de livro de <i>youtuber</i> ” (Júvia)
<i>O inspetor geral</i>	Nicolau Gógol Tradução: Sylvia Orthof (adapt.)	Scipione (Ática)	-	“Não gostei porque fui obrigada a ler” (Cody)
<i>O menino do pijama listrado</i>	John Boyne Tradução: Augusto Pacheco Kalil	Seguinte (Selo jovem da Companhia das Letras)	-	“Achei muito triste” (Bruna)
<i>O teorema de Katherine</i>	John Green Tradução: Renata Pettengill	Intrínseca	-	“O autor enrolou muito, não gostei do personagem principal e em algumas partes a história fica sem sentido” (Clare)
<i>O vendedor de sonhos – o chamado</i>	Augusto Cury	Planeta do Brasil (Grupo planeta)	-	“Não me prendeu” (Paula)
<i>Poderosa (toda a série)</i>	Sérgio Klein	Fundamento	Poderosa	“Passou da minha idade” (Callena)
<i>Por lugares incríveis</i>	Jennifer Niven Tradução: Alessandra Esteche	Seguinte (Selo jovem da Companhia das Letras)	-	“O personagem se suicida” (Kelsey)

(Continua)

(Conclusão)

Título	Autor	Editora	Coleção/série	Justificativa
<i>Querido diário otário (todos da coleção)</i>	Jim Benton Tradução: Fabiane Marina Amend Ariello	Fundamento	Série Querido diário otário	“Achei bobo e enjoativo” (Fani)
<i>Saga Encantadas (os três livros)</i>	Sarah Pinborough	Única (Gente)	Saga encantadas	“Criei muita expectativa e não foi o que eu esperava e nem o que aparentava ser” (Cody)
<i>Tamanho 42 não é gorda</i>	Meg Cabot Tradução: Ana Ban	Galera Record (Grupo Record)	Heather Wells	“Não me pegou da forma que me animasse” (Callena)
<i>Um dia</i>	David Nicholls Tradução: Claudio Carina	Intrínseca	-	“Decepcionante” (Duki)

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro 15 nos traz uma grande variedade de títulos e suscita diversas questões interessantes sobre as preferências dos jovens. Um primeiro ponto que chama a atenção é a presença de títulos que constam tanto na lista de livros preferidos quanto nessa lista de preteridos, que são: *A culpa é das estrelas*, *Por lugares incríveis*, *Minha vida fora de série* e *Convergente*, que faz parte da série *Divergente* apontada entre os preferidos. Percebe-se que dois desses títulos trazem como justificativa o fato de trazerem finais tristes, o que também acontece na indicação de outros títulos: *Como eu era antes de você*, *O menino do pijama listrado* e *Um dia*.

A rejeição dos livros de finais tristes, que geram a quebra da expectativa do leitor, pode estar associada à dimensão catártica da leitura, quando não alcançada em sua plenitude, ou seja, quando, no ato da leitura, o leitor não consegue “destacar-se do imediato e de sua identificação” (ZILBERMAN, 1989, p. 60) para então refletir e analisar o representado. Essas presenças dos mesmos títulos que, por razões semelhantes, são amados ou odiados, remetem-nos à singularidade da experiência literária (PETIT, 2008; ROSENBLATT, 1938/2002), já que fica visível que as mesmas obras levam a experiências distintas e, como consequência, a apreciações distintas.

Os livros que se enquadram na máxima “não li e não gostei” são: *Meu pé de laranja lima*, *Goosebumps*, *Amor amargo*, *A filha das sombras* e *Anne de Green Gables*. Este último, que traz como justificativa a ausência de diálogos, foi mencionado espontaneamente também em um dos grupos de discussão (GD-4) como exemplo de livro com parágrafos muito longos, que ocupam mais de uma página e que, no entanto, foi lido integralmente e apreciado por dois dos jovens participantes da interação, o que mostra mais um exemplo de como são singulares os modos de se relacionar com as obras (ROSENBLATT, 1938/2002). As falas dos jovens sobre não prosseguirem com a leitura de livros que não agradam de imediato também traz uma questão que interessa diretamente aos mediadores de leituras, pois esse comportamento demanda a busca por estratégias capazes de tornar a leitura de determinadas obras possível, ao menos até o ponto em que o leitor seja “fisgado” pelo livro. Uma dessas estratégias, inclusive mencionada na pesquisa por alguns adolescentes, é a leitura coletiva das partes iniciais do livro ou a exposição de trechos que possam gerar curiosidade. De todo modo, os dados nos mostram como é importante não se perder de vista a questão da singularidade dos gostos, ou seja, entender que nem todas as obras irão agradar todos os públicos, como já mostrado anteriormente.

Tratando da influência escolar na construção de uma relação pouco positiva com obras indicadas nesse contexto, trazemos a justificativa apresentada para a indicação do livro *O inspetor geral*, inserido na lista pelo fato de que, segundo a jovem, ela foi obrigada a abandonar uma leitura que estava fazendo para realizar a leitura deste. Petit (2008; 2009) aponta o risco que determinadas mediações escolares trazem de afastamento do jovem, em lugar de aproximá-lo, o que foi percebido tanto na indicação de Cody quanto em diversas falas de leitores que apontam a obrigatoriedade e o tratamento raso das leituras como repelentes naturais dessas indicações, tornando-se quase um critério para a não apreciação. Em entrevista individual, Cody indica que a obra deveria ser lida para a realização de uma prova, o que a desmotivou ainda mais, afirmando ter gostado de outra proposta literária vivenciada na escola, em que foi dada a opção aos alunos de reunirem-se em grupos para escolherem obras que tenham lido e de que tenham gostado para apresentar para o restante da turma.

Diversos depoimentos semelhantes trazem o desejo pela oportunidade de compartilhamento de leituras e o incômodo da leitura obrigatória sem uma finalidade

de trocas entre pares, o que reforça a importância da realização de círculos de leitura (COSSON, 2014b) para a formação do leitor literário. Cabe destacar, nesse conjunto, a presença de um número um pouco mais expressivo de livros indicados pelo PNBE, que são: *Filha das sombras* (2013), *Anne de Green Gables* (2013), *Antes que o mundo acabe* (2013) e *O menino do pijama listrado* (2009).

Sobre a saga *Encantada*, indicada no quadro 15, algumas questões interessantes surgiram espontaneamente durante o grupo de discussões (GD-4), quando tratávamos do assunto da sexualidade presente em algumas narrativas juvenis, e julgamos interessante trazer para a análise. Vejamos um trecho da discussão:

Cody: Aquele que eu falei que eu li em uma certa época que tratava de um assunto e eu não gostava muito e lá falava muito. E agora eu quero reler ele pra ver se eu tenho uma ideia melhor, porque eu não gostei muito do livro, só que, tipo, o livro tem umas partes lá que são boas, é de crônica. Aí tem uns textos lá que eu gostei, mas tem outros que eu não gostava.

Pesquisadora: Talvez você não estivesse preparada naquele momento psicologicamente...

Cody: Exatamente, psicologicamente nem de outra forma. Aí, tipo, eu comprei o livro pensando que ia se tratar de outro assunto, pensei que ia falar assim de um assunto mais assim, né, mais leve. Mas só que, quando eu li, não era o que eu pensei, aí eu quero reler ele agora pra ver se minha ideia do livro muda, se eu gosto dele. Tanto que saiu o segundo...

Pesquisadora: Você falou o nome dele?

Cody: *Prometo falhar*⁸². Até que minha amiga me xingou por causa desse livro, porque esse livro eu li, eu demorei dois meses pra ler esse livro.

Jace: Não é possível...

Cody: Dois meses pra ler um livro, porque, tipo, eu tinha lido um livro bom, eu tava com uma ressaca literária...

Vittar: Ressaca literária é ótimo...

Jace: Coisa mais horrível que existe!

Cody: É horrível!

Vittar: Eu adoro ressaca literária...

[...]

Pesquisadora: Essa questão, principalmente, de sexualidade na literatura juvenil, ela pega muito, né...

Cody: Mas é porque, tipo, a capa do livro é uma menina numa nuvem, parece uma criança de cabeça pra baixo com uma nuvem assim. Aí com a sinopse parecia ser de romance. Só que não parece. Só que não era exatamente isso, falava muita coisa tipo... é um conteúdo mais pra... mais adulto.

⁸² Autor: Pedro Chagas Freitas. Segundo a leitora, ela não se recorda bem do livro, mas lembra que é um livro de poemas, todos os poemas falam de amor, de todos os tipos, de amigos, pai e mãe, namorados.

Pesquisadora: Você acha que tinha que ter um pouquinho mais de experiência...

Cody: Tipo... um que eu não gostei também porque teve também essa mesma coisa foi a saga *Encantada*. Muita gente fala...

Pesquisadora: Alguém leu a saga *Encantada*?

(Todos afirmam que não)

Cody: É *Veneno, Poder e Feitiço*.

Vittar: Acho que eu já vi feitiço, só...(risos)

Cody: Aí, tipo, é um reconto de *Cinderela*, *Branca de Neve*, essas coisas. Mas só que muda muita coisa. Eu ia dar um *spoiler* aqui, mas eu não sei se alguém vai ler ainda...

Callena: Eu vou esquecer, eu vou ler, mas pode falar...

Vittar: Dê o *spoiler*!

Cody: É tipo: a Branca de Neve, no último livro, era lésbica. Tanto que ela fica com a madrasta.

Callena: Quê!? *Plot twist*⁸³! Isso é um *plot twist*, Eliana! (risos)

Cody: A madrasta envenena a Branca de Neve. Aí, quando não sei quem tá levando... é uma parte que eu lembro... esse foi o primeiro e único livro que eu abandonei na minha vida. Eu pulei certas partes e fui pro final, porque eu não tava aguentando ler, não era aquilo que eu esperava. Quando ali tava falando... quando eu li a sinopse, eu fui procurar lá, né, aí eu fui ler a sinopse, tava lá “um reconto dos contos e tal” e, tipo, vai mostrar que nem todas as princesas são as santinhas, “vai ver a madrasta tinha motivo pra fazer o que fez com Branca de Neve. Talvez Branca de Neve não fosse tão inocente”. Foi isso que me chamou a atenção, pra saber o que Branca de Neve tinha feito. Aí...

Pesquisadora: Aí no caso você acredita que, se você reler, pode ser que mude alguma coisa?

Cody: Aí esse também eu quero reler.

O primeiro fator que chama a atenção na interação apresentada acima é que o livro que a jovem menciona no início de sua fala – *Prometo falhar* – não aparece na lista de livros de que ela menos gostou, o que mostra como foram importantes as sequências de etapas para captar de forma mais aprofundada as reais preferências dos leitores. O fator que se destaca nessas falas de Cody são as razões que ela aponta para não ter gostado dos dois livros mencionados: a quebra da expectativa associada ao constrangimento que a leitura parece ter lhe causado. O assunto – sexualidade/homossexualidade – aparentemente provoca desconfortos que ela própria depois questiona se ocorreriam no momento atual, em que possivelmente estaria mais “preparada” para a leitura. Tanto essas falas de Cody quanto as falas de Hermione relativas à leitura de *Cinquenta tons de cinza*, mencionadas anteriormente,

⁸³ “*plot twist*”, traduzido ao pé da letra, significa reviravolta no enredo. No audiovisual brasileiro, usa-se também o termo ponto de virada, que designa momentos que mudam completamente os rumos da história, trazendo novos elementos ou dando novos significados aos que já apareceram”. Disponível em: <<http://www.yazigi.com.br/noticias/ingles/o-que-e-plot-twist>> Acesso em: 03 jan. 2019.

mostram que os jovens possuem seus próprios filtros de seleção e também de avaliação das obras, sobretudo no que diz respeito à temática – seu principal balizador, demonstrando, inclusive, certa autonomia para respeitar os próprios sentimentos que surgem no decorrer das leituras.

Chegando ao final deste capítulo em que discutimos os critérios e as preferências, trazemos algumas das respostas apresentadas à questão dezoito do questionário, que ajuda a entender como os adolescentes participantes da pesquisa enxergam a obra literária destinada ao público jovem. Essa questão tinha o intuito de conhecer de modo mais genérico o que o leitor pensa ou percebe na produção literária a que tem acesso, sem que fossem especificados os aspectos que deveriam ser apontados – se materiais, discursivos ou temáticos. Reunimos as respostas no quadro a seguir:

Quadro 16 – Características de bom livro juvenil segundo os jovens

Nome	Resposta dada ao questionário
Ágatha	Um resumo interessante . E o escritor também.
Bruna	Deve ser interessante , título que chama a atenção, capa também que chama bastante atenção.
Callena	Principalmente livros de aventura que acabam com um pouco de romance , alguns “pensantes” também, que ensinam alguma coisa, mesmo indiretamente.
Chris	Terror, romance , aventuras, ação, suspense
Cíntia	Romance , letra pequena
Clare	Uma boa escrita , bons personagens , um livro que te envolva na história, com boa narração.
Cody	Boa escrita, (que te envolva na história) boa construção de cenários, boa narração que nos fazem ter mais imaginação.
Duki	Sim, faixa etária de 13 a 16. Temas mais adolescentes
Eva	Um título que chama a atenção.

(Continua)

(Conclusão)

Nome	Resposta dada ao questionário
Fany	Não, porque qualquer livro pode ser lido
Giovanna	Pela internet, a história deve ter uma escrita adequada. Livros normais devem ter um bom resumo .
Hermione	Que chama a atenção das pessoas e tem um conteúdo interessante.
Jace	Para mim, existem sim livros que vão interessar mais aos adolescentes do que aos adultos, dependendo da situação. Livros adolescentes têm um padrão, o romance , ou a história mais fantástica, mitológica, mágica , etc.
Júvia	Sim, com temas mais voltados à sociedade de hoje.
Karina	Tem de ter uma boa história, personagens que sejam e tenham características marcantes.
Kelsey	Romance, ação, terror, suspense, aventura , tudo isso num livro só.
Kim	Livros que não fecham em um só tema .
Mare	Personagens com características marcantes como personagens que lutam, eu gosto daqueles personagens que de certa forma desafia os protagonistas.
Nina	Um livro que contenha romance, drama, suspense e muito mais.
Paula	Ele tem que prender a atenção do leitor até o último ponto final.
Raul	Sim, romance é um bom tema e contos.
Violet	Acho que os personagens têm que ser jovens e agir como jovens de hoje em dia.
Vittar	História envolvente , livro que há fixação com o mundo real , mas que não se prende muito na realidade .

Fonte: Elaborado pela autora

Negritamos, no quadro 16, algumas palavras e expressões que, reunidas, ajudam a definir qual é a percepção dos jovens participantes da pesquisa sobre o que

consideram um bom livro destinado ao público juvenil: a presença de romance, ou seja, histórias de amor; escrita capaz de envolver o adolescente, de “prendê-lo” na leitura; personagens cuja caracterização remeta ao universo de vivências tipicamente juvenis, a presença de cenários e enredos que remetam a um universo de fantasia e que instiguem a imaginação. Alguns leitores afirmam enfaticamente que existem sim aspectos que diferenciam literatura juvenil de outras literaturas, apontando, sobretudo características ligadas à temática, à construção dos personagens e alguns aspectos ligados à maneira de narrar, de arquitetar a escrita e de construir os cenários.

A análise das listas de obras, em confronto com as análises dos gráficos que apresentam os critérios gerais de escolhas e com os quadros contendo as respostas dos jovens a perguntas ligadas a esse aspecto, mostra uma coerência entre o que os leitores indicam como fatores importantes no momento da escolha e a materialização dessa escolha na forma da apresentação de títulos e de sua apreciação. A relevância da temática, por exemplo, se apresenta a todo momento, inclusive como critério de rejeição de determinados títulos, como verificamos em algumas justificativas apresentadas no quadro 16. O critério associado à fluidez da linguagem adotada e à presença de diálogos, que não estava presente como item do questionário, surgiu nas interações com os jovens, que, em muitas oportunidades, indicaram ser esse um dos principais fatores que os “prendem” nas obras, como foi discutido também quando tratamos das traduções.

Para encerrar, por ora, as discussões sobre as preferências, trazemos uma citação provocativa de Petit (2008):

[...] um mediador de leitura deveria pouco a pouco lutar contra essa demanda por um modelo, por uma pequena lista básica, idêntica para todos, semelhante ao modelo escolar. E que deveria poder dar, a cada leitor, uma oportunidade de encontros singulares com textos que possam lhe dizer algo em particular (PETIT, 2008, p. 184).

A autora nos lembra que a preservação do direito à diversidade de escolhas é parte inerente ao processo de mediação, sobretudo no contexto atual, em que trocas entre leitores se faz de modo cada vez mais simultâneo. O capítulo que se segue traz dados sobre os caminhos, também diversos, que jovens percorreram para construir suas trajetórias leitoras.

CAPÍTULO IV – COMO SE CONSTROEM AS TRAJETÓRIAS

E assim passei ambiciosamente da minha história de leitor à história do ato de ler. Ou, antes, a uma história da leitura, uma vez que tal história – feita de intuições privadas e circunstâncias particulares – só pode ser uma entre muitas, por mais impessoal que tente ser. Em última instância, talvez, a história da leitura é a história de cada um dos leitores.

(Alberto Manguel)

Tendo apresentado até aqui os jovens participantes da pesquisa e discutido as suas concepções e motivações para a leitura, os critérios de seleção das obras e também a efetivação de suas escolhas, buscamos, neste capítulo traçar algumas análises que nos permitam compreender como esses adolescentes tornaram-se leitores, tendo como referência suas experiências sociais recentes ou remotas, ocorridas dentro ou fora da escola.

4.1. Influências gerais na formação dos leitores

Iniciamos as reflexões a partir de alguns dados coletados nos questionários, em que os jovens indicam a quais pessoas atribuem seu interesse pela leitura e em quais espaços encontram os maiores incentivos. Apresentamos, na figura a seguir, a primeira questão respondida pelos jovens a esse respeito:

Figura 13 – Questão sobre incentivo para a leitura (espaços)

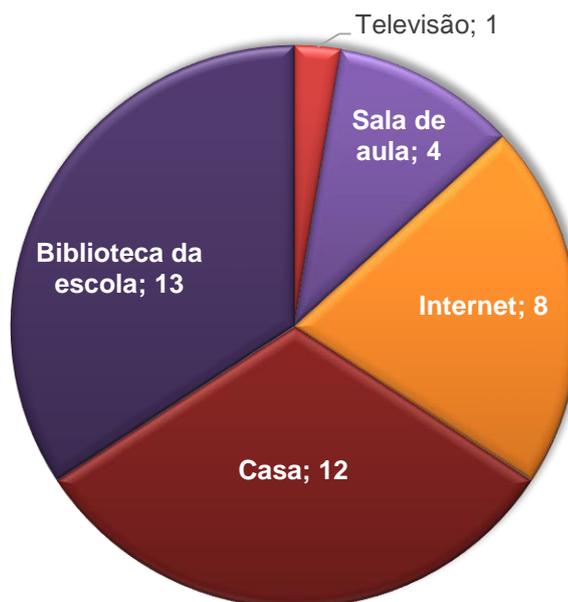
1- Em quais espaços você acredita que encontrou/encontra os maiores incentivos para a leitura ao longo de sua trajetória?

<input type="checkbox"/> Na biblioteca da escola;	<input type="checkbox"/> Na sala de aula
<input type="checkbox"/> Em casa/na família	<input type="checkbox"/> Na televisão;
<input type="checkbox"/> Na internet;	<input type="checkbox"/> Outros: _____

Fonte: recorte do questionário elaborado pela autora.

O gráfico a seguir traz a síntese das respostas dadas à primeira questão e mostra certo equilíbrio entre as influências, à exceção da televisão, que aparece apenas com uma indicação:

Gráfico 18 - Espaços em que mais encontram incentivos para a leitura



Fonte: Elaborado pela autora

Ao observar os números apresentados no gráfico, verifica-se uma preponderância das marcações que atribuem ao espaço escolar grande parte dos incentivos para a leitura. O lugar da família como espaço de influência mostra-se também em destaque, o que será discutido mais adiante, ainda neste capítulo. A influência da internet – considerada como espaço virtual – não se apresenta com muita força, embora tenha sido bastante mencionada nas entrevistas como importante local onde se busca indicação ou onde se realiza com frequência o compartilhamento de leituras entre os jovens.

A questão respondida na sequência pelos jovens diz respeito às pessoas a quem eles atribuem seu interesse pela leitura. Exibimos a seguir a figura que mostra as opções que foram apresentadas para a marcação, acompanhada do gráfico resultante das respostas coletadas em virtude de seu preenchimento:

Figura 14 – Questão sobre incentivo para a leitura (pessoas)

2- A quais pessoas você atribui seu interesse pela leitura? (Caso haja mais de uma pessoa, por favor, numere, considerando 1 para a que teve mais influência e assim sucessivamente):

() mãe;

() pai;

() professor(a). Disciplina: _____

() bibliotecário(a)/auxiliar de biblioteca escolar;

() bibliotecário(a)/auxiliar de biblioteca pública não-escolar

() amigos(as) ou colegas;

() irmã/ irmão;

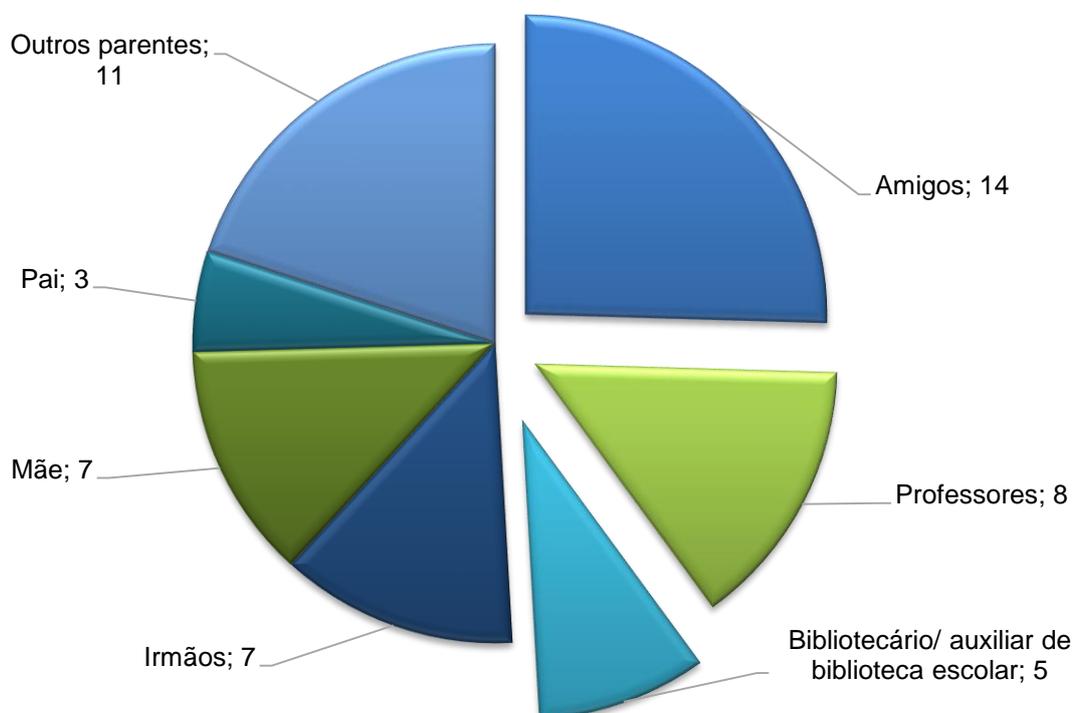
() um parente próximo (tia/ tio; prima/primo; avó/avô)

() outra pessoa: _____

Fonte: Recorte do questionário elaborado pela autora.

Observemos agora o gráfico que concentra dados relacionados às pessoas que mais exercem influência sobre o interesse pela leitura, segundo os adolescentes participantes da pesquisa:

Gráfico 19 - A quem os jovens atribuem o interesse pela leitura



Fonte: Elaborado pela autora.

Este gráfico apresenta algumas diferenças em relação ao anterior (18), já que, neste, a presença da família se destaca, uma vez que a soma das indicações de irmãos, pais e outros parentes representam praticamente a metade das respostas apresentadas (28), ao passo que a soma dos números atribuídos a pessoas ligadas diretamente à escola aparece ocupando apenas um quarto das indicações (13), quase se equiparando ao número que indica a influência dos amigos (14). Como a questão foi de múltipla escolha e na questão que gerou o gráfico anterior não havia um espaço ao qual se pudesse associar, de modo mais explícito, a presença dos amigos nesse processo, é compreensível que esse número ligado aos amigos tenha surgido nesse segundo gráfico em substituição aos números que representam a escola, já que este é um importante espaço de socialização para os jovens, ou seja, onde a influência dos amigos certamente estará presente. Destaca-se também que a ausência, no questionário, de opções ligadas a figuras como *booktuber*, por exemplo – para os quais atentamos somente após contato com os jovens e com textos mais recentes ligados às leituras juvenis⁸⁴ – o que também poderia ter gerado respostas diferentes em função desse preenchimento.

4.1.1. A peculiaridades dos percursos e a figura feminina

O quadro a seguir – em que se reúnem as respostas dadas à questão aberta na qual indagamos sobre as lembranças mais antigas envolvendo a presença de livros – traz, entre outros elementos, a confirmação da importância da família e da escola na formação da disposição para a leitura desde a mais tenra idade. Vejamos o que os participantes da pesquisa responderam nessa questão:

Quadro 17 – Lembranças mais antigas envolvendo a presença de livros

Nome	Resposta
Ágatha	Brincava de escolinha com minhas três irmãs (livro: os 3 porquinhos)
Bruna	Quando uma colega disse pra eu ler o livro <i>Fazendo meu filme</i> , de Paula Pimenta, foi o segundo livro que eu li e fez uma grande diferença.

(Continua)

⁸⁴KIRCHOF e SILVEIRA, 2018; CECCANTINI, 2016.

(Conclusão)

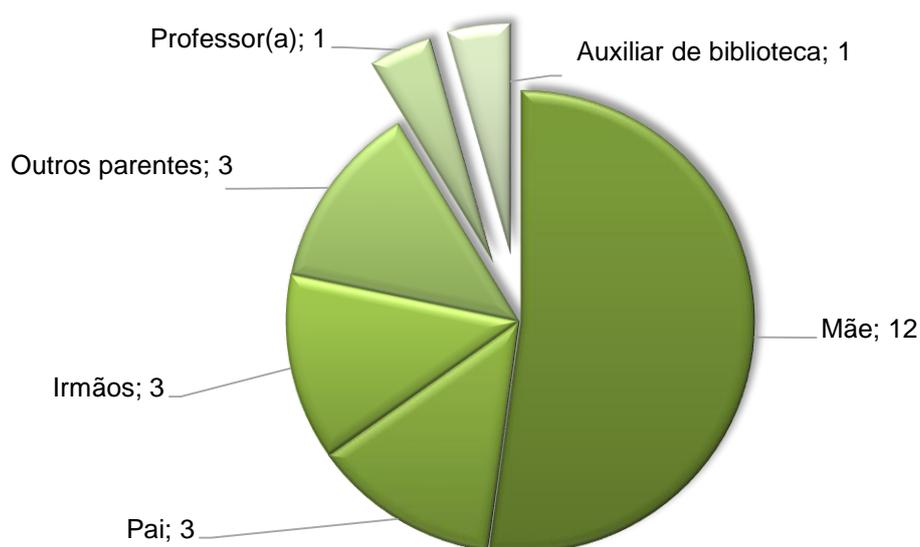
Nome	Resposta
Callena	Quando eu era mais nova e ganhei meu primeiro kit literário da prefeitura, eu li todos os livros bem rápido e sempre me animei quando chegavam novos.
Chris	Eu ficava lendo livros infantis para minhas bonecas.
Cínthia	Eu lia quadrinhos, porque era muito engraçado. Eu amo rir.
Clare	Quando eu tinha 10 anos, eu lia alguns livros de princesa, mas queria ler outros livros diferentes, então meu avô comprou <i>Querido diário otário</i> pra mim.
Cody	Quando tinha uns 11 anos, eu estava na livraria e minha mãe disse que eu não tinha mais idade pra ler livros de princesas, aí a vendedora me indicou o livro <i>Diário de uma garota nada popular</i> .
Duki	Minha mãe lia para mim quando eu tinha 1 ano. Era revistinhas da turma da Mônica.
Eva	Lembro da minha avó mexendo com livros da minha mãe
Fani	Quando eu tinha 5 anos que eu ganhei meu primeiro livro, <i>O sapo faminto</i> . Eu gostava muito de ler ele para meus animais de estimação.
Giovanna	No 6º ano que eu comecei a gostar de ler.
Hermione	Eu queimava os livros, aí quando fiz 10 anos eu fui fazer uma prova na escola, aí eu tinha que ler, depois disso eu amo ler.
Jace	Quando eu emprestei um livro e ele voltou com páginas a menos.
Júvia	De quando minha mãe lia pra mim
Karina	Que minha avó me deu meu primeiro livro que era “bonecos de madeira” “chulingos” e “você é especial”
Kelsey	Quando eu participava do grupo “criança leitura” da biblioteca da outra escola que eu estudava.
Kim	Lembro de quando estava lendo meu primeiro livrinho para a turma na sala.
Mare	Eu lembro do meu primeiro livro com muitas páginas, foi <i>A bolsa amarela</i>
Nina	Pic nic do livro, minha mãe lendo histórias pra mim.
Raul	Quando eu entrei na escola
Violet	Meus pais me diziam que, quando eu era pequena, eu pegava o livro das mãos deles e lia as figuras.
Vittar	Lembro que um dos primeiros livros que li me ajudou a superar algumas perdas.

Fonte: Elaborado pela autora.

Percebe-se que o quadro traz uma série de memórias ligadas tanto a experiências familiares, quanto escolares nessa iniciação junto aos livros, aspectos mais amplos que serão discutidos de modo mais detalhado no próximo tópico deste capítulo. Um dos elementos que se destacam ao analisar o quadro acima é a importância da figura feminina na construção de disposições para a leitura, especialmente em âmbito familiar.

Esse dado fica ainda mais evidente quando verificamos as respostas dadas à questão 4, em que os jovens eram convidados a escolher entre “sim” ou “não” diante da pergunta “Quando era criança, alguém lia para você?”. Nessa questão, em caso de marcação positiva, foi solicitada a indicação por escrito de quem eram as pessoas que faziam essas leituras. Do total de 23 participantes, 14 informaram que sim, que alguém lia para eles quando crianças e 9 afirmaram que não. Desses 14 que responderam afirmativamente à questão, quase todos mencionam a mãe e alguns citaram, também, outros parentes, sendo que apenas dois deles associaram suas primeiras leituras a figuras ligadas à escola, uma indicação de professor e outra de auxiliar de biblioteca, como mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 20 - Pessoas que liam para os jovens quando crianças



Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados apresentados nesse gráfico mostram que a figura materna ocupa um lugar de destaque, reafirmando constatações feitas por diversos estudiosos sobre a leitura, que, em dimensão mais ampla, têm percebido a importância das mulheres na difusão da leitura. A esse respeito, Petit (2008) aponta que

as mulheres são, com frequência, em quase toda parte do mundo, os agentes privilegiados do desenvolvimento cultural: elas desenvolvem muito do que adquiriram sustentando sua família, ajudando as crianças, desenvolvendo trocas, vínculos sociais, fornecendo suas forças e seus conhecimentos à vida associativa (PETIT, 2008, p. 183).

Em pesquisa etnográfica realizada por Melo (2007), cujo objetivo foi compreender as disposições leitoras de jovens de meios populares considerados bem-sucedidos na escola, verifica-se um destaque para a figura da mãe, que, segundo a autora, tem um papel inegável na mobilização dos filhos rumo à leitura. A autora aponta alguns elementos que podem estar relacionados a essa centralidade de investimento feito principalmente pelas mães, que “a seu modo, de acordo com sua disponibilidade de tempo, conciliaram o trabalho fora de casa e/ou trabalho doméstico com a inicialização de seus filhos no mundo da cultura escrita” (MELO, 2007, p. 48). Sobre a predominância da mãe nos processos de socialização mais imediatos, há que se destacar também a marcante ausência da figura paterna, especialmente nos estratos sociais mais pobres (SALLAS e BEGA, 2006), o que, em alguma medida, pode explicar esse destaque apresentado no gráfico.

O lugar das Histórias em Quadrinhos (HQ's) nas memórias mais antigas de leituras dos jovens também chama a atenção – com destaque para a *Turma da Mônica*, de Maurício de Souza. Os gibis, como são conhecidos popularmente esses materiais impressos, além de atrair facilmente o leitor pela presença das imagens associadas aos textos, são, em geral, um produto de baixo custo, tendo, portanto, ampla circulação em diferentes meios, inclusive nos mais pobres, o que favorece a construção dessa valorização da cultura escrita desde a infância. A leitura associada à brincadeira infantil também aparece no quadro, mostrando o valor da ludicidade nesse processo de formação do leitor literário na infância. Assim, percebe-se que a literatura infantil associada às brincadeiras e às HQ's é um elemento importante na construção das disposições para a leitura a partir da infância, gerando experiências capazes de propiciar a permanência dessas memórias.

Outra resposta que chama a atenção no quadro 17 é a de Hermione, que escreve que gostava de queimar os livros quando era criança. Segundo a jovem, ela “detestava ver letras” na sua frente e, por isso, quando a professora a mandava levar livros pra casa, ela “jogava tudo pra queimar”. Trata-se de uma leitora que, no momento da participação na pesquisa, vivia em um abrigo municipal em função de violências domésticas sofridas na infância e que diz ter começado a gostar de ler somente aos dez anos. Esse histórico de violência foi relatado na entrevista individual e uma curiosidade se destaca em uma das falas dessa jovem durante a entrevista, pois ela afirma que os livros do *kit literário* da prefeitura ela não queimava, embora também não lesse:

Hermione: Não, esses eu não queimava não. Deixava lá em casa, mas eu não lia não.

Pesquisadora: Não lia também não?

Hermione: Não. Só lia o título e colocava lá no guarda-roupa.

Pesquisadora: E porque que você acha que você não se interessava assim por ler esses livros? Você não tinha...

Hermione: /Não sei. Na minha infância também, o que eu lembro é que eu não gostava muito de ler também por causa do fato que eu ia pra rua e ficava o dia inteiro, sabe, brincando com os outros. Então eu nem me interessava nem por escola direito.

A presença de livros do referido *kit literário* que a prefeitura distribuía para os estudantes das escolas municipais de Belo Horizonte também aparece entre as lembranças de Callena, que, na entrevista, afirma acreditar que foram importantes para sua formação, embora afirme que atualmente os livros não a interessem mais, por serem muito infantis, em sua avaliação – mesmo aqueles que recebeu já estando nos anos finais do Ensino Fundamental. A esse respeito, temos também uma fala significativa recortada da entrevista de Cínthia em que a leitora fala da possibilidade de constituir um acervo pessoal a partir do recebimento de livros do *kit*:

Pesquisadora: Você recebia livros do *kit literário*?

Cínthia: Hum-hum.

Pesquisadora: Gostava deles?

Cínthia: Gostava. Eu pegava, tipo assim... Toda vez meus livros eram meio grossos, aí eu ficava lendo, eu passava a maior parte do meu tempo lendo eles. E esses livros que a gente ganha da prefeitura é muito bom, tipo assim, às vezes quem não tem condições de comprar um livro, aí ganha um livro assim... e pode ter ele em casa. Eu também conheço uma colega minha que, assim, a mãe dela não tinha dinheiro pra comprar, mas ela gostava muito de ler. Ela foi lá e ficou muito feliz no dia que ganhou o livro da prefeitura...

Em pesquisa realizada por Paula (2017), cujo objeto de estudo foi a referida política pública de distribuição de *kits* compostos por obras literárias para estudantes da rede municipal de Belo Horizonte, a autora sinaliza a importância desse material, por possibilitar a construção ou aprimoramento das bibliotecas pessoais, de modo a estreitar o contato com livros literários desde a infância. Para a autora, a política permite o acesso ao objeto livro, que é considerado um “bem cultural de grande importância para a formação social, cultural e intelectual dos sujeitos, mas que ainda é pouco acessível para a grande parte da população brasileira” (PAULA, 2017, p. 57). Também na pesquisa de Leal (2007) foram verificadas práticas de leitura em família envolvendo livros do *kit* literário distribuído pela prefeitura de Belo Horizonte.

Voltando à resposta de Hermione, verifica-se que, indiretamente, os livros do *kit* podem ter influenciado na sua trajetória, uma vez que possivelmente geraram impacto em sua disposição futura para a leitura, já que, embora não gostasse de livros, ela também não os queimava. Percebe-se, pois, que provavelmente lhe faltava o incentivo direto ou as condições necessárias para que se voltasse para os livros, já que somente após sua ida para o abrigo é que a leitora afirma ter passado a se concentrar melhor nas atividades escolares e a se interessar pela leitura, após ter sido obrigada a ler um livro do qual acabou gostando. Essa memória de Hermione ligada a uma leitura obrigatória como divisor de águas em sua trajetória traz elementos reais para pensarmos sobre a questão da obrigatoriedade da leitura como uma das possibilidades de construção dos itinerários leitores, conforme sinaliza Colomer (2017), que aponta a obrigatoriedade, em algumas situações, como uma forma de proporcionar a efetivação do acesso às obras:

“Há que escolher um livro da biblioteca, mas o que se quiser”. “Pode-se devolver sem acabar, mas é preciso que várias páginas tenham sido lidas”. “Tens que ler um pedaço a cada noite, mas o faremos juntos”. “Tu lêes três linhas e eu te leio as três seguintes” etc. (COLOMER, 2017, p. 93).

De modo ambivalente, a autora destaca que obrigar, embora seja um instrumento, não é o único, nem o principal e tampouco absoluto. Ela propõe como possibilidade a negociação dos limites dessa obrigatoriedade, ou seja, não apresenta essa como única via, mas como uma das que tornam possíveis esse contato do leitor com a obra, que, pode, de fato, gerar um resultado positivo, como mostrou a fala da jovem Hermione.

4.1.2. Memórias e esquecimentos

Algumas respostas dos jovens trazem dados mais específicos, e, por isso, curiosos, como, por exemplo, a resposta de Vittar, que, questionado em entrevista individual, afirma que, por volta de oito anos de idade, havia perdido um cachorro e que, pela leitura de um livro, conseguiu superar mais rápido a perda, pois, segundo ele, ao ler, foi vendo que a morte é algo natural. Vittar também afirma na entrevista que, ao perder o tio, um pouco depois, sofreu novamente, mas já tinha entendido a morte como “uma coisa que acontece”, já que, em suas palavras, “todo mundo nasceu pra morrer, cada um tem sua hora de morrer”.

Sobre as diversas memórias acionadas nessas primeiras questões, é possível perceber que as experiências descritas são lembradas a partir daquilo que os leitores *sentiram*, como, por exemplo, Vittar e Hermione, que sequer se recordam dos títulos dos livros que leram nessas situações específicas apontadas em suas respostas, mas trazem o que ficou registrado em suas memórias afetivas mais antigas envolvendo a presença de livros. Em questões como essas, porém, vale atentar para as considerações feitas por Anne-Marie Chartier (2004), que chama a atenção para o fato de que as memórias sobre práticas trazidas nas pesquisas sociológicas sobre leitura nem sempre serão reflexo fiel da realidade, visto que determinadas vivências não serão apresentadas pelos respondentes por serem consideradas “demasiado insignificantes para ser recordáveis, demasiado variáveis para formar parte dos rituais de vida codificados” (CHARTIER, 2004, p. 113). Essa ponderação – que a autora faz para destacar possíveis distorções nas indicações de livros lidos – serve também para que tenhamos um olhar crítico sobre as respostas trazidas pelos jovens no que toca suas experiências passadas envolvendo a leitura, já que, possivelmente, houve uma seleção inconsciente daquilo que o leitor julga relevante trazer em sua resposta.

Retomando, por exemplo, a discussão feita no capítulo anterior – mais especificamente no gráfico 16, em que foram apresentadas as principais influências para a escolha de livros – observa-se que o professor não ocupa uma posição de muito destaque entre as influências que os jovens consideram relevantes no momento da escolha. Desse modo, a maior parte dos participantes da pesquisa parece desconsiderar possíveis influências de indicações cotidianas feitas em sala de aula ao longo de sua vida escolar, que, embora possam ter gerado modos de ler e de se

posicionar ante as obras, podem não ter sido consideradas importantes no momento de marcar a opção no questionário pelo fato de serem muito comuns ou distantes no tempo. Evidentemente, é possível que nem todos os leitores tenham tido influências reais e abundantes em suas vivências infantis, seja na escola, seja em suas casas. Contudo, o que buscamos salientar é que possivelmente há mais dessas influências na construção das trajetórias desses leitores do que foi explicitado nas respostas dadas ao questionário e até mesmo nas entrevistas, uma vez que a questão envolve os efeitos do esquecimento, da vigília, da inibição ou até o silenciamento exercido pelo mundo social sobre os leitores, sem que eles próprios percebam (LAHIRE, 2004).

No quadro 17, podemos perceber nas respostas de Clare e Cody, por exemplo, que as memórias mais antigas envolvendo a presença de livros remontam ao período em que tinham aproximadamente onze anos de idade. Em contrapartida, as mesmas leitoras mencionam “livros de princesas” que eram lidos até então e que, aparentemente, as jovens não consideram tão relevantes para trazer como resposta. Outro exemplo emblemático dessa questão pode ser observado em um trecho da entrevista individual feita com Eva, que inicialmente afirma ter começado a gostar de ler aos dez anos, por influência de sua tia e, mais adiante, ao ser questionada acerca da resposta dada à questão sobre quem lia para ela quando criança, mostra como, apesar de se perceber efetivamente leitora a partir dos dez anos, sua disposição para a leitura pode ter sido iniciada muito antes:

Pesquisadora: Você lembra com quantos anos você começou assim a gostar mais de ler?

Eva: Faz tanto tempo, eu acho que eu tava com dez anos.

Pesquisadora: É? E antes disso você não passava nem perto dos livros?

Eva: Não, não gostava de ler...

Pesquisadora: E o quê que te fez gostar?

Eva: A minha tia trouxe livros pra eu ler, que eu fui lendo e fui gostando, e não parei mais de ler.

[...]

Pesquisadora: Quando você era criança, você colocou aqui que sua mãe lia pra você.

Eva: Lia de noite. Deitava eu, a minha irmã, ela sentava na cama de uma das duas, aí falava: “Qual livro vocês querem?”, porque ela arrumava uns livros com a patroa dela, porque ela tinha, ela pegava uns livros de vez em quando e lia pra gente. Aí acabou lendo... Ela lia todo dia um livro diferente.

Pesquisadora: Na hora de dormir?

Eva: É.

Pesquisadora: E como você se sentia, assim, nesses momentos?

Eva: Eu sentia que a minha mãe me amava, amava ler livros pra mim.

Esses exemplos nos alertam para o fato de que, se tomássemos as respostas dessas adolescentes de forma isolada, sem ponderar o que elas representam dentro do contexto mais amplo de suas vivências, correríamos o risco de desconsiderar todo o processo sucedido anteriormente ao período que elas, a princípio, consideram como marco inicial de suas trajetórias como leitoras. Diante disso, concordamos com Lahire (2004), quando afirma que, na pesquisa sociológica envolvendo a leitura, é preciso fornecer ao entrevistado os meios para que seja dito também aquilo que, em princípio, seria difícil expressar espontaneamente, ou seja, o autor destaca a importância de se levar em conta o efeito filtro provocado pelas estruturas culturais de percepção e de expressão inerentes às questões apresentadas. O que percebemos nas respostas dadas por Cody, Clare e Eva, por exemplo, é que, possivelmente, uma associação direta entre leituras válidas e livros volumosos pode ter gerado nessas jovens um filtro que exclui as leituras feitas na infância – em geral livros mais finos e menos validados como material de leitura nos circuitos em que convivem.

4.2. O lugar das instituições formais de socialização

As entrevistas individuais feitas com os jovens oferecem uma série de elementos que permitem traçar um caminho de compreensão acerca de como se constroem os patrimônios de disposições (LAHIRE, 2004a) desses adolescentes para a leitura literária, por meio da análise dos múltiplos eventos e práticas sociais (STREET, 2014) apontados por eles como responsáveis por levá-los à leitura. Como já sinalizado anteriormente, faremos uma análise mais específica partindo do destaque observado nas falas que associam a formação desses leitores às duas instituições socializadoras mais básicas, que são a família e a escola (SALLAS e BEGA, 2006).

Com base nos dados coletados, trazemos no próximo subtópico algumas reflexões acerca da importância da família e, em seguida, discutiremos o papel da escola nesse processo.

4.2.1. O papel da família

A família, como instância primeira de socialização, cumpre um papel primordial na relação do sujeito com a leitura, independentemente do meio social. Petit (2008) elenca uma série de fatores favoráveis à leitura que são proporcionados no interior das casas, entre eles a familiaridade precoce com os livros, sua presença física em casa ou a manipulação dos impressos. Também em termos simbólicos a família tem sua importância, pois é em casa que as crianças têm maiores oportunidades de conviver com pessoas que estabelecem diferentes tipos de relação com a leitura, entre elas a de prazer.

Segundo Petit (2008), crianças que veem adultos lendo e que trocam experiências afetivas relacionadas aos livros em suas residências possuem condições mais propícias à sua formação como leitoras do que aquelas que não detêm essas possibilidades, pois, para ela, “o que atrai a atenção da criança é o interesse profundo que os adultos têm pelos livros, seu desejo real, seu prazer real” (PETIT, 2008, p. 141). Em entrevista individual, os jovens foram instigados a falar sobre os fatores que consideram fundamentais para se tornarem leitores, por meio da pergunta “O que você acha que foi fundamental para que você se tornasse leitor(a)?”. Parte das respostas dadas a essa questão traz uma associação mais direta entre a condição de leitores e as vivências familiares, como podemos observar no quadro a seguir:

Quadro 18 – Influência da família na formação dos leitores

Participante	Resposta
Ágatha	Tem... Tem minha madrinha, tipo, quando eu fui pra casa dela. No início, quando eu fui pro abrigo, eu não gostava de ler não, aí ela me enchia de livro. Na casa dela tem computador, né? Aí eu sempre ficava jogando, ela me dava um tanto de livro, enquanto eu não acabava de ler pelo menos uns dois, ela não deixava mexer. Aí eu lia. Aí, quando eu acabava, eu ficava com aquela vontade de ler mais, aí eu não mexia no computador só pra ler mais. Aí tipo foi ela.
Duki	Meu pai, meus irmãos, menos um dos meus irmãos... Eu tenho quatro irmãos, três são mais velhos. O do meio, ele não gosta de ler. Meus pais já fizeram de tudo, mas ele não gosta de ler, mas os outros gostam. A minha irmã mais velha mesmo me indicou um livro que não tem aqui na biblioteca, mas eu vou dar um jeito de ler.

(Continua)

(Conclusão)

Participante	Resposta
Cíntia	Teve a minha irmã, a minha mãe, a minha avó, que não mora comigo, mas ela me indica... Todos os meus parentes, eles me indicam livros, de menos meus primos. Tem primo meu que gosta de ler, mas tem primo meu que é mais puxado pra... Como é que fala? Pra outras coisas, e não pra leitura. E minha mãe, ela me incentiva muito a ler, ela fala assim, quando eu pego o livro, começo a ler, ela fala assim que isso também vai me levar a ser uma grande pessoa na vida, porque eu lendo assim, vai me ajudar na minha fala, vai me ajudar no meu escrever... Aí elas vão lá e ficam me indicando os livros. Minha mãe, esses dias, ela comprou um livro da <i>Turma da Monica Jovem</i> pra mim, que eu sempre vivo pedindo ela: "Oh, mãe, compra um livro pra mim, mãe, compra um livro pra mim?". Ela foi lá e comprou esse. E ela vai comprar um livro grosso pra mim, pra eu poder ficar lendo. Ela me incentiva muito

Fonte: Elaborado pela autora.

Iniciando a análise das três falas destacadas no quadro acima na ordem em que aparecem, temos a fala de Ágatha, que, sendo, naquele momento, moradora de um abrigo municipal, afirma ter despertado o gosto pela leitura por meio de uma estratégia adotada por sua madrinha⁸⁵, que promoveu junto à jovem uma obrigatoriedade de leitura por meio da negociação, nos moldes do que sugere Colomer (2017). A figura da madrinha, no caso de Ágatha, mostra-se como um suporte fundamental para que a jovem desenvolva as disposições para a leitura e a estratégia se revela bem-sucedida, conforme apontado por ela própria ao afirmar que, após a leitura ter sido usada como moeda de troca para o uso do computador, muitas vezes passava a ser ela o próprio objeto de desejo. Um fator que pode ter sido decisivo no caso desta estratégia é fato de que a jovem tinha a possibilidade de escolher os livros que desejava ler nesses momentos, como ela apontou mais adiante, na entrevista: "mas não era ela que escolhia os livros, eu podia pegar qualquer um que tinha lá na casa dela, e tinha muitos, que eu acabei gostando, tipo, *A culpa é das estrelas*".

Já as falas de Cíntia e Duki demonstram uma mobilização que envolve diferentes membros da família em prol da formação leitora das jovens, evidenciando a busca pelo cultivo de um capital cultural não herdado (LAHIRE, 1997). Esse tipo de estratégia, em geral, tem como principal motivador a busca por um maior desenvolvimento acadêmico por parte dos mais jovens da família, visando a

⁸⁵ Trata-se de uma pessoa que presta suporte material, financeiro e afetivo à adolescente abrigada.

possibilidade de que alcancem níveis de escolaridade superiores aos de seus pais, configurando, assim, trajetórias estatisticamente menos prováveis de sucesso escolar em meios populares (LAHIRE, 1997). Para isso, as famílias promovem uma série de atitudes voltadas para o desenvolvimento de disposições capazes de levar ao sucesso escolar, e, nesse conjunto, é bastante forte o incentivo a diferentes formas de leitura, entre as quais a literária, já que o livro é um dos bens simbólicos mais acessíveis no caminho de busca por uma democracia cultural (SOARES, 2004), mesmo que ainda sejam raras as livrarias e bibliotecas em bairros periféricos.

Essa intenção fica evidenciada na fala de Cíntia, por exemplo, quando traz a afirmação: “minha mãe, ela me incentiva muito a ler, [...] ela fala assim que isso também vai me levar a ser uma grande pessoa na vida”. Melo (2007) verifica, em sua pesquisa desenvolvida junto a famílias de meios populares cujos estudantes alcançaram sucesso escolar, que o livro e a contação de histórias infantis povoam o universo dos seus sujeitos desde a mais tenra idade. Segundo a autora,

Pôde-se verificar [...] um significativo universo de práticas de letramento dos jovens estudados e suas singularidades em relação ao que ouvem, vêem, lêem e escrevem. Observou-se haver nas famílias pesquisadas a circulação de impressos, a leitura partilhada, discussões e debates sobre o que leem principalmente em jornais “populares”, estratégias estas que colocam o “capital cultural vivo” em condições de ser incorporado pelos sujeitos (MELO, 2007, p. 165).

As estratégias implementadas pelas famílias, no entanto, não são garantia para que as jovens em questão tenham se tornado leitoras, pois, conforme afirma Lahire (2004a), não existe uma única fórmula geradora das práticas capaz de abarcar todas as variáveis que existem dentro de um mesmo contexto, ou seja, “um grande número de disposições não está ligado às condições de existência de classe, nem mesmo à tendência da trajetória” (LAHIRE, 2004a, p. 324). Para o autor, existem disposições que resultam de “condições não específicas a meios sociais, no sentido de classes de condições de existência” (idem), ou seja, é possível que as mesmas práticas tenham sido implementadas por outras famílias e que o resultado tenha sido diferente, o que, de fato, fica sugerido na própria fala de Duki ao afirmar que o irmão do meio não gosta de ler. Assim a jovem referenda a proposição do autor, que, para exemplificar a pluralidade disposicional, cita exatamente as disposições incorporadas pela criança em função da posição que ocupa na configuração familiar.

Outro fato que chama a atenção no quadro 18 é a reduzida quantidade de falas específicas dos jovens atribuindo às famílias seu despertar para a leitura. Esse dado revela não necessariamente que há pouco ou nenhum investimento por parte das famílias, mas uma espécie de filtro, que, conforme já mencionado, faz com que os jovens descartem experiências consideradas menos relevantes nesse processo (CHARTIER, 2004). Se considerarmos, por exemplo, que 14 jovens afirmaram ter alguém que lesse para eles enquanto crianças e que, desses 14, pelo menos 12 atribuíram essa prática a algum familiar, como observado no gráfico 19, exibido no tópico anterior, e tendo em vista as proposições de Petit (2008) sobre a importância dessas práticas para a formação do leitor, percebe-se que a influência familiar está presente sim nas trajetórias de um número significativo de participantes da pesquisa, ao contrário do que os dados presentes no quadro poderiam levar a supor. Ao ampliar as possibilidades interpretativas das respostas presentes no quadro por meio do cruzamento destas com dados coletados em outros momentos da pesquisa, seguimos a orientação de Alves-Mazzotti (2002) acerca da importância da multiplicidade de abordagens e da triangulação de dados, métodos e teorias em pesquisas qualitativas. Também nos respaldamos em Lahire (2004a), que aponta a importância de que, ao interpretar entrevistas, o pesquisador analise também os aspectos da vida do entrevistado “que não entram no campo de consciência e de interesse espontâneo deste” (LAHIRE, 2004a, p. 315).

Desse modo, temos, por exemplo, além das falas apresentadas no quadro, trechos de entrevistas com outros leitores, que, em momentos variados das entrevistas – que não especificamente em resposta à questão apontada acima – dão demonstração da presença de familiares no incentivo à leitura. Isso ocorre, por exemplo, na entrevista com Jace, que alude mais de uma vez à figura de sua tia como pessoa que indica ou mesmo que adquire livros para ele; Cody, que também afirma ter uma tia que lhe presenteia com livros desde a infância; Karina, que menciona a aquisição de livros feita por sua avó também desde pequena; Júvia, que atribui à sua mãe a possibilidade de compra de livros e Eva, que, como já apresentado em trecho transcrito no tópico anterior, além de mencionar a avó, refere-se também à mãe e a uma tia. A presença de alguns desses parentes – que, em geral, não pertencem ao núcleo familiar, mas mantêm convívio com os jovens – se apresenta, muitas vezes, como suporte importante para o desenvolvimento de suas trajetórias, seja por meio

do provimento material, seja por meio da dimensão simbólica, isto é, quando adquirem livros, quando incentivam ou quando dão exemplos de práticas leitoras.

Martuccelli (2007) afirma que a existência do indivíduo é sustentada por um conjunto de suportes, ou seja, ainda que, muitas vezes, o sujeito não atribua conscientemente a determinados fatores a construção de suas inclinações pessoais, ele não é senhor absoluto de si e de suas ações, mas fruto da relação com os mais diferentes suportes. Nesses casos, acreditamos que a construção das disposições leitoras dos jovens mencionados passou pela presença de familiares específicos que foram fundamentais em sua trajetória enquanto leitores. Diante disso, não é concebível pensar, por exemplo, que um sujeito se torna leitor por uma inclinação pessoal apenas, pois, ainda que não sejam explicitadas, as trajetórias estão imbuídas de uma série de especificidades que envolvem a construção de seu patrimônio individual de disposições, isto é, por todo um conjunto de crenças e ações incorporadas por determinado indivíduo (LAHIRE, 2004a).

Ao falar dos suportes, buscamos compreender as trajetórias dos leitores em sua característica múltipla, ou seja, não entendemos que o simples fato de que determinados sujeitos tenham acesso a determinados suportes necessariamente fará com que se tornem leitores, por exemplo, pois as relações que cada sujeito estabelece com os suportes também é singular. Martuccelli (2007) aponta, assim, que o indivíduo se caracteriza por diferentes redes de sociabilidade e estão imersos em relações sociais diversas cujas forças de coerção ultrapassam os limites das relações familiares. No caso dos participantes da pesquisa, por exemplo, as influências da escola, dos amigos e das interações promovidas no ambiente virtual ficam evidenciadas em diversas falas, mostrando que, embora a família cumpra um papel importante na iniciação aos livros, o leitor também sofre outras influências capazes de promover a ampliação e continuidade desse processo.

Na contramão dessas famílias apontadas acima, temos também exemplos de jovens que afirmam não encontrar incentivo e, mais do que isso, que chegam a enfrentar resistência, como é possível perceber, por exemplo, na fala de Kelsey, que afirma ler de forma furtiva, para não ser repreendida pela mãe:

Pesquisadora: Mas no caso eu fiquei curiosa por isso, porque apesar de proibirem...

Kelsey: /Eu leio mesmo assim. Eu não consigo parar de ler um livro, não consigo. Eles são muito... Eles chamam muito minha atenção,

eles são, tipo assim, o foco da minha vida, vamos dizer assim. Os livros, meu Deus, se eu pudesse comer lendo o livro, eu fazia isso, só não posso porque minha mãe ia me xingar. Porque eles são muito... Ainda mais quando eu paro numa parte que tá chamando mais minha atenção ainda.

Pesquisadora: Eu fiquei muito curiosa com isso, você conseguir ler escondido da sua mãe em casa...

Kelsey: Às vezes, né? Não é todas as vezes não...

Pesquisadora: Ela já te viu alguma vez lendo?

Kelsey: Já.

Pesquisadora: E o quê que ela faz?

Kelsey: Ela fala pra eu ler a bíblia.

Pesquisadora: Aí você vai lá, para e lê a bíblia na hora? Ou então você não lê nada?

Kelsey: Não, eu não leio nada, porque, tipo, se ela tá vendo que isso vai me ajudar a desenvolver na escola, eu acho que não deveria proibir, né?

[...]

Pesquisadora: E você mesma já falou no começo da entrevista que na sua sala não tem ninguém com quem você conversa sobre leitura... E como que você se sente, assim, diante disso tudo? E no seu caso ainda é mais específico, porque você tá dentro de uma comunidade religiosa, que leva sua mãe a te proibir de ler em casa...

Kelsey: Hum-hum. Eu sei que não são todos que obedecem, mas, tipo assim, não é que eu desobedeça, mas eu me sinto meio assim... me sinto meio triste. Aí eu tento procurar alegria no livro, às vezes eu não consigo, porque realmente é muito triste saber que é proibido ler livro assim, nem que seja um livro pequenininho, sabe. Aí eu me sinto assim, né, fico, assim, pensando: “a vida é triste”, esses negócios assim... Eu falei tipo “as pessoas que têm...”, eu fico olhando, assim, essas pessoas que têm oportunidade de ler e não leem. Eu penso “vocês bem que poderiam gastar seu tempo lendo, que é muito bom”. Porque tem meninos que eu vejo, assim, que estão nono ano e ainda escrevem errado, esses negócio assim, eu penso: “bem que você podia gastar seu tempo lendo em vez de celular, esse negócio assim”, porque é bom livro. Aí eu falo assim: “ah, se eu tivesse no seu lugar, se eu pudesse ler... e eles não leem”.

O conflito vivido por essa jovem já é anunciado no início da entrevista. Quando, indagada sobre como ela se definiria como pessoa, ela formula sua resposta⁸⁶, revelando um pouco de sua relação com o livro e antecipando como faz para “burlar” a proibição de sua mãe usando os espaços de leitura da escola. A busca pela compreensão sobre como cada sujeito sente a realidade posta diante de si é defendida por Dubet (1996), ao tratar das singularidades com que cada sujeito lida com o que lhe acontece, pois, segundo o autor, essas experiências interferem na construção desses sujeitos. Percebe-se que Kelsey se posiciona diante daquilo que é

⁸⁶ A resposta da adolescente foi citada no capítulo II, (p. 107) em que apresentamos a descrição dos sujeitos.

apresentado diante dela e faz reflexões sobre as condições que percebe nas experiências de outros sujeitos com quem ela convive, que são vistas como mais comuns, mostrando que, de fato, “o trabalho reflexivo é tanto mais intenso quanto os indivíduos se acham em situações que não são inteiramente codificadas e previsíveis” (DUBET, 1996, p. 106). De modo semelhante ao que ocorre com Kelsey, também é possível perceber uma relação tensa com a leitura no ambiente familiar na entrevista individual feita com Vittar, que também afirma já ter criado estratégias para ler “escondido” de seus familiares, em função da incompreensão demonstrada por eles:

Pesquisadora: Eu lembro que você tinha falado durante o questionário que até a sua condição de ser leitor é vista como “esquisitice” na sua casa, né?

Vittar: É... porque ninguém lê. Aí eu leio, eles ficam “Onde é que esse menino aprendeu a ler?”, sabe... eles vivem se perguntando “Por que que ele gosta de ler, sendo que ninguém da família gosta?”; “Por que ele não é igual a todas as crianças?”; “Por que ele não faz isso igual a todo mundo?” Sabe, sei lá... é estranho.

Pesquisadora:[...] eu lembro que, da outra vez, você falou que sua mãe não gosta de ler e nem gosta que você leia... Ela tentou te impedir, assim, de fazer leitura?

Vittar: Tentou, eu lembro que cheguei a ler escondido... como se estivesse fazendo uma coisa errada. Cheguei a pegar livro aqui na escola, chegar em casa e ler escondido. Na hora que tava todo mundo dormindo eu lia, ou ia pro terreiro longe de todo mundo e ler... cansei de fazer isso quando eu era criança... tipo, ninguém deixava eu ler.

Tanto Kelsey quanto Vittar atribuem à religião de suas mães a tentativa de interdição à leitura, sobretudo, às escolhas espontâneas, uma tendência que tem se revelado cada vez mais evidente no contexto atual brasileiro, o que, de certa forma, denota um cerceamento de direitos, uma vez que a literatura é considerada como um dos direitos humanos inalienáveis (CANDIDO, 1995). Em algumas das demais entrevistas, também a proibição é apontada, em alguns casos, de maneira mais sutil e, em outros de maneira mais explícita, como, por exemplo, na fala de Ágatha: “tem uma menina na escola que eu já perguntei pra ela que tipo de livro que ela gosta de ler. Ela me disse que lê só a Bíblia, porque na igreja dela é proibido ler outros livros”. Assim, percebe-se que a leitura é encarada como um risco à manutenção de formas de dominação do sujeito, visto que, pela leitura, é possível construir uma personalidade mais flexível e autônoma, como aponta Petit (2008):

Vimos que a leitura é uma experiência singular. E que, como toda experiência, implica riscos, para o leitor e para aqueles que o rodeiam.

O leitor vai ao deserto, fica diante de si mesmo; as palavras podem jogá-lo para fora de si mesmo, desalojá-lo de suas certezas, de seus “pertencimentos”. Perde algumas plumas, mas eram plumas que alguém havia colado nele, que não tinham necessariamente relação com ele. E às vezes tem vontade de soltar as amarras, de mudar de lugar (PETIT, 2008, p. 147).

Essa questão do medo dos livros tem feito parte de diferentes momentos da história, especialmente em regimes ditatoriais como o nazi-fascismo que vigorou na Europa durante a Segunda Guerra Mundial, período em que livros foram condenados, queimados em praça pública ou proibidos de circularem, sempre que seu conteúdo fosse considerado um risco à manutenção das estruturas hegemônicas de poder. A própria literatura possui uma série de exemplos da representação da leitura e do leitor ligada a alguma forma de perigo, como ocorre, por exemplo, em *Dom Quixote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes, em que a leitura de romances de cavalaria leva o protagonista à loucura, *Madame Bovary*, de Gustave Flaubert, em que a protagonista desvincula-se de sua própria vida para viver aventuras semelhantes às dos romances que lê ou *O nome da rosa*, de Umberto Eco, que traz no enredo um mistério envolvendo a morte de pessoas que buscam um livro proibido em um mosteiro da Idade Média – período considerado o mais sombrio para a circulação do conhecimento, então controlado pela igreja católica que era a própria representação do poder naquele momento.

Percebe-se, assim, que não é nova a ideia de interdição da leitura por parte de instituições religiosas, assim como também não é recente a transgressão dessas regras. A despeito das tentativas de proibição, esses dois jovens demonstram encontrar caminhos para realizar aquilo que nutre suas existências, remetendo, assim, ao que constatou Petit (2008): há adolescentes que, ao contrário de muitos, tornam-se leitores *apesar* de suas famílias, “encontrando nessa atividade um ponto de apoio decisivo para elaborar sua singularidade” (PETIT, 2008, p. 143). Nesses casos, a própria atividade de leitura pode ser entendida como suporte para esses adolescentes, pois ela os auxilia na ressignificação das situações que vivenciam, para, a partir das reflexões promovidas nesse processo, construírem-se como sujeitos (MARTUCELLI, 2007). Em situações como as desses jovens, a escola também se apresenta como um importante suporte capaz de favorecer a construção de disposições favoráveis à leitura.

4.2.2. As experiências escolares

De acordo com Sallas e Bega (2006), a escola é a instituição considerada mais importante para os jovens depois da família, o que, em relação à leitura, confirma-se no decorrer das entrevistas, já que a escola é mencionada continuamente, nas falas dos jovens, como instituição capaz de influenciar na construção de suas disposições para a leitura – papel que lhe cabe, de fato, uma vez que é esta a instituição formalmente responsável pelos letramentos em nossa sociedade. Iniciamos as análises deste tópico apresentando um quadro no qual trazemos uma seleção de trechos de entrevistas nos quais os jovens mencionam de forma mais direta a influência da escola em suas trajetórias de leitores.

Quadro 19 – A influência da escola na formação dos leitores

Ágatha:

Pesquisadora: Você colocou aqui no questionário que um professor também te influencia...

Ágatha: Isso era ano passado, era minha professora. Que ela falava, sabe, pra eu ler livro, que era melhor pra minha leitura, que eu tava péssima...

Pesquisadora: Ela te influenciava, né?

Ágatha: É, ela trazia livros da casa dela pra me dar... Aí foi mais influenciando.

Pesquisadora: Você conversava com ela sobre os livros depois?

Ágatha: Ela pediu pra eu fazer meio que um resumo dos livros.

Jace:

Jace: Quando eu estudava no [escola em que estudava no Ensino Fundamental] toda sexta-feira a gente era obrigado a pegar um livro na biblioteca para ler durante a semana, aí a professora falava: “Ah, vocês vão ter que fazer uma interpretação de texto sobre esse livro”. A gente nunca fez (risos).

Pesquisadora: Como que você fazia?

Jace: A gente só lia e devolvia.

Pesquisadora: Mas você Lia?

Jace: Lia, porque era a série Vaga-Lume.

Pesquisadora: Hum... e você gostou da série Vaga-Lume?

Jace: Sempre gostei. Inclusive, quem começou a me recomendar foi a minha tia. Aí quando eu vi na biblioteca... eu lia.

[...]

Pesquisadora: Então as indicações de pessoas da escola influenciam suas escolhas, assim, professores, auxiliar de biblioteca...

Jace: Ah, com certeza, principalmente a auxiliar de biblioteca. Saudade da [funcionária] da manhã, ela sempre me ajudava a escolher os livros...

Pesquisadora: É? Ela te dava dicas boas, assim?

(Continua)

Jace:

Jace: Aham, por exemplo: ela que me influenciou a ler *Gatos guerreiros*, é um livro lá que tem uma capinha tão feinha e tem o nome tão “tosquinho”... Parece uma coisa tão “tosquina”... ela falou: “Lê esse livro”, aí eu peguei ele tô até hoje esperando para comprar a continuação. **Pesquisadora:** É? Mas aí como que ela te convenceu, por que ela falou que era bom...?

Jace: Aham, ela disse que era bom, disse que era ótimo, disse que muita gente tinha lido, mas não tinha dado nada por causa da capa, mas depois acabava achando o livro bom e o livro é realmente bom... fiquei impressionado!

Kelsey:

Pesquisadora: E o que que você acha que foi fundamental pra você se tornar leitora? Quais fatores você acha que influenciaram mais a sua formação como leitora?

Kelsey: Bom, foi o desenvolvimento na minha mente, né, porque, quando eu comecei a ler os livros infantis, eu fui me acostumando, aí eu falei assim: “não tá na hora de pegar mais livro infantil não, vou passar pros livros de adolescente”. Mas aí, depois que eu comecei a ler, eu percebi que a minha mente foi abrindo, assim, mas eu não tava... Não tava nem percebendo, assim, mas eu percebi, ao mesmo tempo, porque tava se abrindo, porque nas provas eu ia muito bem, então eu falei... Eu fui lá e percebi, eu falei assim: “ué, eu tô mudando, então vou continuar...”

Pesquisadora: E quando você era pequena, você não era muito... Você não tinha muito destaque assim na escola, né?

Kelsey: Não, mas tipo assim, minhas notas sempre foram boas, mas eu nunca... Também eu só gostava de brincar nessa época, então... Mas depois eu fui amadurecendo.

Pesquisadora: Você falou que teve um clube... Aqui nas lembranças mais antigas você fala que participava de um grupo “Criança e Leitura”, na biblioteca. É... quando você era pequena?

Kelsey: É quando eu era pequena, que a professora contava histórias. Eu me interessava porque os meninos ficavam conversando assim, mas eu prestava atenção. Que ela contava história de criança e eu gostava. Gostava muito.

Pesquisadora: E ela ter feito isso talvez tenha te despertado esse interesse, né?

Kelsey: E despertou...

[...]

Pesquisadora: Então, no seu caso, a escola faz toda diferença, a biblioteca da escola, no caso, né?

Kelsey: Faz.

Pesquisadora: Se a escola não te desse incentivo, você não seria leitora...

Kelsey: Nossa, eu acho que eu nunca ia saber de livro. Nunca ia saber de livro!

Nina

Nina: O começo... O começo de tudo, de tudo, de tudo, foi quando teve na escola aqui o pic-nic com livros.

Pesquisadora: Ah, você colocou isso.

Nina: Ou, foi muito legal. Eu, tipo, eu ganhei, eu tenho a maletinha até hoje, aí, tipo, a gente criou nosso livro, aí começou. Aí eu comecei a ler revistinha, e aí eu comecei a ler mais livros infantis, aí eu fui crescendo cada vez mais, sabe? Lendo cada vez mais.

Pesquisadora: Lá no pic-nic, você era pequena também na época? Era dessa época de sete anos?

Nina: Era.

(Continua)

(Conclusão)

Nina:

Pesquisadora: Que legal! E quem fez, foi a professora ou foi o pessoal da biblioteca? Você lembra?

Nina: Foi a professora. Foi lá no... Acho que era em Betim. Acho que era em Betim.

Pesquisadora: Ah, você não morava aqui na época não.

Nina: Não, eu morava, eu estudava aqui na escola, mas foi aqui da escola pra lá.

Pesquisadora: Ah, olha só. Vocês fizeram uma excursão...

[...]

Pesquisadora: Aí depois vocês foram uma vez pra esse pic-nic, ou foi várias vezes?

Nina: Foi uma vez...

Pesquisadora: Que eu fiquei curiosa quando você colocou pic-nic com livros.

Nina: Foi uma vez, aí, tipo, aí eu comecei a me interessar mais pelos livros. Aí comecei com a revistinha, depois foi pros livros infantis, aí eu fui crescendo....

Vittar

Vittar: O clube de leitura me ajudou, porque eu conheci pessoas novas, eu conheci livros novos, eu tive uma visão diferente de cada um que lia os livros lá, cada um tinha uma visão diferente, cada um interpreta um livro da forma que quiser. Aí eu via os pontos de vista, a forma como cada um leu, era legal, assim.

Pesquisadora: E ali era mais só pra quem já gostava de ler também, né?

Vittar: Isso. Era muito difícil... até entrava gente que não gostava de ler, mas, quando entrava, saía rápido. A pessoa entrava, ia umas duas reuniões assim, depois parava de ir. Sumia. Você falava: “nossa, eu tô sem tempo!”, sendo que a pessoa era maior “à toa na vida”. Falava que tava sem tempo.

Pesquisadora: Você acha que se não tivesse participado do clube de leitura você hoje teria o mesmo gosto pelos livros?

Vittar: Eu acho que eu leria menos hoje. Porque eu ia falar assim: “ah, ninguém lê hoje em dia, pra que que eu vou ler?”. Tipo, no clube de leitura, eu vi que ler hoje em dia é coisa boa, mas sozinho eu ia falar assim: “ah, ninguém lê, eu vou parar de ler também... que graça que tem ficar lendo?”.

Fonte: Elaborado pela autora

Em uma análise mais geral do quadro 19, é possível perceber algumas formas de mediação da leitura literária ocorridas na escola que marcaram a trajetória desses jovens: a figura isolada de determinada professora, a leitura “imposta” que gerou resultados positivos, a participação em evento literário pontual, a participação em clube do livro e a proximidade com o profissional de biblioteca. Assim como nas famílias, também na escola é possível perceber que algumas práticas são permeadas por crenças voltadas para a leitura como forma de crescimento ou de desenvolvimento de habilidades específicas, como revela a fala de Ágatha, que lembra de sua professora incentivando-a a ler livros para melhorar na leitura, “que tava péssima”.

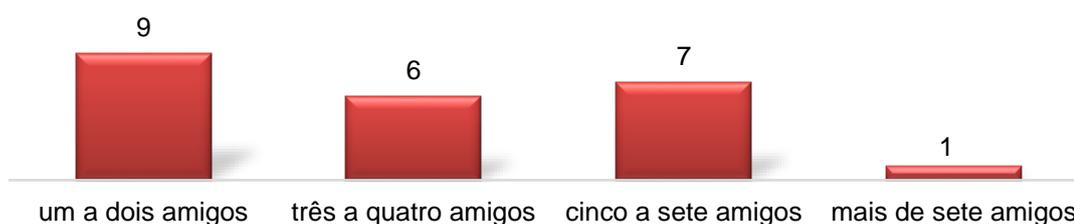
A importância da escola na formação de leitores que não possuem incentivos em casa fica mais evidenciada na fala de Kelsey, que, como já mencionado, tem na escola sua única possibilidade de ter se tornado leitora. A tendência inicial demonstrada na fala da jovem caminha no sentido de atribuir seu interesse pela leitura a uma característica unicamente sua, já que, no primeiro momento, ela atribui o fato de ter se tornado leitora ao amadurecimento de sua personalidade, o que, certamente, influencia suas disposições, mas não é suficiente para que se construa seu percurso como leitora. No decorrer do diálogo, ela traz elementos da infância na escola que permitem compreender de onde surgiu todo o patrimônio de disposições agora já incorporado pela jovem. Ao mencionar a participação no clube de leitura enquanto criança, ela indiretamente revela de onde surgiu toda a paixão pelos livros cultivada à revelia de sua família, que, por questões religiosas, tenta, desde então, inibir a atividade de leitura. A trajetória dessa adolescente, marcada pela leitura e pelo conflito entre o que acredita de fato e o que é forçada a acreditar, mostra que os dispositivos de coerção contrários à liberdade de escolha – tão em voga nos discursos políticos atuais – não são capazes de inibir processos internos construídos paulatinamente e que dão a tônica aos modos como cada sujeito irá se relacionar com o mundo exterior.

Do mesmo modo, percebe-se a importância da escola na trajetória de Vittar, que afirma ter encontrado, principalmente na participação do clube de leitura, uma maneira de se sentir parte de um grupo com o qual se identificasse. O papel da escola, sobretudo, na formação específica desses dois leitores, por meio da viabilização de encontros entre jovens pela criação de espaços de socialização, apresenta-se como preponderante e as mediações ocorridas, que podem não ter funcionado para diversos outros jovens que também conviveram nos mesmos espaços, foi o que despertou neles outros modos de ver o mundo e de estar nele. Alguns aspectos presentes na fala de Vittar merecem uma análise mais detida. Em primeiro lugar, ele mostra a importância da integração e do pertencimento a um grupo, aspectos que, segundo Sallas e Bega (2006), são constitutivos da juventude. Ao afirmar que possivelmente teria abandonado a leitura, caso não tivesse uma imagem que a referendasse como uma prática positiva, o leitor mostra que, de fato, a experiência, por mais que se pretenda individual, “só existe verdadeiramente aos olhos do indivíduo, na medida em que é reconhecida por outros, eventualmente partilhada e confirmada por outros” (DUBET, 1996, p. 103). O compartilhamento de leituras,

portanto, se mostra como algo fundamental para que o jovem possa construir e consolidar sua identidade como leitor. Desse modo, os círculos de leitura se apresentam como uma estratégia importante já que, além de permitir a negociação de sentidos e a entrada da subjetividade na interpretação das leituras, como também é expresso pelo adolescente, permite o espaço para a construção e para a permanência da comunidade de leitores (COSSON, 2014b; CHAMBERS, 2007; ROSENBLATT, 1938/2002; DIONÍSIO, 2000).

O jovem, contudo, ao afirmar indiretamente que o grupo só alcançava quem já havia constituído algumas disposições para a leitura, deixa clara a importância desse espaço, mas mostra também que é preciso um trabalho sistemático anterior a ele, para que se possam agregar novos leitores a essa comunidade. O grupo ao qual Vittar se referiu surgiu da iniciativa isolada de um professor de História que decidiu criar esse espaço para que leitores de diferentes turmas dos anos finais do Ensino Fundamental pudessem compartilhar experiências literárias. Depreende-se, portanto, que havia uma limitação na ação desse idealizador do projeto “clube de leitura”, já que, para alcançar um público mais amplo, demandaria uma adesão maior e complexa por parte dos demais profissionais que atuam na mesma instituição. A necessidade de socialização das leituras aparece em diversas entrevistas que foram realizadas, sendo a ausência de espaço para compartilhamento das opiniões sobre a leitura uma das principais queixas relativas às propostas implementadas no ambiente escolar. Dos 23 participantes da pesquisa, apenas seis participam de grupos de compartilhamento de leituras nas escolas, quatro afirmam já terem participado, três afirmam nunca terem participado e dez informam que não participam, mas gostariam de participar. O anseio por fazer parte de grupos de leitura pode estar relacionado à pouca quantidade de amigos que os jovens têm para falar sobre esse assunto específico, já que dois terços dos leitores possuem no máximo quatro amigos com quem conversam sobre suas leituras, como aponta o gráfico a seguir:

Gráfico 21 - Número de amigos para falar sobre os livros



Fonte: Elaborado pela autora

O clube de leitura, na visão de alguns leitores, serve também como socialização, como mostram Eva e Callena, ao dizerem que, com a participação nas discussões, tornaram-se mais desinibidas e passaram a se valorizar mais como pessoas, uma vez que, no grupo, são reconhecidas como grandes leitoras, que se tornaram influenciadoras de outros leitores mais iniciantes.

Em parte da entrevista feita com Hermione, a adolescente destaca que seria interessante participar de grupos de leitores, pois considera importante conhecer como outras pessoas entenderam a mesma obra, como as interpretações são diferentes. A leitora, que mora em um abrigo municipal, aponta a escassez de pessoas com quem possa dividir suas impressões sobre os livros que lê, ou com quem possa também tirar dúvidas que surgem no decorrer das leituras. Sabemos, entretanto, que a realização dos clubes de leitura enfrenta questões ligadas à organização dos tempos e espaços escolares e, em função disso, depara-se, por exemplo, com as dificuldades que alguns leitores têm de permanecer na escola após o horário das aulas, como mostra Cíntia em sua entrevista: “Antes eu vinha, mas minha mãe não tá deixando eu vir mais porque tá ficando tarde. Eu moro lá naquela estradinha de terra, aí fica meio perigoso pra ir embora depois”. Destaca-se também que, de todos os sete jovens participantes que estudam no Ensino Médio, apenas uma participa de clube de leitura e a participação se dá na escola em que a jovem estudava até o nono ano, ou seja, nas escolas de Ensino Médio dos participantes da pesquisa, essas propostas de compartilhamento de leitura são inexistentes.

Voltando ao quadro 19, verifica-se que ele mostra também a influência de situações isoladas que alcançam uma dimensão mais ampla dentro do microuniverso de cada sujeito. Essa ideia é apresentada, por exemplo, na fala de Nina ao mencionar um “pic-nic literário” do qual participou uma única vez e que, provavelmente, alcançou sua subjetividade ao ponto de ela considerá-lo o marco inicial de suas vivências literárias. Ressalta-se, mais uma vez, que essa constatação, embora válida, não significa que eventos isolados sejam suficientes para consolidar disposições leitoras, já que, como já apontado, esse processo requer atitudes cotidianas. A esse respeito, Lahire (2004a) afirma:

Não se incorpora um hábito duradouro em apenas algumas horas, e certas disposições constituídas podem se enfraquecer, se extinguir ou “se cansar” [Peirce] por não encontrarem as condições de sua

atualização e, às vezes, por encontrarem condições de repressão (LAHIRE, 2004a, p. 330).

Voltando ao quadro 19, é preciso ter em mente a seleção que os participantes fazem, em suas memórias, trazendo para suas falas mais categóricas os eventos marcantes de sua trajetória, sem dar destaque ao trabalho cotidiano desenvolvido em sala de aula ou na biblioteca escolar. Possivelmente esse marco apontado por Nina está permeado de outras práticas que ela não considerou necessário descrever, mas que são evidenciadas no decorrer da entrevista, quando diz, por exemplo, que tem uma mãe leitora ou quando diz que participa há dois anos do clube de leitura em sua escola.

Outro exemplo que se destaca nesse mesmo quadro é a prática implementada pela professora de Jace, que, embora não se convertesse em compartilhamento das leituras – o que talvez potencializasse ainda mais a proposta – levou a leituras que também fazem parte da construção de sua trajetória, em um momento específico da escolarização no qual nem sempre os jovens fazem leituras espontâneas, sobretudo de obras que não circulam com tanta evidência nos circuitos contemporâneos de leitura, como é o caso da série Vaga-Lume. Nesse caso, mostra-se, mais uma vez, a proposta de coerção associada à negociação das escolhas, o que parece ter sido essencial, já que permitiu, por exemplo, que ele buscasse algo que já havia sido indicado por sua tia. Verifica-se, nesse caso, uma confluência de mediações ocorridas no âmbito familiar e escolar, trazendo, mais uma vez, a questão da obrigatoriedade negociada (COLOMER, 2017) e um exemplo possível de encontro geracional nas recomendações de leitura literária, pela indicação de obras que fizeram parte das leituras juvenis dos adultos mediadores.

A formação do leitor, portanto, embora passe também por mediações mais pontuais, requer um trabalho sistemático e contínuo para que os resultados possam ser mais abrangentes. Vale ressaltar que o recorte da pesquisa já selecionou diretamente os sujeitos leitores, ou seja, os que, de alguma forma foram alcançados pelas mediações ocorridas nos mais diversos ambientes em que convivem. Destaca-se, ainda, que estes jovens representam uma minoria em suas escolas e, na maior parte das vezes, também em suas famílias, de modo que os apontamentos voltados para a ampliação do alcance das mediações se torna essencial.

4.2.2.1. O papel da biblioteca escolar

Em diversos trechos das entrevistas a importância da biblioteca escolar se apresenta como elemento fundamental no processo de formação do leitor literário dentro da escola, tanto na construção de disposições como na possibilidade de acesso às obras. Para muitos leitores entrevistados, a biblioteca da escola se apresenta como a única fonte de acesso aos livros, sendo, inclusive, um dos espaços onde jovens de poucos recursos acessam obras que lhes despertam interesse em propagandas e divulgações em geral, pois, como já mencionado anteriormente, vários deles afirmaram que fazem sugestão para compra de livros nas bibliotecas de suas escolas. Vittar, em sua entrevista individual, referindo-se a uma biblioteca comunitária⁸⁷ que fica relativamente próxima à sua residência, em comparação com uma biblioteca de grande porte a que já teve acesso⁸⁸, aponta algumas características que, segundo ele, seriam atrativas para os jovens em uma biblioteca. Vejamos o que ele diz:

Pra atrair o jovem, até a biblioteca tem a estética da biblioteca, a aparência, a modernidade que ela vai ter. Tem biblioteca que tem *wifi*, tem outras que não têm... que dá pra você usar o computador lá dentro pra você estudar. Aí você vai lá e até pega um livro quando é assim. Você já tá lá, você vai pegar um livro...mas tem que ser uma coisa muito marcante, assim, pro adolescente entrar na biblioteca e ficar. Que é o que não tem hoje em dia.

A respeito da construção de repertórios de leitura nos meios mais pobres, Petit (2008) defende a busca de uma justa medida que se deve encontrar para respeitar a expectativa do leitor sem limitar o seu horizonte de possibilidades, de modo que não se incorra no risco de perpetuar a segregação. De acordo com a autora, os pobres foram considerados por muito tempo “‘por atacado’, de modo homogeneizador” (PETIT, 2008, p. 176), afirmando que “somente os privilegiados tinham realmente o direito à diferenciação, a serem considerados como indivíduos” (idem). Entre as influências para as escolhas dos livros pelos jovens⁸⁹, o profissional de biblioteca escolar aparece em segunda posição, bem acima das indicações de professores, por

⁸⁷ A biblioteca fica na Regional Pampulha e é a única biblioteca não escolar apontada e frequentada por alguns jovens da pesquisa.

⁸⁸ Biblioteca Pública Estadual Luiz de Bessa.

⁸⁹ Apontadas no gráfico 17 (p. 142).

exemplo, estando abaixo apenas da indicação de amigos e colegas. Desse modo, destacamos alguns depoimentos em que fica evidenciada a importância da mediação de leitura promovida por esse profissional como possibilidade real de ampliação dos repertórios por meio dos diálogos pautados na aproximação com o sujeito, como é possível verificar na fala de Kelsey:

Kelsey: Ah, sim. A [auxiliar de biblioteca] me indicou um livro, acho que é da Conceição Evaristo⁹⁰, eu achei que nem ia gostar dele, mas eu gostei muito, ele é muito bom. Fala sobre o trabalho dos negros, esses negócios assim, sabe...

Pesquisadora: Como que é o nome do livro?

Kelsey: Ah, eu não sei falar assim, mas... Eu vou lá na sala buscar, pode?

Pesquisadora: claro!

[...]

Pesquisadora: Quer fazer comentários sobre ele?

Kelsey: Quero

Pesquisadora: Você já leu ele todo?

Kelsey: Já li ele todo.

Pesquisadora: O quê que você achou dele assim?

Kelsey: No início, tipo assim, eu não fiquei muito assim não, que... Mas chamou muito a minha atenção, eu fui lendo e fui entrando dentro da história pra ver como é que era a vida dela, com a mãe dela, com o pai... Aí o livro fica interessante, né, que ela sai de casa... Ela saiu de casa pra ter uma vida melhor, casou, perdeu sete filhos, parece... Aí ela tava vindo num (transporte) que eu acho que não é muito apropriado pra pessoa... Aí foi muito interessante, do boneco que ela fez do avô dela, mesmo ela sendo uma menina de colo. É assim que eles falam “menino de colo”, ou seja, menina que, acho que, ela nem deveria lembrar, mas ela conseguiu fazer um, tipo... A mãe dela trabalha no barro e tudo que ela faz de barro é muito bonito, aí ela herdou esse dom da mãe. Aí ela conseguiu fazer um boneco que é tipo o retrato do avô dela que... Aí ele tem tipo um braço (toco) pra trás, aí eu não entendi essa parte, mas, na hora que eu fui lendo, eu entendi porque ele ficou tipo louco. Ele foi lá e matou a mulher dele e cortou o braço. Por isso que ele ficou com esse braço toco. Aí todo mundo ficou assim: “como é que ela conseguiu fazer esse negócio se ela nem lembra do avô?”. Aí falam que ela era criança de colo na hora que ele... Que ela nem deveria lembrar.

Pesquisadora: Quando ele morreu. Mas aí ela ficou com isso na lembrança.

Kelsey: Ela conseguiu, eu falei assim: “oh, meu Deus, como é que ela fez isso?” aí ela conseguiu fazer esse... Tipo o retrato do avô. Aí a mãe dela também foi lá e saiu de casa, sabe? Porque era muita dificuldade pros negros nessa época, que eles passavam fome, esse negócio assim, dependia do barro que ela fazia. Então ela tinha que vender barro... Aí ela foi e saiu à procura dos filhos, que ela tem dois filhos, essa daí e o outro que eu esqueci o nome. Aí os dois iam um pra lá, um voltava pra casa pra ver se a mãe tá lá e outro não. Aí ia sempre

⁹⁰ Ponciá Vicêncio, de Conceição Evaristo.

assim. Eu falei: “será que eles vão se encontrar?”. Aí ele queria ser da polícia o irmão dela, aí ele conseguiu ser. Aí ele falou assim que queria ter esse dom de poder mandar nas pessoas, falar com autoridade... É muito interessante. Falar com autoridades, esses negócio assim, ele queria mandar nas pessoas e bater também. Eu: “nossa!” e soldado honesto que ele falava.

Pesquisadora: Ele queria ser um soldado honesto.

Kelsey: Hum-hum. Um soldado que acolheu ele, que... Aí ele vai lá e encontra, na hora que ele encontra a mãe dele, é muito emocionante, que um soldado que encontra. Aí, na hora que leva pra delegacia... Ele ficou triste porque tem uma prostituta que trabalha e que fala nesse livro aí que ela morre, um cara mata ela. Mas só que ele gostava tanto dela que... Assim, ele queria casar com ela, mas ia comprar um barracãozinho pros dois. Mas só que o soldado falou assim “não perca seu tempo não que ela não gosta de você. Foi um momento e pronto.” Aí ele “não, eu vou me casar com ela.” Mas só que, no dia que ele foi visitar ela, ela tava morta. Aí foi nesse dia, assim, nessa noite, quer dizer, que aí eu falei que ficou no quarto chorando, só derramando lágrimas, e foi aí que o soldado encontrou a mãe dele. Aí foi alegria por toda parte. Aí depois ele encontrou a irmã e eu: “ai, meu Deus!” .Aí foi muito emocionante.

Pesquisadora: Ah, que bom, menina. E esse você leu agora há pouco tempo, né?

Kelsey: É.

Pesquisadora: E é o tipo de livro que você não pegaria se não fosse alguém te... no caso a [auxiliar de biblioteca], né?

Kelsey: Não pegaria.

O relato acima, apesar de longo, foi mantido na íntegra, pois permite compreender como se deu a relação transacional da adolescente com a obra, já que ela vai, em sua fala, explicitando o que sentiu durante a experiência da leitura (ROSENBLATT, 1938/2002). A oportunidade de acessar uma linguagem e uma temática diferentes daquelas com as quais está habituada foi possível graças a uma relação de confiança estabelecida com a profissional que atua na biblioteca e, por também ler os livros indicados pelos jovens, consegue fazer compartilhamentos, ou seja, a relação que ela busca estabelecer com os adolescentes é pautada na horizontalidade e não na simples indicação de cima para baixo, como muitas vezes ocorre em situações nas quais o jovem rechaça as indicações sem querer sequer conhecer a obra indicada. Portanto, a abordagem continuamente acolhedora e dialógica da mediadora propiciou que se constituísse uma relação de aceitação por parte dessa leitora para a indicação que, certamente, vai ampliando sua percepção sobre as obras que lê.

Foi publicada recentemente, em capítulo de livro organizado por Macedo (2018), uma discussão nossa a respeito da importância da biblioteca escolar e da sala de aula como espaços de leitura e de formação literária para jovens de periferia. Nesse texto, trazemos algumas análises a partir das questões sete e oito do questionário, em que se buscou conhecer os locais em que os jovens costumam realizar suas leituras. A figura a seguir indica a parte do questionário em que esses dados foram coletados:

Figura 15 - Locais de realização das leituras

7) Você possui o hábito de ler em casa? () sim () não. Por quê? _____

8) Em qual (is) outro(s) local (is) você costuma ler?

() em biblioteca pública () na sala de aula

() na biblioteca da escola () na casa de algum(a) amigo(a)/colega

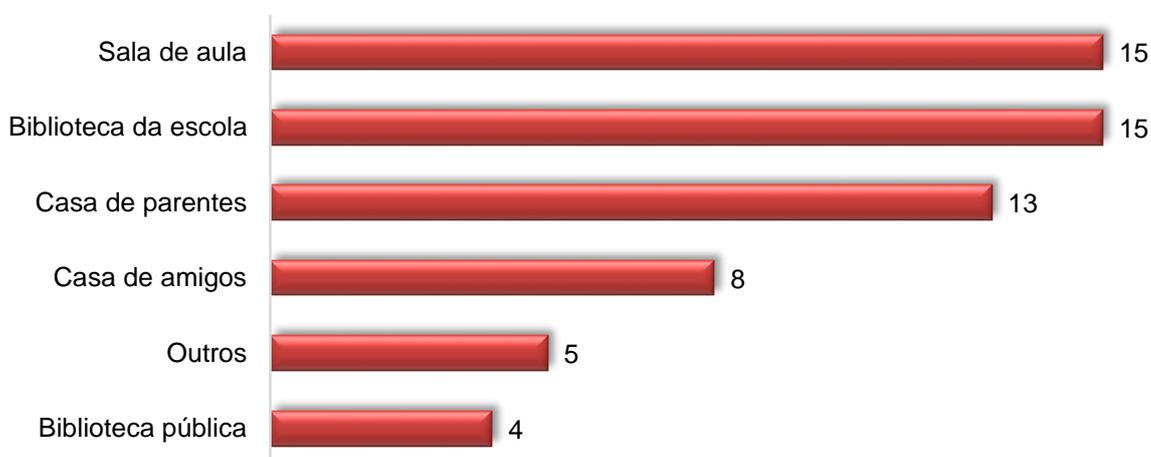
() na casa de parentes () outro: _____

9) Alguma observação que você gostaria de acrescentar sobre você, os livros ou a leitura?

Fonte: Recorte do questionário elaborado pela autora.

O gráfico resultante dos dados coletados nessa parte do questionário mostra que uma quantidade significativa de jovens possui o hábito de ler na sala de aula ou na biblioteca:

Gráfico 22 - Espaços em que realizam leitura



Fonte: Elaborado pela autora

Entre as memórias que ligam a biblioteca a aspectos pouco favoráveis à formação dos leitores, os jovens apontam questões como a seleção prévia de livros que poderiam ser escolhidos quando estavam nos anos iniciais – e como isso já os incomodava quando crianças –, a pouca atratividade dos espaços em termos de organização e estética e também o fato de não ficar aberta na hora do recreio, o que foi apontado por alguns dos leitores como uma realidade vivida até o momento de realização da pesquisa.

A partir desses dados e, ao analisar diversas falas proferidas pelos adolescentes, o que observamos é que a biblioteca escolar é o espaço institucional que mais possibilita a constituição dos repertórios de leitura nos meios populares e, em casos mais específicos, também se mostra importante como espaço de realização efetiva da leitura. Assim, destaca-se a importância da biblioteca como espaço para busca de livros e do profissional que ali atua como importante elo que faz chegar os livros aos leitores. Essa mediação se mostra particularmente necessária quando se leva em consideração alguns dos adolescentes participantes da pesquisa, cujas famílias são peculiarmente avessas à atividade de leitura literária (ALMEIDA e MACHADO, 2018).

4.2.2.2. O letramento literário no espaço escolar

Cosson (2014a) ao discutir a mediação escolar da leitura literária propõe reflexões para além do fomento à leitura, detacando o papel da escola na construção daquilo que ele chama de competência literária. Uma das razões que, segundo o autor, justificam o trabalho sistemático com a literatura na escola é que o texto literário proporciona um encontro do leitor consigo mesmo e com a comunidade a que pertence, possibilitando a quem lê um maior desejo de expressão de sua subjetividade e do reconhecimento da literatura enquanto arte da palavra. Para Cosson (2014a),

A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita palavra da narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar e nos falam de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizer a nós mesmos (COSSON, 2014a, p. 17).

Sobre disposições e competências, Lahire (2004a) propõe uma distinção: enquanto competência está relacionada a uma capacidade, a uma potencialidade, disposição está ligada a inclinações, propensões e tendências. Para o autor, as duas nem sempre caminham juntas, de modo que entendemos ser possível, por exemplo, o desenvolvimento de uma disposição para a leitura sem que se construam as competências necessárias para uma prática efetiva e, ao contrário disso, o desenvolvimento de competências que permitam a devida compreensão dos aspectos formais do texto literário, sem que se possuam propensões reais às vivências da leitura literária nas práticas sociais. Lahire (2004a) afirma, ainda, que existem diferentes graus de fixação e de força para as disposições, como de fato se percebe nos diferentes modos de se relacionar com a leitura evidenciados nas falas dos jovens. Nesse sentido, para se alcançar o que propõe Cosson (2014a), é importante que a escola promova os dois movimentos, de modo a propiciar tanto o desenvolvimento de disposições quanto de competências, para, assim, favorecer uma plena experiência com o texto literário. Sobre essa necessidade, Colomer (2017) aponta:

A esta altura parece não haver dúvida de que os meninos e as meninas necessitam abordar os livros de uma forma que respeite sua liberdade de escolha e de leitura. Mas também necessitam aprender a refletir sobre o que leem. O desafio para a escola continua sendo o de articular práticas em ambos os sentidos que, em vez de anular-se, se nutram mutuamente (COLOMER, 2017, p. 92).

Assim, entendemos que, por meio de mediações escolares mais efetivas, é possível ampliar o número de leitores literários e também os repertórios e as possibilidades interpretativas e apreciativas daqueles que já possuem a disposição para a leitura – especialmente por considerarmos o público dos meios populares, em que as famílias, por mais que consigam desenvolver algumas disposições, detêm pouca condição de promover o desenvolvimento de competências. No intuito de favorecer reflexões sobre essas possibilidades formativas promovidas no ambiente escolar, trazemos algumas reflexões mais detalhadas presentes em Cosson (2014a; 2014b), que, de modo propositivo, tem desenvolvido uma série de estudos cujo intuito, segundo ele, é oferecer subsídios capazes de permitir a reformulação, o fortalecimento e a ampliação da educação literária oferecida no ensino básico (COSSON, 2014a).

Em sua obra denominada *Letramento literário: teoria e prática*, publicada em 2006⁹¹, o autor propõe uma série de ponderações sobre o lugar da literatura e sua importância na sociedade, oferecendo também propostas voltadas para a efetivação do ensino e da aprendizagem da leitura literária na prática escolar. Na obra publicada em 2014, sob o título *Círculos de leitura e letramento literário*, o autor retoma a discussão sobre a importância de que a escola assuma a responsabilidade pela formação do leitor de literatura, reforçando a questão do compartilhamento de leituras entre membros de uma comunidade como ponto essencial para essa formação (COSSON, 2014b).

Para o autor, é preciso “ir além da simples leitura do texto literário quando se deseja promover o letramento literário” (COSSON, 2014a, p. 26). Para construir sua argumentação, ele parte de algumas pressuposições que sustentam a ideia de que a atividade de leitura na escola não precisaria ser sistematizada. Uma primeira pressuposição apontada por ele é a de que os livros falam por si mesmos, o que para ele, seria uma inverdade, já que “o que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola” (idem), de modo que a escola deve, portanto, ensinar o aluno a fazer essa exploração.

Outra pressuposição que não se sustenta como justificativa para um trabalho pouco sistemático com a leitura literária, segundo Cosson (2014a), é a ideia de que a leitura é sempre um ato solitário. Para ele, embora o ato físico de ler possa ser solitário, sua construção de sentidos é um ato *solidário*, ou seja, requer um movimento deliberado de troca a ser proporcionado pela escola, assim, ele contesta também uma terceira pressuposição, que é a ideia de que seria impossível expressar o que se sente com a leitura literária. Uma última pressuposição refutada por ele diz respeito à ideia de que a chamada análise literária “destruiria a magia e a beleza da obra ao revelar os seus mecanismos de construção.” (COSSON, 2014a, p. 28). Para o autor, tal postura, além de sacralizar a literatura, tornando-a mais inacessível, faz com que a escola negue ao leitor a oportunidade de uma aprendizagem necessária, já que, conforme ele aponta, “ninguém nasce sabendo ler literatura” (idem, p. 29). O autor defende, assim, que “a análise literária, quando bem realizada, permite que o leitor compreenda melhor essa magia e a penetre com mais intensidade” (idem). Cosson

⁹¹ A obra consultada para esse trabalho é a 4ª reimpressão da 2ª edição, publicada no ano de 2014 pela editora contexto (COSSON, 2014a).

discorre ainda sobre alguns cuidados a respeito da seleção de textos literários a serem trabalhados na escola:

Em síntese, o que se propõe aqui é combinar [...] três critérios de seleção de textos, fazendo-os agir de forma simultânea no letramento literário. Ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade. Também não pode se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas sim em sua atualidade. Do mesmo modo, precisa aplicar o princípio da diversidade entendido, para além da simples diferença entre os textos, como a busca da discrepância entre o conhecido e o desconhecido, o simples e o complexo, em um processo de leitura que se faz por meio da verticalização de textos e de procedimentos. É assim que tem lugar na escola o novo e o velho, o trivial e o estético, o simples e o complexo e toda a miríade de textos que faz da leitura literária uma atividade de prazer e conhecimento singulares (COSSON, 2014a, p. 35-36).

Assim, o autor propõe duas sequências para o letramento literário: uma “sequência básica” (COSSON, 2014a, p. 52), composta de quatro passos – motivação, introdução, leitura e interpretação – e uma “sequência expandida” (idem, p. 75), composta, como o nome já sugere, de passos da sequência básica, acrescida de etapas adicionais, que são uma segunda interpretação a ser realizada após diversas etapas de contextualização – teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática – e uma etapa final denominada “expansão”, em que se busca relacionar a leitura a outras.

Na obra *Círculos de Leitura e letramento literário*, em que propõe o compartilhamento de leituras no ambiente escolar – que, como vimos no tópico anterior é, de fato, demandada pelos jovens –, Cosson (2014b) elenca uma série de estratégias necessárias para que a implementação seja bem-sucedida. A concepção que norteia as reflexões do autor é a da leitura como diálogo. Para ele,

A leitura é, assim, um processo de compartilhamento, uma competência social. Daí que uma das principais funções da escola seja justamente constituir-se como um espaço onde aprendemos a partilhar, a compartilhar, a processar a leitura. [...] Em síntese, ler consiste em produzir sentidos por meio de um diálogo, um diálogo que travamos com o passado enquanto experiência do outro, experiência que compartilhamos e pela qual nos inserimos em determinada comunidade de leitores. Entendida desta forma, a leitura é uma competência individual e social, um processo de produção de sentidos que envolve quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto (COSSON, 2014b, p. 36).

O autor trabalha, assim, na perspectiva desse circuito composto pelos quatro elementos citados – leitor, autor, texto e contexto – sugerindo que a leitura parta sempre de uma indagação, “não importa que essa pergunta seja para nos distrair, para nos emocionar, para nos confortar, para esquecer, para lembrar, para identificar ou para compartilhar” (COSSON, 2014b, p. 41). Além disso, reforça a perspectiva da leitura como ato discursivo, que leva o leitor a estabelecer relações contínuas entre os textos lidos. A partir dessas premissas, são apontadas diferentes práticas de leitura literária, que, combinadas, constituem um programa de leitura que, segundo o autor, se deve buscar construir quando se deseja formar leitores literários. Entretanto, em meio a todas as práticas abordadas, o autor propõe uma ênfase no compartilhamento de leituras por um grupo de pessoas, uma vez que essa prática reúne diversas outras práticas em torno de si, tendo, assim, o potencial de “funcionar como atividade central de qualquer programa de leitura” (COSSON, 2014b, p. 131).

Como não poderia deixar de ser, trazemos, a seguir, dados que tratam das experiências reais vivenciadas pelos leitores e relatadas no decorrer da coleta de dados. Iniciamos por um trecho relativamente extenso da entrevista de Júvia, em que ela trata especificamente sobre algumas das leituras feitas no contexto da sala de aula e expõe o que pensa a esse respeito:

Pesquisadora:[...] O livro que você falou que tava lendo pra escola, você lembra dele?

Júvia: O Estudante.

Pesquisadora: Você tinha colocado ele no questionário. Gostou dele?

Júvia: Ah, um pouquinho. Assim, pega mais essa coisa do aluno da escola particular que se envolve no meio das drogas, que ele começou a estragar a família dele...

Pesquisadora: Esse livro é bem antigo, *O Estudante*.

Júvia: Tem três.

Pesquisadora: *O Estudante* 1, 2, 3. É isso mesmo. Eu lembro que eu li, não sei se eu li o 1 e o 2, mas tem muito tempo, eu nem lembro dele mais.

Júvia: Aí tem aquelas fases, a fase azul... Acho que é cinza. Tem um tempo já. Mas, assim, pra você pegar, assim, por exemplo, se tiver estudando sobre isso, é muito interessante, mas, como era só pra fazer um resumo, assim...

Pesquisadora: Tinha que ler e entregar um resumo pro professor?

Júvia: É. Aí, tipo assim, eu não tava com tanta vontade de ler ele que eu tava lendo outros, né?

Pesquisadora: Teve alguma discussão? Lá na escola eles propõem alguma discussão sobre os livros que vocês leem?

Júvia: Não. Eles só pedem pra gente ler e fazer o resumo. Aí a professora lê o resumo e...

Pesquisadora: E devolve. Só ela que lê...

Júvia: Não, aí, tipo, ela lê pra sala, aí ela pergunta se alguém achou bom, se tava de acordo com o que eles já tinham feito. Aí ela dá o visto e devolve.

Pesquisadora: Mas cada um lê um livro diferente, ou vários leem o mesmo livro?

Júvia: Dessa vez todo mundo leu o mesmo livro. Mas da última vez que eu li *A Hora da Estrela*, podia escolher entre *A Hora da Estrela* e outro que tinha alguma coisa lá de liberdade, que eu esqueci, tinha outro lá também que eu esqueci. Só que todo mundo quis ler *A Hora da Estrela*, mas eu acho que é porque era o menor. Mas eu li assim porque eu li o resumo dele e eu gostei de como é que ela colocou pra narrar, que ela colocou um personagem narrando a própria história. Aí ficou muito legal.

Pesquisadora: E ele é um livro pequeno que engana, né?

Júvia: É, você acha que tá pequeno, mas cada página é isso aqui tudo (gesto com a mão indicando muitas páginas). Porque é muita coisa pra você assimilar. No começo já é bem difícil.

Pesquisadora: Ele tem uma densidade enorme aquele livro. Ele não chega a cem páginas, é bem pequenininho, né?

Júvia: Acho que ele tem 87.

Pesquisadora: Mas é uma leitura demorada. Você não conseguiu ler ele rápido assim não, né?

Júvia: Não. A professora deu quase um mês pra gente ler ele. Você tem que entender... Aí tinha gente falando que, quando começou a ler, nas duas primeiras páginas, já não tava entendendo nada. Porque ele tem que ter muita paciência. Ele coloca as coisas assim, como se fossem metáforas.

Pesquisadora: Hum-hum, tem muita linguagem figurada. Agora, quando você leu *A Hora da Estrela*... – Eu tô perguntando essas coisas porque é uma das curiosidades que eu tenho dessa relação que a escola promove com a leitura e como que a gente entende isso e como que o aluno percebe isso também, sabe? Que às vezes você tira uma conclusão e é outra coisa. – Mas, por exemplo, quando você leu *A Hora da Estrela*, apesar de ser mais difícil, você se interessou mais por fazer um resumo do que, por exemplo, quando você leu esse outro, ou foi a mesma coisa?

Júvia: Não. Me interessei mais porque eu já queria ler ele, eu bati o olho no título e eu quis ler. E esse *O Estudante* foi mais por obrigação.

Pesquisadora: Foi uma coisa que alguém escolheu pra você.

Júvia: É, mandaram a gente ler. Esse outro a gente podia escolher...

Pesquisadora: No caso desse, ela obrigou vocês a lerem também, mas só que ela te deu...

Júvia: Opção. Aí você escolhia o que você se encaixava mais.

Pesquisadora: E aí, como não era todo mundo com o mesmo livro, você tinha uma possibilidade de troca, né?

Júvia: É. Só que teve um problema lá que o pessoal pegou tudo o mesmo livro. Aí, tipo assim, ela passou no quadro e aí pediu pra marcar qual queria, aí na hora ninguém marcou nenhum. Aí eu tinha escolhido *A Hora da Estrela* e tal. Aí eu achei que o pessoal ia escolher o outro, e todo mundo escolheu o mesmo. Só teve um grupo lá que leu de outro, e nem foi de algum que ela tinha dado opção...

Pesquisadora: Mas tinha exemplar pra todo mundo na escola ou vocês que providenciaram?

Júvia: Assim, eu li pelo celular porque não tinha na escola e também eu não ia lá na biblioteca do centro procurar. Aí eu peguei um no celular. Tá até aqui (mostra a capa do livro na tela do *smartphone*).

Pesquisadora: Aí ela indica e vocês se viram pra conseguir.

Júvia: Esse *O Estudante* tinha lá na escola.

Pesquisadora: Em quantidade?

Júvia: É. Aí dividiu.

Pesquisadora: Esse *O Estudante*, por exemplo, que foi uma coisa mais imposta, assim, todo mundo tem que ler o mesmo título. Você acha que, se tivesse outra proposta, teria sido mais interessante? Porque você falou também que foi só um resumo pra entregar.

Júvia: Se a gente tivesse que escolher?

Pesquisadora: Mesmo se você não fosse escolher dessa vez, porque às vezes o mesmo professor pode fazer diferentes propostas, né. Mas, por exemplo, se a mesma professora desse pra você outra proposta, por exemplo: “Eu que vou indicar o livro, mas cada um vai indicar a forma que você vai apresentar essa leitura”. Então você poderia fazer uma exposição, ou promover uma discussão, por exemplo...

Júvia: Acho que ia ser mais interessante. Aí a gente ia querer até mais, podia fazer grupo também.

Pesquisadora: Você poderia fazer grupo, você poderia fazer alguma...

Júvia: Aí, assim, a gente lê, aí o grupo que tivesse a mesma ideia de representação podia juntar e fazer tudo junto como se fosse um teatro...

Pesquisadora: Que aí seria uma forma de escolha também, apesar do título ter sido imposto, assim você tem um...

Júvia: Algum tipo representativo, sem ser resumo.

Pesquisadora: Ou mesmo pra propor uma discussão. Né?

Júvia: É, eu achei que ela ia fazer isso... a discussão, porque, como ela falou que todo mundo era pra ler o texto e fazer um resumo, eu achei que ela ia perguntar o que que cada um achou, né?

Pesquisadora: Pelo menos, assim, se gostou, o que que você não achou, que que...

Júvia: Ela só pegou alguns cadernos, e nem o meu ela pegou. Ela leu o resumo, aí perguntaram a alguém se tava correspondendo com o dele, e tal, aí todo mundo falou que tava.

Pesquisadora: O seu, por exemplo, ela leu ou não?

Júvia: Não.

Pesquisadora: Aí assim, qual que é o sentimento que você fica nesse caso?

Júvia: Ah, eu deixei pra lá, porque já ia acabar a aula, ela falou que ia ser em uma aula só, aí ela pegou uns quatro, três cadernos pra ler, perguntou algumas pessoas só se tinha de acordo com o que a gente tinha escrito, aí eles concordaram e acabou...

Pesquisadora: Porque, pra essa proposta de cada um fazer um resumo, realmente, se a sala tiver uns 30 alunos já complica, né?

Júvia: É, minha sala acho que tem 37.

Pesquisadora: Porque pra você ler fica cansativo também, se você for pensar, se ficar lendo o resumo de todo mundo. Né? Mas poderia ter outro tipo de...

Júvia: Nossa, se tivesse teatro eu acho que ia ser legal, porque tem um menino na minha sala que fez teatro, aí ele podia ter...

Pesquisadora: E a história do livro, assim, você acha que dava pra montar, fazer uma adaptação pro teatro a partir dele?

Júvia: Dava, assim, aí você coloca tipo várias fases assim da escola, aí o menino saindo da casa dele... começa a entrar no meio de amizade ruim, aí teve a professora que ajudou ele, que eles conversaram. Aí podia ter feito isso, ia ser legal.

O trecho retrata algumas questões interessantes ligadas à percepção da jovem a respeito das propostas literárias desenvolvidas na escola e mostra alguns pontos presentes nas reflexões de Cosson (2014a), como, por exemplo, a seleção de textos a serem indicados. Percebe-se, por esse diálogo, que, embora essa professora esteja cumprindo uma função importante atribuída à escola, que é a de diversificar o repertório das leituras para além de *best-sellers* com os quais os leitores têm contato por outros meios, as formas de abordagem da leitura não se mostram favoráveis à criação de disposições e nem de competências, nos moldes do que propõe Cosson (2014a). Embora não seja possível registrar totalmente na forma verbal, destaca-se a frustração estampada no semblante da jovem ao falar desse modo protocolar de lidar com a leitura literária, como foi observado, por exemplo, no momento em que ela relata que seu resumo sequer seria lido pela professora, sobretudo quando se contrasta com a evidente empolgação demonstrada ao vislumbrar outras possibilidades de trabalhos que ela julga que poderiam ter sido desenvolvidos com uma das obras lidas pela turma.

É importante ressaltar que o trecho transcrito tem a intenção de trazer algumas das percepções da leitora, sem que se busque promover um olhar de julgamento sobre o lugar do professor e sem que se desconsiderem as dificuldades enfrentadas no cotidiano da sala de aula, especialmente em escolas públicas de periferia – algumas explicitadas no próprio trecho transcrito, como, por exemplo, o número de alunos na mesma turma. O intuito de trazer as falas de Júvia segue no sentido de mostrar alguns dos anseios dessa leitora – que pode ser também o de outros jovens – e os modos como essa avaliação feita por ela, em grande medida, coaduna com o que propõe Cosson (2014a; 2014b) e tantos outros autores cujas reflexões estão pautadas numa leitura que seja interativa e dialógica, capaz de envolver o leitor na experiência literária de modo a alcançar sua subjetividade. Considerando que esta jovem já é leitora e que, ainda assim, apresenta dificuldades em se relacionar com essas formas de mediação escolar da leitura, é possível supor que o jovem que não possui ainda inclinação para a leitura possa criar uma resistência ainda maior a essas

obras e modos de ler propostos pela escola. Para não fechar a discussão apenas na impressão de uma leitora, trazemos a seguir o trecho de uma interação ocorrida no contexto do grupo de discussão (GD-2), em que as participantes falam sobre o que pensam a respeito de algumas práticas e posturas dos professores em sala de aula, quando o assunto é leitura.

Nina: Eu fico irritada quando professor passa trabalho pra fazer com base no livro. E professor é *péssimo* pra escolher livro pra fazer trabalho. (risos)

Karina: É igual ler livro pra fazer prova, ninguém merece!

Pesquisadora: E se fosse pra dar dicas pra professores, o que vocês fariam?

Nina: Hã?

Karina: Procura textos atuais.

Hermione: É. Eles procuram só coisas da... da...

Karina: “Do arco da véia”. (risos)

Hermione: É... da antiguidade, do tempo deles, ué!

Pesquisadora: Se fosse pra dar dicas, se vocês, como alunas, fossem falar...

Nina: Eu ia falar assim: aprende como a gente é, porque a gente tá no século XXI, a gente não tá mais no século XX não! Atualiza!

Kim: A minha professora até que é boa, mas só que, quando ela fala, me dá uma vontade de dormir! E ela gagueja.

Mare: Acho que a gente também podia escolher uns livros, né.

Ágatha: Eu falaria pra parar com literatura de cordel. Eu não aguento mais literatura de cordel na minha vida. Quase o ano todo falando disso, “Deus me livre!”.

Hermione: Nossa, eu também detestava.

Ágatha: Ah, ela é doida... ao mesmo tempo que tá falando de adjetivo, ela fala de literatura de cordel... não aguento.

Nina: Eu odeio quando professor começa a falar da vida deles. Ninguém conhece os filhos deles, ninguém quer saber...

Pesquisadora: Então, retomando aqui: o professor teria que indicar livros mais atuais, conhecer o gosto dos alunos, ou deixar escolher...

Ágatha: Falar menos...

Pesquisadora: Falar menos...

Eva: É, tem vez que a professora fala, fala, fala... ela pensa que a gente tá escutando, a gente tá viajando, quase dormindo!

Nina: Aí você abaixa a cabeça, ela fala: “postura, presta atenção porque eu tô falando”.

Kim: Ah, eu durmo mesmo... ela nem percebe.

Nina: É, fica umas três horas na mesma coisa... eu não mereço!

É possível perceber na interação cujo trecho foi transcrito acima que as jovens participantes dessa discussão também mostram a importância do diálogo, da escuta, da seleção de obras que sejam mais diversificadas e que contemplem também os anseios dos leitores e de propostas que não se fechem em uma atividade a ser simplesmente realizada, entregue e devolvida, sem passar pela subjetividade.

As propostas de Cosson (2014a) para o letramento literário coadunam, assim, com boa parte do que os jovens participantes da pesquisa provavelmente avaliariam como atividades mais atrativas – ainda que, por razões dedutíveis, a questão da construção das competências não tenha sido abordada nas falas das jovens. As propostas do autor também estão em consonância com reflexões presentes em vários outros autores cujos estudos voltaram-se para a compreensão dos modos como se processa a formação do leitor literário no interior das instituições escolares, dialogando de modo mais direto e explícito com Rosenblatt (1938/2002), que traz a dimensão da experiência efetiva de leitura literária a partir da valorização do processo transacional que ocorre entre o leitor e a obra. A dimensão dos vazios do texto a serem preenchidos pelo leitor (ISER, 1996) também está em consonância com as propostas de Cosson (2014a; 2014b), assim como também com as proposições de Chambers (2007), que traz valiosas contribuições para que se possa desenvolver um trabalho efetivo de conversação em torno das leituras literárias, a partir de diferentes modos de compartilhamento, pautados, ora no entusiasmo sobre a leitura, ora nas dificuldades encontradas pelos leitores, ora nas conexões entre diferentes padrões presentes nos textos.

4.3. A mediação entre pares

Dando sequência à busca pela construção arqueológica de toda a complexidade que envolve a formação do leitor literário, buscaremos, nesse tópico, compreender como se dão os processos de mediação ocorridos entre pares, considerando que a indicação de amigos e colegas é uma das principais influências para a escolha de livros, conforme indicado no capítulo anterior⁹². A palavra mediação, segundo De Ridder (1995), possui dois grandes domínios semânticos: em um primeiro sentido, pode ser entendida como intervenção de um terceiro imparcial para ajudar as partes envolvidas em uma situação de conflito a chegarem a um acordo. Um segundo sentido atribuído à palavra mediação apontado pelo autor é o de intermediador de diferentes partes, capaz de promover uma ligação entre elas, ou seja, que ocupam

⁹²Gráfico 17 (p. 142).

uma posição estratégica capaz de definir uma relação dialógica entre os públicos e a cultura (DE RIDER, 1995). Este segundo sentido remete às diferentes maneiras pelas quais o leitor é posto em contato com a leitura, seja na escola, na família, ou nas interações mais informais ocorridas entre pares.

4.3.1. Como convencer um colega a se tornar leitor

A curiosidade sobre como se dão as mediações entre pares nos levou a indagar, durante as entrevistas, se os jovens já conseguiram convencer algum colega a se tornar leitor e, em caso positivo, como procederam para alcançar êxito. Uma seleção de trechos das entrevistas que trazem essas respostas está apresentada no quadro a seguir:

Quadro 20 – Como convencer outros colegas a se tornarem leitores

Ágatha

Ágatha: Olha, eu já tentei, mas a pessoa não quis não.

Pesquisadora: Não deu muito certo não?

Ágatha: Não.

Pesquisadora: E você tentou desse mesmo jeitinho, assim, levando um mais “facinho”?

Ágatha: Mas jogava tudo fora.

Pesquisadora: Você acha que tem algumas pessoas, então, que têm mais... que são mais propensas a se tornarem leitoras do que outras, assim? Ou todo mundo poderia se transformar em leitor, dependendo da oportunidade?

Ágatha: Não, acho que é só algumas pessoas mesmo, que nem sempre todas têm a vontade. Tem que ter vontade pra você conseguir, mas tem gente que se... tipo, tem mais iniciativa. Aí começa a gostar mais do que as outras. E, tipo, a pessoa que não tem iniciativa não vai saber que é bom, por isso que não vai ter a iniciativa de fazer aquilo.

Cíntia

Cíntia: Já, muitas.

Pesquisadora: E como você fez pra convencer?

Cíntia: Eu chamando aquela pessoa pra ir na biblioteca comigo, às vezes não queria, assim, eu insistia, eu oferecia livro, eu tava lendo, aí ela tava perto de mim, ela ficava baban... Aí ela foi lá e começou a ler comigo.

Pesquisadora: E aí ela se transformou também em leitora, aí agora vocês...

Cíntia: É. A gente fala de leitura e tudo.

Duki

Duki: Já. A minha prima, por exemplo, ela não gostava de ler, só que ela me via lendo... Ela mesma confessou pra mim ontem que ela queria ser como eu, ler tanto. Aí ela conheceu uma amiga mais velha que compra livros pra ela... E aí ela retomou isso de cabeça.

Pesquisadora: Aí você virou referência pra ela. Quantos anos ela tem?

(Continua)

Duki

Duki: Ela tem minha idade, treze.

Pesquisadora: É essa que te emprestou o livro?

Duki: Isso.

Pesquisadora: Tá vendo? Já tá fazendo a troca até...

Duki: É.

Pesquisadora: Legal. Então a sua estratégia pra fazer com que ela se aproximasse da leitura é ser leitora.

Duki: É.

Pesquisadora: É conversar sobre os livros... Ela tá sempre te vendo com um livro, né?

Duki: Hum-hum.

Eva

Eva: Já.

Pesquisadora: E como que você fez?

Eva: Um dia eu trouxe ela na biblioteca pra escolher um livro, aí tinha um livro novo, eu nunca tinha lido o livro. Eu falei assim: "Oh, você vai ler e depois eu leio". Ela gostou tanto de ler, que agora tá lendo outros. Só que ela não lê muito, ela tá começando agora.

Pesquisadora: Mas aí você ainda continua fazendo essa indicação...

Eva: Hum-hum, a gente tá sempre na biblioteca pra conversar e eu acabo puxando ela pra ir achar um livro comigo, aí a gente acha um que ela lê.

Hermione

Hermione: Ano passado, quando eu cheguei na escola, essas duas amigas minhas, uma delas é a Carol⁹³, ela não gostava de ler. Aí eu pedi ela pra ler um livro, não lembro qual foi o nome do livro, que ela gostou tanto, que ela passou a ler muito. Aí até hoje ela fica me agradecendo, pedindo obrigado...

Pesquisadora: Pela indicação?

Hermione: É.

Pesquisadora: Ah, que legal. E depois disso ela continua lendo outras coisas?

Hermione: Continua. Ela tava até lendo um livro ontem que acho que ela terminou e queria pegar outro pra ler. Até perguntou se eu tinha alguns livros pra emprestar pra ela.

Pesquisadora: E a estratégia que você usou pra convencer ela a ler foi qual?

Hermione: Foi um livro que eu tava lendo, fala até de pessoas... Pessoas que se isolam na escola, aí ela, quando ela chegou, ela se isolou muito. Aí eu até perguntei assim: "você quer ler um livro? Esse livro vai te ajudar muito." Aí ela, eu dei o livro pra ela. Aí ela tem... Aí agora ela conversa com todo mundo, ela se enturmou com todo mundo...

Karina

Karina: Eu consegui fazer ler um livro enorme, de trezentas páginas...

Pesquisadora: E a pessoa gostou?

Karina: Gostou, ela falou assim: "ó, Karina, tem continuação?" é porque o livro era realmente interessante, e eu também fiquei interessada no livro, aí eu falei assim "lê, e depois a gente conversa, a gente comenta", e agora ele também lê, que nós somos primos, só que ele, como ele tinha dificuldade pra ler e também pra escrever, aí ficou meio complicado pra ele. Mas agora, como ele fez aula de reforço, ele lê e...

Pesquisadora: Ele é da sua idade, ou ele é mais novo?

(Continua)

⁹³ Nome também fictício.

(Conclusão)

Karina

Karina: Ele é mais velho. Na verdade, ele é um mês mais velho.

Pesquisadora: Bate a idade, né? E então a estratégia que você usou pra convencer ele foi levando o livro pra ele e falando sobre o livro assim.

Karina: É, a pessoa... A pessoa me vê contanto do livro, “nossa, Karina, que que você tá com tanta empolgação assim? Esse livro deve ser bom demais, ué”.

Pesquisadora: Aí ele ficou curioso e foi querer ler, né? É uma estratégia, né?

Karina: A minha mãe fica rindo d’eu contando sobre os livros. Eu, quando gosto do livro, eu tenho a maior empolgação. “Nossa, Karina, é real isso aí que você tá contando?”

Kelsey

Kelsey: Não, nunca. Por mais que eu tente, eu nunca consigo, porque é muito difícil pra essas pessoas ficar gastando... Eles acham perda de tempo ficar lendo. Mas pra mim não é perda de tempo. Assim: “bem que você podia ler o livro” aí eles: “eu não, não quero perder meu tempo com isso”, eu: “ah tá”...

Pesquisadora: Você tenta, você fala um pouquinho do livro, mas aí depois você desiste.

Kelsey: Tento, mas... Desisto.

Mare

Mare: Acho que ainda não.

Pesquisadora: Não? Você já tentou?

Mare: Já.

Pesquisadora: Não deu certo assim a estratégia?

Mare: Não. Às vezes os meninos também não querem, né? Nem todo mundo gosta.

Paula

Paula: Já.

Pesquisadora: E como que você fez pra convencer?

Paula: Ah, eu, assim, sempre pego muito livro, então eu ia ler, aí eu ficava lendo e a pessoa queria conversar, e eu acabava não dando atenção pra ela, e eu dava mais atenção pro livro, ela acabou ficando com raiva, só que aí eu acabei falando: “não, porque você não pega, é bom... assim, você melhora a sua escrita, e tal”, e aí a pessoa foi se interessando e pegou.

Pesquisadora: E aí agora a pessoa pega livro por conta própria, e tudo?

Paula: Pega.

Pesquisadora: Já tá caminhando sozinha sem precisar você ficar ali...

Paula: É. Às vezes ela pede, assim, indicação de livro, como eu li muitos livros, então...

Violet

Violet: Minha estratégia é assim, ó: “nó, você não sabe desse livro, ele é muito engraçado”, eu pego livro de comédia, de romance, de ação, pego qualquer livro, até livro que eu odeio eu pego... só pra poder...

Pesquisadora: Pra ver se a pessoa se interessa.

Violet: Pra ver se interessa.

Pesquisadora: E aí você comenta sobre o livro e tudo, pra ver se a pessoa lê.

Violet: Comento. Falo que esse livro é maravilhoso, perfeito...

Pesquisadora: Mas você ainda não conseguiu, assim...

Violet: Olha, eu já fiz uma pessoa ler um livro inteiro de trezentas e poucas páginas. Só que eu ainda não consegui fazer com que ela pegue outros.

Iniciemos a análise do quadro 20, partindo das falas que refletem as empreitadas bem-sucedidas de mediação implementadas pelas adolescentes junto a seus pares. É possível perceber uma recorrência de falas que apontam a própria experiência de leitoras como elemento central no sucesso empreendido, o que mostra a importância do exemplo nesse processo, já que, “para transmitir o amor pela leitura, e em particular pela leitura de obras literárias, é preciso tê-lo experimentado” (PETIT, 2013, p. 62). Assim, o fato de serem efetivamente leitoras e de terem essa identidade reconhecida pelo outro, aparentemente, garantiu maiores possibilidades de sucesso no processo de mediação – a imagem do leitor como referência a ser imitada mostrou-se de forma mais explícita na fala de Duki e a empolgação de ser leitora usada como estratégia de convencimento é evidenciada de forma mais direta na fala de Karina.

Percebe-se que esses elementos são importantes, pois promovem uma identificação positiva do leitor com o livro, que ele busca transmitir para pessoas com quem também possui alguma identificação, muitas vezes, na busca de fortalecimento do vínculo já existente, como ocorre, por exemplo, no caso de Paula, no qual a leitura, que se apresentava como um empecilho à amizade estabelecida, passou a ser elo dessa relação, já que as duas passaram a compartilhar indicações e impressões sobre os livros lidos. Como a referida amiga de Paula também participou da pesquisa, foi possível recuperar com mais detalhes como se deu o processo, já que Paula foi mencionada na parte da entrevista em que Bruna foi questionada sobre qual o fator fundamental para que se tornasse leitora:

Bruna: Então, como da primeira vez que você... que a gente falou, foi a Paula primeiro... na verdade foi a minha irmã e a Paula. Minha irmã tinha me pedido pra eu pegar um livro, isso foi quase no finalzinho do ano retrasado, e aí ela me pediu pra pegar um livro, que era da Bruna Vieira. Quando ela começou a ler, eu falei assim: “nossa, gostei muito da capa desse livro”. Aí eu fui e fui lendo. Aí eu vi que eu comecei a ler, consegui ler ele até o final. Aí depois eu parei, dei um tempo, aí depois a Paula pegou e falou assim: “não, já que você gostou desse livro, lê esse livro aqui também.” Aí a minha irmã tava com um, que é da série *Fazendo meu Filme* da Paula Pimenta, e como não tinha o outro, o *um*, aqui na escola, a minha outra colega tava com o livro. Aí eu fui lá e fui lendo. Aí depois disso eu não parei mais de ler.

Pesquisadora: Então a sua colega fez toda a diferença, a Paula, né?

Bruna: Fez. É.

É interessante trazer as falas das duas jovens, pois elas mostram como são diversas as percepções dos diferentes envolvidos no processo e como são múltiplos os fatores que perpassam a formação do leitor. No caso de Bruna, ela menciona

também a presença da irmã, que, para Paula, que não vivenciou esse contexto, não é percebido. O argumento de “melhorar a escrita”, também bastante usado em processos de mediação ocorrido na escola e na família, foi apropriado por Paula e, em certa medida, aparece no discurso de Bruna quando fala sobre a diferença que a leitura faz em sua vida⁹⁴, apontando que teve dificuldades para aprender a ler e que antes não tinha interesse, mas agora “ama” a leitura.

A sensibilidade de perceber qual é a temática que pode interessar ao outro é uma estratégia apresentada na fala de Hermione, que, a partir dessa abordagem construiu um vínculo com a colega que passou a ser também mediado pelos livros. A leitura como estratégia de socialização aparece em diversas outras falas no decorrer das entrevistas, mostrando que ela também se destaca como uma forma de aproximação com o outro. Petit (2008) aponta que a própria abertura para o outro também é consequência da leitura e, em virtude dessa abertura, segundo ela, surgem novas formas de sociabilidade, de compartilhamento e de conversação em torno das obras literárias.

O convite para ir à biblioteca como uma estratégia para convencer o colega a ler é outro elemento que aparece em mais de uma fala, o que mostra que, intuitivamente, os jovens conhecem a importância do contato direto com a obra e do acesso ao livro como um primeiro movimento de aproximação com o sujeito que é o alvo da mediação. A sequência, porém, das ações ocorridas após a chegada à biblioteca dizem muito sobre o êxito dessas jovens, pois elas demonstram atitudes de respeito e de empatia, que favorecem o desenvolvimento desse interesse, como é possível verificar, principalmente, na fala de Cíntia, que adotou a estratégia de levar a colega à biblioteca e de dar o próprio exemplo de leitora. A respeito da lentidão do processo de construção de experiências capazes de tocar a subjetividade, Bondía (2002) traz apontamentos importantes:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do

⁹⁴ Quadro 8 (p. 111).

encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2002, p. 24).

4.3.2. Todo mundo pode se tornar leitor?

Em contraponto às experiências exitosas apontadas até aqui nos processos de mediação entre pares, trazemos, a partir deste ponto, alguns elementos presentes nas falas daquelas leitoras que afirmaram não ter conseguido convencer colegas a se tornarem leitores. Tendo em vista a citação acima, é possível identificar, na fala de Kelsey que a questão do tempo, de fato necessária à constituição da experiência com a leitura, é um fator impeditivo para alguns jovens, pois, segundo a adolescente, muitos de seus colegas “acham perda de tempo ficar lendo”, ou seja, na avaliação de Kelsey, eles não se permitem parar para vivenciar a leitura, de modo que a experiência possa fazer sentido. Percepção semelhante é verificada na fala de Ágatha, que afirma que “a pessoa que não tem iniciativa não vai saber que é bom, por isso que não vai ter a iniciativa de fazer aquilo.”. A fala de Ágatha mostra que se trata de uma relação cíclica: não conhecendo o prazer da leitura, o jovem não lê e, não lendo, não conhecerá o prazer da leitura, ou seja, para que houvesse uma maneira de acessar esses amigos, elas teriam que oportunizar a experiência (ROSENBLATT, 1938/2002). Casos como esses remetem à proposta de Colomer (2017), já mencionada anteriormente, que diz respeito à obrigatoriedade da leitura pautada na negociação, que poderia ser uma estratégia adotada tanto pela escola como pela família – mas que não se aplica à mediação de pares, já que a relação horizontal implica essa impossibilidade de coerção.

Mare, ao afirmar que “nem todo mundo gosta” de leitura, e Ágatha, ao dizer que “nem sempre todas [as pessoas] têm vontade” de ler, demonstram acreditar que existem especificidades que levam alguns sujeitos a terem maiores propensões do que outros para desenvolverem o gosto pela leitura. Essa percepção vincula-se ao que propõe Lahire (2004a), ao afirmar que patrimônios de disposição são variáveis de um indivíduo para outro, ainda que tenham sido expostos a experiências semelhantes. Petit (2009) considera que cada sujeito deve ser livre para gostar ou não de literatura, segundo suas inclinações pessoais; contudo, postula que cada um deveria “poder ter

a experiência de que a apropriação da cultura escrita é desejável, e de que ela é possível” (PETIT, 2009, p. 287).

Diferentemente de Mare e Ágatha, temos duas jovens – Hermione e Callena – que mostram, em vários trechos da entrevista, crenças na possibilidade de que qualquer sujeito seja leitor. Iniciamos pelo recorte da entrevista feita com Hermione:

Pesquisadora: Na sua vida, assim, hoje, sem a leitura, você consegue imaginar?

Hermione: Não. Eu, na minha opinião, ninguém consegue.

Pesquisadora: Todo mundo, de alguma forma, está envolvido com a leitura... e mesmo as pessoas que não têm costume de ler?

Hermione: Igual, muitas pessoas não conhecem leitura. Ninguém nunca apresentou a leitura pra elas, por isso que... elas não têm...

A fala de Hermione remete ao que propõe Candido (1995) acerca da necessidade que todo ser humano possui de contato com alguma espécie de fabulação. Se tomarmos a literatura em termos mais amplos, “vista como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos” (CANDIDO, 1995, p. 176), a fala adquire um sentido mais real, pois, assim, de fato, ninguém consegue viver sem a literatura, ainda que não tenha tido contato com esse tipo de literatura ao qual nos referimos inicialmente, que é a materializada em obras literárias – impressas ou não.

De modo semelhante, Callena também afirma a crença na possibilidade de que todas as pessoas estejam à espera do despertar para a leitura, elencando alguns elementos que, segundo ela, favoreceriam esse processo:

Pesquisadora: [...] E se hoje você não gostasse de ler e alguém chegasse... acredita que seria possível resgatar essa Callena leitora que já existe aí agora?

Callena: [...] todas as pessoas são leitoras. A questão é achar o livro que vai chamar a atenção dela pra ela chegar nesse mundo, porque é através de um que você vai pra outro e outro e outro e outro... então eu acho que, se uma pessoa me mostrasse, talvez, *Percy Jackson* mesmo ou *Extraordinário*, eu acho que começaria a ler.

Pesquisadora: Mesmo que você nunca tivesse lido.

Callena: É, talvez um livro fino também ajudaria, né, porque a gente sempre fica com preguiça. Eu, hoje em dia, eu gosto, eu não gosto de livro fino não, tem que ter no mínimo umas duzentas páginas. No mínimo, porque senão eu já desanimo. Mas é um bom começo: livro mais ou menos pequeno, assim, com conteúdo que chama atenção.

Para finalizar as reflexões sobre mediações entre pares, trazemos mais um trecho de entrevista, desta vez de Vittar, que indica atitudes que ele acredita serem viáveis para se chegar até o leitor que se deseja formar:

Vittar: Acho que o ideal é chegar e falar de um livro que você tenha gostado. Ou então levar na biblioteca e deixar ele escolher um livro. Porque aí ele vai mostrar o gosto que ele tem. Se escolher aventura, vai mostrar que gosta de aventura. Vai do gosto da pessoa, da mente da pessoa, do que que ela gosta de ler.

Pesquisadora: Pegar um livro e indicar pra uma sala, indicar pra uma sala inteira, por exemplo...

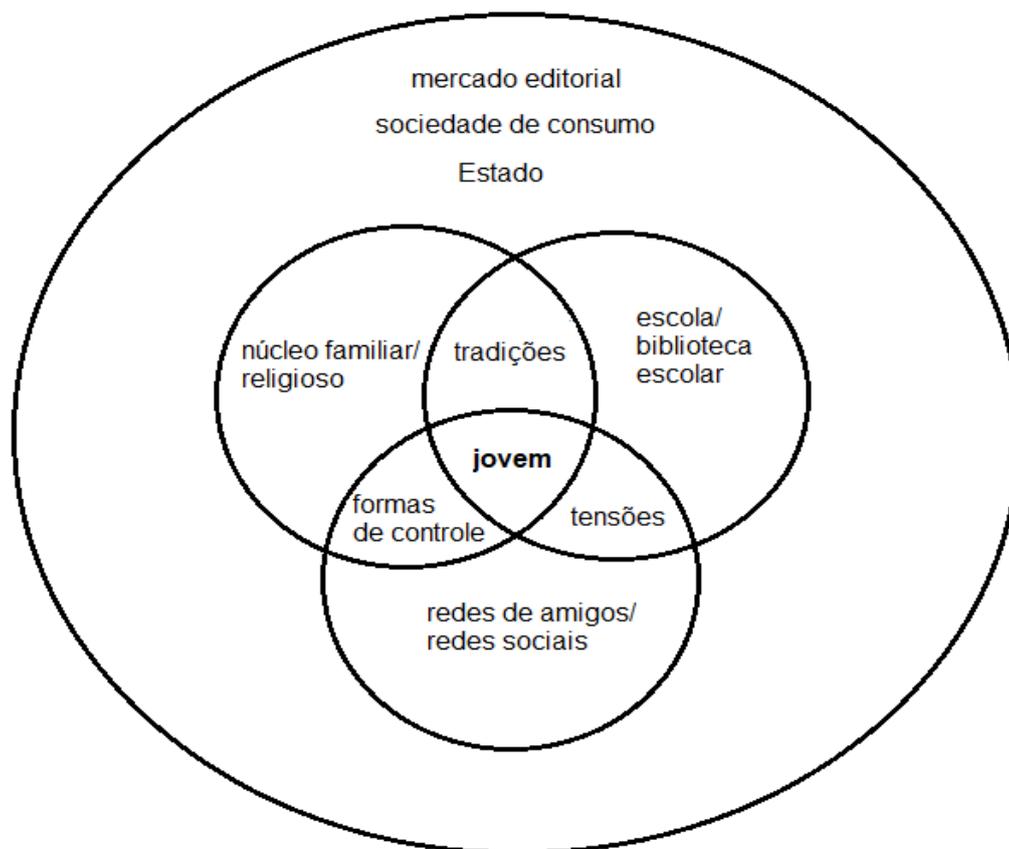
Vittar: A chance de todo mundo gostar é, tipo, menos um. Porque, se ele gostou, não é todo mundo que vai gostar. Pode ter uma pessoa que vai gostar, mesmo assim.

O conjunto das falas desses leitores agrupadas neste tópico reafirma algo que já sabíamos antes mesmo de iniciar a coleta de dados: não existe uma maneira única e suficiente para formar leitores literários, seja em meios populares, seja em meios mais privilegiados. Entretanto, os adolescentes, em suas falas, trazem algumas pistas que podem viabilizar ou potencializar o sucesso nesta complexa tarefa, visto que falam de situações reais vividas por eles.

Ainda que saibamos do caráter singular das experiências subjetivas, entendemos que há fatores que parecem possíveis de serem vivenciados em diferentes contextos, de modo que elencamos alguns pontos que se destacaram no decorrer das falas. Os jovens mostram, assim, a importância do contato direto com os livros, da atitude exemplar, do diálogo como premissa básica do processo, do respeito à individualidade de cada leitor e da crença de que é possível alcançar êxito na tarefa de formar leitor, sem preconceitos. Essas são algumas das estratégias que, na percepção da maior parte dos participantes da pesquisa, são assertivas quando se busca formar um leitor – não necessariamente na escola, mas também nela.

A combinação de disposições (LAHIRE, 2004a) e a combinação de múltiplos suportes inseridos em diferentes redes de sociabilidades (MARTUCCELLI, 2007) são fatores que levaram à construção da identidade leitora desses sujeitos, que estão imersos em variadas experiências sociais, que, por sua vez, são construídas nas diversas interações sociais (DUBET, 1996). Buscamos, com o esquema representado na figura a seguir, sintetizar as principais influências que incidem sobre o jovem nesse processo de formação de disposições para a leitura:

Figura 16 – Síntese das influências que atuam na formação literária do jovem



Fonte: Elaborado pela autora.

O esquema representado na figura acima mostra como as diferentes redes e forças que atuam na constituição das experiências sociais dos jovens – entre as quais está situada a leitura literária – se entrecruzam. As influências do mercado, da sociedade do consumo e do Estado, como instâncias de poder real ou simbólico visto em dimensões mais amplas, perpassam as instituições socializadoras mais imediatas, que são a família e a escola, que atualmente também se cruzam com o universo virtual, promovendo as mais variadas formas de influências que podem gerar relações de tensão com aquilo que é tradicional ou inovador ou com as mais diferentes formas de controle que permeiam esse circuito. Para finalizar as reflexões presentes neste capítulo, trazemos uma citação de Lahire (2004a), que, em certa medida, sintetiza parte das reflexões feitas até aqui no que diz respeito à construção do leitor:

Vemos às vezes, que certas disposições (heterogêneas, oriundas de experiências socializadoras diferentes ou de aspectos diferentes das mesmas experiências socializadoras) combinam-se entre si para tornar possível este ou aquele comportamento, esta ou aquela escolha, esta ou aquela orientação e, mais geralmente, formar um

estilo particular de condutas e de atitudes, estilo sempre difícil de resumir sob a forma de uma fórmula geradora. Se fórmula geradora houver, esta não se deixa, em todo caso, traduzir facilmente em linguagem natural [...], já que é combinação mais ou menos conflituosa ou harmoniosa de várias disposições (LAHIRE, 2004a, p. 327).

Os dados expostos até aqui revelam que, em meio a todo esse sistema de forças, o jovem, especialmente de meios populares, muitas vezes precisa vencer uma série de barreiras e acessar diversos suportes em diferentes âmbitos para se constituir enquanto sujeito que, entre tantos outros papéis, é também leitor literário. No próximo capítulo, trazemos algumas reflexões voltadas para algumas especificidades dos modos de apropriação das obras literárias associadas ao lugar social ocupado pelos participantes da pesquisa.

CAPÍTULO V – A LEITURA LITERÁRIA E O LEITOR CRÍTICO

*Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis
que possam ser transmitidas como um anel, de
geração em geração? Quem é ajudado, hoje, por
um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer,
lidar com a juventude invocando sua experiência?
(Walter Benjamin)*

Os caminhos que levaram os adolescentes participantes da pesquisa à leitura literária são múltiplos e mutáveis, como nos esforçamos para mostrar no capítulo anterior. Isso porque a mediação da leitura supõe a participação subjetiva do leitor e, como sabemos, as experiências dos sujeitos são singulares e cada indivíduo é constituído a partir de diferentes dimensões (DUBET, 1996; MARTUCCELLI, 2007). As vivências ligadas à leitura literária, portanto, passam pela bagagem sociocultural dos sujeitos e, desse modo, as interpretações das obras são também influenciadas pelo lugar social que cada leitor ocupa, visto que é pelas próprias experiências que o sujeito preenche os vazios que encontra no texto literário (LIMA, 1979; ISER, 1996; ROSENBLATT, 1938/2002).

Do mesmo modo, a interpretação da realidade ou a construção de modos de conceber o mundo também sofrem influências das leituras feitas pelo sujeito (LIMA, 1979; ROSENBLATT, 1938/2002). Diante disso, buscamos, neste capítulo, analisar algumas falas em que os leitores mostram os modos como se relacionam com as obras a partir de suas experiências reais de leitura.

O capítulo divide-se em dois tópicos: no primeiro, propomos uma discussão mais pautada no modo como a leitura influencia o pensamento crítico do jovem e no modo como ele interpreta as obras a partir de seu universo de referências e, no segundo, trazemos as apreciações feitas pelos jovens acerca de obras lidas espontaneamente por eles e também sobre como foram as experiências de leitura envolvendo algumas obras premiadas com a distinção “o melhor para jovem” pela FNLIJ⁹⁵ nos anos 2012 a 2016.

⁹⁵ O prêmio concedido pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil conta com a participação de votantes que são acadêmicos, críticos especializados em textos infantis e juvenis e autores dessa área, sendo uma referência importante para a constituição de bibliotecas e acervos básicos voltados para o público infantil e juvenil no Brasil.

5.1. A literatura e o universo de referências do leitor

O potencial ampliador de consciência crítica é apontado entre os vários elementos que justificam a formação do leitor literário e o fomento às variadas práticas sociais de leitura (PETIT, 2008; 2009; 2013; ZILBERMAN, 2008; CADEMARTORI, 2009). Quem possui um amplo repertório de leituras não tem necessariamente maior consciência crítica, mas possui uma condição mais favorável ao contato com distintas realidades, por meio das experiências do outro com as quais o leitor tem contato durante o processamento das leituras. Também o acesso ao imaginário coletivo e a novas formas de sociabilidade e de construção da personalidade são apontados como fatores que depõem a favor do incentivo à leitura (COLOMER, 2017). Sabemos que as condições de realização da leitura e o lugar social que cada sujeito ocupa são algumas das muitas variáveis que perpassam o desenvolvimento dessas potencialidades da leitura literária, como apontam Zinani e Santos (2004):

A literatura também desempenha um papel político por contribuir para a formação do pensamento crítico, servindo de instrumento de reflexão: pode questionar a hegemonia do discurso oficial e o consenso estabelecido pela ideologia dominante. No entanto, essa potencialidade da literatura somente será atualizada se o sujeito desenvolver aquelas habilidades e competências que o tornam um leitor crítico tanto do texto como da realidade (ZINANI e SANTOS, 2004, p. 65).

Assim, situações apresentadas, sobretudo, nas narrativas literárias, podem gerar tanto uma identificação, na forma de adesão, como um estranhamento, na forma de repulsa. Essas relações são perpassadas pelo repertório interpretativo do jovem e também pelas trocas estabelecidas com mediadores, com seus pares ou com outras leituras feitas ao longo da trajetória do leitor, ou seja, as diferentes experiências geram modos singulares de se relacionar com as obras (ROSENBLATT, 1938/2002).

5.1.1. Da leitura literária para a leitura do mundo

Nesse subtópico, buscamos entender, a partir de elementos presentes nas falas dos adolescentes participantes da pesquisa, como eles percebem esse potencial da leitura literária para sua formação crítica, com vistas a entender se – e como – eles enxergam as possibilidades de ampliação da leitura do mundo a partir dos livros que

leem. No quadro a seguir, reunimos trechos das entrevistas individuais que possibilitam algumas reflexões em torno dessa questão.

Quadro 21 – Percepções do leitor sobre o potencial da literatura na formação crítica

Callena:

Pesquisadora: Quando você definiu o que seria um bom livro, você colocou “livro bem escrito, que me faça entrar na história e ler sem nem me dar conta, mas que tenha algum conteúdo e me faça pensar na vida, nas atitudes, se for com um pouco menos de fantasia e aventura” essa parte eu nem entendi, com um pouco *menos* de fantasia, você prefere com *menos* fantasia?

Callena: Não, eu gosto de todos os tipos de livro, só que, se for pra eu pensar em um livro sobre a vida, eu acho que fantasiar não vai ficar legal, eu vou colocar tipo dragões no meio de uma história pra falar sobre a vida no sentido eu e minha mãe...onde um dragão vai entrar no meio disso?

Pesquisadora: Ah, entendi, a fantasia nesse sentido da coisa que realmente é inventada, que não tem conexão com a realidade imediata...

Callena: É, que realmente é fantasia... que a princípio não existe mesmo.

Pesquisadora: Você lembra de algum livro que te fez pensar assim na sua vida? Que você leu e depois ficou assim...

Callena: Teve... teve *As vantagens de ser invisível, Extraordinário*...O *Extraordinário* acho que é o melhor livro que eu já li.

Pesquisadora: Ah, *Extraordinário*, ele já foi comentado.

Callena: Não posso falar que é o melhor livro da minha vida, até porque ele é de um assunto específico, né, mas ele é maravilhoso.

Pesquisadora: Eu me lembro que uma das participantes preencheu o questionário, ela me falou muito dele.

Callena: Recomendo pro mundo esse livro. Todo mundo devia ler ele.

Cody:

Pesquisadora: Nos livros que você lê, você costuma perceber situações de preconceitos em geral?

Cody: [...] tem um que chama *Extraordinário*, só que é do menino que tem uma deformidade, né, é deformado. Aí ele vai pra escola pela primeira vez, aí os meninos ficam tudo longe dele e criam até uma brincadeira de... que é uma doença assim: quem encostar nele tá com a doença. Aí ninguém encosta nele. Eu achei ridículo, tadinho, só que ele cria alguns amigos, né, então... mas dá muita raiva. Eu acho retardado. Gente, é um menino normal, só que ele tem um rosto diferente, mas...

[...]

Pesquisadora: É... esses outros temas, assim, de política, relação de gênero, homossexualidade, intolerância religiosa...

Cody: Homossexualidade tem muito nos livros.

Pesquisadora: Tem?

Cody: Na maioria tem. Tipo *Aristóteles e Dante descobrem o segredo do universo* é um que fala justamente sobre isso. Agora em quase todos os livros que eu leio sempre tem...

Pesquisadora: Algum personagem que é homossexual?

Cody: É.

Pesquisadora: E eles falam sobre isso, assim...

(Continua)

Cody:

Cody: / Fala normal, tipo, não julga nada não. Mais ou menos, no livro dos *Instrumentos mortais* tem o Magnus e o Alec, que, tipo assim, o Alec é um caçador de sombras e o Magnus é o feiticeiro. Agora já é proibido caçadores de sombras terem... terem relações com pessoas do submundo. Agora, se for homossexual, também é proibido, mesmo que não seja no submundo. Se a pessoa for caçador de sombra, ou dois caçadores de sombra homens se apaixonarem, vai ser proibido. Aí eles vão ser expulsos.

Pesquisadora: Hum, e o que que você acha disso quando você lê essas coisas assim?

Cody: Eu olho assim... "isso é retardadice". (risos)

Pesquisadora: "Retardadice" é ótimo! (risos)

Cody: É injustiça!

Pesquisadora: E... você acha que ter esse tipo de assunto nos livros de alguma forma influencia o leitor?

Cody: Tem uns livros que tratam muito bem esse negócio, aí quem não gosta e tal, se lê pode até fazer alguém mudar de ideia. Parar de ter preconceito. Ou pode até ajudar alguém a "sair do armário". (risos)

[...]

Pesquisadora: Esses temas todos, você acha que, se saísse isso tudo dos livros, seria uma coisa boa?

Cody: Não, que, tipo, é muito bom tratar isso nos livros.

Pesquisadora: Tratar temas variados, né? Tá sempre no centro de polêmica essas coisas. Sexualidade tá sempre...

Cody: É...um tema polêmico que eu gosto de ler é o suicídio. Tipo *Os treze porquês*...

Pesquisadora: Tem aquele outro que tá comigo.

Cody: *Por lugares incríveis*?

Pesquisadora: Isso, *Por lugares incríveis* também é...

Cody: Também é. Na verdade, *Por lugares incríveis* é mais sobre o transtorno bipolar que fala.

Pesquisadora: Mas que, na narrativa, leva ao suicídio, né.

Cody: Que leva ao suicídio.

Pesquisadora: E você gosta de ler esse tipo de...

Cody: É porque toda... todo mundo fala que suicídio é bobagem, que... tem gente que fala que é pra chamar a atenção, só que eu penso assim "pra que que a pessoa ia se suicidar pra chamar a atenção, sendo que ela vai estar morta?" Ela vai receber que atenção? Ela vai estar *morta*... (risos) Por que que eu vou querer isso? Aí eles acham que é bobagem, né, que suicídio é brincadeira....é depressão.

Mare

Pesquisadora: Você já se deparou com alguma forma de preconceito nos livros que você leu?

Mare: Já. É, já. Mas, tipo, sempre resolvia, assim, no livro, então...

Pesquisadora: Lá dentro do livro mesmo, a questão aparece, porém se resolve.

Mare: Hum-hum.

Pesquisadora: O que você pensa sobre a presença desses temas nos livros?

Mare: Acho que, se aparece essa questão no livro do jeito que o personagem vai resolver ela, pode até ajudar algumas pessoas a lidar com a situação, essas coisas.

Nina

Pesquisadora: Já teve algum livro que você leu, situações assim de preconceito? Já reparou isso?

Nina: Já. Só que é, tipo assim, é diário. Não é esses livros assim... É diário.

 (Continua)

Nina

Pesquisadora: Você lembra qual que é?

Nina: *Diário de Uma Garota Nada Popular.*

Pesquisadora: Lá tem...

Nina: Eu leio, eu tô lendo a coleção. Eu acabei de ler o oito, eu vou pro nove agora.

Pesquisadora: Esse livro também é bastante requisitado, né?

Nina: É.

Pesquisadora: Por que você acha que ele é bom? Aliás, você acha que ele é bom? Porque você falou que tá lendo, é diferente de achar que é bom, né...

Nina: Eu acho que ele é muito bom, porque ele... Ele mostra como o mundo é realmente, entendeu? Porque, por exemplo, em toda escola existe aquele grupo de barraqueira, aquele grupo de popular, aquele grupo de “os excluídos”, “os nerds”, existe, sempre existe. Sempre tem.

Pesquisadora: E lá fala um pouco sobre isso, né? Sobre esses preconceitos de um modo geral...

Nina: Hum-hum.

Pesquisadora: Teve alguma situação de preconceito que foi descrita numa cena e você se sentiu mal com aquela situação ali? E que despertou algum sentimento em você?

Nina: Sim, nesse livro, é porque a menina, ela ganha uma bolsa. E a menina mais popular, podemos dizer, zouu dela porque ela é bolsista e ela não paga a escola e a escola é particular, entendeu? E ela é riquinha, sabe? Sempre tem... E a menina é pobre, então tipo, eu acho que... né, é errado isso.

Paula

Pesquisadora: Já aconteceu de você ler algum livro e perceber alguma situação de preconceito?

Paula: Assim, eu li um livro que eram dois jovens, e eles... um era rico e outro era morador de rua. E o morador de rua, ele mexia com drogas, essas coisas. Só que, assim, pra mim, foi superficial, então eu continuei lendo pra ver como iria terminar e acabou que, no final, os dois viraram amigos, só que, por conta desse menino vir a trabalhar com isso, o irmão dele também era e tal, então a... No final, esse menino acaba morrendo. E, assim, ele acabou tendo aula com uma professora que ajudou ele...

Pesquisadora: O que era morador de rua.

Paula: Isso. Então ele, assim, ele aprendeu muito sobre astronomia, e ele amava as estrelas. E, no final do livro, ele pede pra, quando ele morrer, colocar a bandeira do Brasil. Aí o menino fala assim: “uai, mas você gosta tanto assim do Brasil?”, ele: “que do Brasil o quê? Eu quero é por causa das estrelas, porque eu quero que elas vão junto comigo”. Então, assim, e no final acaba que os dois viraram superamigos. Então, pra mim, eu acho até meio assim, porque o pai do menino rico, ele não quis deixar ele ser amigo...

[...]

Pesquisadora: E você acha que, quando tem isso no livro, te ajuda a pensar, assim, nessas questões? Coisas que talvez você não ia parar pra...

Paula: É. Acaba que você fica... se conscientiza através do livro.

Vittar

Pesquisadora: E a leitura, quando você falou, assim, de desenvolver pensamento crítico, pra você, então, ela favorece, né?

Vittar: Huhum... muito! Porque você vai lendo, você vai compreendendo as coisas, você vai entendendo. Você acaba conseguindo discutir sobre as coisas, conseguindo entender.

(Continua)

(Conclusão)

Vittar

Tipo o lance das drogas, de novo. Tá parecendo que eu sou professor do *Proerd*⁹⁶, né (risos). Você lendo, você vê que muitos livros, tipo *A culpa é das estrelas*, eles usam uma droga pra sobreviver, que é uma droga boa... mas, ao mesmo tempo, a droga mata. Que acaba prejudicando eles.

[...]

Pesquisadora: Tem algum personagem que te inspira, assim?

Vittar: A Trice de *Divergente*. Eu queria muito... é muito incrível, ela luta por tudo, sabe, ela mostra que ela é diferente, então é uma luta a cada dia.

Pesquisadora: Então você se identificou *mesmo* com ela.

Vittar: Muito. Nos *Jogos vorazes* também. Mas *Jogos vorazes* é uma coisa, assim, ah... tá bom... vou lutar. Mas no *Divergente* eles mostram a qualidade de cada um e a divergência dela é não se encaixar no padrão. E a coisa que eu luto a cada dia é pra não me encaixar no padrão, sabe, então eu me identifiquei muito.

Fonte: Elaborado pela autora.

Os trechos selecionados para compor o quadro acima mostram formas de percepção do jovem acerca do papel da leitura no desenvolvimento da consciência crítica sobre a realidade, do senso de alteridade do leitor e da possível ampliação da capacidade de empatia por meio da leitura (CANDIDO, 1995; COMPAGNON, 2009). É possível perceber como, ao ler uma obra literária, o jovem demonstra enxergar uma dimensão mais ampla associada aos temas tratados no contexto da narrativa, trazendo para seu universo mais imediato algumas questões vividas por meio da experiência literária (ROSENBLATT, 1938/2002). As falas dos jovens também mostram a importância atribuída por eles a toda essa multiplicidade de temáticas que fomentam suas reflexões sobre a realidade, reforçando assim a afirmativa de Freire (2011), para quem a importância de ler está implicada na “percepção crítica, interpretação e ‘re-escrita’ do lido” (FREIRE, 2011, p. 31).

As falas mostram alguns dos temas que, segundo os jovens, possuem maior potencial para despertar a consciência de quem os lê. A referência ao livro *Extraordinário*, de R.J. Palacio, mencionado por duas das leitoras – que até o momento da entrevista não se conheciam – mostra como essa potencialidade de reflexão presente em determinados livros alcança o leitor de forma mais deliberada, mesmo quando não há uma mediação direta e pessoal com relação à questão tratada. A obra, que traz uma temática propícia à reflexão – que é o enfrentamento de uma

⁹⁶Proerd é o Programa Educacional de Resistência às Drogas desenvolvido pela Polícia Militar. Informação disponível em : <<https://www.policiamilitar.mg.gov.br/portal-pm/proerd/principal.action>>. Acesso em: 14 jan. 2019.

doença que causa deformação e gera uma série de constrangimentos públicos ao protagonista e à sua família – favorece essa percepção de forma mais direta no decorrer da leitura e, ainda que não se feche somente nessa questão, traz uma série de fatores que levam ao desenvolvimento da empatia do leitor com relação ao protagonista. Como o *bullying* sofrido por crianças dentro da escola é uma temática bastante atual, certamente a questão foi tratada em diferentes meios nos quais a obra foi divulgada, independentemente de que sejam ambientes institucionalmente voltados para a educação, de modo que a interpretação também pode ter sido indiretamente direcionada por outros meios, capazes de alcançar leitores de diferentes contextos.

5.1.1.1. Quando a temática é densa

Percebe-se que a presença de temas como o abordado em *Extraordinário* é aceita e até fomentada por adultos mediadores de leitura, sobretudo nas duas principais instituições que se apresentam de forma mais imediata como responsáveis pelo letramento literário em meios populares, que são a família e a escola. No entanto, a abordagem, na literatura, de temas mais complexos, como, por exemplo, a sexualidade e a morte, traz inúmeros desafios, pois, em geral, passam pelas subjetividades dos mediadores – sejam pais, parentes próximos, professores ou profissionais de biblioteca escolar. Nesses casos, a circulação dessas obras entre os jovens pode encontrar explicação na forte influência dos pares em suas escolhas literárias, como foi evidenciado no capítulo anterior, ou seja, as indicações de leitura feitas de um jovem para outro provavelmente não será afetada pelos mesmos filtros aplicados por mediadores adultos. A dificuldade e até a resistência que os adultos, em geral, têm em abordar questões mais espinhosas como homossexualidade e suicídio, por exemplo, estão no fato de que são temas que nem sempre se discute, ainda que façam parte da nossa realidade, já que passam por uma série de filtros morais e religiosos preexistentes à leitura.

Desse modo, também consideramos relevante tratar da referência feita por Cody à temática do suicídio, visto que alguns títulos mencionados no decorrer da pesquisa, de alguma forma, tratam desse tema – além dos dois mencionados no trecho transcrito acima, também foram citados *Eu estive aqui*, de Gayle Forman;

Quem é você Alasca?, de John Green e *Como eu era antes de você*, de Jojo Moyes, este último com a eutanásia como questão de fundo. A fala de Cody a respeito da curiosidade que a move para esse tipo de temática mostra que ela acredita nas narrativas como forma de conscientizar pessoas para que busquem entender melhor sobre doenças psíquicas capazes de levar ao suicídio. Por ser um tema considerado tabu, muitas vezes sua presença nas narrativas juvenis é vista como perigosa, por receio de que haja, de alguma maneira, uma identificação capaz de levar o leitor a cometer suicídio.

Lottermann (2010) afirma que, ao focalizar a questão do suicídio, a literatura representa uma possibilidade de abordagem de um aspecto da morte que, em geral, a sociedade busca recalcar, oferecendo, assim, subsídios que permitem um acesso a alguns rituais fúnebres por parte do leitor. Corso e Corso (2011), autores que têm implementado esforços para compreender diversas temáticas e representações presentes em obras literárias a partir da perspectiva psicanalítica, ao tratar especificamente de uma narrativa em que o suicídio aparece entre outras questões discutidas, afirmam que

Um suicida lida com sua existência como se fosse um bem que só a ele compete, e com o qual pode dispor como bem lhe aprouver. Entre as múltiplas causas que levam alguém a se matar, algumas dizem respeito à incapacidade de suportar a dor de seguir vivendo, mas há algo mais: o suicida é o único que fica realmente com a última palavra. Esse ato, forma terminal de autonomia, é uma maneira radical de libertar-se de todo tipo de dependência: não será objeto do amor de ninguém, nem obra da vida de outrem, será obra acabada de sua própria determinação (CORSO e CORSO, 2011, p. 128).

Diante disso, entendemos ser possível que o interesse dos leitores jovens por obras que tematizem o suicídio esteja relacionado a essa necessidade de identificação não com a morte em si, ocasionada em virtude do suicídio, mas com a suposta autonomia e liberdade que o ato suicida pode estar representando para esse leitor. Evidentemente seria necessário um estudo mais aprofundado em torno da temática e de modos individuais de interpretação das narrativas que a abordam para se compreender os possíveis efeitos dessas leituras na formação do jovem. Um fator a ser considerado é que a literatura permite que as angústias sejam divididas com certos personagens, de modo que podemos nos livrar delas ao ver – e sentir – que elas não são só nossas. Assim, as prospeções apontadas aqui trazem apenas alguns

possíveis caminhos no sentido de se compreender o sucesso de obras envolvendo essa temática tão polêmica junto ao público jovem em geral.

A homossexualidade também é vista por Cody como um tema que, ao ser abordado nas narrativas, pode favorecer a desconstrução de preconceitos e estereótipos por parte de quem lê. Essa é uma temática que, como aponta a própria leitora, é recorrente em diversas obras juvenis, sendo identificada em alguns títulos mencionados no decorrer da coleta de dados – além das obras citadas na fala transcrita da leitora, há também *Me chame pelo seu nome*, de André Aciman; *Wil & Will*, de John Green e David Levithan e *Dois garotos se beijando*, de David Levithan. Por ser a adolescência uma fase de descobertas ligadas à sexualidade, a curiosidade em torno de temas ligados a ela não chega a surpreender e, no caso das leituras escolhidas espontaneamente, é interessante que se busque compreender os processos que envolvem essas escolhas.

Assim como Cody, outros adolescentes mencionam a importância de que questões como a homossexualidade sejam tratadas nos livros, pois, intuitivamente, eles compreendem que, ao terem contato com esses temas por meio dos livros, podem compreender melhor o outro (COMPAGNON, 2009). As diferentes representações de personagens que aparecem nas obras contemporâneas que fazem sucesso entre leitores jovens geram identificação e mostram que essas obras cumprem uma função que vai além do entretenimento, convidando o leitor a um encontro consigo mesmo (ALVES, ANDRADE e SILVA, 2018). Assim, a importância de questões identitárias presentes nessas produções é destacada por Alves, Andrade e Silva (2018), que afirmam:

Afinal de contas, o grande nicho formado por jovens leitores consumidores de sagas e obras juvenis pode ser totalmente compreensível a partir da questão da identidade cultural. Mais do que uma história de aventura, fantástica, terror, ou seja, qual for, busca-se, sobretudo, a si mesmo. As comunidades, que por muito tempo tentaram homogeneizar seus sujeitos e policiá-los para que jamais se desviassem do padrão estabelecido como bom usam, por vezes, métodos para escapar dessa realidade e encontrarem uma menos hostil, o que acontece por meio das páginas dos livros - seja pelo canal que ele estiver. Por meio da arte os sujeitos constroem as pontes que os levam para realidades outras. [...]. A arte não se transfigura em realidade, mas faz com que os sujeitos multipliquem suas possibilidades no mundo real (ALVES, ANDRADE e SILVA, 2018, p. 224-225).

Davila e Souza (2013) apontam que a discussão de temas considerados tabu na sociedade pode trazer elementos importantes para a formação do leitor crítico, uma vez que favorece a autorreflexão e a compreensão do ponto de vista do outro, bem como a percepção em torno de diferentes valores socioculturais, permitindo, assim, uma educação voltada para o respeito à diversidade e para o enfrentamento das diversas formas de injustiça. A literatura, nesse contexto, pode favorecer a ampliação das percepções, visto que permite ao leitor experimentar outras formas de conceber o mundo, por meio do contato com as vivências dos personagens (ROSENBLATT, 1938/2002) e, sendo discutida no coletivo, promove confrontos de interpretações capazes de levar a mudanças significativas nos modos de pensar sobre o mundo e sobre o outro. Contudo, é sempre relevante destacar que a literatura, apesar de todo esse potencial formador, deve ser pensada na dimensão da experiência estética, tendo como referência textos que possibilitem o preenchimento de vazios por parte do leitor (ISER, 1996). A respeito de obras que trazem como elemento central a transmissão de valores, Cademartori (2009) é categórica:

A literatura não tem – e não pode ter – compromisso com a transmissão de antídotos a males sociais variados, seja sexismo, racismo, desigualdade social, poluição ambiental e outros. Tampouco lhe cabe a difusão de noções de saúde, higiene, religião, ecologia, história. Ou o texto é pragmático ou é literário. Ou é doutrinário ou é estético. Uma coisa e também outra não consegue ser. Livros em que predominam intenções ideológicas ou pedagógicas, e que têm por objetivo primordial transmitir informações de ordem prática, não privilegiam a fantasia nem a aventura individual do leitor com os sentidos múltiplos que o texto literário é capaz de suscitar. Se prevalecer o intuito de pregação, o texto fica impedido de, ao mesmo tempo, ampliar e matizar seus efeitos de sentido (CADEMARTORI, 2009, p. 48-49).

Feitas as devidas ressalvas com relação aos possíveis usos da literatura como mero veículo para o ensino, destaca-se, ainda no quadro 21, a percepção dos leitores com relação a temáticas voltadas também para preconceitos sociais, como é possível verificar, por exemplo, nas falas de Nina e de Paula. De modo geral, os jovens revelam um discurso que associa a leitura à formação crítica do leitor, como, por exemplo, na fala de Paula, quando afirma que “você se conscientiza através do livro”.

5.1.1.2. Percepção crítica e subjetividade

Um exemplo emblemático de reflexão sobre a própria realidade associada diretamente a uma leitura aparece na fala de Vittar durante a entrevista individual, ao tecer considerações sobre o local onde mora. O jovem inicialmente menciona algumas das dificuldades enfrentadas em seu cotidiano e encerra seu raciocínio remetendo a uma obra lida por ele:

Vittar: A gente que mora nesses lugares, a gente luta pra não participar dessas coisas [referindo-se ao aliciamento de crianças para o tráfico]. Porque é uma coisa muito forte. A má fama do lugar onde você mora, onde você vive...você tem que ser muito forte, você tem que lutar bastante.

Pesquisadora: É uma sobrevivência diária, né...

Vittar: *Jogos vorazes* todo dia.

O trecho mostra como a literatura ajuda a sintetizar aquilo que esse jovem sente em relação à sua própria realidade, explicitando como o texto literário, de certa forma, o auxilia na busca por uma elaboração mais objetiva da sua percepção acerca daquilo que ele vivencia. Do mesmo modo, sua fala permite supor que a leitura que ele faz da obra mencionada – que foi sucesso em diferentes partes do mundo – certamente é dessemelhante da leitura que faria, por exemplo, um jovem que vive uma realidade socioeconômica oposta a essa que ele, em poucas palavras, descreve. Freire (2011) destaca a importância da experiência existencial na configuração do ato de ler de cada sujeito, afirmando que “este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente” (FREIRE, 2011, p. 29). *Jogos Vorazes*, de Suzanne Collins, é uma trilogia que descreve uma série de situações de opressão, sobretudo social, e também foi pauta de duas discussões feitas em grupo – das quais Vittar participou. Reunimos dois trechos dessas discussões para que possamos compreender melhor como se dão as percepções dos leitores acerca dessa obra específica que traz grande potencial para a realização de uma leitura crítica da realidade a partir de seu enredo:

Quadro 22 – Interações sobre a trilogia *Jogos Vorazes*

Trecho transcrito do GD-1

Pesquisadora: Vamos seguindo aqui com os preferidos, porque aí acho que a gente pode encerrar hoje essa parte mais geral, aí no próximo encontro a gente entra na discussão do livro premiado escolhido por vocês...

(Continua)

Trecho transcrito do GD-1

Jace: A gente tá aqui esperando pra ver que hora vamos poder falar de *Jogos vorazes*.

Vittar: Por favor, *Jogos vorazes*!

Callena: E eis que é chegada a hora de...*Jogos vorazes*!

Jace: É chegada a hora do “Rei das trilogias”, da melhor trilogia!

Vittar: Enfim chegou!

Pesquisadora: *Jogos vorazes*? Não tá... por incrível que pareça, não tá na lista dos “preferidos”.

(Todos falam simultaneamente e fazem gestos indicando surpresa.)

Vittar: Sério?

Callena: Como assim, o que tá acontecendo?

Clare: Nossa... como é que não tá?

Vittar: Por que ele não estaria?

Cody: Eu nunca li o livro, mas eu vi o filme.

Pesquisadora: Aqui, por exemplo, não tá na lista de preferidos. Pode estar na lista de livros mais geral apontada como preferidos.

Callena: Mas o quê?

Pesquisadora: É que na seleção que eu fiz com base nas indicações do questionário ele não aparece indicado por mais de duas pessoas, aliás, conferi aqui... ele só é indicado por uma pessoa...

Jace: No caso, *eu*... porque eu lembro que coloquei ele na minha lista. Claro que coloquei.

Callena: O livro foi esquecido. Não acredito!

Vittar: Nossa, acho que deu um branco. Só pode!

Jace: É porque não é “livro de adolescente” também, né, gente... é uma coisa muito mais profunda, pode ser por isso...

Pesquisadora: Então, bom, acho que ele não entrou por isso, porque a seleção que eu fiz foi assim: os livros ou séries que foram indicados por três pessoas ou mais no questionário seriam discutidos nas interações em grupo. Entenderam o critério? E, tipo, como ele não apareceu... não tava previsto na discussão. O que *não impede*, claro, que vocês falem dele.

Jace: Por favor!

Vittar: Lá vamos nós...

(Todos falam simultaneamente.)

Pesquisadora: Vamos organizar a fala sobre *Jogos vorazes* então, né... por demanda própria! (risos)

Callena: Vamos lá!

Pesquisadora: Então vamos lá. Quem viu os filmes?

(Todos levantam a mão)

Pesquisadora: Quem leu os livros e viu os filmes?

Júvia: Eu só não li o último livro.

(Clare e Cody só viram os filmes.)

(Todos falam simultaneamente sobre alguns personagens.)

Pesquisadora: Então... o que que é do *Jogos vorazes* que fez tanto sucesso?

Vittar: Ah, tudo!

Callena: O livro todo.

Júvia: Tudo, a revolução...

Jace: Eu acho ele um livro ambicioso...

Pesquisadora: Como é que é?

Jace: Porque ele é uma crítica escancarada ali, ó.

 (Continua)

Trecho transcrito do GD-1

Vittar: Tipo, é uma crítica na cara da sociedade. Nem finge.

Clare: Tem até um vídeo que eu vi no YouTube que fala sobre a verdadeira mensagem que eles querem passar por trás de *Jogos vorazes*.

Callena: Precisa de vídeo?

Vittar: Precisa mesmo?

Clare: Tem pessoas que, infelizmente, não percebem... tá lá, mas...

Vittar: É...

Jace: Vamos dar um exemplo ótimo. Pensa nos protestos do Brasil. Aí pensa quando começa a Copa do Mundo.

Vittar: Exatamente.

Jace: Existe protesto, gente? Cadê protesto?

Vittar: Aí fica "Tem alguma coisa de errado ali? Não tem, né..."

Callena: É, enquanto tem um showzinho na televisão pra ver...

Júvia: É, tem um show ali, então tá bom.

Jace: Além de criticar a própria mídia.

Cody: Verdade...

Vittar: Verdade.

Pesquisadora: É, tem muita crítica presente nessa trilogia mesmo. É, do vídeo que você viu, Clare, teve alguma coisa, assim, que você destacaria?

Clare: Teve... sobre a mídia, a televisão e as redes sociais. A menina fala assim que... vive uma realidade à parte. E fala assim sobre o Brasil também.

Pesquisadora: Como eles controlam... monopolizam a informação?

Clare: É que tá acontecendo uma coisa bem pior ali e ninguém tá nem aí, sabe? Só estão ali pra ver o que tá sendo gravado. Pra ver o espetáculo, achando aquilo "maior legal".

Jace: Tipo aquelas intriguinhas BBB, sabe, gente? Tipo "Katniss grávida!" só pra manter a polêmica ali viva...

Clare: É!

Jace: Ah, aquela cena do vestido.

Cody: /Nossa, aquela é demais! Chama muita atenção...

Clare: Então, aí o povo só presta atenção nisso, entendeu?

Callena: O povo só quer a imagem.

Jace: E, mesmo prendendo a atenção, de certa forma, foi ruim pra mídia ser daquele jeito, porque, tipo, pensam: "aquela menina tá criando um negócio ali que não vai dar certo".

Vittar: "Isso vai atrapalhar a gente". Tipo isso.

Jace: "Aí a gente mata o modelista". Resolve.

Vittar: Nossa, gente, o tanto que eu chorei. Fiquei muito triste, velho!

Jace: *Jogos vorazes* é uma das poucas sagas que você chora nos quatro filmes. Todo filme alguém morre.

(Seguem vários comentários gerais simultâneos sobre partes tristes da trilogia e mencionam várias outras séries que também têm situações tristes).

Trecho transcrito do GD-4

Pesquisadora: Então deixa ver se eu entendi: vocês acreditam que a leitura que fazem dos livros ajudam vocês a terem uma percepção mais... crítica? Porque, querendo ou não, pelo que falaram até aqui, vocês mostram que têm uma percepção da vida que nem todo mundo tem...

Cody: É, diferente...

Vittar: Pois é...somos "os diferentes"
(risos)

(Continua)

(Conclusão)

Trecho transcrito do GD-4

Pesquisadora: Porque tem coisa que você consegue ver, nem tudo, né, claro que tem coisa que vocês vão pensar depois, daqui a um tempo, que vocês vão lembrar e dizer “ah, é mesmo, fulano falou aquele dia...”. Mas muitas coisas que a gente vai lendo a gente vai conseguindo fazer a relação durante a própria leitura...

Callena: Eu acho que não tem nada a ver... que nem *Jogos Vorazes*, tipo...por dentro, tem muita crítica, muita crítica *mesmo*, é muito inteligente o livro, muito bom.

Vittar: Ela arrasou muito!

Callena: É totalmente... é quase totalmente bom aquele livro, quase totalmente. Mas você lê uma coisa por fora assim, por fora. Você não vai pensar em questões sociais e tal... você pode pensar depois. Mas, enquanto você tá lendo, você tá vendo só a história de uma garota que não quer ser controlada, que tá indo atrás das coisas que ela quer fazer pra poder cuidar dela e da família dela. Ela não tá fazendo faculdade...

Jace: Não (risos), ela tá caçando cervos pela floresta...

Callena: Ela não foi pra escola.

Vittar: E a inteligência que ela tem é incrível. Porque ela sobrevive a todos os jogos e consegue fazer a revolução. A inteligência que ela tem não tem nada a ver com escola.

Pesquisadora: E é uma pessoa que você admira muito mais do que se fosse...

Callena: /É, ela aprendeu a caçar, ela fez um monte de coisa, ela cuida das pessoas ao redor, ela... acho que ela sabe ler e escrever e tal... mas ela não sabe física...

Fonte: Elaborado pela autora

Uma primeira observação que surge ao analisar o quadro diz respeito a uma pertinente sinalização feita por Anne-Marie Chartier (2004), que trata das dificuldades encontradas por pesquisadores em sociologia da leitura quanto ao mapeamento de obras lidas. O trecho inicial do primeiro grupo de discussões trouxe à tona essa questão, pois mostrou que uma das trilogias sobre as quais os jovens mais esperavam discutir, por terem gostado muito, sequer figurou na lista de preferidos, tendo sido indicada somente por um dos participantes. Esse “esquecimento” pode estar relacionado ao fato de que a trilogia também é uma sequência de filmes, ficando, assim, em outro patamar e, portanto, não sendo associada tão diretamente à leitura – o que, de forma isolada, não explica totalmente a questão, visto que outros títulos adaptados para o cinema foram mencionados nas listas, como é o caso, por exemplo, d’*A culpa é das estrelas* e da série *Divergente*.

Foi possível perceber, no decorrer da coleta de dados, um forte trânsito que os jovens estabelecem entre os livros e os filmes que dele se originam, sem que haja tantas hierarquias entre os dois produtos culturais. Nesse contexto, perde-se até mesmo a noção de origem, uma vez que ambos – livro e filme – passam a dialogar, a se complementar e a se confrontar na apropriação que os jovens fazem das obras. Outro aspecto interessante a se observar nas falas acima é uma espécie de

desvalorização do livro destinado especificamente ao público adolescente por parte dos próprios leitores, o que fica evidenciado na percepção de Jace, que aponta, como possível razão para esquecimento de *Jogos vorazes*, o fato de não se tratar de um “livro de adolescente”, ou seja, para esse leitor, a referida trilogia estaria em outro nível de apreciação, sendo considerada por ele como “uma coisa muito mais profunda”.

Nas entrevistas, a trilogia *Jogos vorazes* chega a ser mencionada, mas, como no momento de realização das discussões em grupo, os dados da entrevista ainda não haviam sido totalmente transcritos e tabulados, não havia em nós a consciência sobre sua importância para os leitores e, de toda forma, a obra também não apareceu com tanta centralidade nesta segunda etapa da coleta de dados, como ocorreu na terceira. Esse fato mostra que, em certa medida, alcançamos um de nossos objetivos ao realizar a coleta de dados em três etapas, pois acreditamos que, dessa forma, foi possível obter dados mais próximos da realidade de leitura dos jovens, por meio da triangulação de fontes e de métodos (ALVES-MAZZOTTI, 2002) e também por meio da diversificação de formas de coleta de dados sobre leitura, reduzindo, assim, a interferência de filtros implicitamente aplicados pelos leitores em etapas mais iniciais da coleta (LAHIRE, 2004; CHARTIER, 2004).

Feitas essas observações iniciais, passemos à análise das percepções dos leitores sobre a trilogia supracitada. Destacamos que as discussões foram feitas por eles de maneira indistinta, no que diz respeito a comentários sobre o livro e sobre a adaptação para o cinema – que desdobrou a trilogia em quatro filmes. A clareza com que os jovens fazem a comparação da narrativa com a realidade mostra uma leitura crítica e consistente do enredo e também revela a presença de discursos que circulam na internet, como fica explicitado de forma mais direta no comentário feito por Clare.

Para Ceccantini (2016), as atuais práticas culturais dos jovens são complexas, múltiplas e têm contornos cada vez mais globalizados, de modo que dificilmente a leitura de um livro – e acrescentamos também sua apreciação – faz-se isoladamente. A maneira coesa com que os sentidos são apresentados pelos leitores na interação – a maior parte expondo opiniões e percepções bastante semelhantes, embora nem todos se conhecessem até a data desse primeiro encontro⁹⁷ – mostra que possivelmente há, também, entre os demais jovens, influências externas para essas interpretações, possivelmente advindas do ambiente virtual, uma vez que a inserção

⁹⁷ Os leitores que já se conheciam são Clare, Cody e Jace.

dos jovens no mundo digital cria novas sociabilidades e novas “formas diferenciadas de ler, escrever e discutir sobre as obras” (KIRCHOF e SILVEIRA, 2018, p.59).

O segundo momento de discussões do quadro 22 (GD-4), ocorrido cinco meses depois da primeira interação (GD-1) com os mesmos participantes⁹⁸, mostra, mais uma vez, a referência espontânea à trilogia *Jogos vorazes* em meio à situação discursiva estabelecida entre eles. Dessa vez a fala vem na sequência de uma discussão que os jovens faziam sobre a importância da escola e daquilo que se aprende nesse espaço, bem como da necessidade de se cursar ou não uma faculdade – questão que, para alguns leitores, mostrou-se latente no decorrer de todo o processo de coleta de dados. Essa segunda interação em torno da mesma obra mostra como a identificação se dá por diferentes fatores e de diferentes maneiras. Na primeira fala (GD-1), Callena aborda a obra concordando com os colegas, sem mencionar esse outro aspecto que surge no segundo trecho, em que ela está com o pensamento voltado para questões de ordem mais pessoal. Ao aludir à obra no segundo momento, ela deixa claro o incômodo que sente nesse fechamento do segundo ano do Ensino Médio, com a proximidade do período em que o Enem e a faculdade passam a ser assunto ainda mais central em suas vivências e, dessa forma, ela nos mostra como a mesma leitura pode passar por interpretações variadas, até mesmo em função dos elementos que povoam o pensamento do leitor nos diferentes momentos em que a obra é lembrada, por meio do cruzamento dos diferentes planos – real e ficcional. Lima (1979) aborda essa dimensão do prazer estético pautado nas experiências prévias da seguinte maneira:

O sujeito do prazer conhece-se no outro, traz a alteridade do outro para dentro de si, ao mesmo tempo que se projeta nesta alteridade. Ora, nesta experiência assim complexa, o conhecimento só experimenta a diferença do outro a partir do próprio estoque de prenoções que traz consigo. Dito doutro modo: ao passo que Jausse destaca a alteração do conhecimento do sujeito, alteração devida à ação do efeito estético, creio que devemos partir do momento anterior a esta alteração, i.e., o momento representado pelo conjunto de expectativas, prenoções e previsões do sujeito. Está certo que se, durante a experiência estética, o sujeito apenas confirma seu prévio horizonte cognoscente, a experiência enquanto estética, fracassa, pois o sujeito excluirá o objeto, não será capaz de tematizar o que nele é rebelde e seu prévio estoque de saber. Porém, mesmo supondo-se uma experiência estética realizada, a fruição da alteridade, a experiência do diverso, o questionamento até dos valores do sujeito

⁹⁸ À exceção de Clare, que não pôde estar presente no mês de dezembro.

(i.e., o leitor), só serão abordáveis a partir daquela gama prévia de saber (LIMA, 1979, p. 19).

A citação acima nos leva a refletir sobre os diferentes fatores envolvidos no modo como a experiência estética contribui para a alteração das percepções do sujeito quando da realização da leitura. Compreendendo o processo a partir de contribuições da sociologia da experiência (DUBET, 1996), que, além dos aspectos cognitivos, que estariam associados aos saberes prévios do sujeito mencionados por Lima (1979), também considera aspectos emocionais, ligados aos sentimentos evocados pelo sujeito nas experiências vivenciadas por ele, o conjunto de fatores que interferem na experiência estética fica ainda mais alargado.

Ao observar a participação de Callena no primeiro trecho, é possível perceber que sua análise sobre a leitura nem se mostra tão evidente em meio às demais falas, ainda que ela concorde com os aspectos levantados pelos outros leitores que participavam daquela interação (GD-1) – cuja análise está voltada para a crítica social mais ampla presente no enredo. No segundo trecho (GD-4), porém, ela expõe com maior clareza como se deu sua relação pessoal com a obra, pautada em suas próprias vivências, que geraram percepções mais singulares, como, por exemplo, a que fica evidenciada na fala “[...] enquanto você lê, você tá vendo só a história de uma garota que *não quer ser controlada*, que tá indo atrás das *coisas que ela quer fazer* pra poder cuidar dela e da família dela. Ela *não tá fazendo faculdade...*”. Essa fala de Callena mostra como, a partir de suas emoções acionadas no momento em que tratava de outras angústias, a leitura é requisitada por representar um ideal de atitudes com as quais ela se identifica, deixando de lado todo o contexto mais amplo em que a situação apontada nesse trecho específico está imersa. O momento da leitura, para ela, foi pautado em uma dimensão mais subjetiva, em que ela projeta as próprias emoções na vida da personagem, partindo das angústias que a atormentam, configurando, assim, uma experiência única com a obra, que também passa a ser única (ROSENBLATT, 1938/2002).

A percepção da crítica mais ampla, nesse caso, não deixa de ser alcançada, mas, como a própria leitora sinaliza, a tomada de consciência sobre os aspectos sociais presentes na obra não ocorre necessariamente no momento da leitura, mas em reflexão posterior e com base em uma infinidade de fatores que estão imbricados no processo, como já apontado anteriormente.

As interações presentes no quadro 22, portanto, mostram como a singularidade de cada sujeito afeta suas interações com as obras, especialmente quando se considera tanto os aspectos emocionais quanto os cognitivos que constituem as experiências dos sujeitos (DUBET, 1996). Assim, a experiência social, vista como uma maneira de construir o mundo, quando perpassada pela experiência estética, é potencializada, de modo que a leitura implica novas formas de pensar, ao mesmo tempo em que as formas de pensar implicam outras formas de ler, em uma espiral infundável.

Uma pesquisa realizada com jovens leitores no interior do Rio Grande do Norte também traz o questionamento em torno da ideia de que muitos textos lidos pelos jovens, dos quais decorrem grande parte de suas experiências literárias, sejam vistos como “meros produtos mercadológicos da indústria cultural” (MELO, 2018, p. 227). Melo (2018) aponta que, mesmo considerando as relações capitalistas e suas fortes influências na cadeia produtiva do livro e da leitura, eles não podem ser vistos como determinantes das relações elaboradas pelos leitores junto às obras literárias. Na mesma direção, Alves, Andrade e Silva (2018) sinalizam que

A literatura da era líquida, em seu processo de mutação, criou um novo e gigantesco sistema de leitores, leituras e escritores que não deve mais ser olhado com os olhos do passado. Aparentemente, estamos diante de um sistema aprimorado, denso e mais profundo do que se parece. Talvez, seja hora de abandonar os velhos óculos empoeirados e já remendados para experimentarmos os novos óculos 3D para, efetivamente e definitivamente, termos mais claro qual o papel dessa literatura que desponta no horizonte com raios de diversas dimensões (ALVES, ANDRADE e SILVA, 2018, p. 226).

Um aspecto importante também apontado por Alves, Andrade e Silva (2018) é a ideia do livro como passaporte para uma vasta gama de possibilidades interativas, indicando, por exemplo, a escrita de *fanfictions*⁹⁹ como um caminho encontrado pelo leitor jovem para expor diferentes visões e para propor outras formas de interpretação e de ampliação das leituras feitas, a partir de um texto matriz. Vários leitores participantes da pesquisa afirmaram ler e escrever textos em plataformas virtuais, a partir de obras contemporâneas lidas por eles, inserindo suas percepções e sentimentos, como mostra o trecho a seguir, da interação ocorrida no GD-4:

⁹⁹ Conforme já mencionado, *fanfictions* ou *fanfics* são produções escritas que circulam no ambiente virtual e que derivam de leituras feitas pelos jovens.

Pesquisadora: Contem pra gente, conta pro povo que vai ler: Por que vocês escrevem *fanfic*?

Vittar: Ah, porque... deixa eu falar um pouquinho. Porque a gente lê tanto, a gente queria estar nesse mundo também de escrever, a gente se sente inspirado, você vai escrevendo sobre a história, escreve sua vida, você vai escrevendo, aí você pensa tipo: “Meu Deus, vou matar essa pessoa”, aí você *mata* a pessoa, você tem controle sobre a vida das pessoas do livro, sabe?

Juvia: / Igual eu te falei...

Vittar: É muito legal você escrever...

Cody: Teve um texto que a professora passou...

Vittar: Você não escreve...

Cody: Eu escrevo, mas eu não escrevo *fanfic*. É um aplicativo de diário¹⁰⁰.

Pesquisadora: É um aplicativo de diário, aí você cria a narrativa, assim?

Cody: Aí tem os textos, tem muitos textos meus.

Vittar: Nossa, você é à toa!

Cody: Não, eu não sou à toa, eu tenho insônia, gente! E, tipo, esses aqui, esses que estão aqui, são os que tavam no outro diário que eu deixei de escrever há um tempo e aí eu passei pra esse aqui (mostra para o grupo a tela do *smartphone*).

Callena: Quando você ler seu primeiro texto, você vai achar ele tão ruim...

Cody: Eu lembro do meu primeiro texto...

Callena: Mas, se você ler, você vai sentir vergonha dele.

Cody: Tem um, acho que foi o segundo, um dos primeiros que eu gosto bastante.

Jace: /Eu tenho sérios problemas, é que assim... eu escrevo, aí depois eu vou ler, aí eu falo: “Que coisa é essa?”, aí eu vou lá e apago.

Vittar: Eu também sou desse jeito. Eu fico, eu fiquei duas horas escrevendo, escrevi, acho que, umas trinta palavras. Aí eu fui ler, e eu: “que coisa!”, apertei o delete.

[...]

Pesquisadora: Então, nesse caso, vocês não publicam os textos, só escrevem...

(Vittar, Juvia e Callena publicam. Cody e Jace, não.)

Pesquisadora: Então vamos lá, por que vocês escrevem *fanfic*? Vittar já falou... a Juvia tava querendo falar.

Juvia: Ah, eu escrevo porque eu gosto de dar um final diferente, mudar.

Pesquisadora: Você gosta de ter um pouco de poder sobre os personagens...

Juvia: E eu escrevo mais sobre personagem de anime, né. Aí pra mim fica mais fácil, porque eu já conheço eles...

Pesquisadora: Você não precisa nem caracterizar o personagem...

Juvia: Eu costumo mudar a personalidade deles, porque tem vez que são chatos demais!

[...]

¹⁰⁰ Segundo a adolescente, trata-se de um aplicativo para *smartphone* em que os textos são guardados apenas para a própria pessoa que escreve. Semelhante aos aplicativos de notas avulsas para apoio à memória.

Pesquisadora: Callena, você quer falar sobre o seu processo de escrita?

(Callena faz uma expressão de dúvida.)

Pesquisadora: É que, na entrevista, você já falou um pouco pra mim, eu quero saber, assim, se você gostaria de compartilhar com os meninos isso tudo, assim, essa... por que que você gosta de escrever, se é a mesma coisa que eles já falaram, se você tem retorno dos leitores...

Callena: Tem. Tenho. Eu já ganhei muita amiga também por causa disso. Muita gente me procurava, ia saber, a gente vira amigo das pessoas...

Vittar: É assim: tá sentindo dor? Escreve a sua dor, descreve ela...

Cody: É isso que eu faço mais ou menos.

Vittar: Escreve tudo que você tá sentindo. Tudo, relata.

Cody: É o que eu faço quando eu escrevo, eu escrevo quando eu tô sentindo alguma coisa assim...

Pesquisadora: É meio *Diário de Anne Frank*, né... quem já leu *Anne Frank* aqui?

(Apenas Júvia e Vittar afirmam terem lido, mas todos dizem conhecer um pouco da história do livro e seguem uma sequência de falas sobre filmes que trazem a temática da Segunda Guerra.)

É importante lembrar que a referência à leitura e à escrita de textos em plataformas virtuais como possibilidade de recriação de obras lidas/assistidas é uma das formas de sociabilidade que fazem parte do universo desses jovens leitores no contexto atual, como tem sido observado por diferentes pesquisadores (ALVES, ANDRADE e SILVA, 2018; TEIXEIRA, 2018; MELO, 2018; ARAÚJO, 2016; CHACÓN, 2015; SILVA, 2014). Failla (2016), ao analisar dados da última edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, aponta que a indicação de participação na construção de histórias coletivas, como *fanfics*, embora tenha aparecido com baixo percentual (2%), revela uma novidade importante nesta edição. Para a autora,

Talvez essas duas revelações – uso de *blogs*, redes sociais e outras formas de compartilhamento de informações sobre livros e autores e a construção de histórias ou narrativas coletivas – sejam as novidades mais instigantes desta edição para uma nova investigação (FAILLA, 2016, p. 38).

Um dos pontos perceptíveis no trecho do GD-4 transcrito acima é como essa participação permite o envolvimento em grupos e gera a sensação de pertencimento e integração, de modo que a plataforma virtual passa a ser um espaço para a produção de sociabilidades, o que pode ser um dos fatores que explicam essa inserção e a aceitação pela produção de textos e também pela realização das leituras que motivam tal escrita. Desse modo, a produção de *fanfics* surge como um passaporte para a integração em comunidades e para a busca por interlocutores no

mundo virtual. Além disso, algumas falas nos mostram como o leitor, enquanto produtor de sentidos daquilo que lê, ao produzir textos a partir dessas leituras, busca se aventurar na experiência de também ser escritor, mudando os rumos da história lida. Assim, o universo das *fanfics* oportuniza “um ambiente digital de produção e de divulgação de obras literárias, em especial de narrativas, que podem mobilizar a formação de leitores e de escritores” (ARAÚJO, 2016, p. 73).

5.1.2. Da leitura do mundo para a leitura literária

Como já vimos parcialmente até este ponto da discussão, assim como a leitura da obra literária pode influenciar o modo de enxergar a realidade, as vivências do leitor influenciam nas interpretações que fazem das obras, em um movimento dialético. Trazemos, neste subtópico, alguns elementos que nos permitem analisar como elas ocorrem na prática. O quadro a seguir reúne, assim, recortes das falas de três leitoras que evidenciam, de modo mais direto, a influência de suas vivências nas relações estabelecidas com temas complexos presentes nas obras literárias:

Quadro 23 – Influências do universo de referências do jovem leitor

Hermione:

Pesquisadora: Você já reparou durante a leitura de algum livro situação de preconceito, de...

Hermione: Já. Eu tava lendo um livro esses dias, é, tipo, acho que era povo nazista, sabe, de antigamente, que diz que essa história é real. Aí antigamente eles tinham muito preconceito com essa menina, aí depois eles pegaram ela, colocaram, assim, sabe? Fazia igual aquele povo de antigamente mesmo. Aí eu não gostei não.

Pesquisadora: Como você se sentiu quando você leu, assim?

Hermione: Ah, sei lá, eu me senti constrangida, mas tipo, eu levei pro lado pessoal, que eu moro no abrigo, aí muita gente também faz preconceito. Aí fiquei com dó da menina no livro.

Pesquisadora: Situação atual, assim, de racismo, essas coisas você tem visto nos livros? Tem percebido se aparece?

Hermione: Não.

Pesquisadora: E na vida real você percebe?

Hermione: Muito. Muito!

Pesquisadora: Você acha que, nos livros, podia ter mais esse tipo de conteúdo?

Hermione: Eu acho que sim. E , também, tipo, pra divulgar mesmo pras pessoas que, pelo menos as que fazem racismo com as pessoas, podiam... deviam ler esses livros.

Pesquisadora: Pois é. Esse que você leu que é da Segunda Guerra, você lembra qual é?

Hermione: Não, não lembro.

Pesquisadora: Porque tem o *Diário de Anne Frank* que é super conhecido.

Hermione: Eu já li também, mas não é esse não.

(Continua)

(Conclusão)

Júvia

Pesquisadora: Você já se deparou, durante a leitura de algum livro, com situações de preconceito, ou de estereótipo, da pessoa ficar sendo menosprezada por conta da aparência...essas coisas?

Júvia: N' *A Hora da Estrela* é bem isso, né? Que descreve a Macabéa magra, feia... porque ele impõe que ela é isso, né?

Pesquisadora: E como você se sentiu, quando você leu assim, aquelas... no caso do livro *A Hora da Estrela*, por exemplo, que tem bem isso. Que ela sofre...

Júvia: Eu fiquei bem triste, né? Que, assim, eu costumo muito me envolver quando eu tô lendo. Aí eu escolho um personagem, eu gosto muito dele, aí eu vou me envolver bastante, assim. Aí, quando eu li ele falando que ela era magra, feia, cheirava mal... eu ficava bem assim: "nossa, não é bom não!" Não é legal a gente ficar falando isso não.

Pesquisadora: Você se colocava no lugar da personagem, né?

Júvia: Porque, assim, eu acho que ninguém ia gostar. Acho que ninguém gostaria de ficar sendo chamado assim. Porque eu já sofri *bullying*, eu sei como é que é.

Karina (continua)

Pesquisadora: Situações de preconceito nos livros que você leu...você já viu?

Karina: Já...

Pesquisadora: Tem muito isso, assim, nos livros que você lê?

Karina: Não...

Pesquisadora: Você reparou?

Karina: Tem um livro que eles fazem mais diferença entre as pessoas ricas e pobres. Que a pessoa, ela é de um outro *status* social, é, tá, mais poderosa, já viajou pelo mundo, e a outra é pobre, só porque tá lá é miserável? E a pessoa, às vezes, mesmo sendo pobre, ela é honesta, não rouba, tá vivendo a vida dela.

Pesquisadora: E, geralmente, quando tem isso no livro, você se questiona, assim, a respeito dessas coisas? Assim, você para pra pensar sobre isso?

Karina: Hum-hum. E, tipo assim, a gente também que tem uma... não tem uma condição tão boa quanto essas pessoas, a gente não viaja pelo mundo, mas a gente também sonha grande, a gente também quer viajar, quer ir pra outro lugar.

Pesquisadora: Então você se sente meio ofendida se, por exemplo, a pessoa ficar falando ali da...pobreza...

Karina: /É porque, tipo assim, a pessoa fala lá que gente pobre é... não, gente que não tem uma condição tão boa, é... que rouba, às vezes, muitas vezes, se sente inferior, mas, tipo assim, eu acho que todo mundo é igual. Tem os mesmos direitos.

Pesquisadora: Eles avaliam a pessoa por uma única situação, né? Não olha as outras...

Karina: Exatamente.

Pesquisadora: As outras variáveis. Política, relações de gênero, essas coisas também você tem visto? Você tem reparado se tem isso na... se dá alguma coisa, por exemplo, que você lê num livro que você consegue comparar com a nossa situação política, ou com preconceitos que acontecem no dia a dia?

Karina: O que eu mais percebi no livro foi uma guerra. A guerra que teve que... por causa das pessoas que não queriam mais viver na pobreza e queriam que o governo fosse justo com todo mundo.

Pesquisadora: Você lembra qual que é esse?

Karina: *A Seleção*. Ele se passa num tempo de guerra, né, porque o país do norte e o país do sul estão brigando um com o outro pra tentar dominar.

Fonte: Elaborado pela autora.

O quadro 23 reúne alguns aspectos subjetivos que estão implicados na relação que os leitores estabelecem com as obras. As três adolescentes tratam da leitura de diferentes obras, escritas em diferentes espaços e tempos, mas que evocaram sentimentos semelhantes e as fizeram associar, de alguma maneira, aquilo que leram ao que já haviam vivenciado.

Hermione, por exemplo, ao ser questionada sobre a presença de situações de preconceito em livros, traz uma questão ligada ao nazismo que ela leu e relacionou ao próprio preconceito sofrido por ela, por viver em um abrigo. Essa questão de se sentir excluída por ser do abrigo foi apontada pela leitora também em outros trechos da entrevista, mostrando que se trata de uma angústia que perpassa diferentes momentos de sua vida e, desse modo, faz parte de sua constituição como sujeito (DUBET, 1996). A experiência de empatia vivida pela jovem em relação à personagem mencionada por ela poderia ter se dado de diferentes maneiras, mas o sofrimento pessoal, nesse caso, parece ter sido determinante para o modo como ela processou o enredo, extrapolando para outras situações e apontando que considera importante haver esses temas, para que as pessoas possam se conscientizar melhor sobre o respeito à condição do outro. Zilberman (2003) traz algumas reflexões que auxiliam na compreensão desse processo de associação entre os enredos dos livros e a própria vida do leitor:

Como procede a literatura? Ela sintetiza, por meio dos recursos da ficção, uma realidade, que tem amplos pontos de contato com o que o leitor vive cotidianamente. Assim, por mais exacerbada que seja a fantasia do escritor ou mais distanciadas e diferentes as circunstâncias de espaço e tempo dentro das quais uma obra foi concebida, o sintoma de sua sobrevivência é o fato de que ela continua a se comunicar com seu destinatário atual, porque ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor (ZILBERMAN, 2003, p. 25).

De modo semelhante ao que aponta Hermione, Júvia demonstra empatia pela personagem Macabéa, de *A hora da estrela*, por considerar que a situação descrita na narrativa, de alguma forma, também já foi sentida por ela, ao sofrer *bullying* na escola. O que diferencia a relação das duas leitoras é que o processo de Júvia parece ter sido marcante, mas já estar no passado, uma vez que ela afirma: “eu **já** *sofri bullying*, eu sei como é”, diferentemente de Hermione, que afirma ter sentido constrangimento ao ler a situação de preconceito presente no livro, e que sua condição permanece, já que afirma no presente: “eu **moro** no abrigo, aí muita gente

também faz preconceito”. A elaboração feita pelas leitoras não faz com que elas se coloquem em situações de vítimas apenas, mas de pessoas que reconhecem atitudes a serem modificadas, já que prejudicam o existir de outras pessoas, demonstrando, portanto, uma postura ética perante a leitura. Zinani e Santos (2004) afirmam que

A literatura é uma forma de pensar como a vida poderia ser, ou deveria ser, desenvolver utopias. Rompendo com as obviedades e com as “realidades”, a literatura rompe com a vida já dada e suspende a capacidade de não acreditar no que nossos olhos não veem (ZINANI e SANTOS, 2004, p. 81).

Para que a leitura possa desconstruir preconceitos e estereótipos, é preciso que a experiência alcance a subjetividade do leitor e, em alguns casos, esse alcance não ocorre de forma imediata, requerendo, assim, mediações pautadas na negociação de sentidos. Para citar um exemplo com base nos dados, retomamos as falas de Hermione e Júvia: é possível que um leitor que não tenha vivenciado situações de exclusão semelhantes às relatadas por essas duas leitoras estabeleça outra forma de relação com a leitura das mesmas obras mencionadas por elas em suas falas e, não havendo uma discussão capaz de favorecer a elaboração dessa outra perspectiva, pode ser que outros leitores se identifiquem, por exemplo, com a visão opressora presente nas narrativas.

Assim, entendemos que não é possível situar, na obra literária, a capacidade de promover a ampliação da consciência crítica para a leitura do mundo, pois essa ampliação é decorrente da transação ocorrida entre a obra e o leitor, imerso em um determinado lugar social ocupado por ele. A esse respeito, Freire (2011) reforça que: “a leitura da palavra não é apenas precedida da leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (FREIRE, 2011, p. 30).

Voltando ao quadro 23, temos também a fala de Karina, que menciona suas percepções acerca de questões ligadas a desigualdades sociais presentes nas obras e sobre como se sente em relação a isso. A jovem aponta a discriminação social como um fator que gera incômodo, por se identificar com o lado que é o alvo do preconceito, ao afirmar: “a gente não viaja pelo mundo, mas a gente também sonha grande, a gente também quer viajar, quer ir pra outro lugar”. Assim, a experiência de leitura literária feita a partir da realidade do leitor pode possibilitar o questionamento acerca das estruturas sociais mais amplas, partindo de sua própria realidade mais imediata, pois,

ao encontrar-se no texto, o leitor “descobre outras maneiras de ler e escrever a sua própria existência” (RAMOS, 2004, p. 112). Não desconsiderando a diversidade de práticas de leitura literária que ocorrem em diferentes contextos sociais, inclusive o escolar e, por entendermos a leitura literária como elemento importante nesse processo de educação voltado para a leitura crítica da realidade, trazemos um trecho importante presente em Freire (1996), que trata mais especificamente do papel da escola nesse processo de formação crítica para a leitura do mundo:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos, em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora, ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade do meu *eu* (FREIRE, 1996, p. 41).

Desse modo, ao estudar os hábitos de leitura literária desses jovens de meios populares, buscamos entender a literatura como um dos suportes que favorecem a construção de sua individualidade (MARTUCCELLI, 2007), que ajudam a reelaborar suas tensões internas e ampliar o senso de alteridade e a formação crítica para a leitura da realidade (FREIRE, 2011; COMPAGNON, 2009). Considerando que esses jovens pertencem a um meio social nem sempre alcançado pelas mais variadas políticas públicas voltadas para o desenvolvimento sociocultural, é imperioso pensar como é possível desenvolver meios de ampliar o acesso e a formação desse jovem para, assim, promover as mudanças sociais que tanto se tem buscado por meio da educação. Tendo em vista o contexto atual brasileiro em que políticas públicas voltadas para a composição de acervos das bibliotecas escolares – que antes primavam pela diversidade de gêneros, temas e abordagens – vêm sendo repensadas a partir de uma lógica pautada na rigidez de listas e modelos de leitura preestabelecidos, finalizamos esse tópico com outra instigante reflexão de Petit (2013):

É verdade que a leitura pode perturbar as formas de organização social onde o grupo prevalece sobre o indivíduo, onde cerram fileiras em torno de um patriarca ou de um líder. O que está em jogo com a difusão da leitura talvez seja a passagem a outras formas de pertencer a uma sociedade. E justamente por isso, ainda hoje, os poderes

políticos autoritários preferem divulgar vídeos, ou fichas, ou textos selecionados, entregues com sua interpretação e comentários, limitando ao máximo qualquer 'jogo' e deixando ao leitor a menor liberdade possível (PETIT, 2013, p. 56).

Em meios menos privilegiados, a literatura desponta como uma forte aliada da reflexão crítica, dado o potencial, sobretudo das narrativas, para despertar o interesse pela realidade do outro e pela compreensão de si e de seu entorno. Nesse sentido, a reflexão de Petit (2013) se faz bastante pertinente, sobretudo, quando situada no contexto dos meios populares, nos quais o Estado, por meio da escola, possui um papel fundamental, como já mostrado em análises feitas até aqui.

5.2. O leitor adolescente como crítico das obras

Os procedimentos que perpassam a leitura envolvem diferentes estratégias que são interligadas entre si e que ocorrem em momentos distintos: antes, durante e depois da leitura (SOLÉ, 1998). Considerando especificamente a leitura literária, entendemos que, antes da leitura, no processamento das escolhas, o leitor lança mão de uma série de conhecimentos prévios que são adquiridos no decorrer de suas experiências sociais, estabelecendo, ainda que intuitivamente, os critérios de suas escolhas de acordo com os objetivos da leitura (COSSON, 2009). Durante a leitura, o jovem experimenta sensações e sentimentos a partir de suas disposições internas e das vivências prévias, que, em geral, dão o tom das interpretações feitas e da construção dos sentidos possíveis a partir da relação com o texto (LIMA, 1979; ROSENBLATT, 1938/2002). Por sua vez, a apreciação é algo também inerente à leitura, visto que, após estabelecida a relação com a obra literária, há sempre um movimento de retorno a ela que permite ao leitor avaliar a experiência vivida, de modo a posicionar-se positivamente ou não, de acordo com os objetivos estabelecidos para essa prática. Essa avaliação ocorre independentemente de requisição formal deste procedimento, uma vez que a capacidade humana de avaliação dos fatos e situações é acionada no contexto da leitura, fazendo com que cada leitor – iniciante ou especialista, leigo ou profissional – torne-se um potencial “crítico” de obras literárias. O conjunto de todos esses fatores é o que se pode denominar como o gosto pessoal de cada leitor.

No intuito, pois, de compreender como os jovens se posicionam perante as leituras realizadas e quais são os discursos adotados por eles quando avaliam os livros, trazemos neste tópico algumas interações em que os adolescentes expõem suas opiniões sobre obras e autores lidos espontaneamente por eles e também sobre obras que foram premiadas na categoria “jovem” pela FNLIJ, lidas especificamente para a participação nos grupos de discussões propostos no contexto da pesquisa.

5.2.1. Leituras críticas dos *best-sellers*

No decorrer da coleta de dados, vários foram os momentos em que os jovens se posicionaram perante as obras espontaneamente lidas por eles, formando um vasto acervo de material passível de análise. Como nosso maior interesse, nesse momento, está situado nos modos como os leitores fazem essa leitura crítica das obras, independentemente de quais sejam elas, não nos debruçaremos, por exemplo, sobre o conteúdo das avaliações em relação às narrativas mencionadas, já que esse seria um trabalho que demandaria outras formas de abordagens e de análise das obras, o que não faz parte dos objetivos desta pesquisa.

Considerando que as interações em grupo trazem uma maior diversidade de opiniões e mostram o confronto de diferentes modos de se relacionar com as obras, optamos por reunir, no quadro abaixo, alguns trechos em que os jovens discutem obras que se destacaram no conjunto das leituras apontadas por eles como as preferidas, sendo, em sua maioria, *best-sellers* juvenis e *Young Adult*¹⁰¹. Como agrupamos trechos das interações ocorridas nos quatro encontros (GD-1 a GD-4), o quadro ficou extenso, mas acreditamos que a leitura dessas falas em sequência é uma forma de possibilitar uma maior proximidade com o universo das interações juvenis sobre as leituras.

¹⁰¹ A expressão *Young Adult* (YA) – ou “Jovem Adulto”, em tradução literal – vem sendo adotada para denominar livros que têm protagonistas jovens e que tratam de temáticas densas. Segundo informações constantes no *site* <<http://www.revistaestante.fnac.pt/literatura-ya/>>, acesso em 20 jan. 2019, “Os protagonistas destes livros são, na maior parte dos casos, jovens que se deparam com as mais extraordinárias dificuldades. Os enredos tanto podem ser fantásticos como realistas, mas centram-se quase sempre em problemas com os quais esta faixa etária se pode identificar: a adaptação a novos grupos e situações, as dificuldades relacionais, os perigos de substâncias como álcool e drogas, *bullying*, sexualidade, racismo, depressão, morte. São livros sobre problemas sérios escritos de forma simples. Uma fórmula que constitui uma das principais tendências literárias do momento.”.

Quadro 24 – Avaliações críticas feitas pelos jovens sobre alguns *best-sellers*

Trechos transcritos do GD-1

Pesquisadora: Bom, voltando em livros famosos, que viraram *Best-seller*, né, temos aqui destacado no questionário *A culpa é das estrelas*.

(suspiros de todo o grupo e comentários simultâneos inaudíveis)

Vittar: Nossa, muito bom! Eu chorei demais! Eu chorei muito!

Clare: Eu só vi o filme... gostei dele. Mas não me deu vontade, assim, de ler o livro

Júvia: Ah, eu tinha vontade de ler o livro... ai... “morre!”.

(comentários simultâneos inaudíveis)

Jace: O único que aconteceu de ler depois de ver o filme e me arrepender foi *Cidade de papel*.

(gestos de náuseas de todo o grupo e comentários simultâneos inaudíveis)

Cody: Não, *Cidade de papel*, nossa!

Clare: Nossa, muito ruim!

Callena: Eu vi que tem gente que *ama* esse livro, eu fiquei tipo... (gesto de quem não entende).

Cody: Tipo... como?

Vittar: Não tem condição.

Jace: Tá vendo, a gente já entrou num consenso aqui, que a gente sabe que esse livro é ruim.

(comentários simultâneos inaudíveis)

Pesquisadora: Então vamos organizar as falas aqui pra eu poder escutar depois e entender. Por que que *Cidade de Papel* é horrível? Vamos lá... um porta-voz, já que temos um consenso. (risos)

Clare: É, ele não tem sentido.

Jace: Não é que ele é sem sentido, tipo, eu acho que foi uma ótima aventura muito desperdiçada.

Clare: Foi... nossa!

Callena: Foi mesmo...

Jace: Tipo, tem... “vamos pegar um carro, vamos correr atrás dessa menina”... aí, na hora que chega lá, “o que que vocês estão fazendo aqui?”

Cody: É, ele é...

Clare: Decepcionante! Eles não fazem nada demais.

Jace: Na hora que ela perguntou isso, eu fiquei... eu parei de ler o livro. E fiquei tipo (gesto de quem não entendeu).

Callena: Esse é daqueles que você tá lendo, assim, aí você joga...

Cody: É, tchau, livro!

Vittar: Não quero mais...

Jace: O livro é poético? É! É filosófico? É! É bonitinho? É! Mas é ruim!

Callena: Dá pra ser interessante?

Cody e Clare: Dá!

Callena: Mas...

Vittar: Não é!

Cody: Tipo, se pelo menos a viagem que eles fizeram...

Jace: / Valesse a pena...

Cody: É, aí teria sido melhor.

Jace: Mas ia ser um final muito bonitinho, e a gente tá falando de John Green.

(risos gerais e comentários simultâneos e inaudíveis)

Jace: *Quem é você Alaska?* Muito bom!

Cody: Esse é bom.

Clare: Ótimo!

(Continua)

Trechos transcritos do GD-1

Pesquisadora: Pode seguir, que esse livro seria o próximo da minha lista aqui (risos).

Jace: É o único livro dele que eu vi que a menina morre na metade.

(risos gerais e comentários simultâneos e inaudíveis)

Clare: Mas, depois que a menina morre também, aí ele fica falando sobre ela, assim.

Callena: Um livro que a pessoa não ama em termos de tema, assim...

Jace: Mas eu achei bom ele falar sobre ela, porque eles tentaram entender ela. Mas, mesmo assim, não deu em nada, porque...

Callena: Eu fiquei tão triste, sei lá...

Cody: Eu também... fiquei imaginando: "por quê?"

Pesquisadora: E o *Teorema de Katherine*, ele foi mencionado, mas foi pouco... quem leu?

Júvia: Eu...

Callena: *Teorema de Katherine*? Li.

Clare: Vocês leram?

Callena: É legalzinho ele...

Clare: Você gostou?

Callena: Aham...

Clare: POR QUÊ? (em tom de incredulidade)

(risos gerais)

Callena: Tá, ele é meio "Bela"

Vittar: Ai, eu gosto da Bela...

Jace: Viu? Não sou só eu que tenho o exemplo da Bela.

Pesquisadora: Tô vendo...

Vittar: Vou levar pro resto da minha vida agora...

Jace: Na minha entrevista, quando ela [a pesquisadora] falava de qualquer livro ruim, a primeira coisa que eu falava era *Crepúsculo* e personagem mal feito era "Bela, bela, bela..." "É muito Bela..."

Vittar: Vontade de dar uma facada no seu coração, mas aceito... "meio Bela" é engraçado.

Pesquisadora: O "Por quê?" também foi ótimo! (risos)

Callena: Ele é meio mórbido, o livro... meio "Bela" mesmo. Não é uma garota, é um garoto.

Clare: Eu acho que a única coisa que eu gostei foi do final.

Jace: É porque o John Green, ele nunca mostra a visão do personagem mais legal na visão dele. Mostra na outra pessoa vendo ele.

Clare: A menina era mil vezes melhor do que ele.

Jace: É aquela personagem maravilhosa... "morri"... morri aqui e ninguém me conhece... "ah, beleza!"

Callena: E tem aqueles negócios de matemática louco lá... eu fiquei "quê?"

Clare: Aquilo me irritou...

Callena: Fiquei esperando tipo... "eu vou estudar isso no Ensino médio ou alguma coisa assim?"

Clare: Ele é besta, ele preferiu ficar fazendo negócio de matemática do que ir acampar...

Vittar: Sem *spoiler*, gente!

Jace: Aliás, John Green também, no geral, também tem seus altos e baixos.

Cody: Isso é verdade...

(comentários gerais simultâneos)

Callena: Alguém me dá livro de terror? Porque eu sou doida pra ler, só que geralmente eu não pego... é impressionante!

Clare: Sério?

Júvia: Eu adoro livro de terror!

Jace: Eu nunca consigo...

Vittar: Livro de terror pra qualquer idade *Coraline*.

Jace: Ai, adorei...

 (Continua)

Trechos transcritos do GD-1

Cody: Eu tenho que ler *Coraline*.

Callena: Até hoje eu só tive um grande livro de terror/suspense assim que eu fiquei realmente: “meu Deus do céu!”... é, nossa, agora esqueci. Quem liga, né?

Vittar: Prazer, eu!

(risos gerais)

Clare: Isso sim é suspense!

Cody: De suspense eu sempre empaco...

Callena: Só que o livro é muito, muito bom! Eu tava bem lendo ele, aí tava chovendo, aí acabou a luz

(Comentários simultâneos e inaudíveis)

Callena: Aí eu fui ler com vela...

Vittar: Liga a lanterninha do celular...

Jace: Que “cagaço”!

Cody: Ui!!

Callena: Aí tava acontecendo coisa aqui e eu vendo sombra, vendo sei lá o que, vendo qualquer coisa

(comentários simultâneos e inaudíveis)

Jace: Você só lembra daquela música: “na casa de Jesus não existe satanás...”

(risos gerais)

Pesquisadora: Agora o autor de terror que geralmente vocês conhecem...

Jace: Stephen King

Vittar: Stephen King, claro!

Clare: Eu já li um livro dele que é *À espera de um milagre...*

Jace: É o único livro dele que não é de terror.

Clare: Mas é bom!

Vittar: Muito bom ele... aquele livro é ótimo!

Jace: O Stephen King tem uma mão muito boa, ao mesmo tempo que ele tem uma mão muito ruim também. Ele tem altos e baixos, assim, sabe...

Vittar: Dá uns deslizes, né

Jace: Tipo, você lê aquele *Christine*, que é o carro, aí tem outro filme de carro, que é o *From a Buick 8*, que é borboletas sai de dentro do carro... “oi?”

Cody: “Oi?”

(risos e comentários simultâneos)

Pesquisadora: Aquele autor clássico do terror, que chama Edgar Allan Poe, vocês conhecem?

Vittar: Poe! Ai, meu Deus, mora no meu coração...

Callena: Ah! (suspira)

Cody: Eu também gostei!

Júvia: Eu adoro!

Clare: Eu nunca vi nada dele, mas eu queria...

Callena: Eu amo ele por causa da fama dele e porque eu, lá na escola, lá no clube de leitura da escola que eu vou, leram pra mim um conto do gato...

Jace: Ah, eu conheço!

Júvia: Conheço... *O gato preto*.

Vittar: Ah, eu li esse.

Clare: Na minha escola tem ele.

Pesquisadora: *O gato preto* é muito bom mesmo.

Vittar: Muito bom, maravilhoso!

Callena: Lá também, na escola, tem uma coleção... não sei por que que eu não pego.

(Continua)

Trechos transcritos do GD-1

Clare: É, na minha também (risos).

Pesquisadora: Isso que eu ia falar, porque ele geralmente é fácil de achar nas escolas.

Jace: E ele é muito mórbido!

Vittar: Parece até eu... (risos)

Pesquisadora: Ele é... e tem um terror bem de ficção, mas que pode acontecer na realidade algumas coisas, aí deixa a gente...

Callena: É, não precisa estar nem de noite e nem chovendo...

Jace: Pode estar de dia, pode estar no meio do jardim bonito, que você vai ficar com medo. (risos e comentários simultâneos)

Trechos transcritos do GD-2

Ágatha: Estou de olho aqui no seu papel, porque eu quero falar de *Divergente* (risos)

Hermione: Adoro!

Ágatha: Eu não gostei porque no filme a “Trice” tá vivinha e no livro ela morre lá... não gostei e não gostei.

Hermione: Eu gostei só das ações.

Karina: Já eu gostei porque ela morreu, porque foi uma... não foi gostar d’ela ter morrido, mas foi uma reviravolta e tanto no livro, né... ninguém achava que ela ia morrer...

Pesquisadora: Que deu uma surpresa, né.

Hermione: Pra mim já tava na hora d’ela morrer. (risos).

Pesquisadora: Mas o que fez com que *Divergente* fizesse sucesso entre os jovens?

Ágatha: A Trice era a maior lerda, sabe, aí ela ficou maior “esperta”. E o *Quatro* [personagem do livro] é lindo.

Pesquisadora: Mas o que que tem na história do *Divergente*...porque ele não fez sucesso só aqui nesse grupo. [...]

Karina: Porque tem luta.

Hermione: Ele é a cara da gente, né... é a nossa cara!

Ágatha: Porque a Hermione acha que ela é a lutadora, ela “bate” em todo mundo! (risos)

Hermione: Mentira!

Pesquisadora: Mas vocês acham que o filme representa bem a juventude, assim, pra gente?

Hermione: Eu acho.

Mare: Eu não.

Pesquisadora: Na narrativa do *Divergente*, o que que tem? Eu falo, assim, o que que vocês sentiram quando vocês estavam lendo aquelas, todas as aventuras que vão acontecendo?

Ágatha: Eu me senti lá na cena.

Karina: Eu gosto da coragem da Trice e também a evolução dela.

Ágatha: Eu gosto do Peter. Ele é bipolar. (risos).

[...]

Pesquisadora: Também fico curiosa pra saber o que vocês dizem sobre a série *Harry Potter*...

Hermione: Já li todos os livros e já vi todos os filmes. Adoro, amo de paixão. Eu amo a *Hermione*, amo o *Harry*, amo todo mundo.

Pesquisadora: É, e quem assistiu gostou? Dos filmes?

Karina: Ah, mas eu não gosto dessa Hermione [personagem], nossa...

Hermione: Adoro ela!!

Nina: Eu só quero entender uma coisa: o que que vocês acham de tão interessante nesse filme? Nessa história?

Hermione: As brigas, a magia, as palavras diferentes, as línguas que ele conversa com as cobras.

(Continua)

Trechos transcritos do GD-2

Mare: É poder, todo mundo gosta de poder.

Pesquisadora: O poder, a história de ter poder... Quando você lê um livro daquele você fica com vontade de ter os poderes?

Hermione: É, ainda mais conversar com cobra...

Pesquisadora: Você se imagina naquela situação?

Hermione: Eu imagino.

Karina: A única coisa que eu sinto em Harry Potter é que, quando eu vejo cobra, eu fico com medo, nossa...

Mare: Ah, não, "da hora", você faz ela atacar as pessoas, assim...

[...]

Pesquisadora: E o *Percy Jackson*? Ele também apareceu bastante nos questionários...

Hermione: Ô, adoro!

Nina: Eu não li a coleção inteira, mas eu li um livro e apaixonei.

Pesquisadora: Então, o que vocês têm pra me dizer sobre *Percy Jackson*, por que esse menino faz sucesso?

Ágatha: Maravilhoso!

Pesquisadora: O que que tem no *Percy Jackson* que fez você gostar, por exemplo, Ágatha?

Ágatha: Porque ele é bonito, só isso. (risos)

Pesquisadora: Você leu primeiro o livro ou você viu o filme?

Ágatha: O filme.

Pesquisadora: Você gostou da imagem dele no filme, então?

Ágatha: Hum-hum.

Pesquisadora: E da história, o que que tem na história do *Percy Jackson* que chamou a atenção?

Ágatha: Mitologia.

Nina: Muita... como é que fala... muita aventura, não só gostei, eu apaixonei.

Hermione: Eu gostei só do *Percy Jackson e os olímpianos, da maldição dos titãs*. Porque, tipo, ele tem uma menina do grupo da... da Afrodite, que aí elas são caçadoras, só que elas não podem se apaixonar. Aí a mais velha se apaixona por ele, aí os dois ficam juntos, sabe? Tipo que ela não pode saber que os dois namoram....

[...]

Pesquisadora: Agora vamos falar sobre outro livro bastante mencionado que é *A culpa é das estrelas*.

(suspiros de todo o grupo e comentários simultâneos e inaudíveis)

Pesquisadora: Quem leu o livro e quem viu o filme?

(metade leu o livro e todas viram o filme)

Ágatha: É muito triste. Eu chorei no filme, chorei no livro, chorei no sonho...

Hermione: Vi só por causa que todo mundo ficava: "ah, você tem que ver, que não sei o que, é muito lindo, que não sei o quê". Aí quando eu vi...

Pesquisadora: Gostou não?

Ágatha: Só fala isso, mas...

Hermione: Não, mas da primeira vez eu chorei, porque, que dó, né... ele morreu.

Pesquisadora: Quem mais que não gostou... que teve algum probleminha assim com o livro?

Karina: Eu não tenho nada a favor e nada contra.

Kim: Eu só não gostei porque morreu.

Eva: Eu não gostei porque o livro acabou...

Ágatha: Ah, ele ia morrer... lógico que ia morrer.

Hermione: Pra mim os dois tinham que morrer.

(Continua)

Trechos transcritos do GD-2

(Risos e comentários simultâneos e inaudíveis)

Pesquisadora: Então você achou foi pouco, né?

Hermione: Não, porque os dois têm câncer, os dois iam morrer, né.

Ágatha: Eu concordo nessa parte também, ela tem câncer, ela tinha que morrer... pra ficar mais interessante.

Pesquisadora: Tinha que morrer os dois?

Ágatha: é...

Eva: Ia ficar legal.

Kim: Aí ia perder a graça da história...

Karina: Eu gosto do velho bêbado lá.

Hermione: Eu gosto na hora que ela põe uma caixinha de cigarro em cima do caixão dele. Achei interessante.

(comentários simultâneos).

Trechos transcritos do GD-3

Pesquisadora: A gente pode fazer uma rodada de comentários sobre *Percy Jackson*. É o que eu li mais recentemente... li até o três.

Karina: Você leu ele?

Pesquisadora: É, ultimamente eu tô intercalando minhas leituras da faculdade com algumas das indicações de vocês. Como esse foi um dos mais citados...

Duki: Eu, particularmente, prefiro os livros do Percy, eu odeio os filmes.

Mare: Eu não odeio os filmes, mas o livro é bem melhor... os personagens no livro são bem melhores. No livro o Percy é bem mais corajoso. No filme ele é meio lerdinho.

Duki: Ele é menos corajoso mesmo no filme. Do que ele é nos livros.

Mare: No livro ele é mais "fodão". (risos)

Duki: Com certeza, sem contar aquele erro de que a Anabeth no filme é morena. Eu fiquei, tipo: "que coisa é essa?"

Pesquisadora: Verdade, no livro a descrição dela é de que ela é clarinha, cabelo meio cinza...

Mare: Aí no segundo filme ela praticamente muda, fica quase loira...

Pesquisadora: Eu não vi o filme. Comecei só uma vez, há algum tempo, antes da pesquisa, mas me desinteressei... e olha que eu gosto de mitologia.

Duki: Mitologia é incrível!

(Comentários simultâneos).

Trechos transcritos do GD-4

Jace: Sabe o que eu acho estranho na Stephanie Meyer é porque, antes de escrever *Crepúsculo*, ela escreveu outro livro, que é *A hospedeira*, é sensacional! Como que ela desceu tanto em quatro livros?

Vittar: Para!

Callena: O primeiro livro é bom, o segundo é mais ou menos, agora ela realmente vai decaindo, mas eu acho que, tipo, como estava fazendo sucesso, aí ela foi fazendo livros e também fizeram ela fazer mais livros e estavam fazendo muita crítica em cima dela e eu acho que por isso que ela moldou, porque uma parte de você leva um pouco da crítica e você meio que se molda. Por isso também que no *Morte*....ah, aquele negócio lá, que tem a maçã verde, é outro livro...

Cody: Ah, é, tem mesmo.

Jace: *Vida e morte*, que é *Crepúsculo* ao contrário...

Callena: Ela tenta falar que sim, eles podem morrer no sol, mas só se pegar diretamente... tipo, ela tinha uma ideia, mas a crítica do pessoal falando que: "ah, o cara brilha" foi tão ridicularizada, ela sentiu tanta pressão em cima daquilo que ela tentou arrumar e piorou ainda mais a situação.

(Continua)

(Conclusão)

Trechos transcritos do GD-4

Vittar: Tipo foi atender aos pedidos.

Callena: E não é ridículo, não é ridículo ele brilhar, o problema foi no filme. O filme ficou muito ruim. Mas no livro faz sentido.

Cody: /Mas é tipo Cassandra Clare com os *Instrumentos mortais*...

Jace: /Porque no livro é como se ele fosse uma peça de diamante maravilhosa que sai brilhando

Vittar: Isso, agora no filme fica tipo purpurina. O livro é maravilhoso, eu amei.

Callena: O filme ficou péssimo, mas eu confesso, se estiver passando na televisão e eu não tiver nada pra fazer, eu vou ver.

Jace: O único livro de *Crepúsculo* que teve um corte bem interessante foi *Eclipse*, que é um livro que eu realmente leria, porque, no caso, quando a Victória começa a fazer um exército de vampiros...

Vittar: Isso é muito bom, até no filme ficou mais ou menos bom essa parte do exército aí.

Jace: É, essa é uma parte da saga que realmente é bastante interessante.

Pesquisadora: Essa observação que a Callena fez é interessante e eu tenho curiosidade pra saber de onde vocês tiram tanta propriedade pra falar dessas coisas. (risos)

Vittar: A gente é “foda”! (risos)

Callena: É porque eu escrevo. Quando uma pessoa fala que ela gostou muito do capítulo que eu fiz, eu vou ficar muito feliz, mas aí tem gente que vai falar alguma coisa que eu fiz de errado também...

Pesquisadora: Então você fez uma análise de Stephanie Meyer a partir do que você pensaria se você estivesse no lugar dela...

Callena: Sim, mas, mesmo se eu não escrevesse, tipo eu... às vezes eu também penso como é que seria estar no lugar de outra pessoa...

Vittar: Exato, eu faço isso direto!

Cody: Eu faço isso direto também...

[...]

Pesquisadora: Até que ponto que você acha, por exemplo, aí eu fiquei curiosa, que um autor ele deve entrar nessa... nessa pilha do público?

Cellena: Eu acho que todo comentário é válido. Os bons e os ruins (outros participantes concordam com gesto de cabeça)

Cellena: Todos. A pessoa tem que saber mediar o que que ela vai pegar do comentário. Porque tem gente que fala que sua escrita é maravilhosa e sei lá o que, mas você não sabe o que que ela leu antes. Você não sabe a carga de leitura que ela tem. Porque tem gente que realmente lê livros muito ruins e, quando vê alguma coisa mais ou menos, acha que é maravilhoso. Porque tem gente que escreve muito mal. Muito mal mesmo.

[...]

Vittar: Livro ou filme ou série depende muito da época que você tá lendo. Vamos supor, há cinco anos atrás, se eu visse o filme do *Homem Aranha* eu ia falar: “nossa, que efeito incrível!”, hoje eu já acho meio fraco... livros também varia muito, tipo, você tá lendo um livro em 2009. Aí você pega o mesmo livro pra ler agora você não vai gostar do livro. Sua mentalidade mudou, você amadureceu...

Pesquisadora: E, no caso, você nem vai dizer que o livro seja ruim, porque pode ter gente que vai ler ele hoje e vai gostar dele.

Vittar: Isso, dependendo da idade, depende muito, de várias coisas. (comentários simultâneos)

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 24 traz uma considerável quantidade de elementos para análise e, em virtude dos objetivos desse tópico, fizemos uma seleção das questões a serem

discutidas. Um primeiro aspecto que se destaca nas avaliações que os leitores fazem sobre as obras são as emoções evocadas em decorrência da leitura. Em diversos momentos, foi possível perceber a avaliação positiva das obras vinculadas, por exemplo, à adrenalina, ao medo ou à tristeza que os leitores sentiram quando as leram. Também se percebe, com alguma recorrência, a menção à coragem, à força, à capacidade de luta e outras características que geram identificação com os personagens. A magia, a aventura, os mitos e temas atuais que fazem refletir também se fazem presentes nas avaliações positivas que muitos leitores fazem das narrativas lidas espontaneamente por eles. Entre os aspectos que levam a uma avaliação negativa, destaca-se a decepção provocada pelo texto, que, segundo eles, ocorre quando a narrativa gera uma expectativa que não é alcançada.

O gosto por determinada obra literária, segundo Lahire (2004), não está ligado necessariamente a um efeito de similaridade que deva existir entre a realidade do leitor e o mundo criado no texto. Para o autor, a emoção literária pode ser produzida na confluência do que é próximo com o que é distante, no que está em si mesmo e no que está no outro, em uma situação vivida que se fez recordar pela leitura ou na imaginação de algo que em nada se assemelha com a própria realidade. Segundo o autor,

O sentido das leituras ou, para dizer mais concretamente, as experiências que os leitores vivem com os livros, são questões que os sociólogos tradicionalmente têm menosprezado. A sociologia da leitura tem estado até hoje profundamente marcada por uma sociologia do consumo cultural. Os textos se reduzem com frequência aos nomes dos autores, aos títulos, às categorias genéricas a que se supõe pertencerem (novela sentimental, policial, literatura clássica, etc.) e essas informações só funcionam como indicadores de seu grau de legitimidade cultural (LAHIRE, 2004, p. 187, tradução nossa¹⁰²)

Como já evidenciado em capítulos anteriores, o estabelecimento de *critérios de escolha* das leituras não se forma autonomamente no leitor, mas por meio de uma série de relações que este estabelece ao longo de suas diversas experiências. Assim, um segundo aspecto observado no conjunto das interações presentes no quadro 24 está ligado aos *critérios de avaliação* das obras lidas, pois, como foi possível perceber, eles também passam por uma série de filtros ligados ao outro, o que foi observado no próprio decorrer de algumas interações.

¹⁰² Traduzido da versão em espanhol (2004).

Um exemplo dessa negociação implícita de opiniões e das influências mútuas presentes nas falas está na modalização da crítica acentuada à saga *Crepúsculo* feita por Jace em sua entrevista individual, que, nas interações em grupo, aparece com menos intensidade. Nas discussões em grupo, embora os argumentos negativos apresentados anteriormente por ele permaneçam, eles não se mostram com tanta veemência, especialmente no segundo momento da interação, em que Jace até admite algumas qualidades presentes na saga, após comentários feitos por Callena. Do mesmo modo, o amor pela referida saga, apontado por Vittar na entrevista individual, embora se mantenha nas interações em grupo, também não se manifesta com o mesmo entusiasmo.

Essas flexibilizações mostram como as avaliações que os jovens fazem das obras no âmbito individual, muitas vezes, ao passar pelo coletivo, sofrem modificações, ainda que seja apenas em termos da exposição, isto é, mesmo que não tenha havido uma mudança significativa em relação ao que pensam sobre a obra, o modo de tratar a questão fica modificado quando passa pelo crivo dos demais leitores que estão inseridos em uma determinada comunidade interpretativa (COSSON, 2014b). Assim, as situações de interação ocorridas no contexto da pesquisa, embora pouco duradouras, mostram-nos como o potencial crítico parece se intensificar no decorrer das discussões, quando os jovens se sentem encorajados a reforçar a crítica puxada por um par e, em alguns casos, a tentar refutá-la. Desse modo, concordamos com Cosson (2014b) quando o autor afirma a importância de compreender que “nossas leituras são construídas dentro do jogo de forças de uma comunidade e que é por meio da participação nessa comunidade que nos constituímos como leitores” (COSSON, 2014b, p. 138).

Esse confronto com o olhar do outro na situação de interação em grupo como forma de modalizar discurso categórico também é apresentado no trecho em que Hermione afirma só ter lido *A culpa é das estrelas* e visto o filme devido a pressões de outras colegas. Essa afirmação ganha menor impacto quando Ágatha, que vivenciou junto com Hermione uma das experiências envolvendo a referida narrativa, dá a entender que ela também havia se emocionado, o que Hermione, de fato, confirma somente após a insinuação da colega. Weller (2006) aponta essa como uma das vantagens de se adotar o método dos grupos de discussões em pesquisas realizadas com jovens, pois, segundo a autora, o olhar do outro favorece a exposição

de um dado mais condizente com o real, uma vez que os jovens, em suas interações, possuem mecanismos próprios para inibir falas que possam apresentar distorções visíveis em relação à realidade dos fatos. Isso não significa, contudo, que acreditamos serem absolutamente reais todos os relatos expostos, uma vez que a própria memória nos trai, mas, assim como Weller (2006), acreditamos que as interações discursivas ocorridas no contexto da pesquisa contribuem para a fidedignidade dos dados coletados em todas as etapas.

Mais uma vez, nas falas apresentadas no quadro 24, observamos em diversos momentos o intercâmbio que os jovens fazem entre as produções literárias e as adaptações cinematográficas dessas obras ao tecerem comentários sobre o enredo. Percebe-se que eles transitam livremente entre o filme e o livro que possuem o mesmo título, traçando comparações e mostrando que cada uma das produções promove experiências que são intercambiáveis e que não se excluem. Alguns comentários mostram como o jovem, muitas vezes, frustra-se com o filme por ele restringir a capacidade imaginativa que é permitida na leitura do livro, como, por exemplo, no trecho da interação em que comparam o efeito descrito no livro *Crepúsculo*, segundo o qual o personagem vampiro brilha no sol, com a imagem retratada no filme, que, segundo eles, é decepcionante. Também é interessante observar o uso de expressão mais comumente adotada para falar de filmes empregada na análise de livros, como ocorre na fala de Jace quando menciona que “um *corte* bem interessante” da saga *Crepúsculo* teria sido o livro *Eclipse*.

Outro aspecto que chama a atenção no quadro 24 é a propriedade com que os jovens apreciam os livros e autores que circulam bastante entre eles, que pode estar ligada às críticas lidas e ouvidas na internet, que, pela naturalidade com que falam, já se mostram internalizadas nos discursos dos jovens. Essas percepções ultrapassam a questão temática, alcançando análises que se voltam para aspectos como a observação de elementos da narrativa, a construção dos personagens e questões ligadas à busca pela verossimilhança.

É possível perceber, por exemplo, a desenvoltura com que tratam de características típicas em autores com os quais já têm maior familiaridade, como é o caso das referências feitas a John Green, Stephen King ou Stephenie Meyer, demonstrando um apurado senso de comparação entre obras dos mesmos autores, e remetendo a obras que não estão exatamente no circuito das mais vendidas.

Chama a atenção, nesse aspecto específico, o posicionamento empático de Callena ao tentar compreender o processo de evolução da escritora da saga *Crepúsculo*, pois a jovem mostra um posicionamento amadurecido, pautado em uma postura crítica e equilibrada que faz com que ela perceba diferentes ângulos de uma mesma questão. Além de questões temáticas e estruturantes, que tratam da composição literária propriamente dita, a jovem aponta elementos da recepção crítica – especializada ou de leitores comuns – como parte integrante do processo produtivo de livros em série. Callena considera que há uma escuta por parte da autora em relação a essas críticas que a leva a respondê-las no próximo livro, atitude que a jovem designa com o verbo “moldar”. Ao ser questionada sobre a origem de sua percepção, ela remete à própria experiência com a escrita de textos que publica na internet e, em seguida, sintetiza o que pensa sobre as opiniões dos leitores: “Porque tem gente que fala que sua escrita é maravilhosa e sei lá o quê, mas você não sabe o que que ela leu antes. Você não sabe a carga de leitura que ela tem. [...]”. Diversos trechos da fala dessa jovem mostram-se consonantes com o pensamento de Andruetto (2012) quando a autora afirma:

É possível que a maioria dos autores deslize com certa inconsciência e inocência na armadilha dessa sobredeterminação, atuando, ou escrevendo ou desenhando conforme as expectativas do mercado ou do que se supõe que a massa de leitores – essa abstração que chamamos de mercado – espera ler, mas a inocência e a inconsciência não são qualidades das quais um adulto responsável possa se vangloriar, e menos ainda um escritor (ANDRUETTO, 2012, p. 59-60).

Os jovens, em suas avaliações críticas dos *best-sellers*, mostram-nos que a “inconsciência e inocência” apontadas por Andruetto (2012) não são unanimidade entre os leitores participantes da pesquisa, visto que eles demonstram possuir elementos para discussão sobre as obras que leem, ainda que nem sempre encontrem espaço para expor suas opiniões. Nas interações, os jovens expõem, até mesmo, a capacidade de reconhecer que nem todas as críticas possuem o mesmo grau de legitimidade, pois elas irão variar de acordo com o percurso de cada leitor.

Também fica perceptível a consciência do processo de mudanças que ocorrem no percurso cambiante da formação do leitor e a noção de que nunca nos relacionamos da mesma forma com os livros que lemos ou com os filmes a que assistimos em diferentes momentos de nossas vidas, como fica claro na seguinte fala

de Vittar: “Livro ou filme ou série depende muito da época que você tá lendo. Vamos supor, há cinco anos atrás, se eu visse o filme do *Homem Aranha*, eu ia falar: ‘nossa, que efeito incrível!’ hoje eu já acho meio fraco... livros também varia muito, tipo, você tá lendo um livro em 2009. Aí você pega o mesmo livro pra ler agora, você não vai gostar do livro. Sua mentalidade mudou, você amadureceu...”.

Outra observação importante a respeito das interações transcritas no quadro 24 é o fato de que os encontros em que predominavam leitores “mais novos” – cuja faixa etária varia de 13 a 15 anos e que, em sua maioria, encontravam-se no Ensino Fundamental (GD-2 e GD-3) – demonstram um menor número de elementos de análise das obras em relação àqueles encontros compostos por leitores “mais velhos” – que possuem faixa etária de 15 a 17 anos e que se encontram no Ensino Médio (GD-1 e GD-4). É possível perceber, por exemplo, que, no GD-2, ao tratarem do livro *A culpa é das estrelas*, a discussão ficou mais restrita a comentários sobre quem morreu e quem não morreu, diferentemente do que ocorre no GD-1, em que, a partir da referência ao livro *A culpa é das estrelas*, os leitores desdobram as discussões para outras obras do mesmo autor. Também é possível perceber que, no GD-3, as discussões não ultrapassam muito a comparação entre livro e filme. Possivelmente as experiências de leitura já vivenciadas pelos jovens que são um pouco “mais velhos” e que participam do primeiro e do quarto encontro podem ter impactado nos maiores desdobramentos das discussões. Seguindo orientação de Weller (2013), a composição dos grupos buscou propositalmente reunir sujeitos com faixa etária e grau de escolarização mais ou menos similares, para que as discussões pudessem fluir da forma mais horizontal possível.

Sobre as condições de interação em torno da leitura, vários jovens afirmaram que conversam sobre os livros lidos com alguns professores, com profissionais de biblioteca ou com familiares, no entanto, muitos dos jovens afirmaram que seus professores sequer sabem que eles gostam de ler, ou seja, o potencial que eles possuem para discutir sobre suas leituras de forma crítica é, muitas vezes, ignorado tanto pela família quanto pela escola, gerando, em alguns adolescentes, uma sensação de isolamento social que pouco contribui para qualquer transformação que a consciência crítica proporcionada pela leitura poderia gerar.

5.2.2. Leituras críticas de livros premiados

Tendo em vista a vastidão do que se pode conceber como leituras adolescentes, que englobam também o que não é publicado intencionalmente para esse público (DÍAZ-PLAJA, 2012), a premiação de livros se apresenta como uma forma de “homologação” da literatura juvenil, isto é, um meio de favorecer a construção de filtros e de incentivar a produção de obras cuja preocupação ultrapasse as estratégias de venda, ou seja, obras que proponham, acima de tudo, uma experiência estética, um exercício de liberdade (ANDRUETTO, 2012). A premiação não necessariamente se apresenta como uma forma de indicar o que é *para jovem*, mas talvez uma tentativa de indicar, entre as obras disponíveis no mercado, aquelas que apresentam qualidade literária e que também podem ser apreciadas pelo público jovem. Andruetto (2012) chama a atenção para o desafio que se coloca para leitores, docentes e especialistas no procedimento de selecionar “bons livros no mar de publicações que são editadas” (ANDRUETTO, 2012, p. 24), sinalizando a importância de que haja critérios “que sejam capazes de ir além das recomendações editoriais, da publicidade, dos índices de venda e dos nomes consagrados” (idem).

Assim, antes de partirmos para o contato direto com os leitores, fizemos um levantamento das obras literárias premiadas pela FNLIJ na categoria “Jovem”, no período de 2012 a 2016¹⁰³, buscando conhecer quais são as principais obras referendadas para este público específico no âmbito da crítica acadêmica para que, posteriormente, fosse possível contrastar as escolhas *dos jovens* e as escolhas *para jovens*. O levantamento feito resultou no seguinte quadro:

Quadro 25 – Obras premiadas na categoria Jovem pela FNLIJ (2012-2016)

Dados da obra	Breve descrição
Prêmio 2016/ Produção 2015. <i>Iluminuras: uma incrível viagem ao passado.</i> Autora: Rosana Rios. Ilustradora: Thaís Linhares. Editora: Lê.	Romance cujos protagonistas são dois adolescentes que voltam no tempo e vivem uma grande aventura para tentar retornar ao tempo presente.

(Continua)

¹⁰³ Informações consultadas na página: <<http://www.fnlij.org.br/site/premio-fnlij.html>>. Acesso em: 23 ago. 2016.

(Conclusão)

Dados da obra	Breve descrição
Prêmio 2015/ Produção 2014. <i>Desequilibristas.</i> Autor: Manu Maltez. Editora: Peirópolis.	Obra elaborada a partir de imagens e versos assimétricos que tematizam a rotina do <i>skatista</i> no cenário urbano da capital paulistana.
Prêmio 2014/ Produção 2013. <i>Aos 7 e aos 40.</i> Autor: João Anzanello Carrascoza. Editora: Cosac Naify.	Livro que traz um projeto gráfico diferenciado e uma narrativa poética que revela paralelamente traços da infância e da maturidade de um personagem.
Prêmio 2013/ Produção 2012. <i>Aquela água toda.</i> Autor: João Anzanello Carrascoza. Ilustradora: Leya Mira Brander. Editora: Cosac Naify.	Livro de contos que retrata fatos do cotidiano levando a reflexões acerca da própria existência.
Prêmio 2013/ Produção 2012 ¹⁰⁴ <i>Os olhos do cão siberiano</i> Autor: Antonio Santa Ana Ilustrador: Rubem Filho Tradutora: Antonieta Cunha Editora: Dimensão	Pelo olhar de uma criança, o livro traz uma narrativa que trata da rejeição sofrida por um jovem que, após contrair o vírus HIV, encontra nos livros e no carinho do irmão uma forma de atenuar seu sofrimento.
Prêmio 2012/ Produção 2011 <i>A morena da estação</i> Autor: Ignácio de Loyola Brandão Editora: Moderna	Livro de crônicas em tom memorialístico que trazem como elemento principal a presença dos trens.

Fonte: Elaborado pela autora.

A amostra da produção literária para jovens presente no quadro revela a presença de diferentes gêneros literários entre os premiados de 2012 a 2016 pela FNLIJ: romance (*Iluminuras*), contos (*Aquela água toda*), crônicas (*Aos 7 e aos 40*; *A morena da estação*), novela (*Os olhos do cão siberiano*) e um poema ilustrado (*Desequilibristas*).

Embora saibamos que esses livros premiados não representam a totalidade do que se produz anualmente com direcionamento específico para o público jovem, o levantamento permite conhecer uma amostra de obras reconhecidamente adequadas para o público juvenil e já possibilita algumas análises, quando contrastamos essa

¹⁰⁴ Por um deslize no levantamento feito junto às listas da FNLIJ, esse foi o único título premiado na categoria Tradução/Adaptação jovem que constou entre os livros disponibilizados para escolha pelos leitores.

lista, por exemplo, com os quadros apresentados no capítulo III, em que são exibidas as preferências dos leitores.

Na tentativa de compreender como se dá a recepção dessas obras pelo público jovem de meios populares, fizemos o movimento de solicitar que os adolescentes escolhessem um dos livros para a realização de discussões acerca de suas experiências a partir dessas leituras. Como já informado, essa também foi uma estratégia de promover diálogos que partissem de obras em comum, o que, de fato, não seria totalmente necessário, como foi possível observar nas análises feitas até aqui, que mostram a quantidade de leituras compartilhadas pelos adolescentes, mesmo sem se conhecerem. Passemos, pois, à análise das avaliações feitas pelos jovens.

Os leitores tiveram acesso às obras no momento da entrevista individual e as apreciações feitas em um primeiro contato foram, em geral, positivas. Entre todas as obras disponibilizadas, a que despertou maior interesse dos adolescentes foi exatamente a que apresentava características já apontadas no questionário como principais fatores que influenciam suas escolhas: a capa, o título, o número de páginas, a temática e o resumo na quarta capa. Trata-se do livro *Iluminuras: uma incrível viagem ao passado*, de Rosana Rios, que traz diversas características atrativas para o público jovem: os protagonistas são dois adolescentes e o enredo provoca o exercício da imaginação (DÍAZ-PLAJA, 2012), ao propiciar viagens ao passado e ao futuro. O quadro a seguir traz as interações ocorridas em torno do referido livro, que se destacou somente nas discussões dos grupos GD-3 e GD-4:

Quadro 26 – Interações sobre o *Iluminuras*, de Rosana Rios

Trechos transcritos do GD-3

Pesquisadora: Então, eu queria que cada uma de vocês falasse um pouco sobre os livros escolhidos por vocês...

Karina: Esse livro aqui você tem que ter uma paciência pra ler, porque... não retrata uma coisa que nós gostamos.

Mare: É, que a gente não tá acostumado... (risos)

Karina: Ele conta que uma menina descobriu uma forma de você viajar pro passado e pro futuro com uma fórmula de Einstein. (Breve resumo do livro para as colegas)

Pesquisadora: Teve momentos, então, em que vocês quiseram abandonar a leitura?

Karina: Até que eu terminei de ler... fui lendo, lendo...

Mare: Eu fiquei com vontade de parar de ler algumas vezes, mais no começo.

[...]

(Continua)

Trechos transcritos do GD-3

Karina: Eu custei a ler, só no finalzinho que não. A única coisa que eu achei interessante ver são as pinturas que ele faz, e que no final guarda outras e descobre mais umas coisas lá que ele viajou e ele nem sabia... e também a fórmula de Einstein de viagem no tempo.

Pesquisadora: Ele fala o tempo todo nessa fórmula, né, se baseia nisso. Mas, então, de modo geral, vocês acharam que a leitura não é fácil.

Mare: Não... porque ela é muito lenta. Podia encurtar, pra ficar mais rápida.

Pesquisadora: As coisas não acontecem assim... rápido, né. Achei ótima sua definição de "leitura lenta".

Karina: É que isso aí a gente fez uma discussão antes e numa aula de literatura com nosso professor de Português. Aí ele tava explicando os tipos que existem, que tipo, se você for comparar os filmes dos franceses com os dos Estados Unidos, você acha chato.

Pesquisadora: Uma questão de estilo mesmo, né...

Karina: Isso!

Trechos transcritos do GD-4

Pesquisadora: E daí eu quero saber de vocês aquilo que vocês acharam da leitura, porque vocês já falaram o porquê de escolher o livro, objeto. Olharam a capa...

Vittar: Escolhi o livro pela capa, amei esse aqui na hora que eu vi.

Jace: Eu escolhi e nem sabia que tem referência a *Doctor Who* e *Doctor Who* é minha série favorita.

[...]

Pesquisadora: Então, tirando aqui a parte material dele, porque são duas análises diferentes. Na parte material, o que vocês, a crítica negativa que vocês fazem principalmente é a falta da orelha, né...

Jace: A tipografia no final...

Callena: É, ele merecia ter orelha, né.

Pesquisadora: A tipografia no final também ele não tem, né, você ficou curioso, Jace, pra saber qual era o tipo do papel?

Jace: Hum-hum...

Pesquisadora: Vocês gostaram do tipo de papel dele?

Vittar: Ah, eu amei, achei interessante, ele remete à época que ele tá falando.

Callena: Verdade, ele parece que é meio velhinho...

Cody: Ele parece antigo de verdade.

Pesquisadora: Então vocês acham que a parte material tem a ver com a narrativa, né? Não foi escolha aleatória não.

Vittar: Não...

Pesquisadora: Então essa parte, assim, gráfica, vocês já falaram um pouquinho, agora eu quero que vocês falem sobre como foram as leituras. Quem conseguiu ler, pra começo de conversa? Quem conseguiu ler ele *todo*?

(somente Cody e Callena levantam a mão.)

Callena: Mulheres! Mulheres!

Pesquisadora: Isso, eu também! (risos)

Vittar: Eu parei no U... ou no R li *quase* todo.

Cody: É bem interessante esse negócio da letra, tipo fala LOUCURA aí a última palavra do capítulo termina com a mesma letra... achei muito legal.

Callena: É

Pesquisadora: Então a letra capitular... isso é tudo estratégia, né, que eles usaram...

Callena: Eu achei legal as imagens, olhava pra ver se tinha algum *spoilerzinho*, eu procurava coisinhas, eu voltava... eu voltava só pra saber o que que tinha no meio.

(Continua)

Trechos transcritos do GD-4

Pesquisadora: Olha só, e isso são detalhes que às vezes a gente acha que não serão... que passarão despercebidos.

Callena: Eu voltei só pra olhar se tinha uma amпуlheta mesmo no negócio... um brinco!

Cody: Eu também!

Vittar: Eu fiquei um pouco perdido, porque fica mudando de época, aí eu não lia em que época que tava, aí eu ficava perdido.

Callena: Tinha uma parte que era mais interessante do que a outra,

Vittar: Ele vai, ele vem pra cá, depois volta pra lá, depois fica lá de novo, depois volta pra cá, eu fiquei doido!

[...]

Pesquisadora: Então, com relação à narrativa, pra quem leu todo, o que vocês acharam no geral, assim, tipo... atendeu a expectativa de vocês? O que vocês esperavam, o que conseguiram... pode falar assim com sinceridade que a gente tá no momento é, de avaliação mesmo.

Cody: Eu achei interessante por causa da capa, aí eu fui folheando...

Jace: É bonito capa que só tem o nome... ele tem aquele ar de “me leia!”

Cody: É... aí só que o início foi meio complicado pra eu ler, que não tenho muito tempo, né, só que aí eu pensei: “eu tinha que ler esse livro rápido, porque depois só eu não vou ter lido o livro e todo mundo já vai ter” (risos). Só que, quando eu cheguei mais ou menos, assim, na metade, aí já ficou mais interessante, aí eu fiquei também querendo saber o que ia acontecer, aí ficou mais fácil de ler.

Callena: É, o começo é meio arrastado...

Pesquisadora: Então, quem conseguiu passar da metade, chegou até o final?

Cody: /É, porque ele, no início, é meio complicadinho mesmo, mas...

Vittar: Eu, no caso, cheguei quase no fim, mas não li mesmo porque comecei a trabalhar e aí complicou...

Pesquisadora: Eu quero saber tudo isso de vocês: primeiro, essa experiência de fazer uma leitura meio “obrigatória”, porque não deixa de ser, não é obrigatória nesse sentido de valer ponto, assim, “ah, você é obrigado a ler”, mas foi uma forma de leitura assim, que foi determinado que todo mundo iria ler um livro... isso vocês acham que atrapalhou um pouquinho no processo de leitura?

Cody: Dessa vez não atrapalhou não, mas aquela vez que a professora passou o livro que eu falei na entrevista. Qual é o nome do livro? Nem o nome do livro eu lembro! Que *mandaram* eu ler. Eu tinha aula de literatura e a professora falou que ia passar uma prova sobre o livro, só que é muita pressão pra mim.

Callena: Eu fiz três provas de livro e não li nenhum deles.

Cody: Esse que eu falei também eu não li. Eu, tipo, eu li... só o meio.

Callena: Resumo. Você lê e acabou.

[...]

Cody: Não, eu e o Jace, a gente tem que ler *O cortiço* pra fazer um trabalho

Callena: Olha, eu também, tenho que ler o mesmo livro.

Jace: Depois que eu fiz o trabalho eu até falei: “me dá esse livro aqui que eu vou ler”. Não li também.

Cody: Eu já tava lendo *Lord of shadows*, aí eu pensei: “eu não vou parar *Lord of shadows* pra ler *O cortiço*...”

Jace: Até porque *Lord of shadows* tava *muito bom!*

Cody: Tava! Na parte... nossa, tava muito bom! Aí eu falei assim... e era um grupo, então todo mundo do grupo tinha que ler, então eu falei assim: “eu vou ser a última do grupo”.

Jace: Pra quem ainda não situou esse livro, é mais um livro da pilha de livros da Cassandra Clare que a gente ama.

 (Continua)

Trechos transcritos do GD-4

Cody: Aí eu passei o livro pra [minha colega], aí ela leu acho que até a metade, aí ela passou o livro pro Jace. Ela ficava lá na sala lendo, mas ela não leu todo.

Jace: Ela nem leu, né? Ela... é o seguinte: ela me fez assim, ó: “eu vou ler, aí eu te dou o livro”. Aí eu falei: “tá”. Aí passou três semanas: “eu vou te dar o livro”. Aí ela nem leu. Aí eu falei: “tá”. Quando chegou na última semana, na sexta-feira, o trabalho era na segunda, ela falou: “toma!”.

Pesquisadora: Resumo da história: ninguém leu o livro, ninguém leu resumo [...]

Jace: Resumidamente... é isso! (risos)

Pesquisadora: Voltando aqui no livro, vocês pegaram, então teve uma dificuldade, primeiro por conta da ‘obrigação’ de ler, porque, querendo ou não, vocês tinham outros livros que vocês estavam já...

Cody: Mas, quando eu peguei esse daqui, eu não tava lendo nenhum, então...

Callena: Tipo, eu tava com um livro pra ler sim, só que eu parei pra ler esse daqui.

Pesquisadora: Então pra vocês duas foi mais ou menos *light*...

Vittar: Eu, quando tava com vontade de ler, ia lá e lia. Eu até esqueci que tinha prazo, que ia encontrar de novo. Tanto que eu nem terminei de ler, porque eu leio ele só quando tô com vontade de ler, aí eu vou lá e leio... se começar a ler eu não paro.

Pesquisadora: E o jeito de narrar a história, vocês acharam o quê? Porque o Vittar já falou aqui que teve uma certa dificuldade com essa parte, né...

Vittar: De mudança de tempo...

Cody: /De mudança de época, é, confunde um pouquinho, mas você pega...

Callena: Teve uma parte que me dava uma preguiça. Eu fiquei com uma preguiça quando chegava na parte do pai dela no futuro... me dava vontade de, tipo... ah...

Vittar: /Ai, pai burro!

Callena: / Porque não era tão importante, sabe? Um tanto de detalhe...

Cody: Eu quero saber o que tá acontecendo lá...

Callena: É, eu queria logo que as pessoas se encontrassem, sabe, o caszinho se encontre, se encontre!

Cody: É, e é difícil pra eles se encontrarem, né? Nossa...

Vittar: Eu não terminei não, mas é complicado mesmo... menino teimoso, credo!

Cody: É, ele custa a acreditar ...

(segue um diálogo sobre alguns pormenores da narrativa, em seguida, mudando o assunto para a discussão de duas séries – *Lost e Lucifer*)

Pesquisadora: Eu trouxe alguns trechos, eu não sei se é uma boa ideia, mas a ideia era cada um de vocês pegar um pedacinho...

Cody: Tem um que eu gostei...

Pesquisadora: Se teve algum que vocês mesmos destacaram, pode ler esse, assim, sabe? Mas eu queria ver o que que vocês sentiram...

Callena: Eu tenho uma, mas não pode falar...

Vittar: Não!

Callena: É que eu lembro de uma parte muito legal do final, mas não pode falar...

Pesquisadora: Do fim?

Callena: É, legal, legal...

Jace: (apontando para os trechos que eu levei) Isso pode ser considerado *spoiler*? Guarda esse trem!

Pesquisadora: Pois é, até que página que vocês leram? De repente, eu posso tirar alguns trechos.

[...]

Júvia: Esse livro tem muito diálogo?

Vittar: Não, não, ele tem mais explicação do que diálogo...

Júvia: Eu gosto de diálogo.

Trechos transcritos do GD-4

Cody: Eu gosto de diálogo também. Muita narração às vezes dá preguiça. Diálogo é interessante.

Jace: Vou recomendar um livro que tem bastante diálogo, gente, chama *Anne de Green Gables*, aquela praga daquele livro... tem uma série no *Netflix*.

Cody: Nossa, a menina fala...

Jace: Ela fala demais! Tem diálogo dela que dura três páginas e é só ela falando!

Júvia: Me dá, me dá! Eu amo!

Pesquisadora: Ele tem na escola, né.

Jace: Tem. Inclusive eu peguei esse livro lá na minha escola, inclusive eu não estou com plano de devolvê-lo (risos).

Pesquisadora: É mesmo? (risos)

Cody: /É por isso que eu nunca pego livro na escola, por causa disso: eu vou pegar o livro e, se eu gostar, não vou querer devolver...

Callena: / Entenda: "Eu odiei o livro, tem muito diálogo, mas eu não vou devolver" (risos)

Pesquisadora: Mas então você gostou dele?

Jace: Eu gostei. Na verdade, eu vi a série antes, na verdade eu vi a série em um dia e a série é maravilhosa.

Pesquisadora: É? Tem uma menina que comentou sobre ele, ela colocou entre os livros mais odiados por ela no questionário, o *Anne de Green Gables*. Ela fala isso.

Cody: Eu li... ela fala muito!

[...]

Pesquisadora: Vamos lá, vocês querem ler os trechos?

Vittar: Eu quero. Mas não quero começar não.

Pesquisadora: Quem quer começar?

Vittar: Tá, pode ser eu. É na página 62, na letra U, urgência, é o seguinte: "Pode-se argumentar: isso é realmente necessário? Se o tempo não existe, se passado e futuro são apenas o presente situado em outro ponto do espaço-tempo, tudo acontece simultaneamente e não há atrasos; ninguém chega cedo ou tarde, as pessoas apenas chegam".

Cody: Essa aí eu também gostei! Tava procurando ela, só que eu não achei aqui de novo...

Vittar: Eu gostei. Ela me define, sabe, "as pessoas apenas chegam".

Callena: (apontando para a parte inicial de um capítulo) Essa parte aqui me deu preguiça. Que era...

Vittar: Uní-sono

Callena: Eu não tô falando do unísono, mas de todos esses pedacinhos aqui, na parte especificamente da letra, eu ficava com preguiça, ai, me dava uma preguiça. Ficava querendo ir pra próxima página.

Cody: Eu gostei... ficava assim: "Qual que é o próximo? Qual que é a próxima letra?"

Pesquisadora: Ah, então, a mesma parte que a Callena odiou, detestou é a parte que você gostou, Cody?

Cody: Ah, eu gostava, é legal!

Júvia: Cada capítulo do livro é, começa com uma letra do nome dele?

Vittar: É... isso é interessante, ele começa com uma letra e termina com a letra .

Júvia: Opa!

Callena: Isso é legal, isso é legal...

Júvia: Ah, por isso que a última letra lá embaixo é S...

Jace: É, olha aqui...

Júvia: Que legal!

Jace: É por isso que o livro tem capítulos enormes.

Vittar: Eu achei pequenos os capítulos, é razoável.

Pesquisadora: Então essa parte você achou chata, Callena?

 (Continua)

Trechos transcritos do GD-4

Callena: É, eu achei, o trequinho embaixo, não é nem a questão da letra não. É os trechinhos.

[...]

Pesquisadora: Vamos lá, as outras duas partes que vocês destacaram.

Cody: É da letra M. Manhã. “Nasce um dia e nascemos nós, como se a cada noite tudo morresse, e a cada manhã todas as coisas renascessem... As manhãs têm gosto de um mundo novo, de sol começando a aquecer o ar e a terra, úmidos da chuva ou do orvalho que caiu durante a escuridão”.

Pesquisadora: Qual página, Cody?

Cody: 92... essa parte aqui eu gostei.

Pesquisadora: Essas partes... as duas partes que vocês leram até agora elas são mais... são desses trechos que a Callena falou, que é... que não tá exatamente *dentro* da narrativa, mas tem mais uma reflexão...

Cody: É, tipo quando começa aqui sempre é mais uma coisa reflexiva que vai seguir o capítulo.

Pesquisadora: Não tá inserido...

Callena: Não. Se não tivesse no livro, não ia ser tão importante não. Não é importante pra história, tipo ela tá lá, mas não é importante. Dá pra você pular.

[...]

Callena: *A culpa é das estrelas* tem um monte de frases que fica na sua mente, um monte. Tipo: “Há alguns infinitos que são maiores do que outros” (Cody completou simultaneamente a frase a partir da palavra “infinitos”). “Meus pensamentos são estrelas que não consigo transformar em constelações”, a do “precisa ser sentida”... tem um monte, tem um monte.

[...]

Jace: Eu li dois livros do John Green, que foi *Cidade de papel* (quase todos os participantes, inclusive Jace, fazem gestos de repulsa).

Vittar: Para, gente, eu não li ainda não.

Jace: E agora o coração... agora todos os corações para *Quem é você, Alaska?*

Cody: Adoro!

(Callena faz gesto com a mão indicando que gostou mais ou menos)

(comentários simultâneos sobre as narrativas, que já haviam sido discutidas no primeiro encontro desse grupo.)

Pesquisadora: Vamos voltar só um pedaço nesse livro que ainda tem coisa que eu quero saber: teve momento que deu vontade de abandonar a leitura?

(Callena e Cody dão sorrisos um pouco constrangidos)

Vittar: Não, não deu.

Pesquisadora: Porque, né, teve dois que *abandonaram* a leitura. (risos)

Jace: Eu não abandonei. Foi só uma longa pausa. (risos)

Cody: /Eu dei uma parada, mas voltei.

Vittar: É que eu sou uma pessoa super atarefada, sabe...

Callena: Começou a trabalhar, professora.

Vittar: É, eu tô trabalhando o dia todo, sabe, não tô tendo tempo nem de respirar.

Callena: Eu terminei de ler o livro antes de começar a fazer o curso.

Vittar: Pois é, eu não terminei antes de trabalhar, aí...

Pesquisadora: Entendi. É porque esse livro, no começo dele, ele tem um jeito de contar que eu fiquei curiosa pra saber o que vocês acharam...

Cody: Eu reli a primeira parte umas três vezes só pra começar a ler.

Vittar: /A parte que eu quis parar de ler foi por causa da burrice do menino, porque ele não queria acreditar em nada.

(Continua)

(Conclusão)

Trechos transcritos do GD-4

(comentários simultâneos sobre essa primeira parte, informando que a demora para iniciar as ações efetivas da narrativa tornaram a leitura cansativa)

Pesquisadora: Eu queria que vocês fizessem uma comparação pra mim... [...] é que a maioria dos livros que vocês leram e gostaram, que falaram, é estrangeiro, livro estrangeiro. E esse é um livro nacional. Tem uma diferença neles, assim, que vocês notaram?

Vittar: /Talvez a situação dos... do livro. Os locais, a história... a qualidade de vida é bem diferente do livro brasileiro. Igual livro estrangeiro fala uma coisa que é “de outro mundo”, mas, na realidade não é, é tudo igual, a mesma coisa, só muda alguma coisinha, aí você fica tipo comparando, porque aqui é um lixo, lá é um lixo maior ou vice-versa, essas coisas. (risos)

Cody: [...] ele conversou com a menina, só que ele conversou no futuro, e ele não lembrava da conversa...

Callena: Não, ele não sabia, porque não tinha acontecido ainda...

Cody: Tinha acontecido, ela conversou com ele no futuro, que ele não tinha vivido isso ainda. Ele soube porque o pai contou, aí ele foi pro passado pra resgatar uma menina que ele nem conhecia direito, chegou lá ele tava apaixonado pela menina. Tem umas coisas que parecem não bater muito.

(mais comentários simultâneos).

Fonte: Elaborado pela autora

De modo geral, percebe-se que, embora a obra tenha se destacado entre as demais no momento da escolha, a experiência de sua leitura não foi apreciada na mesma proporção, já que foi apontada pela maioria como uma “leitura difícil” ou “leitura lenta”, que não proporciona fluidez ou que não “prende” o leitor. De fato, a parte inicial da obra traz trechos mais descritivos e explicativos, para compor a estrutura narrativa que se baseia na intercalação das vivências que se passam com os personagens no século XVII e no século XXI, trazendo referências a outras narrativas que também partem do mote da viagem no tempo. Possivelmente essa ausência de diálogos e de ações na primeira parte do livro tenha gerado a sensação de “lentidão” da narrativa, como apontada pelos jovens, que, ao indicar critérios gerais de escolhas, já haviam mencionado que gostam de livros com muitos diálogos, muita ação ou suspense que instiguem a curiosidade – elementos que são comumente encontrados nos *best-sellers*.

Gimenez (2017) propõe uma análise desse romance fundamentada em pressupostos bakhtinianos, buscando compreender aspectos estruturais e discursivos presentes na obra, sobretudo por considerar que, além de ter levado o prêmio FNLIJ como o “melhor para jovem”, o livro também ficou em terceira colocação na categoria “literatura juvenil” do prêmio Jabuti de 2016 e figurou no catálogo White Ravens, da biblioteca de Munique (GIMENEZ, 2017). O artigo faz uma análise do

romance sob diferentes aspectos de sua composição, no que diz respeito à linguagem, aos personagens e às temáticas abordadas, concluindo que as diferentes vozes textuais que se apresentam no texto permitem que o leitor tenha uma visão multifacetada da realidade que se apresenta no enredo e fazem com que ele se reconheça na narrativa.

O que as falas das jovens do GD-3 mostram é que a narrativa não alcança, de fato, sua subjetividade e que as leitoras atribuem a dificuldade de “entrar” na obra à maneira de narrar, que elas consideram muito “lenta”. Já as duas jovens do GD-4 que leram a obra na íntegra afirmam terem gostado e dizem que a recomendariam a outros jovens, embora também tenham relatado sua dificuldade em avançar na leitura, especialmente no princípio do romance, e tenham afirmado que não conseguiram “se transportar” para o tempo passado junto com a narrativa. Desse modo, é importante pensar a obra literária também a partir do leitor, já que sua efetivação se dá nesse encontro com as práticas efetivas de leitura, que, por serem culturais, estão situadas dentro de um determinado contexto histórico e social que envolve a produção, a circulação e a recepção (CHARTIER, 2011; ISER, 1996; ZILBERMAN, 1989; ESCARPIT, 1971).

Considerando, pois, a possibilidade de uma leitura mediada, é provável que se possam alcançar outros níveis de relação entre o leitor e essa obra, visto que ela apresenta uma série de características apontadas entre os critérios de escolhas que configuram as preferências dos jovens, trazendo elementos comuns a outras produções juvenis, como também aponta Gimenez (2017). A diferença na forma de narrar apresentada em *Iluminuras*, é percebida por Karina como um traço distintivo da obra, o que fica evidenciado quando a jovem faz referência ao paralelo proposto por seu professor sobre as diferenças entre filmes franceses e filmes norte-americanos, por exemplo. Essa observação demonstra sua percepção sobre os aspectos presentes na leitura que a tornam pouco familiar, por fugir aos padrões a que está acostumada. A fala de Karina remete à seguinte metáfora presente em reflexão proposta por Anne-Marie Chartier (2005):

Se se deseja formar o gosto de alguém pela leitura, todos sabem que não se pode prometer a essa pessoa o prazer imediato e durante todo o tempo. Na França, quando se trata de formar o gosto das novas gerações em matéria de culinária, podemos pensar que vale a pena lutar contra o estilo “Mac Donald’s”, que dá, entretanto, tanto prazer imediato às crianças. [...] Sabemos bem que se corre então o risco de

não fazer “provar” imediatamente os pratos que propomos e cujos aromas são sutis demais para os palatos habituados aos gostos sem surpresa do Mac Donald’s e da Coca-Cola (CHARTIER, 2005, p. 129).

A citação de Chartier nos leva a refletir sobre os papéis das instituições responsáveis pela formação literária dos jovens, pois traz provocações voltadas para a criação de estratégias de ampliação das referências dos leitores sem que se desconsiderem suas inclinações pessoais formadas nas experiências anteriores de leitura. Os desafios encontrados pelos jovens durante a leitura podem estar associados ao pouco contato que têm com obras que fogem aos padrões já conhecidos por eles. Machado (2003) propõe uma reflexão importante a esse respeito:

em se tratando da literatura para jovens, campo de regras tão peculiares [...], pode ocorrer uma apropriação às avessas, na qual o leitor é “apropriado” pelas narrativas que lhe são oferecidas pelo mercado editorial e pela pouca mobilidade dos acervos dada pelas mediações. Parece haver uma tendência nas escolhas dos jovens para o já visto, para a experiência já conhecida e validada por toda uma geração de leitores, que é reforçada pelas produções padronizadas que chegam às escolas (MACHADO, 2003, p. 251).

Assim, a formação do gosto está associada também ao que é disponibilizado para o leitor e, nesse contexto, proporcionar o acesso a obras cuja qualidade possui reconhecimento acadêmico, por exemplo, pode ser um desafio interessante, ainda que, em um primeiro momento, essas leituras possam ser rechaçadas pelo jovem, como, de fato, ocorreu em algumas situações no contexto da pesquisa. Machado (2003) reforça que os discursos sobre a leitura pautada no prazer imediato podem levar a uma circularidade das escolhas dos jovens, que, mantendo sempre a ratificação do gosto certo e imediato, acabam buscando “coleções que se repetem e ditam padrões estéticos que vêm se confirmando como formas ‘canônicas’ da literatura para jovens” (MACHADO, 2003, p. 252). Ceccantini (2004) aborda essa tensão que, segundo ele, é enfrentada pela literatura infantojuvenil desde os anos 1970 no que diz respeito à questão dos padrões estéticos da produção literária voltada para crianças e jovens:

De um lado, o esforço de adequação ao contínuo amadurecimento do gênero, que, nas últimas décadas, alcança reconhecida qualidade estética e reivindica para si autonomia e *status* artístico; de outro lado, a tentativa de atender às exigências de mercado e de se acomodar aos modos de produção próprios da indústria cultural (CECCANTINI, 2004, p. 22).

Implicitamente, Karina demonstra essa percepção, que, por sua vez, deriva de uma mediação ocorrida no contexto escolar, em momento anterior à leitura do livro *Iluminuras*. Os leitores apontam uma série de detalhes da apreciação do livro tanto em seus aspectos materiais, quanto temáticos, linguísticos e estruturais, mostrando, em alguns casos, uma consciência das razões que os levaram a não gostar tanto do livro. Desse modo, entendemos que propor novos desafios aos leitores não significa necessariamente um desrespeito ao seu gosto, mas, ao contrário, demonstra respeito à sua capacidade de análise e de desenvolvimento enquanto leitor crítico, como aponta Rosenblatt (1938/2002):

Ajudar o estudante a entender de forma crítica sua própria contribuição à experiência literária chega a ser um aspecto de como ajudá-lo a fazer justiça ao texto. [...] O ensino de literatura implica necessariamente ajudar o aluno a manejar conceitos sociais, psicológicos e éticos (ROSENBLATT, 1938/2002, p. 132, tradução nossa ¹⁰⁵).

Além de *Iluminuras*, outros três títulos premiados foram escolhidos entre os disponibilizados para os jovens. São eles: *Aquela água toda* e *Aos 7 e aos 40*, ambos de João Anzanello Carrascoza e *Os olhos do cão siberiano*, de Antonio Santa Ana. Esses livros também passaram pela avaliação dos leitores, que, durante as interações em grupos, fizeram comentários sobre as respectivas experiências de leitura. Passemos, pois, à análise das apreciações feitas a partir das demais obras escolhidas pelos leitores, cujas falas constam no quadro a seguir:

Quadro 27 – Interações sobre os demais livros premiados

Trechos transcritos do GD-3

Pesquisadora: E pra quem leu outros livros? Como foi a leitura?

Duki: (livro escolhido: *Aquela água toda*) O que dificultou é que tinha muitos detalhes... detalhes em excesso. Eu fiquei meio tediosa. Só que eu tava nas férias. E o livro que eu tinha pegado já tinha acabado... então “vou ler”. Aí acabou que eu gostei, mas só que ele tem muitos detalhes... muitos. Eu gosto de detalhe, só que não muito.

Pesquisadora: É um comentário um pouco semelhante ao delas, né... como tem muito detalhe, ele não caminha, a narrativa fica mais lenta...

Duki: É, demora muito pra acontecer as coisas.

Violet: (livro escolhido: *Aos 7 e aos 40*). No meu caso, o que dificultou foi o trabalho. Na mesma hora, eu tava lendo e aí minha mãe me colocava pra fazer uma coisa qualquer. Então eu tive muito pouco tempo e toda hora tinha que ficar voltando pra poder entender. Aí eu acabei nem lendo ele todo.

[...]

(Continua)

¹⁰⁵ Traduzido da versão em espanhol (2002).

Trechos transcritos do GD-3

Duki: Eu quis em alguns momentos.

Pesquisadora: Você não abandonou só porque você ia participar da discussão?

(Duki assente com gesto de cabeça)

Pesquisadora: ...Por um compromisso... isso que eu quero saber, você só não abandonou porque você tinha assumido esse compromisso de ler, então, né?

Duki: É porque... eu não tinha muita coisa pra fazer, eu fui ler.

Pesquisadora: Na falta de outro livro, de outra coisa, você leu ele, mas, se fosse pra você escolher... se você tivesse uma infinidade de... uma biblioteca daquelas ali (estantes de livros da sala de leitura da biblioteca da FaE) na sua frente, [...] se você tivesse tudo aquilo ali à sua disposição, o seu livro não seria o...

Duki: É, que na verdade eu não gosto muito de contos, porque uma coisa que eu odeio é que o conto não termina exatamente, não tem um ponto final, sempre tem tipo...

Mare: O final é aberto, né...

[...]

Duki: Eu gostei muito do primeiro conto, porque, quando o menino vai pela primeira vez na praia, ele sentiu exatamente o que eu senti quando fui pela primeira vez. Eu achei muito interessante. Ele viu aquela imensidão de água e a sensação era incrível! E eu gostei do primeiro conto que tratou disso.

Pesquisadora: Ele foi no sentido da expectativa do título que você já tinha gostado, né *Aquela água toda*... O seu então são vários contos e você avalia que tem muito detalhe pro seu gosto, né?

Duki: É, isso!

Violet: O meu eu nem vou falar porque, como eu não terminei de ler, eu precisaria ter terminado pra poder falar, ter certeza do que eu achei. Tipo, eu precisaria ter a certeza primeiro pra poder falar.

Pesquisadora: Ele narra fatos da infância e da idade adulta...

Violet: É, da mesma pessoa...

Trechos transcritos do GD-4

Júvia: Porque, tipo assim, o irmão desse menino, ele tinha AIDS, aí a família dele expulsou ele de lá, porque achou que ele ia transmitir, não queria ficar perto dele... o irmão dele era criança ainda.

(Os demais jovens fazem comentários simultâneos sobre a história ser triste e sobre como julgam absurda a atitude relatada por Júvia).

Júvia: Aí, quando ele foi crescendo, ele ficava se perguntando por que a família tinha expulsado o irmão dele, aí foi quando ele já tava um pouco mais velho, ele foi procurar o irmão dele, aí os dois começaram a passar um tempo juntos, aí ele foi e descobriu que o irmão dele tinha AIDS, aí ele foi cuidando do irmão dele, aí o irmão dele morreu... aí a família dele ficou meio assim depois que ele morreu, né, ficou pensando. E o irmão foi contando pra família dele que não precisava deles terem feito aquilo, que ele precisava de apoio...

Jace: Oi, John Green, tudo bem com você? (risos)

Júvia: Ele aprendeu muita coisa com o irmão dele nesse tempo que ele passou porque ele aprendeu que a AIDS não é uma coisa assim que precisa ter medo da pessoa. O irmão dele não morreu, assim, nessa época por causa da AIDS, ele morreu porque ficou isolado...

Pesquisadora: E você achou fácil de ler esse livro?

Júvia: É, ele é bem fácil, porque, tipo, ele lembrou muito o *Diário de Anne Frank*, porque ele tem épocas, assim (manuseando o livro para mostrar trechos específicos). Ele é mais, assim, tipo um diário mesmo.

(Continua)

(Conclusão)

Trechos transcritos do GD-4**Pesquisadora:** Então você gostou dele, a avaliação é positiva...**Júvia:** Eu acho, porque, como fala da AIDS, né, e acho que, assim, a vida sexual da gente tá começando agora, então acho que ele ajuda bastante a ver as coisas num sentido diferente.

(risos encabulados e comentários simultâneos)

Fonte: Elaborado pela autora.

As falas das duas jovens que participaram do GD-3 a respeito dos livros premiados – *Aquela água toda* e *Aos 7 e aos 40* – revelam aspectos semelhantes às que foram proferidas pelos leitores de *Iluminuras*: ambas consideraram a leitura pouco fluida. A respeito da obra lida por Duki, a adolescente aponta, entre os aspectos dificultadores, o excesso de detalhes e uma característica que é típica do gênero conto, a ausência de um desfecho explícito. Nas falas de Violet, fica bastante clara a sua pouca afinidade com a obra, primeiro por ter, de fato, abandonado a leitura, sendo que um dos elementos apontados é a necessidade de “ficar voltando para poder entender”, que ela aponta em meio à justificativa do tempo, mostrando uma dificuldade em avançar na leitura.

Nessas avaliações fica evidenciada, mais uma vez, a questão da pouca familiaridade com uma forma diferenciada de tratamento da linguagem, que se diferencia de obras produzidas no contexto da indústria cultural, com as quais as jovens estão mais acostumadas. Também são apresentados pelas leitoras alguns aspectos que mostram o potencial de alcance que as obras possuem, pois elas também indicam pontos que despertaram seu interesse e com os quais se identificaram, principalmente Duki, que prosseguiu com a leitura até o fim.

Já a leitura feita por Júvia – *Os olhos do cão siberiano* – foi a única apontada como totalmente positiva pela leitora, que afirma ter gostado tanto do tema quanto do modo com que foi tratado na narrativa. Essa avaliação pode estar relacionada ao fato de que o livro é narrado por um personagem infantil, que busca se comunicar com o leitor de modo mais próximo, trazendo, portanto, uma linguagem acessível mesmo a leitores menos experientes.

A avaliação positiva de Júvia com relação à obra premiada lida por ela também pode estar ligada à maior familiaridade que a leitora possui com algumas obras que não trazem como característica principal a busca pelo atendimento de demandas da indústria cultural, que tem o consumo como critério de validação artística, de modo

que o autor, em geral, busca adiar ao máximo o clímax, para manter a tensão durante o maior tempo possível (ARANHA e BATISTA, 2009). A trajetória da jovem pode ter sido o diferencial nesse processo de apreciação positiva feita por ela, já que é uma leitora que aponta, entre suas leituras preferidas, algumas obras de Lygia Bojunga e *A hora da estrela*, de Clarice Lispector. Além disso, Júvia demonstra ter construído algumas das competências literárias consideradas importantes por Cosson (2014a), como, por exemplo, o estabelecimento de relações da leitura com outras obras lidas, que revela ter feito ao mencionar a semelhança do livro com *O diário de Anne Frank*.

As falas dessa leitora confirmam a proposição de Lahire (2004), que associa a apreensão dos sentidos de uma obra literária ao patrimônio de disposições incorporadas por meio de suas experiências anteriores. A dimensão da emoção, também apontada por esse autor como um dos elementos que favorecem a apreensão da obra literária, pode ter contribuído para que o processo transacional (ROSENBLATT, 1938/2002) de Júvia tenha ocorrido de forma diferenciada em relação aos demais leitores das obras premiadas. A temática abordada no livro escolhido por ela, que foi um dos fatores determinantes de sua escolha, envolve situações de rejeição e de perda que favorecem o alcance da subjetividade. Assim, as falas das três leitoras presentes no quadro 27 podem ser pensadas a partir do que propõe Ramos (2004):

No momento da leitura, o interlocutor criativo põe em prática todas as suas capacidades intelectuais e afetivas. O conjunto das experiências culturais e o conhecimento das convenções literárias geram diversas expectativas e previsões em relação ao texto. O prazer da leitura pode vir tanto da confirmação das previsões, quanto das surpresas provocadas pelos elementos imprevistos. (RAMOS, 2004, p. 109).

A respeito da não realização ou da não conclusão das leituras previamente definidas, podemos inferir que essa também é uma forma de avaliação, visto que diversos leitores apontaram nas entrevistas que livros que não os agradam eles simplesmente não leem, ou seja, ainda que tenham justificado com questões ligadas ao tempo e a outras demandas do cotidiano, o que se percebe é que, se as obras tivessem despertado a atenção, provavelmente teriam sido lidas, mesmo com as condições desfavoráveis. Essa vinculação com alguma forma de obrigatoriedade também pode estar implícita na pouca condição de motivação para a leitura, pois, ainda que tenham sido obras escolhidas por eles e que o encorajamento da leitura esteja ligado à expectativa pelo compartilhamento, que era algo desejado pelos

jovens, elas foram direcionadas a partir de uma lista prévia, ou seja, não são comparáveis com as escolhas espontâneas que fazem a partir de seus próprios filtros

Uma curiosidade interessante foi observada no momento em que os livros premiados eram exibidos para escolha: vários participantes da pesquisa demonstraram interesse no livro *Desequilibristas*, porém a maior parte não o escolheu, justificando que tem pouco texto, muita imagem, e não tem uma narrativa sequencial, de modo que poderiam ler ali mesmo na biblioteca – ou seja, que não o levariam para empréstimo. Destaca-se, contudo, que, embora o livro tenha muitas ilustrações, ele demanda certa maturidade de leitura, o que foi confirmado por alguns leitores, que afirmaram tê-lo considerado interessante justamente devido à dificuldade de interpretar algumas imagens. Tal episódio remete ao que afirma Silva-Díaz (2012) a respeito dos livros ilustrados para jovens:

A eclosão de livros ilustrados para todas as faixas de idade é explicável em termos muito gerais através da ampla ideia de ‘cultura de imagem’. Aspectos específicos da produção tais como os avanços tecnológicos que têm facilitado a reprodução de imagens e algumas mudanças no campo da recepção tem favorecido que os livros para jovens se encham de imagens (SILVA-DÍAZ, 2012, p. 154)

De modo geral, ao se considerar as preferências apontadas pelos jovens no capítulo III desta tese e também as interações em torno dos *best-sellers*, é possível perceber que as características presentes na literatura premiada para jovens encontram-se distantes daquilo que a maioria deles costuma buscar espontaneamente, que é uma literatura com linguagem mais direta, com enredo capaz de “prendê-los” à leitura. Assim, a dessimetria que se percebe entre o que os críticos da academia pensam ser um livro de qualidade e o que os leitores de meios populares avaliam a respeito dessas obras referendadas pode estar ancorada na diferença entre o que se busca com as leituras. Enquanto os jovens parecem mais interessados na leitura voltada para o entretenimento (COSSON, 2009; SOARES, 2009), os críticos que escolhem os livros a serem premiados parecem tentar oferecer uma leitura mais voltada para essa dimensão estética e cultural (COSSON, 2009). Considerando que esses diferentes tipos de livros e de leituras não são excludentes, cabe, mais uma vez, ressaltar a importância da mediação para que o gosto acostumado somente com o entretenimento se amplie para outras formas de experiência (ROSENBLATT, 1938/2002).

Conhecer as experiências e as percepções dos jovens sobre essas obras premiadas e perceber que elas não são totalmente “aceitas” pelo público ao qual se destina não significa exatamente que devam ser modificados os critérios de premiação, embora esse *feedback* possa trazer elementos importantes para pensar o processo. O elemento mais importante que as experiências literárias tratadas neste capítulo revelam é que a diversificação de leituras, associada ao compartilhamento das impressões são fatores que podem favorecer o alargamento das possibilidades apreciativas de diferentes obras por parte desses e de tantos outros leitores desse país de dimensões tão extensas e de populações tão diversas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando a palavra é também um corpo, quando se converte em escrita, a presunção de seu poder é muito maior.

(Daniel Goldin)

Ao iniciar as considerações finais deste trabalho, faz-se necessário retornar aos objetivos estabelecidos no princípio da investigação, quando o que tínhamos era apenas um projeto de pesquisa, sem sabermos ao certo quais seriam os rumos que ele tomaria. Dar voz aos leitores era um dos nossos objetivos desde sempre. Não apenas dar voz, mas também buscar entendê-la. Compreender como se constroem as trajetórias de leitores em meios populares e também entender como é ser leitor nesse contexto específico foram as principais curiosidades que levaram ao desenvolvimento desta pesquisa que ora se conclui. Ainda que o foco da pesquisa não tenha sido a escola, mas as experiências sociais mais amplas de leitura literária dos jovens, essa instituição, em certa medida, assume um protagonismo nessas considerações, visto que aparece também projetada nas leituras literárias não escolares dos adolescentes.

Conhecer os critérios de leitura, as escolhas dos jovens e as trajetórias percorridas para que se tornassem leitores, buscando identificar as principais tendências e influências nesse processo eram questões que já faziam parte do projeto. Contudo, o contato com Dubet (1996), proporcionado em uma disciplina cursada no decorrer do doutorado¹⁰⁶, fez com que alguns aspectos ligados à pesquisa, que antes não eram tão centrais, ganhassem maior relevância, passando, assim, a gerar questões como as que apresentamos a seguir: O que os jovens buscam nos livros? De que lugar falam esses leitores? Qual o lugar que a leitura ocupa em suas vidas? Os jovens se veem como leitores? Que emoções, angústias, conflitos, expectativas se revelam nas suas experiências de leitura literária?

Essas e outras questões passaram a fazer parte dos interlúdios do trabalho de campo, também influenciado pelo contato com Martuccelli (2007), que traz a discussão sobre as diferentes gramáticas que constituem os indivíduos, reforçando,

¹⁰⁶ “Referenciais de pesquisa: O indivíduo e suas dimensões no mundo contemporâneo”, ministrada pelo Prof. Dr. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves disciplina na qual também passei a ter contato com os estudos de Martuccelli (2007).

assim, a importância de se considerar as experiências sociais nesse processo, já que elas influenciam os modos como o sujeito se relaciona com o mundo. Passamos a considerar, ainda, o fato de que a leitura literária deve ser entendida em termos de experiência, concebida como uma transação única e irrepetível que o leitor estabelece com a obra, como propõe Rosenblatt (1938/2002) – autora que também passou a contribuir com as reflexões deste trabalho a partir de discussões promovidas por um grupo de estudos no período em que se iniciava a coleta de dados¹⁰⁷. Desse modo, parte das questões analisadas no decorrer dos capítulos esteve ancorada nessa necessidade de conhecer como se dá efetivamente a relação desse leitor jovem de meios populares com as obras literárias, partindo do pressuposto de que o meio social em que vivem impacta principalmente na construção das trajetórias e nos modos de apropriação que fazem das leituras (MACHADO, 2003).

Em relação às metodologias adotadas, acreditamos que o desenvolvimento do trabalho de campo em três etapas, embora tenha gerado certa dificuldade na tabulação dada a quantidade de elementos disponíveis para checar durante a análise, levou à obtenção de dados significativos sobre as experiências dos leitores. Essas etapas abarcaram, desde a objetividade das respostas escritas mais diretas de um questionário, até o diálogo mais pessoal sobre si e sobre suas leituras em entrevistas e os modos como os jovens interagem em torno dos livros com seus pares nos grupos de discussão. O cruzamento de diferentes formas de coleta mostrou uma coerência entre os dados obtidos nas três etapas, com confirmação ou ampliação e aprofundamento em alguns casos, como foi evidenciado, por exemplo, no capítulo anterior, no trecho em que os jovens solicitam a discussão de uma obra que sequer havia aparecido entre as mais citadas no questionário. Ainda que o grande volume de informações coletadas tenha se tornado um elemento dificultador no processo de tabulação e, sobretudo, na seleção para uso efetivo nas análises, consideramos que, em sentido mais geral, essa opção metodológica foi um fator positivo, uma vez que forneceu uma vasta gama de dados a serem entrecruzados, permitindo observar, por diferentes ângulos, as questões analisadas.

A organização prévia dos dados numéricos levantados no questionário facilitou o desenvolvimento das demais etapas e evidenciou a necessidade de inserção de

¹⁰⁷ Grupo de Estudos de Leitura Literária, coordenado pela Professora Dr^a. Maria Zélia Versiani Machado.

novas questões, como demonstrado em diversos trechos no decorrer das análises. Seguindo orientação de Duarte (2004), que propõe a organização dos dados de entrevistas por eixos temáticos alinhados aos objetivos da pesquisa, buscamos organizar as falas em blocos, de modo a contemplar variadas questões presentes nos discursos dos sujeitos e a favorecer uma visão mais sistêmica de cada eixo analisado, sem que fosse necessária a criação de categorias demarcadas, opção que fizemos propositalmente por entender que o entrecruzamento de vários assuntos faz parte da dinâmica proposta na pesquisa. O fato de reunir pessoalmente jovens que estudam em diferentes escolas e que moram em diferentes bairros possibilitou que verificássemos similaridades em experiências literárias desvinculadas de práticas específicas desenvolvidas em um único ambiente. Por ser uma proposta cheia de desafios, os encontros foram poucos, no entanto, mostraram-se bastante significativos, pois propiciaram uma nova experiência aos participantes e nos permitiram um contato singular com suas vivências e percepções sobre a leitura em um ambiente de descontração proporcionada pela presença de pares que, falando “a mesma língua”, tornaram as discussões mais profícuas.

A respeito das preferências dos leitores, os dados da pesquisa mostram a predominância de obras produzidas no âmbito da indústria cultural, sob forte apelo do mercado editorial voltado para o consumo de livros, confirmando, assim, reflexões já desenvolvidas nesse sentido (CECCANTINI, 2016; SOUZA, 2015; ARAÚJO, 2016; OLIVEIRA, 2013). De modo geral, a literatura juvenil, na percepção desses jovens participantes da pesquisa, é aquela que traz linguagem acessível, preferencialmente permeada por diálogos, com ações que se desencadeiam rapidamente. Os leitores valorizam, ainda, personagens e temáticas que façam parte do universo adolescente, de modo a “prendê-los” à leitura. Nesse cenário, verificamos que está presente também, nos meios populares, a busca e aceitação de *best-sellers*, em sua imensa maioria escritos por autores estrangeiros, com destaque para os livros pertencentes a séries, sagas e trilogias, muitas delas com adaptações na indústria cinematográfica. Nesse quesito, um dado novo que a pesquisa mostra são algumas das estratégias adotadas pelos leitores de meios populares para acessar essas obras desejadas por eles, visto que nem sempre possuem os recursos para a aquisição daquilo que o mercado disponibiliza no campo do entretenimento. A solicitação de compra desses livros pela biblioteca, por exemplo, apresenta-se como um dado significativo,

principalmente quando consideramos que essas obras nem sempre são vistas com bons olhos pelo professor, como mostrado recentemente na pesquisa desenvolvida por Leal (2018). A importância de olhar para essa leitura de entretenimento no processo de seleção de obras pelo professor tem sido alvo de diferentes discussões no meio acadêmico (CECCANTINI, 2016; SOARES, 2009; COSSON, 2004; 2009; ABREU, 2006), e, nesse caso, é reforçada pelos leitores, mostrando que se trata de uma questão para a qual a escola precisa atentar caso queira alcançar esse jovem, participando positivamente de sua formação.

Não se trata de defender apenas a inserção de obras vinculadas à indústria cultural na escola, mas de cogitar uma maior diversificação na seleção escolar que contemple essas preferências. Diversas interações ocorridas no contexto da pesquisa comprovam o apurado senso de observação a respeito dos livros que os jovens leem, tal como também mostrou Souza (2015). Desse modo, os jovens participantes da pesquisa, por um lado, confirmam expectativas sobre o seu repertório de preferências, mas, por outro, derrubam algumas das convicções do senso comum, mostrando que leem, e, mais do que isso, que desenvolvem, ao longo de sua trajetória, capacidades para estabelecer critérios de seleção, leitura e avaliação dos livros que pertencem a esse circuito mais voltado para o mercado, como demonstrado principalmente nos capítulos III, IV e V desta tese. Entre os critérios de maior relevância no momento de escolhas das obras os jovens apontam as temáticas, o título, a capa, o nome de autores conhecidos e o pertencimento da obra a alguma série ou coleção. As razões que levam esses adolescentes a ler são as mais variadas: ajudar a ter melhor desempenho em disciplinas escolares, ampliar o vocabulário, desenvolver as habilidades de leitura e de escrita, compreender melhor a realidade, fugir da realidade, fazer amigos, ter melhores projeções de futuro, entre outras.

A escrita espontânea motivada pela leitura de obras fora do ambiente escolar, sobretudo no meio virtual com chamadas *fanfics*, mostra que práticas de letramento (STREET, 2014) aprendidas na instituição escolar ganham novas finalidades. Essas produções, citadas por alguns dos jovens colaboradores da pesquisa, são responsáveis pelo estabelecimento de diálogos entre a literatura e outros leitores, em práticas não escolares de letramento literário em decorrência de suas leituras.

Do mesmo modo, os jovens mostram como o interesse pelas temáticas presentes nas obras poderia ser explorado para o desenvolvimento de sua consciência crítica no interior da escola, já que afirmam refletir e discutir a respeito desses temas voluntariamente no ambiente virtual, mostrando, no contexto da pesquisa, o potencial dessas leituras extraescolares para sua formação ética, estética, moral, psíquica e emocional. Além disso, a observação de elementos formais das produções lidas e também a acuidade na avaliação sobre o estilo de determinados autores revela que os leitores, quando motivados, encontram mecanismos para desenvolverem essas competências, que, na instituição escolar, certamente, poderiam ser potencializadas. Diante da “concorrência desleal” que a escola enfrenta em relação às leituras que circulam entre os jovens independentemente de sua mediação, cabe repensar se, em lugar de encará-las como algo a ser combatido não seria mais produtivo enxergá-las como potenciais aliadas, na lógica do dito popular que diz “se não pode com ele, junte-se a ele”. Souza (2015) traz algumas constatações semelhantes em sua pesquisa e propõe uma reflexão propositiva a esse respeito:

Outra questão muito importante e igualmente surpreendente é o fato de que a leitura extensiva de um mesmo gênero se mostrou extremamente eficaz para o reconhecimento, por parte dos adolescentes, de padrões formais e temáticos que, a certa altura, os fez se sentirem desinteressados pelas obras. Isso também abala a nossa convicção de que a leitura de narrativas de entretenimento necessariamente aliena os jovens ou os impede de apreciar obras de qualidade. Se queremos que nossos alunos apreciem a quebra do horizonte de expectativas, a invenção, a pesquisa estética como valores, eles devem, primeiramente, reconhecer o padrão a ser quebrado. Portanto, mais eficaz que a fala do professor enaltecendo determinada novidade formal, é a própria experiência de leitura dos jovens, que lhes permite entrar em contato com clichês e convenções. No entanto, o professor tem que estar preparado para oferecer obras que satisfaçam a necessidade do jovem pela novidade quando sua afeição por determinado gênero se esgotar. Também por isso a leitura de obras do polo da indústria cultural é importante, pois as habilidades e competências desenvolvidas para ler textos simples, sem grandes torneios formais, fazem com que os adolescentes se tornem leitores frequentes. Em sentido oposto, a dificuldade encontrada na construção de sentidos afasta o jovem da leitura e o faz sentir incapaz (SOUZA, 2015, p. 180).

A respeito da valorização ou não dos livros que são sucesso de vendas cuja qualidade estética não se apresenta na mesma proporção, Soares (2009) traz uma importante reflexão, em diálogo com o escritor argentino César Aira, afirmando a ineficácia de lamentar que jovens deixem de ler livros clássicos, por exemplo, por

estarem a ler *best-sellers*, pois, segundo a autora, não fossem estes, provavelmente não estariam a ler nenhum. Rosenblatt (2002) traz como exemplo exatamente a prática de um professor que, ao constatar que a justificativa para as leituras de obras pautadas em fórmulas estereotipadas e em repetições é, sobretudo, de ordem psicológica, ou seja, da busca por livros que sejam fáceis, não apresentem dificuldades de compreensão e tenham finais felizes, propõe uma intervenção voltada para a tomada de consciência das características que se repetem, propondo leituras de contos mais complexos que instiguem a percepção do leitor. Esse trabalho, no entanto, segundo a autora, deve ocorrer sem que o estudo da técnica se sobreponha ao estudo do efeito produzido pela obra.

As relações complexas que se estabelecem entre leitura e escola ultrapassam, portanto, a questão da seleção de obras, pois o modo como elas são tratadas no interior da instituição escolar, muitas vezes “leva a um efeito dissuasivo sobre o gosto de ler” (PETIT, 2013, p. 57). Assim, as falas dos jovens confirmam algumas ponderações de Petit (2013) a respeito da pouca eficácia de aulas que tomam o texto como algo a ser dissecado ou que promovem a leitura de um livro para fins de preenchimento de fichas de leitura, para realização de provas ou, ainda, para elaboração de resumos, visto que essas não se efetivam como práticas capazes de levar a uma relação que ultrapasse o efeito da leitura protocolar. Ainda que, em alguns casos, propostas assim possam alcançar a subjetividade de leitores, como ocorre na descrição feita por Júvia, ao demonstrar ter estabelecido uma relação profícua com a obra *A hora da estrela* a despeito da proposta não ter sido a que ela desejava, fica claro que ela foi uma exceção em sua turma, ou seja, provavelmente não foi a proposta que a fez estabelecer essa relação positiva com a obra, mas suas experiências anteriores de leitura.

O convívio harmônico entre diferentes tipos de leitura também foi um ponto que apareceu em algumas falas, mostrando, principalmente, o potencial da instituição escolar como ampliadora dos repertórios, tanto em sala de aula quanto nas bibliotecas. O mesmo adolescente que lê *best-seller* também pode ler e se apropriar de um clássico ou mesmo um contemporâneo de reconhecida qualidade literária, como é o caso dos livros premiados, especialmente quando há um trabalho adequado de mediação, pautado no diálogo e no respeito por suas leituras, o que favorece a inserção paulatina de obras que possam ampliar a “dieta literária” desses jovens

propiciando relações frutíferas de leitores individuais com obras individuais (ROSENBLATT, 1938/2002). A figura do profissional de biblioteca aparece com destaque em algumas trajetórias, sobretudo pela realização de clubes de leitura e pela relação de aproximação que estabelecem com os jovens, mostrando o potencial desse mediador que leva em consideração as individualidades do leitor (PETIT, 2008; ROSENBLATT, 1938/2002).

O compartilhamento de leituras mostrou-se uma forte demanda entre os jovens que não participam de clubes do livro e que gostariam de ter a oportunidade de discutir as obras, de obter novas indicações de leitura e de tirar dúvidas que levem a uma melhor compreensão em torno do que leem, nos moldes do que propõe Chambers (2007). Desse modo, a proposta de realização de círculos de leitura (COSSON, 2014b) no interior das escolas, sobretudo com adolescentes, revela-se uma metodologia favorável à educação literária dos jovens, tanto para aprofundar as disposições leitoras daqueles que já as desenvolveram por diferentes caminhos (LAHIRE, 2004a) quanto para fomentar um alcance cada vez maior rumo à construção de novas comunidades de leitores (DIONÍSIO, 2000), uma vez que a busca pelo pertencimento a grupos socializadores faz parte de anseios que são próprios da cultura juvenil (SALLAS e BEGA, 2006).

Com relação às trajetórias, os dados da pesquisa mostram que, diferentemente do que se possa supor, várias famílias de meios populares fazem investimentos significativos na construção das disposições para a leitura literária, por meio de atitudes que, embora a alguns pareçam ínfimas – como a leitura ou o manuseio de livros, a aquisição de revistas em quadrinhos ou apenas o incentivo verbal – podem ser determinantes nas trajetórias dos leitores, como aponta Petit (2008). O papel da mulher nesse contexto fica evidenciado na pesquisa, principalmente no ambiente familiar, em que se destacam as figuras de mães, tias, madrinhas e avós, confirmando, mais uma vez, constatações também feitas na pesquisa desenvolvida por Melo (2007) sobre formação de disposições para a leitura em meios populares.

Esse investimento das famílias ocorre, muitas vezes, pelo fato de que elas estabelecem um vínculo direto entre a leitura literária e o sucesso escolar, como também observado na pesquisa realizada por Melo (2007). A relação entre ser “bom leitor” e ser “bom estudante” é problematizada por Anne-Marie Chartier (2005) e confirmada por alguns dos jovens participantes da pesquisa, que sinalizam não

gostarem de estudar e, em alguns casos, não considerarem o que se costuma chamar de “bom estudante”. Por outro lado, também há depoimentos que confirmam as suposições dessas famílias, ou seja, há, entre os adolescentes, aqueles que associam o hábito da leitura ao bom rendimento escolar. O fato de termos pesquisado somente jovens que já são leitores não permite conclusões taxativas a respeito do papel da família na formação de disposições para a literatura em meios populares, mas importa saber que as mediações familiares cumprem, de fato, um papel importante na construção das trajetórias de grande parte desses leitores.

Nesse sentido, outro dado importante trazido pela pesquisa é a centralidade que a escola ocupa na formação de alguns jovens, sobretudo daqueles que possuem famílias que, além de não incentivarem a leitura, ainda tentam coibi-la, motivadas por razões religiosas. Entendemos que a responsabilidade pela formação literária das novas gerações não se restringe a uma só instituição, mas à articulação de ações a serem desenvolvidas principalmente pelo Estado, pela família e pela escola, porém, na ausência de uma delas, fica essa função outorgada às demais, visto que a literatura é um dos direitos inalienáveis do ser humano (CANDIDO, 1995).

A biblioteca escolar desponta na pesquisa como espaço substancial para o desenvolvimento da leitura literária em meios populares, tanto no que se refere ao acesso às obras, proporcionadas principalmente por políticas públicas de composição de acervo, quanto para a própria formação leitora dos jovens, por meio das ações desenvolvidas pelos profissionais que ali atuam. Em bairros marginalizados, distantes dos polos de circulação de livros e de outras formas de manifestação artística como teatro, dança, exposições de artes plásticas ou apresentações musicais, a escola se mostra, em muitos casos, como a única fonte de acesso dos jovens não somente aos livros, pela biblioteca escolar, mas a toda esta gama de bens culturais. A pesquisa mostra que diversos jovens só conhecem apresentações teatrais, feiras de livros e, em alguns casos, até mesmo o cinema, por intermédio da escola, ou seja, o fato de pertencerem aos meios populares faz com que uma série de limitações sejam impostas a esses adolescentes. Nesse contexto, a escola se destaca como importante meio para propiciar o acesso e a formação de disposições para a apreciação das mais diversas artes, sendo a formação para a literatura uma das mais concretizáveis, já que, como bem sinaliza Soares (2004), o livro é visto como um dos bens culturais mais acessíveis, dada a sua condição de ser transportado para diferentes lugares.

As diversas interseções verificadas nas falas dos jovens entre as leituras literárias escolares e as não escolares mostram que não é possível fazer uma distinção estanque dos diferentes segmentos que envolvem as práticas de letramento literário. Acerca da formação do leitor para além da escola, Colomer (2017) destaca o papel das instituições sociais, como família, escola, bibliotecas e livrarias no processo de mediação cultural e aponta que essa mediação será bem-sucedida se os leitores se interessam pelos livros, aprendendo a lerem e a se familiarizarem com a forma em que circulam socialmente, tendo autonomia para fazer escolhas cada vez mais autônomas até atingirem “completa independência na vida adulta” (COLOMER, 2017, p. 79).

Outro dado relevante da pesquisa é o fato de que os jovens mostram um significativo potencial de expansão cultural, já que vários demonstraram interesse por estudar música, teatro, desenho e alguns disseram serem escritores de livros que sonham em publicar. Ou seja, os dados reforçam nossa crença de que os possíveis (des)interesses culturais que muitas vezes são atribuídos às classes populares podem ser mais uma questão de acesso do que de “predisposição”, “inclinação pessoal”, “dom”, “talento” ou algo que o valha, especialmente quando sabemos que a construção de patrimônios de disposições requer tempo para se consolidar (LAHIRE, 2004a).

Diante disso, compreendemos que o desinvestimento em cultura nas periferias acaba criando um círculo vicioso entre a “não oferta” e a “não demanda”. Consideramos que para se formar um leitor é preciso acreditar que ele pode evoluir, concebendo a possibilidade de ampliação dos horizontes culturais dos sujeitos, independentemente do meio em que vivem, como propõe Petit (2008) ao tratar especificamente sobre a importância do bibliotecário no fomento à leitura e na expansão para novos repertórios:

Trata-se, no fundo, de ser receptivo, de estar disponível para propor, para acompanhar o jovem usuário, procurar com ele, inventar com ele, para multiplicar as oportunidades de fazer descobertas, para que o jogo esteja aberto. Trata-se de inventar pontes, estratégias que permitam a quem frequenta uma biblioteca não ficar encurralado anos a fio em uma mesma estante ou coleção (PETIT, 2008, p. 179).

Os dados da pesquisa, de certa forma, desconstruem a noção de que os jovens abandonam leituras na passagem da infância para a adolescência (CECCANTINI, 2009), visto que alguns desses leitores afirmam ter começado a gostar de ler

exatamente nessa faixa etária dos 11/12 anos. Ainda que essa informação possa estar ligada a uma questão de esquecimento de leituras anteriores ou à aplicação de filtros (CHARTIER, 2004) que não levam em consideração os livros “finos” lidos na infância, ela pode também estar relacionada ao meio social, visto que nem todas as famílias promovem em casa as condições favoráveis ao desenvolvimento da leitura na infância, como mostram as falas de três jovens específicas que se tornaram leitoras após serem retiradas do convívio com a família de origem (Hermione, Paula e Ágatha). Nesses casos específicos, as jovens tiveram oportunidade de contato tardio com a leitura, por mediações escolares que provavelmente só nessa fase encontraram terreno fértil para gerarem frutos, ou seja, considerando que a leitura é uma história de encontros (PETIT, 2008), essas leitoras em suas socializações imediatas ficaram na dependência de encontrar um momento propício à sua formação.

Outro ponto que pode estar associado a essa questão é o fato de que, em alguns casos, somente aos 11 anos, é que realmente se consolida o processo de alfabetização, de modo que é nessa faixa etária que muitos leitores passam a ter maior autonomia na realização de suas leituras. Um terceiro fator ligado a esse dado é a vasta oferta de obras que possuem maior apelo para esse público que, por se encontrar em fase de transição da infância para a adolescência, busca modos de construir sua identidade por meio de livros de fácil leitura que tratam de temáticas que ajudam a formalizar suas experiências. Assim, os jovens se veem atraídos por obras como *Diário de um banana*, *Diário de uma garota nada popular* e outros “diários”, além das mencionadas obras da escritora Paula Pimenta, que trazem questões inerentes a essa faixa etária, como *bulliyng*, primeiras experiências afetivas ou situações de conflito no ambiente escolar ou familiar.

Com base nas análises apresentadas, entendemos que a construção das disposições e das referências literárias ocorre nos meandros de cada experiência individual, por mais insignificante que possa parecer, de modo que a totalidade desses processos jamais será possível de ser obtida em uma pesquisa sociológica, por mais verticalizada que possa ser a análise proposta, especialmente por entender que as experiências não são totalmente objetiváveis. A partir das proposições presentes em Martuccelli (2007), de que não há indivíduo sem um conjunto de suportes que o sustentem, sejam eles materiais ou simbólicos, perceptíveis ou não, depreendemos que não se pode conceber um único modo de compreender a construção das

trajetórias de jovens leitores de meios populares, pois elas são perpassadas por diferentes suportes e pela relação singular que cada indivíduo estabelece com eles, ou seja, o efeito de um mesmo suporte pode ser absolutamente diferente para dois sujeitos. Do mesmo modo, os efeitos das diferentes experiências irão variar de um indivíduo para o outro, pois as dimensões cognitivas e as emocionais estão imbricadas nessa construção (DUBET, 1996).

Entre os suportes mais imediatos evidenciados pelos dados que favoreceram a constituição das trajetórias dos participantes da pesquisa estão: a família, muitas vezes representada na figura de parentes que não fazem parte do núcleo familiar; a escola, representada na figura de auxiliares de biblioteca e de alguns professores em relações mais individualizadas do que propriamente institucionais; as políticas públicas de composição de acervos das bibliotecas escolares e de distribuição de obras literárias para os estudantes; as redes virtuais de trocas que os leitores acessam e onde também buscam obras disponibilizadas de forma gratuita e, por fim, as redes de compartilhamentos reais ocorridos espontaneamente entre amigos ou mediadas por ações escolares em clubes de leitura. Ressaltamos que, ao considerar políticas públicas entre os suportes que tornam possível a formação de trajetórias leitoras nos meios populares, não as estamos tratando como concessões, mas como formas de garantir o acesso aos direitos culturais (PETIT, 2008).

Os dados mostram que o simples fato de gostar de ler livros, independentemente de serem ou não produtos da indústria cultural, faz com que esses jovens se destaquem em meios onde não é comum ser leitor. E esse sentir-se diferente faz com que eles se projetem e que sonhem com outros modos de olhar os horizontes que lhes são apresentados. Por abrir caminho para o sonho, para o acesso a outros mundos, a outros contextos, por permitir que os jovens de meios populares queiram expandir seus campos de visão e de atuação, a própria leitura também pode ser vista, portanto, como um dos suportes para a construção dos indivíduos.

Considerando as condições financeiras apontadas pelos leitores, entendemos que cabe, portanto, ao Estado, a tarefa de ofertar o acesso e a permanência desses jovens no mundo da leitura. Assim, equipar bibliotecas escolares com obras atuais é um primeiro passo para propiciar o acesso às obras, contudo, não é uma condição suficiente para ampliar de forma significativa o acesso desses leitores, visto que a mediação se faz necessária, ou seja, é preciso também investir na formação de

mediadores de leitura. Outra medida importante para favorecer a permanência do hábito de leitura para além do período escolar é a abertura de bibliotecas públicas bem equipadas nos bairros periféricos, com acesso para toda a comunidade, pois, considerando, por exemplo, os jovens participantes da pesquisa que a essa altura já concluíram o Ensino Médio, possivelmente eles já não fazem parte do público habilitado a fazer empréstimos nas bibliotecas escolares, ficando na dependência da condição de comprar livros ou de se deslocar para regiões centrais da cidade onde se situam as principais bibliotecas públicas. Embora saibamos que algumas bibliotecas escolares cumprem essa função de empréstimo de livros para a comunidade que vive em seu entorno, esta ainda não é uma realidade em todas as escolas públicas. Ao refletir sobre essa nova condição desses leitores, surge uma nova indagação que pode ser fonte de outros estudos: Considerando que alguns adolescentes informaram que seus pais também liam quando eram mais novos e não leem atualmente, será essa desvinculação com a escola uma das razões que levam à diminuição nas leituras?

A partir dessas inquietações, destacamos que a importância desse trabalho não se encontra, portanto na análise dos livros de que esses jovens gostam ou deixam de gostar, pois, em questão de meses, essas listas podem variar bastante – embora elas também sejam importantes para ajudar a compreender esse universo das leituras juvenis. A relevância da pesquisa também não está nas trajetórias, que, de tão singulares, podem não dizer tanto sobre como é possível construir leitores – ainda que também tragam elementos importantes para a reflexão a esse respeito. O que nos interessou, de fato, foi saber o que esses jovens buscam nos livros, o que eles realmente encontram, como eles se enxergam sendo leitores e quais são as condições de ressignificação de si mesmos proporcionadas pela leitura em meios populares. O que nos moveu durante os quatro anos desse doutorado foi a possibilidade de dar visibilidade a essas experiências, de modo a possibilitar um novo olhar sobre esse leitor. Enfim, o que nos interessou foi conhecer as influências da leitura na construção das subjetividades e os impactos das experiências dos sujeitos nas leituras que fazem. Buscamos entender *se e como* o fato de ser leitor leva o sujeito a refletir sobre a própria realidade – ainda que a leitura seja desses livros da indústria cultural, vistos com olhos tão austeros por aqueles que defendem a sacralização da literatura.

Nesse sentido, surgem outras inquietações que julgamos pertinentes nesse momento em que se aproxima o fechamento da segunda década do século XXI, em um contexto no qual temos presenciado seguidos retrocessos em termos de políticas públicas voltadas para educação, cultura e desenvolvimento social no país: É possível que essa atividade cultural, tão potencialmente acessível e tão enriquecedora do ponto de vista da formação para a cidadania, persista a ser vista como um privilégio? É possível a escola, a academia e a sociedade como um todo se conformarem em afirmar que são poucos os adolescentes leitores em meios populares e seguir atribuindo a maior escassez de leitura nesses meios a desinteresse pessoal? Seguiremos ignorando que a distinção e a elitização dos gostos atendem a uma demanda das classes dominantes como já sinalizava Pierre Bourdieu desde os anos 1970?

Caminhando para o fim dessas considerações, reiteramos a dimensão crítica e o compromisso ético e estético (FREIRE, 1996) com que a pesquisa foi realizada, buscando respeitar as dimensões histórica, social e cultural dos envolvidos na pesquisa, seja de forma direta, com os colaboradores, ou mesmo de forma indireta, com os possíveis usos dos dados coletados e das sínteses apresentadas no contexto deste trabalho. Assim, nosso anseio é que a pesquisa possa reforçar a necessidade de que as propostas de formação de leitores literários – dentro ou fora do contexto escolar – considerem a importância do compartilhamento de experiências de leitura e, conseqüentemente, da construção de comunidades de leitores (COSSON, 2014b; DIONÍSIO, 2000) e que também respeitem a subjetividade, as escolhas e os critérios dos jovens, promovendo experiências significativas de leitura, para que, se aproximando desse leitor, o mediador adulto possa propiciar o compartilhamento de repertórios, já que fica cada vez mais evidente que a fragmentação dos textos e o olhar de cima para baixo sobre as leituras do outro não favorece a educação literária e não leva a uma adequada escolarização da literatura (COLOMER, 2012; ROSENBLATT, 1938/2002; SOARES, 2006).

Sobre esse potencial da leitura literária de influenciar comportamentos e modificar padrões de pensamento, diríamos que ela, de fato, traz contribuições significativas, como mostram várias falas dos jovens expostas e analisadas nesta tese. Mas entendemos essa capacidade de influência não no sentido negativo que muitos defendem para justificarem seu cerceamento, visto que a literatura é polifônica

e polissêmica e não se presta a difundir discursos unívocos. Acreditamos que, sim, a literatura pode levar ao acolhimento de si mesmo e do outro em sua diversidade, ainda que nem sempre aconteça, como bem alerta Abreu (2006). Acreditamos também que a leitura literária pode despertar a consciência crítica de quem lê, de acordo com o que lê e com quem dialoga, ampliando as percepções sobre a própria realidade e, quiçá, desvelando padrões de dominação presentes na sociedade. E também acreditamos que essa é a característica que, em geral, incomoda profundamente as mentes mais conservadoras do *status quo*.

O medo do livro é o medo da liberdade, é o medo de que leitores se libertem de amarras que tradicionalmente se estabelecem em nível social, mental, psíquico e emocional em diferentes instâncias – Estado, mídia, religião, família, escola. O letramento literário, seja escolar ou não, é fundamental para que se garanta a constituição de uma sociedade composta por sujeitos críticos de si mesmos e de seu entorno, pois, na visão dos próprios leitores, os livros “abrem suas mentes” para o novo, para o outro.

Em um momento histórico no qual se entrecruzam visões de mundo antagônicas, com polos de posições bem demarcadas, em que umas se voltam para a limitação do sujeito e para o cerceamento do diálogo e do direito de pensar e de agir sobre o mundo e em que outras se voltam para o respeito à diversidade e para a ampliação do olhar acerca do que está posto, torna-se fundamental pensar o lugar da literatura nesse contexto. E torna-se fundamental lutar por ela, pois, como nos lembra Lima (1979), “a arte assume uma função social exatamente por ser transgressora de normas” (p. 20).

Os adolescentes que colaboraram com esta pesquisa dão fermento a nossas certezas de que nenhum cárcere, por maior que pareça, jamais alcançará toda uma geração. Eles nutrem nossa esperança em dias melhores. Junto com os jovens, junto com os livros, alimentamos nossos sonhos de sermos cada vez mais livres e de permanecermos cada vez mais Resistência.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

ALMEIDA, E. G. **O livro de literatura infantil no primeiro ciclo: Um estudo sobre a mediação escolar da literatura em um contexto socioeconomicamente desfavorecido**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2011.

ALMEIDA, E. G.; MACHADO, M. Z. V. A biblioteca escolar e a sala de aula como espaços de leitura e de formação literária para jovens leitores de periferia. In: MACEDO, M. do S. A. N. (org.). **Educação literária: mediação e prática pedagógica**. Recife: Linguaraz Editor, 2018.

ALVES -MAZZOTTI, A. J. O método nas ciências sociais. In: ALVES - MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

ALVES, M. P. C.; ANDRADE, J. A. O. SILVA, J. S. A saga da identidade na modernidade líquida: busca do eu inacabado nas obras juvenis contemporâneas. IN: **Revista Letras Raras**. v. 7, n. 3, 2018.

ANDRADE, C. D. de. **Poesia completa** – conforme as disposições do autor. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2002.

ANDRUETTO, M. T. **Por uma literatura sem adjetivos**. Trad.: Carmem Cacciacaro. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

ARANHA, G.; BATISTA, F. Literatura de massa e mercado. In: **Revista Contracampo**. Niterói . nº 20 . Agosto de 2009.

ARAÚJO, M. D. V. **Práticas de leitura literária digital entre leitores jovens**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2016.

BARROS, M. de. **Livro sobre Nada**. Rio de Janeiro: Record, 1996.

BARTHES, R. **Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977**. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 2013.

BENJAMIN, W. Escola de Frankfurt, experiência e pobreza. In: **Obras escolhidas: Ensaio sobre literatura e história da cultura**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BOHNSACK, R.; WELLER, W. O método documentário na análise de grupos de discussão. In: WELLER, W. ; PFAFF, N. (orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**. Petrópolis : Vozes, 2013.

- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Trad. João Wanderley Geraldi. nº. 19, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.
- BOURDIEU, P. Compreender. In: BOURDIEU, P. (org.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.
- BOURDIEU, P. Gostos de classe e estilos de vida. In: ORTIZ, R. (org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. Trad. Paula Monteiro e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983.
- BOURDIEU, P; CHARTIER, R. A leitura: uma prática cultural. Debate entre Pierre Bourdieu e Roger Chartier. In: CHARTIER, R. (org). **Práticas da leitura**. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.
- BRANCO, S. de O.; MAIA, I. N. B. O entrelugar da tradução literária: as exigências do mercado editorial e suas implicações na formação de identidades culturais. In: **Ilha do Desterro** v. 69, nº1, p. 213-221, Florianópolis, jan/abr 2016.
- BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2004.
- BRENNER, A. K.; DAYRELL, J.; CARRANO, P. Juventude brasileira: culturas do lazer e do tempo livre. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Fundação Oswaldo Cruz. **Um olhar sobre o jovem no Brasil**. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2008.
- CADEMARTORI, L. **O professor e a literatura**: para pequenos, médios e grandes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. Trad. Nilson Moulin. 1ª ed. São Paulo: Companhia das letras, 2007.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas cidades, 1995.
- CECCANTINI, J. L. Mentira que parece verdade: os jovens não leem e não gostam de ler. In: FAILLA, Z. (org). **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.
- CECCANTINI, J. L. Leitores iniciantes e comportamento perene de leitura. In: SANTOS, Fabiano dos; NETO, J. C. M.; RÓISING, T. M. K. (orgs). **Mediação de leitura: discussões e alternativas para a formação de leitores**. São Paulo: Global, 2009.
- CECCANTINI, J. L. A narrativa juvenil brasileira premiada: literatura, mercado e escola. In: PAULINO, G.; COSSON, R. (orgs.). **Leitura literária: a mediação escolar** (Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

CHACÓN, R. H. P. **Outras cartografias leitoras**: Dois livros, oito jovens, um adulto. Mestrado em Educação. Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

CHAMBERS, A. **Dime**: Los niños, la lectura y la conversación. México: FCE, 2007.

CHARTIER, A-M. La memoria y el olvido, o como leen los jóvenes profesores. In: LAHIRE, Bernard (compilador.). **Sociología de la lectura**. Barcelona: Gedisa editorial, 2004.

CHARTIER, A-M. Que leitores queremos formar com a literatura infanto-juvenil? In: PAIVA, A. Et. al. (orgs.). **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

CHARTIER, R. (org). **Práticas da leitura**. Trad. Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

CHARTIER, R. **Cultura Escrita, Literatura e História**: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

CHARTIER, R. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CIRINO, D. B. L. **Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE**: apropriação dos acervos para a formação de leitores no município de Ipameri-Goiás. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Goiás. Catalão, 2015.

COLOMER, T. (coord.). **Lecturas adolescentes**. México: SEP: Editorial Graó, 2012.

COLOMER, T. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. Trad. Laura Sandroni. 1. ed. São Paulo: Global, 2017.

COMPAGNON, A. **Literatura para quê?**. Trad. Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CORSO, D. L.; CORSO, M. **A psicanálise na Terra do Nunca** : ensaios sobre a fantasia. Porto Alegre: Penso, 2011.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. Ed. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2014a.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014b.

COSSON, R. A seleção de textos literários em três modos de ler. In: MACHADO, M. Z. V. et. al. (orgs.). **Escolhas (literárias) em jogo**. (Coleção Literatura e Educação). Belo Horizonte, Ceale: Autêntica, 2009.

COSSON, R. Entre o cânone e o mercado: a indicação de textos na escola. In: PAULINO, G.; COSSON, R. (orgs.). **Leitura literária: a mediação escolar**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

COSSON, R.; PAIVA, A. O PNBE, a literatura e o endereçamento escolar. In: **Remate de Males**. 34.2. Campinas-SP, (34.2): pp. 477-499, Jul./Dez. 2014.

CRUVINEL, L. W. F. **Narrativas juvenis brasileiras**: em busca da especificidade do gênero. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

CUNHA, A. F. de M. **Binarismo na literatura**: rosa e azul na coleção jovens leitores. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

DAVILA, D.; SOUZA, R. J. O Uso de Textos Polêmicos em Sala de Aula: formação e prática docente. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1207-1220, out./dez. 2013.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. In: **Revista Brasileira de Educação**. nº 24, Set/Out/Nov/Dez 2003.

DE RIDER, G. Médiateurs du livre: animateurs ou missionnaires? In: SEIBEL, Bernadette. **Lire, faire lire** - des usages de l'écrit aux politiques de lecture. Paris, Le Monde-Éditions, 1995.

DÍAZ-PLAJA, A. Entre libros: La construcción de un itinerario lector propio en la adolescencia. In: COLOMER, T. (coord.). **Lecturas adolescentes**. México: SEP: Editorial Graó, 2012.

DIONÍSIO, M. de L. **A construção escolar de comunidades de leitores**: leituras do manual de Português. Coimbra: Almedina, 2000.

DONNAT, O. Encuestas sobre los comportamientos de lectura. Cuestiones de método. In: LAHIRE, B. (Compilador). **Sociologia de la lectura**. Barcelona, España: Gedisa editorial, 2004.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. In: **Educar**, n. 24, p. 213-225. Curitiba, Editora UFPR, 2004.

DUBET, F. **Sociologia da experiência**. Trad. F. Tomaz. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

ECO, U. **Sobre a literatura**. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2003.

- ESCARPIT, R. **Sociologia de la literatura**. Oikos-tau, S.A. Ediciones. Vilassar de mar – Barcelona – España, 1971.
- FAILLA, Z. (org). **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GALEANO, E. **O livro dos abraços**. Trad. Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM, 2018.
- GALVÃO, A. M. de O. **Cordel: leitores e ouvintes** – Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- GAULEJAC, V. O âmago da discussão: da sociologia do indivíduo à sociologia do sujeito. Trad. Norma Missae Takeuti. In: **Cronos**. Natal-RN, v. 5/6, n. 1/2, p. 59-77, jan./dez. 2004/2005.
- GIMENEZ, Q. da S. O discurso dialógico no romance *Iluminuras*, de Rosana Rios. In: **Anais do V Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil do CELLIJ**. Presidente Prudente: UNESP, 2017.
- GOLDIN, D. **Os dias e os livros**. Trad. Carmem Cacciacarro. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.
- GREGÓRIO, A. M. T Di. **Entrelaçamento dos planos da linguagem na literatura juvenil contemporânea: alternativas de leitura**. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- GROSSI, M. E. de A. **A literatura infantil pelo olhar da criança**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2018.
- HORELLOU-LAFARGE, C.; SEGRÉ, M. **Sociologia da leitura**. Trad. Mauro Gama. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2010.
- ISER, W. **O ato da leitura**. Vol. 1. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, 1996.
- JAUSS, H. R. O prazer estético e as experiências fundamentais da Poiesis, Aisthesis e Katharsis. In: LIMA, L. C. (org). **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. (Hans Robert Jauss et. al.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979

KIRCHOF, E. R.; SILVEIRA, R. M. H. Leitura em tempos de rede: *booktubers* e jovens leitores/as. In: **Letras Raras**. v. 7, n. 3, 2018.

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

LAHIRE, B. Patrimónios Individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual. In: **Sociologia, Problemas E Práticas**, n.º 49, 2005, pp. 11-42.

LAHIRE, B. (Compilador). **Sociologia de la lectura**. Barcelona, España: Gedisa editorial, 2004.

LAHIRE, B. **Retratos sociológicos**: disposições e variações individuais. Trad. Patrícia Chittoni Ramos Reuillard e Didier Martin. Porto Alegre: Artmed, 2004a.

LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**: As razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

LAJOLO, M. **O que é literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEAL, L. M. P. de A. S. **Literatura por quê?** Os professores e a escolha de livros literários para indicação aos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2018.

LEÃO, A. B. Séries literárias juvenis: autoria e circulação da cultura. In: **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, Vol. 53, N. 1, p. 57-65, jan/abr 2017.

LIMA, L. C. (org). **A literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. (Hans Robert Jauss et. al.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LIPOVETSKY, G. **A felicidade paradoxal**: ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo. Trad. Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das letras, 2007.

LOTTERMANN, C. Quando a morte seduz: O suicídio na literatura para crianças e jovens. In: AGUAR, V. Et al. (orgs). **Heróis contra a parede**: estudos de literatura infantil e juvenil. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2010.

MACEDO, M. do S. A. N. (org.). **Educação literária**: mediação e prática pedagógica. Recife: Linguaraz Editor, 2018.

- MACHADO, A. Fim do livro? In: **Estudos avançados**. 8(21). IEA, 1994.
- MACHADO, M. Z. V. **A literatura e suas apropriações por leitores jovens**. Tese de doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2003.
- MANCIBO, D. **Globalização, Cultura e Subjetividade**: Discussão a Partir dos Meios de Comunicação de Massa. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Vol. 18 n. 3. (pp. 289-295). Set-Dez 2002.
- MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- MARQUES, M. J. D. V. **Programa Nacional Biblioteca da Escola: PNBE do correio à sala de aula**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia - Faculdade de Educação: Uberlândia, 2013.
- MARTUCCELLI, D. **Gramáticas del individuo**. Buenos Aires, Editorial Losada: 2007.
- MELO, A. M. R. de. **Caleidoscópios da Memória**: os jovens e a literatura no sertão potiguar. (Dissertação de mestrado). Orientadora: Míria Gomes de Oliveira. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação: Belo Horizonte, 2018.
- MELO, R. A. F. de. **Jovens leitores de meios populares: Histórias e trajetórias de leitura**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2007.
- MENDONÇA, C. T. **À sombra da vaga-lume**: contexto, análise e recepção. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.
- MONTUANI, D. F. B. **O PNBE/2005 na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte**: uma discussão sobre os possíveis impactos da política de distribuição de livros de literatura na formação de leitores. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2011.
- MORENO, L. S. **Os jovens em círculos de leitura literária**: uma proposta para espaços alternativos. Tese de Doutorado. Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- OLID, I. Entre chicos y chicas: la fuerza de los estereotipos. La nueva *chick lit* para adolescentes. In: COLOMER, T. **Lecturas adolescentes**. México: SEP: Editorial Graó, 2012.
- OLIVEIRA, G. R. de. **As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influências**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo – Faculdade de educação, São Paulo, 2013.

OLIVEIRA, V. de S. A. **Um estudo de caso do letramento literário em famílias de camadas populares**. Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2015.

PAIVA, A. Selecionar é preciso, avaliar é fundamental: acervos de literatura para jovens leitores. In: **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 301-307, set./dez, 2012.

PAIVA, A. Grupo de Pesquisa do Letramento Literário: uma trajetória em construção. In: SANTOS, M. A. P. S. dos (et al.) (org). **Democratizando a leitura**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

PAULA, C. T. de. **Literatura na mochila: a política pública de leitura da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte – o uso por estudantes dos anos finais do ensino fundamental**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2017.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; ROSING, T. M. K. **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

PAULINO, M. das G. R. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, A. Et al. (orgs.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte, Ceale: Autêntica, 2005.

PAULINO, G.; COSSON, R. (orgs). **Leitura literária: a mediação escolar**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

PELISOLI, A. C. M. D. **Do leitor invisível ao hiperleitor: uma teoria a partir de Harry Potter**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2011.

PERRONE-MOISÉS, L. **Mutações da literatura no século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

PETIT, M. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público**. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

PETIT, M. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. Trad. Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura: Uma nova perspectiva**. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2008.

QUEIRÓS, B. C. de. **Contos e poemas para ler na escola**. 1. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

RAMOS, F. B. O leitor como produtor de sentido nas aulas de literatura: reflexões sobre o processo de mediação. In: PAULINO, G.; COSSON, R. (orgs). **Leitura literária: a mediação escolar**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

RAUPP, L. M. W. **Os carrapichos no universo ficcional de Lobato: do projeto de nação ideal às adaptações dos anos 2000**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

ROSENBLATT, L. **La literatura como exploración**. Fondo de Cultura Económica de Espana, 1938/2002.

SALLAS, A. L. F.; BEGA, M. T. S. Por uma Sociologia da Juventude – releituras contemporâneas. in: **Política & sociedade**. Nº 8 – abril de 2006.

SCHOLLES, R. **Protocolos de leitura**. Lisboa: Edições 70, 1991.

SENA, J. E. B. de. **Rey e Bandeira: dois campeões de audiência**. Tese de doutorado. Orientadora: Marisa Lajolo. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2012.

SILVA, S. A. B. C. **Trama tão mesma e tão vária: gêneros, memória e imaginário na prosa literária de Lya Luft**. Tese de doutorado. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.

SILVA, B. L. M. da. **PROGRAMA NACIONAL BIBLIOTECA DA ESCOLA- Edição 2006: a chegada dos acervos na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte e a leitura de obras por jovens leitores**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2009.

SILVA, M. V. B. Cultura das séries: forma, contexto e consumo de ficção seriada na contemporaneidade. In: **Galaxia** (São Paulo, *Online*), n. 27, p. 241-252, jun. 2014. Disponível em: <
<https://revistas.pucsp.br/index.php/galaxia/article/viewFile/15810/14556>>. Acesso em: 27 dez. 2018.

SILVA-DÍAZ, M.C. Entre el texto y la imagen: álbumes y otros libros ilustrados. In: In: COLOMER, T. **Lecturas adolescentes**. México: SEP: Editorial Graó, 2012.

SOARES, M. O jogo das escolhas. In: MACHADO, M. Z. V.et. al. (orgs.). **Escolhas (literárias) em jogo**. (Coleção Literatura e Educação). Belo Horizonte, Ceale: Autêntica, 2009.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (org.) **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

- SOARES, M. Ler, verbo transitivo. In: PAIVA, A. *et al.* (orgs). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.
- SOARES, M. Leitura e democracia cultural. In: SANTOS, M. A. P. S. dos *et al.* (org.). **Democratizando a leitura**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.
- SOARES, M. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (org). **Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001**. 2. Ed. São Paulo: Global, 2004a.
- SODRÉ, M. **Best-seller: a literatura de mercado**. São Paulo: Ática, 1985.
- SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura**. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- SOUZA, R. C. de S. **A ficção juvenil brasileira em busca de identidade: a formação do campo e do leitor**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015.
- STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- TEIXEIRA, J. M. **Livro é melhor que o filme? Literatura e Cinema sob a ótica de estudantes do Ensino Fundamental II**. Tese de doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2018.
- THIMÓTEO, L. G.; TEIXEIRA, N. C. R. B. Há alguma inovação na repetição? A leitura de seriados na pós-modernidade. In: **Anais do 9º Encontro Nacional de História da Mídia**. Universidade Federal de Ouro Preto. Ouro Preto, MG: maio-junho, 2013. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/9o-encontro-2013/artigos>>. Acesso em: 27 dez. 2018.
- TRIGUEROS, A. S. (director). **Sociologia de la literatura**. Universidad de Granada, Madrid, España, 1996.
- VASCONCELOS, M. L. B. B. **Políticas de fomento à leitura: perspectivas e desafios em diferentes contextos**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009.
- WEISHEIMER, N. Marialice Foracchi e a Formação da Sociologia da Juventude no Brasil. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**. São Paulo, n. 77, 1º semestre de 2014 (publicada em dezembro de 2015, pp. 91-117).
- WELLER, W. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

WELLER, W. Grupos de discussão : aportes teóricos e metodológicos. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**. Petrópolis : Vozes, 2013.

ZILBERMAN, R. Sim, a literatura educa. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. da. **Literatura e Pedagogia: ponto e contraponto**. São Paulo: Global; Campinas, SP: ALB-Associação de Leitura do Brasil, 2008.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

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

ZINANI, C. J. A.; SANTOS, S. R. P. dos S. Parâmetros curriculares nacionais e ensino da literatura. In: PAULINO, G.; COSSON, R. (orgs). **Leitura literária: a mediação escolar**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS INICIAIS DA PESQUISA:
 "TENDÊNCIAS DA PRODUÇÃO LITERÁRIA PARA JOVENS E A RECEPÇÃO POR LEITORES ADOLESCENTES EM MEIOS POPULARES"
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO – UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Dados do(a) colaborador(a)

Escola: _____

Estudante: _____

Idade: _____ anos Sexo: Feminino masculino

Ano/ciclo em que estuda: _____ Há quanto tempo estuda em escola pública? _____

Como você se classificaria, quanto à raça/cor?

Branca Preta Amarela Parda indígena

Você pertence a algum grupo religioso? Sim Não

Em caso positivo, gostaria de informar a qual grupo religioso você pertence?

(Atenção: Os dados de identificação serão mantidos em total sigilo)

Perfil do leitor

1- Em quais espaços você acredita que encontrou/encontra os maiores incentivos para a leitura ao longo de sua trajetória?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Na biblioteca da escola; | <input type="checkbox"/> Na sala de aula |
| <input type="checkbox"/> Em casa/na família | <input type="checkbox"/> Na televisão; |
| <input type="checkbox"/> Na internet; | <input type="checkbox"/> Outros: _____ |

2- A quais pessoas você atribui seu interesse pela leitura? (Caso haja mais de uma pessoa, por favor, numere, considerando 1 para a que teve mais influência e assim sucessivamente):

- mãe;
- pai;
- professor(a). Disciplina: _____
- bibliotecário(a)/auxiliar de biblioteca escolar;
- bibliotecário(a)/auxiliar de biblioteca pública não-escolar
- amigos(as) ou colegas;
- irmã/ irmão;
- um parente próximo (tia/ tio; prima/primo; avó/avô)
- outra pessoa: _____

3- Quais são as suas lembranças mais antigas envolvendo a presença de livros? _____

4- Quando era criança, alguém lia para você? sim não

Se sim, escreva quem era(m) a(s) pessoa(s) que lia(m) para você: _____

5- Marque os tipos de leitura que, em geral, você prefere fazer:

- obras literárias obras informativas livros didáticos
 jornais revistas Histórias em Quadrinhos
 outros _____

6- As leituras que você faz geralmente ocorrem:

- em meio impresso em meio digital online em meio digital – CD/DVD
 outro: _____

7- Quais são os tipos de texto que costuma ler na internet?

8- Quantos livros você costuma ler em média, por mês?

- 0-1 1-2 2-3 3-4 5 ou mais

9- Você costuma ler mais de um livro ao mesmo tempo?

- Não Sim. Quantos, em média, por vez? _____

10- Atualmente, está lendo algum livro? sim não

Em caso positivo, qual/quais livro(s) está lendo? _____

11- Cite um livro lido recentemente por você: _____

Há quanto tempo aproximadamente, você concluiu a leitura deste livro? _____

12- Cite um livro que você pretende ler nos próximos meses: _____

De onde veio a sugestão para ler este livro? _____

13- Você participa atualmente de algum grupo de leitura?

- sim – há quanto tempo? _____ não, nunca participei
 não, mas já participei não, mas gostaria de participar

Em caso negativo, quais motivos você acredita que te impedem de participar de um grupo de leitura?

14- Você tem algum(a) amigo(a) ou colega com quem costuma conversar sobre os livros que lê?

- sim. Quantos? _____ não

15- O que é um bom livro pra você? _____

16- Numere pelo menos cinco gêneros literários de acordo com sua preferência:

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> coletânea de contos | <input type="checkbox"/> romance policial; |
| <input type="checkbox"/> coletânea de crônicas; | <input type="checkbox"/> história de aventura; |
| <input type="checkbox"/> romance | <input type="checkbox"/> história de suspense; |
| <input type="checkbox"/> novela; | <input type="checkbox"/> história de terror; |
| <input type="checkbox"/> clássicos da literatura brasileira; | <input type="checkbox"/> ficção científica |
| <input type="checkbox"/> clássicos da literatura estrangeira; | <input type="checkbox"/> <i>distopia</i> ; |
| <input type="checkbox"/> <i>best seller</i> nacional | <input type="checkbox"/> cordel; |
| <input type="checkbox"/> <i>best seller</i> estrangeiro; | <input type="checkbox"/> outros: _____ |
| <input type="checkbox"/> História em Quadrinhos/mangá | _____ |
| <input type="checkbox"/> poesia/poema; | _____ |

17- Quando pensa em escolher um livro literário, você costuma recorrer a quais dos itens listados a seguir? (Pode marcar mais de uma opção)

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> indicação de colega; | <input type="checkbox"/> indicação do professor(a); |
| <input type="checkbox"/> propagandas/comerciais; | <input type="checkbox"/> Incentivo da biblioteca; |
| <input type="checkbox"/> lançamento de filmes sobre a obra | <input type="checkbox"/> autor(a) conhecido(a) |
| <input type="checkbox"/> Resenha disponível na internet | <input type="checkbox"/> Resenha da obra disponível em revistas, livros, etc. |
| <input type="checkbox"/> outros _____ | _____ |

18- Quais critérios você costuma achar que são importantes no momento de escolher um livro? (numerar do mais importante para o menos importante – pelo menos três):

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> capa bonita; | <input type="checkbox"/> títulos que chamam à atenção; |
| <input type="checkbox"/> resumo na parte de trás ou nas orelhas; | <input type="checkbox"/> temas interessantes |
| <input type="checkbox"/> ilustrações; | <input type="checkbox"/> coleção ou série conhecida |
| <input type="checkbox"/> livros “finos”, com poucas páginas; | <input type="checkbox"/> livros “grossos”, com muitas páginas; |
| <input type="checkbox"/> letras médias ou grandes | <input type="checkbox"/> letras pequenas |
| <input type="checkbox"/> outros critérios: _____ | _____ |

19- Em sua opinião, existem “livros juvenis”? Em caso positivo, quais são as características que ele deve ter? _____

20- Em que você acha que a leitura pode te ajudar? _____

21- Liste por ordem de preferência os livros que você leu e mais gostou ao longo da vida.

1ª) _____

2ª) _____

3ª) _____

4ª) _____

5ª) _____

Comentários sobre o que chamou a atenção nesses livros: _____

22- Quais foram as obras que você leu e menos gostou ao longo de sua vida?

(até cinco - numeradas)

1ª) _____

2ª) _____

3ª) _____

4ª) _____

5ª) _____

Comentários sobre o que desagradou nesses livros: _____

Perfil socioeconômico/ Ambiente familiar

1) Quantas pessoas moram em sua casa, além de você?

Uma Duas Três Mais de três (quantas?) _____

2) Qual o nível de escolaridade do seu pai?

Fundamental incompleto Médio incompleto Superior incompleto

Fundamental completo Médio completo Superior completo

Não frequentou a escola não sei

3) Qual o nível de escolaridade da sua mãe?

Fundamental incompleto Médio incompleto Superior incompleto

Fundamental completo Médio completo Superior completo

Não frequentou a escola não sei

4) Você ou algum irmão é beneficiário de programas sociais, como, por exemplo, o "bolsa-família"?

sim não não sei

5) Na sua casa, assinale os materiais a que você tem acesso. Caso necessário, marque mais de uma opção:

livros

revistas/jornais

DVDs

CDs de música

internet no computador

internet no celular

tablet

Rádio

notebook

outro: _____

6) Qual o tipo de livro está presente na sua casa? Caso necessário, marque mais de uma opção:

livros religiosos

livros didáticos

livros literários

livros literários do kit da prefeitura

dicionários/enciclopédias

outros: _____

7) Você possui o hábito de ler em casa?

sim

não. Por quê? _____

8) Em qual (is) outro(s) local (is) você costuma ler?

em biblioteca pública

na sala de aula

na biblioteca da escola

na casa de algum(a) amigo(a)/colega

na casa de parentes

outro: _____

9) Alguma observação que você gostaria de acrescentar sobre você, os livros ou a leitura?

Agradecemos imensamente sua colaboração! ☺

APÊNDICE B – Roteiro com as questões da entrevista

Roteiro com questões gerais para a entrevista individual:

- 1) Como você se definiria como pessoa?
 - a. Gostar de ler faz diferença na vida das pessoas? Fez na sua?
 - b. Alguém já se surpreendeu ao saber que você gosta muito de ler? Se sim, por que você acha que houve surpresa?

Objetivo: Verificar a percepção dos jovens sobre sua condição de leitor (como leitor improvável) e qual é o grau de consciência a respeito.

- 2) Seus professores sabem que você gosta de ler bastante?
 - a. [se sim] Acha que você ganha uma atenção especial por ser um leitor? Lembre-se de alguma situação em que isso tenha acontecido?
 - b. As indicações escolares influenciam suas escolhas? As indicações feitas por professores influenciam as escolhas de livros que você faz?
 - c. Já deixou de fazer alguma atividade escolar porque estava lendo um livro?

Objetivo: Verificar qual é o grau de integração (ou não) entre as atividades de leitura e outras atividades escolares.

- 3) Qual é a sua opinião sobre os livros que há na biblioteca da sua escola?
 - a. Você acredita que eles são capazes de atender a demanda de leitores da sua idade?
 - Se sim → o que acha que mais chama atenção do jovem nessas obras?
 - Se não → o que elas precisam ter pra chamar mais atenção do leitor jovem?
 - b. Conhece livros com o selo do Programa Nacional Biblioteca da Escola? (mostrar o selo)

Objetivo: conhecer a opinião geral dos jovens leitores sobre as obras selecionadas para compor os acervos de bibliotecas escolares.

- 4) Você já ouviu falar em premiações de livros para jovens?
 - a. Quais são as suas referências quando quer encontrar indicação de um livro que seja considerado “bom”, para além da indicação de colegas?
 - b. Há algum livro que você se orgulha bastante de já ter lido?
 - Se sim → Qual? O que te faz sentir esse orgulho?
 - Se não → Tem algum que você gostaria de já ter lido, mas ainda não leu? Qual ou quais?
 - c. O contrário: sente algum constrangimento ou algum tipo de vergonha de falar que leu algum livro ou coleção? (não precisa dizer qual, se não quiser)
 - Se sim → caso queira, explicar as razões que acredita tê-lo feito se sentir assim.
 - Se não → Tem algum que já pensou em ler, mas acabou não lendo por julgar inadequado?
 - d. Já foi “proibido(a)” de ler algum livro?
 - Se sim → Qual? Qual foi o seu sentimento e sua atitude diante da proibição? Por que acredita que não te deixaram ler esse livro? Quem proibiu?
 - Se não → Acredita que deve haver algum tipo de “censura” em livros para jovens? Pensa que exista algum tema ou assunto que não deve ser lido por jovens?

- e. Já se deparou com situações de preconceitos, estereótipos ou moralismos em livros? Por exemplo: uma descrição que tenta desqualificar alguém por ser considerada “abaixo” ou “acima” do peso, “abaixo” ou “acima” da “estatura média”, ou situações em que o narrador ou o personagem emite opiniões racistas, homofóbicas ou tenta impor algum comportamento religioso?

Se sim → Se lembra de qual foi a situação? Como se sentiu no momento da leitura?

Se não → acredita que esse tipo de situação deve ser evitada em livros para jovens?

Objetivo: Ter uma percepção sobre quais são as referências, os balizadores das leituras realizadas pelos jovens.

- 5) Já encontrou temas como política, relações de gênero, questões étnico-raciais, intolerância, etc.. em livros de literatura que tenha lido? Gosta de discutir sobre algum desses temas?

Objetivo: Perceber se há alguma relação entre a leitura e a abertura/desenvoltura do jovem para tratar de temáticas mais amplas.

- 6) Frequenta ou já frequentou lugares ou eventos voltados para leitores de literatura?
- Já frequentou alguma biblioteca pública que não seja escolar?
 - Já participou de feiras de livros, sarau ou outra atividade cultural voltada mais especificamente para leitores?
 - Frequenta o cinema com regularidade?
 - Assiste a peças teatrais, espetáculos de dança ou de música?

Objetivo: Verificar interesses culturais dos jovens leitores e também as condições de acesso a alguns dos bens simbólicos disponíveis na capital mineira.

- 7) O que você acha que leva um adolescente a gostar de ler?
- Você acredita que lê o tanto que gostaria?
Se não → O que você acha que teria que mudar em sua rotina, se quisesse ler ainda mais do que lê hoje? (além da própria vontade)
 - Hoje você acredita que lê mais do que quando era criança ou lê menos?
 - Você acredita que o uso de aparelhos eletrônicos afeta a sua rotina de leitura?

Objetivo: Observar a percepção do leitor sobre as condições de diferentes faixas etárias e classes sociais/ sobre as condições que favorecem ou dificultam a leitura.

- 8) Diversos leitores que preencheram o questionário da pesquisa mencionaram entre suas obras favoritas algumas trilogias e sagas. Na sua opinião, essa é uma característica decisiva na escolha de alguns livros em vista de outros ou acredita que é uma coincidência?

- Se sim → Por que os jovens gostam de obras com essas características?

- 9) Outra presença bastante observada nas listas são as obras traduzidas de outras línguas. O que você acha que tem nas obras estrangeiras que elas atraem tanto os leitores da sua faixa de idade?

- 10) Você já conseguiu convencer algum amigo ou amiga que não gostava de ler a se tornar leitor?

- Se sim, qual foi a sua estratégia?
- Já usou alguma estratégia para se aproximar de outras pessoas através da leitura?

Questões específicas de acordo com o questionário de cada leitor(a):

- Há algum personagem com quem mais se identificou?
 - Que características esse personagem tem que te chamaram a atenção?
 - O que você sente ao finalizar a leitura de um livro?
 - Você concorda com a máxima de que “ler é viajar”? Já se sentiu conhecedora de lugares que você nunca foi graças à leitura de um livro? Conte sobre isso.
 - Se todos os livros do mundo fossem desaparecer e você tivesse a oportunidade de salvar um único, qual seria? Por quê?
- Em suas lembranças mais antigas envolvendo livros aparecem [de acordo com a resposta do questionário]
- Você mencionou alguns livros que gostaria de ler [indicar livros mencionados no questionário] leu esses que estavam nos planos ou mudou as escolhas no caminho? Gostaria que comentasse sobre isso
- Na sua definição do que seria um bom livro, você afirma que [inserir a afirmação do questionário] gostaria que falasse um pouco mais sobre isso.
- Na sua opinião, existe diferença entre um livro “juvenil” de outros livros? [Se sim, quais seriam?]
- Sobre os livros que você menos gostou: [trazer questões específicas de cada questionário]
- Sobre a questão socioeconômica: Seus pais leem? Eles te incentivam a ler?
[outras questões específicas poderão surgir, de acordo com cada leitor(a)].

APÊNDICE C – Roteiro para Grupo de Discussão

Grupo de discussão

Obs.: Cronograma adaptado ao tempo e às condições de cada encontro.

→ Estabelecer regras de comunicação, explicando que, embora possa haver discordância, não há fala certa ou errada, que não há leitura melhor do que a outra, como aponta um dos autores que servem de referência à pesquisa:

“Todas as formas de ler valem a pena. Todas as formas de ler são diálogos entre o passado e o presente. Todas as formas de ler são modos de compartilhar saberes, experiências e concepções da vida e do mundo. Os círculos de leitura são espaços de compartilhamento” (Rildo Cosson, p. 179).

→ Lembrar que estamos gravando toda a discussão e que as imagens e áudios serão divulgados apenas no âmbito da pesquisa, conforme termo assinado pelos pais.

→ Explicar que o tempo é curto, portanto, para permitir que todos possam participar, a pesquisadora irá mediar a discussão, indicando momentos de passar a palavra, quando julgar necessário.

*** 14:00 – 14:15 - DINÂMICA DE APRESENTAÇÃO EM DUPLAS**

*** 14:15 – 15:00 – BREVE DISCUSSÃO SOBRE ALGUNS LIVROS E COLEÇÕES MAIS MENCIONADOS NO LEVANTAMENTO PRÉVIO FEITO A PARTIR DOS QUESTIONÁRIOS, PRIORIZANDO OS QUE ESTÃO INDICADOS PELAS SETAS:**

→ <i>Crepúsculo</i>	→ <i>Fazendo meu filme</i>	<i>A maldição do tigre</i>
→ <i>Divergente</i>	→ <i>Minha vida fora de série</i>	<i>Cinderela pop</i>
→ <i>Rainha Vermelha</i>	→ <i>Cidades de papel</i>	<i>Por lugares incríveis</i>
→ <i>Percy Jackson</i>		<i>Extraordinário</i>
→ <i>A culpa é das estrelas</i>		<i>A seleção</i>

- Instigar comentários sobre a leitura desses livros, modo mais geral (confronto de preferências/ apresentação de argumentos)

*** 15:00 – 15:45 - SOBRE LIVROS PREMIADOS PELA FNLIJ LIDOS PARA A PESQUISA:**

- Mostrar quem escolheu outros livros/comentar
- Aspectos que envolveram a escolha de *Iluminuras* pela maioria

SOBRE O LIVRO *ILUMINURAS*, INSTIGAR DISCUSSÕES A PARTIR DAS QUESTÕES:

- Conheciam a autora?
- O que acharam do livro de modo geral?
- o jeito de narrar
- as divisões dos capítulos
- o tema escolhido (viagem no tempo)
- o que mais chamou a atenção nas partes que narram o século XVIII
- a edição como um todo e a materialidade da obra
- o desfecho
- Recomendariam a leitura dele?
- Quais aspectos avaliam q poderiam ser diferentes?
- Teve algum tipo de expectativa que não foi suprida com a obra?
- Se fosse pra premiar esse livro na categoria “o melhor para jovem”, você premiaria? Por quê?
- Alguém conseguiu se imaginar no século XVIII durante a leitura? (caso não apareça essa questão nas falas, o que é pouco provável).
 - Cada um pode selecionar um trecho para ler e comentar (caso não tenha, eu disponibilizo trechos selecionados por mim)
 - Partes consideradas difíceis de entender?
 - Conseguem estabelecer alguma relação entre a leitura desse livro e a leitura de outros livros que você já leu?

*** 15:45 – 16:00 - REFLEXÕES SOBRE AS SEGUINTE FRASES**

(questões a serem propostas caso haja tempo disponível)

“Os jovens não gostam de ler”

“Todo bom leitor é também um bom estudante”

“Livros clássicos não atraem leitores adolescentes”

“Celular atrapalha a leitura”

“Sobre ser um “jovem de periferia”: Vocês se sentem confortáveis com esta denominação? Como vocês se enxergam e como enxergam o lugar onde vivem?”

*** 16:15 – 16:30 – Avaliação sobre a participação na pesquisa**

*** 16:30 – 16:35 - Exibição de vídeo de fechamento**

Vídeo “A leitura na vida” <<https://www.youtube.com/watch?v=OuMHAKDT7ms>>

*** 16:45 – 17:00 – LANCHE**

(POSSIBILIDADES “EXTRAS” DE DISCUSSÃO)

* Discussões sobre livro preferido de cada um:

* Como se imaginam daqui a 10 anos em relação à vida de leitor

APÊNDICE D – Convite para grupo de discussão e autorização

CONVITE

O(A) estudante _____ está convidado(a) a participar do grupo de discussões sobre leituras literárias que será realizado na biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como parte da coleta de dados da pesquisa intitulada “Tendências da produção literária para jovens e a recepção por leitores adolescentes de meios populares em Belo Horizonte”, da qual está participando voluntariamente mediante autorização prévia do responsável. Conforme exigência do Estatuto da Criança e do Adolescente, para participar desta etapa, é necessária a autorização para que seja transportado até o local das discussões. O transporte e a alimentação serão providenciados pela pesquisadora, conforme dados preenchidos a seguir:

Data: ____/____/____

Horário de saída: _____ Horário previsto para retorno: _____

Local de saída e de retorno: _____

Telefone para contato com a pesquisadora, caso necessário: *dados suprimidos*.

✂-----

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____ autorizo o(a)

_____ a participar da excursão a ser

realizada no dia ____/____/____ para a Faculdade de Educação da UFMG no horário de

13h30min às 17h com saída e retorno na Escola

_____.

Belo Horizonte, ____/____/____

Assinatura do(a) responsável

Telefone para contato com os responsáveis, caso necessário: () _____ - _____

APÊNDICE E – Autorização para uso de imagem

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

_____, brasileira, menor de idade, neste ato devidamente representado por seu (sua) (responsável legal), _____, brasileiro(a), estado civil _____, portador da Cédula de identidade RG nº. _____, inscrito(a) no CPF/MF sob nº _____, residente à Av/Rua _____, nº. _____, município _____/Minas Gerais.

AUTORIZO o uso de minha imagem em todo e qualquer material entre fotos, vídeos e documentos, para ser utilizada em material didático e científico decorrente do projeto **“Tendências da produção literária para jovens e a recepção por leitores adolescentes de meios populares em Belo Horizonte”**. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo o território nacional e no exterior, das seguintes formas: folder de apresentação; artigos científicos em revistas e jornais especializados; aulas em cursos de capacitação; cartazes informativos; palestras em encontros científicos; banners de congressos; mídia eletrônica (painéis, vídeos, televisão, cinema, programa para rádio, entre outros), desde que estejam relacionados com a divulgação do projeto e dos achados da pesquisa.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

Instituição:

Nome da pesquisadora:

e-mail:

Declaro que entendi os objetivos e benefícios do uso das imagens da pesquisa e autorizo o uso nas formas acima descritas, para divulgação do projeto e dos achados da pesquisa.

Data: ____/____/____

Assinatura do(a) participante

Assinatura do(a) responsável

Assinatura da pesquisadora/orientadora

APÊNDICE F – Termo assinado pelos pais/responsáveis (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhores pais ou responsáveis, seu(sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar da “TENDÊNCIAS DA PRODUÇÃO LITERÁRIA PARA JOVENS E A RECEPÇÃO POR LEITORES ADOLESCENTES DE MEIOS POPULARES EM BELO HORIZONTE”. A pesquisa será realizada por mim, Eliana Guimarães Almeida, estudante do programa de pós-graduação em educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais em cumprimento a um dos requisitos obrigatórios para a obtenção do título de doutora em educação, sob orientação da Professora Maria Zélia Versiani Machado – DMTE/FaE/UFMG. A pretensão desse estudo é mapear tendências da produção literária voltada para o público jovem nos últimos anos e compreender como adolescentes que estudam em escolas públicas municipais situadas em alguns bairros de periferias de Belo Horizonte se relacionam com essa produção. Para que seu(sua) filho(a) possa participar deste estudo, o(a) Sr.(a) deverá autorizar e assinar este termo de consentimento.

O motivo que me leva a pesquisar esse tema deve-se principalmente ao fato de que a leitura pode ser um instrumento de promoção da democracia cultural e, desse modo, conhecer como os adolescentes se relacionam com as obras literárias pode levar a um conhecimento mais aprofundado que poderá fortalecer as políticas públicas de promoção do livro e da leitura. Para desenvolver o estudo os seguintes procedimentos serão adotados: levantamento prévio de dados acerca das obras literárias destinadas a jovens produzidas nos últimos 5 anos; coleta de dados por meio de questionário semiestruturado que será preenchido por seu(a) filho(a) juntamente com o pesquisador; realização de roda de leitura com alguns grupos de leitores pré-estabelecidos, buscando compreender o que os adolescentes têm a dizer a respeito das obras literárias. Ao longo de todo o processo de coleta de dados haverá um caderno de anotações de campo e nos grupos de discussões é possível que haja gravações em áudio e/ou vídeo, de modo que as informações possam ser posteriormente recuperadas.

Para participar deste estudo o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para autorizar ou não a participação da criança sob sua tutela. Também poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A participação nesta pesquisa é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pela pesquisadora.

Todo o material produzido na pesquisa (arquivos eletrônicos de armazenamento e notas de campo) será utilizado exclusivamente para fins de divulgação da pesquisa. Esse material será devidamente arquivado pela pesquisadora pelo período de cinco anos. Após esse período, todo o material será destruído. A pesquisadora irá tratar a identidade dos participantes da pesquisa com padrões profissionais de sigilo e em hipótese alguma o(a) participante será identificado(a) em qualquer publicação que possa resultar deste estudo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você.

Devido ao caráter da investigação, o risco ou possibilidade de afetar qualquer participante da pesquisa é mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, caminhar, ler etc. A fim de minimizar qualquer risco de desconforto ou constrangimento durante a pesquisa, a pesquisadora agirá de maneira extremamente respeitosa e ética independente das opiniões ou posicionamentos do(a) pesquisado(a). Mas, caso haja danos decorrentes da pesquisa, a pesquisadora assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos do estudo “TENDÊNCIAS DA PRODUÇÃO LITERÁRIA PARA JOVENS E A RECEPÇÃO POR LEITORES ADOLESCENTES DE MEIOS POPULARES EM BELO HORIZONTE”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão se assim o desejar.

Declaro que autorizo _____, portador(a) do documento de Identidade _____, a participar desse estudo. Recebi uma via deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do(a) responsável

Eliana Guimarães Almeida
(Pesquisadora)

Maria Zélia Versiani Machado
(Orientadora)

Em caso de dúvidas com relação à pesquisa você poderá consultar:

Eliana Guimarães Almeida (aluna do curso de pós-graduação da UFMG). *Contatos suprimidos*

Maria Zélia Versiani Machado (professora do DMTE/FaE/UFMG). *Contatos suprimidos*

Em caso de dúvidas com relação aos aspectos éticos deste estudo você poderá consultar:

COEP - Comitê de Ética em Pesquisa. *Contatos suprimidos*

APÊNDICE G – Termo assinado pelos adolescentes (TALE)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “TENDÊNCIAS DA PRODUÇÃO LITERÁRIA PARA JOVENS E A RECEPÇÃO POR LEITORES ADOLESCENTES DE MEIOS POPULARES EM BELO HORIZONTE”. Isto quer dizer que este é um estudo em que pretendo mapear tendências da produção literária voltada para o público jovem nos últimos anos e compreender como vocês, adolescentes que estudam em escolas públicas municipais situadas em alguns bairros de periferias de Belo Horizonte, se relacionam com essa produção. Para participar desta pesquisa, o/a responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento, isto é, um termo de autorização para sua participação na pesquisa.

A pesquisa será realizada por mim, Eliana Guimarães Almeida, estudante do programa de pós-graduação em educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais em cumprimento a um dos requisitos obrigatórios para a obtenção do título de doutora em educação, sob orientação da Professora Maria Zélia Versiani Machado – DMTE/FaE/UFMG. Para desenvolver o estudo os seguintes procedimentos serão adotados: levantamento prévio de dados acerca das obras literárias destinadas a jovens produzidas nos últimos 5 anos; coleta de dados por meio de questionário semi-estruturado; realização de roda de leitura com alguns grupos de leitores pré-estabelecidos, buscando compreender o que os adolescentes têm a dizer a respeito das obras literárias. Ao longo de todo o processo de coleta de dados haverá um caderno de anotações de campo e nos grupos de discussões é possível que haja gravações em áudio e/ou vídeo, de modo que as informações possam ser posteriormente recuperadas.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou não da pesquisa. Também poderá retirar sua aceitação ou interromper a participação a qualquer momento. O responsável por você também poderá retirar a aceitação ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e caso você não queira participar não haverá qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pela pesquisadora.

Todo o material produzido na pesquisa (arquivos eletrônicos de armazenamento e notas de campo) será utilizado exclusivamente para fins de divulgação da pesquisa. Esse material será devidamente arquivado pelo período de cinco anos. Após esse período, todo o material será destruído. A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e em hipótese alguma os(as) participantes será identificado(a) em qualquer publicação que possa resultar deste estudo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Isto é, você terá acesso ao texto que irei escrever sobre as observações e os registros escritos que realizarei durante a investigação. Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias/folhas, sendo que uma via será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você.

Devido ao caráter da investigação, o risco ou possibilidade de afetar qualquer participante da pesquisa é mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, caminhar, ler etc. A fim de minimizar qualquer risco de desconforto ou constrangimento durante a pesquisa, a pesquisadora agirá de maneira respeitosa e ética independente das opiniões ou posicionamentos do(a) pesquisado(a). Mas, caso haja danos decorrentes da pesquisa, a pesquisadora e sua orientadora assumirão a responsabilidade pelos mesmos.

Eu, _____ fui informado (a) dos objetivos do estudo “TENDÊNCIAS DA PRODUÇÃO LITERÁRIA PARA JOVENS E A RECEPÇÃO POR LEITORES ADOLESCENTES DE MEIOS POPULARES EM BELO HORIZONTE”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste termo de assentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Belo Horizonte, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do(a) participante

Eliana Guimarães Almeida (Pesquisadora)

Maria Zélia Versiani Machado (Orientadora)

Em caso de dúvidas com relação à pesquisa você poderá consultar:

Eliana Guimarães Almeida (aluna do curso de pós-graduação da UFMG). *Contatos suprimidos*

Maria Zélia Versiani Machado (professora do DMTE/FaE/UFMG). *Contatos suprimidos*

Em caso de dúvidas com relação aos aspectos éticos deste estudo você poderá consultar:

COEP - Comitê de Ética em Pesquisa. *Contatos suprimidos*

APÊNDICE H – Lista com os demais títulos preferidos pelos leitores

Título do livro ou Série	Autor/Ilustrador	Editora
A dama morcega	Giulia Moon	Landy
A desconstrução de Mara Dyer	Michelle Hodkin	Galera Record
A esperança é uma torta de maçã	Sarah Moore Fitzgerald	Galera Record
A extraordinária garota chamada Estrela	Jerry Spinelli	Gutenberg
A hora da estrela	Clarice Lispector	Rocco
A marca de Atena	Rick Riordan	Intrínseca
A menina que roubava livros	Mark Zusak	Intrínseca
A princesa adormecida	Paula Pimenta	Galera Record
A sereia	Kiera Cass	Seguinte
As crônicas de Nárnia	C. S. Lewis	WMF Martins Fontes
As crônicas dos mortos (coleção)	Rodrigo de Oliveira	Faro
As mais (coleção)	Patrícia Barboza	Verus
As peças infernais (trilogia)	Cassandra Clare	Galera Record
Bom dia, princesa!	Paloma Diaz-Mas	Planeta
Carrie, a estranha	Stephen King	Objetiva
Cidades de papel	John Green	Intrínseca
Cinquenta tons de cinza	E. L. James	Intrínseca
Como eu era antes de você	Jojo Moyes	Intrínseca
Como se fosse magia	Bianca Briones	Gutenberg
Como viver para sempre	Colin Thompson	Escarlate
Coração de tinta	Cornelia Funke	Seguinte

(Continua)

Título do livro ou Série	Autor/Ilustrador	Editora
Corda bamba	Lygia Bojunga	Casa Lygia Bojunga
Crepúsculo	Stephenie Meyer	Intrínseca
De volta aos sonhos	Bruna Vieira	Gutenberg
Depois dos quinze	Bruna Vieira	Gutenberg
Diários de um vampiro	L. J. Smith	Galera Record
Diga um verso bem bonito	Maria Jose Nobrega	Moderna
Ela disse, ele disse	Thalita Rebouças	Rocco
Enclave	Ann Aguirre	Callis
Faça seu pedido	Mandy Hubbard	Gutenberg
Garota compulsiva	Letícia Vital	(<i>Wattpad</i>)
Insurgente	Veronica Roth	Rocco
Jogos vorazes	Suzanne Collins	Rocco
Marley e eu	John Grogan	HarperCollins Brasil
Místico	Alyson Noël	Leya
O cemitério	Stephen King	Suma
O gato do teatro	Atilio Bari	Scipione
O lado bom da vida	Matthew Quick	Intrínseca
O livro das princesas	Paula Pimenta, Meg Cabot, Lauren Kate, Patrícia	Galera Record
O Orfanato da Srta. Peregrine Para Crianças Peculiares	Ransom Riggs	Leya
O vendedor de sonhos	Augusto Cury	Planeta
Orgulho e preconceito	Jane Austen	Martin Claret
Peter Pan	J. M. Barrie	Zahar

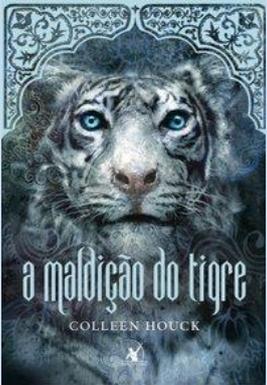
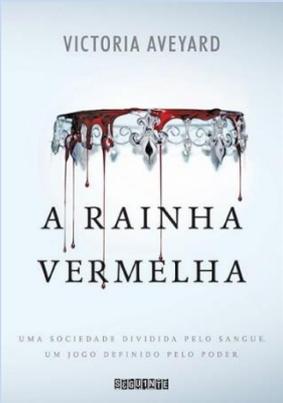
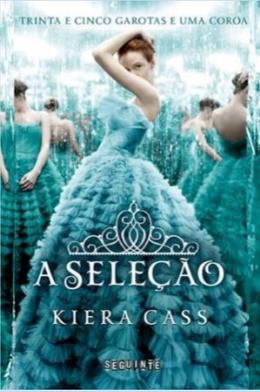
(Continua)

(Conclusão)

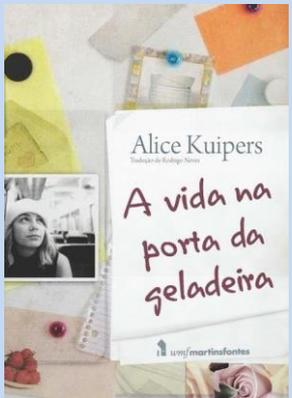
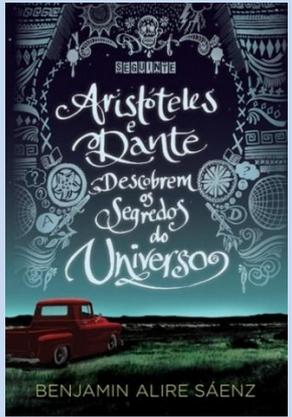
Título do livro ou Série	Autor/Ilustrador	Editora
Princesa das águas	Paula Pimenta	Galera Record
Quem é você Alaska	John Green	Intrínseca
Reinações de Narizinho	Monteiro Lobato	Cia das letrinhas
Sociedade dos meninos gênios	Lev Ac Rosen	Novo conceito
Sombra e ossos	Leigh Bardugo	Gutenberg
Tudo e todas as coisas	Nicola Yoon	Arqueiro
Turma da Mônica Jovem	Maurício de Souza	Panini
Vendida para o rei	Camila Oliveira	N/C (eBook kindle)

Fonte: Elaborado pela autora.

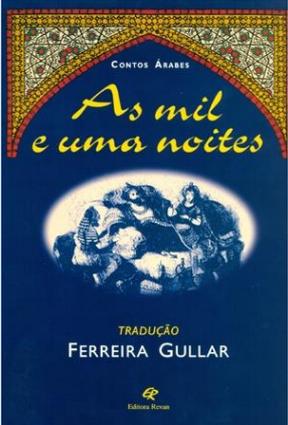
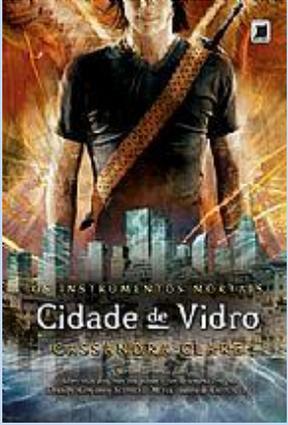
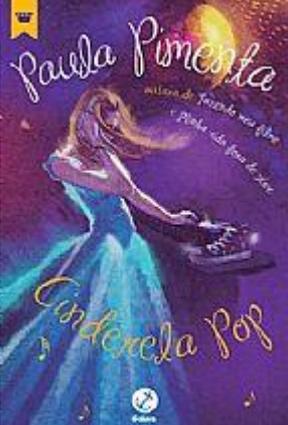
APÊNDICE I - Capas e breves resenhas dos livros preferidos

Título/ Autor/ Editora	Breve resenha
	<p>Com humor, doçura e melancolia, John Green narra o romance de dois adolescentes que se conhecem em um Grupo de Apoio para Crianças com Câncer. Hazel é uma paciente terminal cuja vida vem sendo prolongada por uma nova droga. Augustus foi jogador de basquete até perder uma perna para o osteossarcoma. Como Hazel, Gus gosta de ironizar os clichês do mundo do câncer - sua principal arma para encarar a doença que abrevia seus dias.</p> <p>Disponível em: <https://www.intrinseca.com.br/livro/237/>. Acesso em: 08 dez. 2018.</p>
	<p>Kelsey Hayes perdeu os pais recentemente e precisa arranjar um emprego para custear a faculdade. Contratada por um circo, ela é arrebatada pela principal atração: um lindo tigre branco.</p> <p>[...]</p> <p><i>A maldição do tigre</i> é o primeiro volume de uma saga fantástica e épica, que apresenta mitos hindus, lugares exóticos e personagens sedutores. Lançado originalmente como e-book, o livro de estreia de Colleen Houck ficou sete semanas no primeiro lugar da lista de mais vendidos da Amazon, entrando depois na do <i>The New York Times</i>.</p> <p>Disponível em: <http://www.editoraarqueiro.com.br/series/maldicaodotigre/>. Acesso em: 09 dez. 2018.</p>
	<p>O mundo de Mare Barrow é dividido pelo sangue: vermelho ou prateado. Mare e sua família são vermelhos: plebeus, humildes, destinados a servir uma elite prateada cujos poderes sobrenaturais os tornam quase deuses.</p> <p>Mare rouba o que pode para ajudar sua família a sobreviver e não tem esperanças de escapar do vilarejo miserável onde mora. Entretanto, numa reviravolta do destino, ela consegue um emprego no palácio real, onde, em frente ao rei e a toda a nobreza, descobre que tem um poder misterioso... Mas como isso seria possível, se seu sangue é vermelho?</p> <p>[...]</p> <p>Disponível em: <https://www.editoraseguinte.com.br/>. Acesso em: 08 dez. 2018.</p>
	<p>Para trinta e cinco garotas, a Seleção é a chance de uma vida. É a oportunidade de ser alçada a um mundo de vestidos deslumbrantes e joias valiosas. De morar em um palácio, conquistar o coração do belo príncipe Maxon e um dia ser a rainha.</p> <p>Para America Singer, no entanto, estar entre as Seleccionadas é um pesadelo. Significa deixar para trás o rapaz que ama. Abandonar sua família e seu lar para entrar em uma disputa ferrenha por uma coroa que ela não quer. E viver em um palácio sob a ameaça constante de ataques rebeldes.</p> <p>[...]</p> <p>Disponível em: <https://www.editoraseguinte.com.br/titulo/index.php?codigo=55094>. Acesso em: 21 dez. 2018.</p>

(Continua)

Título/ Autor/ Editora	Breve resenha
	<p>Claire, de 15 anos, e sua mãe têm uma rotina muito atribulada. Nos raros momentos em que a mãe está em casa (ela é obstetra), a filha está na escola, com amigos ou com o namorado. Resultado: as duas quase não se veem e se comunicam deixando recados na porta da geladeira. Esses recados vão desde cobranças banais [Oi, Mãe! (Que eu NUNCA MAIS vi!)] até revelações tocantes e contundentes por parte de mãe e filha durante o penoso tratamento do câncer de mama da mãe, num ano que se revelará decisivo para as duas. Em seu romance de estreia, Kuipers capta a ansiedade por trás da tragédia e revela a importância de viver a vida intensamente, lembrando ao leitor a necessidade de encontrarmos tempo para as pessoas que amamos mesmo em momentos de dificuldade e desafios.</p> <p>Disponível em: <http://www.wmfmartinsfontes.com.br/produto/1162->. Acesso em: 21 dez. 2018.</p>
	<p>[...] Admitido para cuidar dos animais, Jacob sofrerá nas mãos do Tio Al, o empresário tirano do circo, e de August, o ora encantador, ora intratável chefe do setor dos animais.</p> <p>É também sob as lonas que ele se apaixona duas vezes: primeiro por Marlena, a bela estrela do número dos cavalos e esposa de August; e depois por Rosie, a elefanta aparentemente estúpida que deveria ser a salvação do circo.</p> <p>Água para elefantes é tão envolvente que seus personagens continuam vivos muito depois de termos virado a última página. Sara Gruen nos transporta a um mundo misterioso e encantador, construído com tamanha riqueza de detalhes que é quase possível respirar sua atmosfera.</p> <p>Disponível em: <http://www.editoraarqueiro.com.br/livros/agua-para-elefantes/>. Acesso em: 09 dez. 2018.</p>
	<p>Dante sabe nadar. Ari não. Dante é articulado e confiante. Ari tem dificuldade com as palavras e duvida de si mesmo. Dante é apaixonado por poesia e arte. Ari se perde em pensamentos sobre seu irmão mais velho, que está na prisão.</p> <p>Um garoto como Dante, com um jeito tão único de ver o mundo, deveria ser a última pessoa capaz de romper as barreiras que Ari construiu em volta de si. Mas quando os dois se conhecem, logo surge uma forte ligação. Eles compartilham livros, pensamentos, sonhos, risadas - e começam a redefinir seus próprios mundos. Assim, descobrem que o amor e a amizade talvez sejam a chave para desvendar os segredos do Universo.</p> <p>Disponível em: <https://www.companhiadasletras.com.br/detalhe.php?codigo=55045>. Acesso em: 09 dez. 2018.</p>

(Continua)

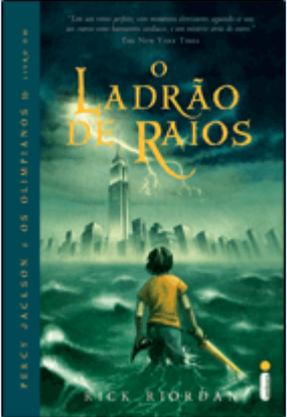
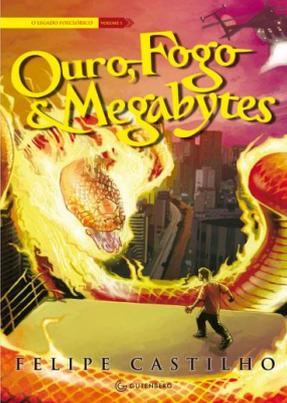
Título/ Autor/ Editora	Breve resenha
	<p>As mil e uma noites é uma coletânea de fascinantes histórias inventadas e preservadas na tradição oral pelos povos da Pérsia e da Índia. Célebres no mundo inteiro, estes contos árabes ganharam uma tradução cuidadosa de Ferreira Gullar, um dos maiores poetas brasileiros, e uma primorosa edição ilustrada.</p> <p>[...]</p> <p>Gullar selecionou alguns contos que encantam pela riqueza dos personagens, pelo enredo envolvente e pelos acontecimentos surpreendentes. O poeta confere ao livro <i>As mil e uma noites</i> um toque todo especial pela sua linguagem clara e agradável, tendo utilizado a primeira versão, em língua ocidental, feita por Antoine Galland.</p> <p>A obra é indicada para leitores de todas as idades e, principalmente, para jovens ávidos por aventuras.</p> <p>Disponível em: <https://www.revan.com.br/produto/AS-MIL-E-UMA-NOITES-172>. Acesso em: 08 dez. 2018.</p>
	<p>Em <i>Cidade de vidro</i>, último¹⁰⁸ volume da trilogia, a já conhecida heroína Clary deve viajar até a Cidade de Vidro, lar ancestral dos Caçadores de Sombras, para salvar a vida de sua mãe, em um coma mágico induzido pelo terrível Valentim. Um homem que quer purificar o mundo de toda criatura que não seja 100% humana ou 100% nephilim. Um detalhe: entrar em Alicante sem permissão é contra a lei e pode significar a morte. Mas nenhuma regra irá afastar Clary de seu objetivo: encontrar Ragnor Fell, o feiticeiro que pode ajudá-la.</p> <p>(Coleção Instrumentos mortais)</p> <p>Disponível em: <http://www.record.com.br/livro_sinopse.asp?id_livro=25165>. Acesso em: 08 dez. 2018.</p>
	<p>Cintia é uma princesa dos dias atuais: antenada, com opiniões próprias, decidida e adora música. Essa princesa pop morava com os pais em um castelo enorme de onde via toda a cidade. Todas as noites, ela olhava pela janela, de onde ficava admirando a vista e sonhando com um príncipe que ainda não conhecia.</p> <p>Porém, um dia, o castelo de Cintia desmoronou e com ele tudo à sua volta. Com a separação dos pais, ela vai morar com a tia, se afasta do pai e, principalmente, deixa de acreditar no amor.</p> <p>Ela só não contava com um detalhe... Havia mesmo um belo príncipe encantando em sua história. E tudo o que ele mais queria era descongelar o coração da nossa gata (nada) borralheira!</p> <p>Disponível em <http://www.record.com.br/livro_sinopse.asp?id_livro=28660> Acesso em: 08 dez. 2018.</p>

(Continua)

¹⁰⁸ Embora o texto indique que este é o último volume, foi verificado na página da editora que a coleção possui um total de seis volumes, o que foi também confirmado por uma das leitoras que o indicou.

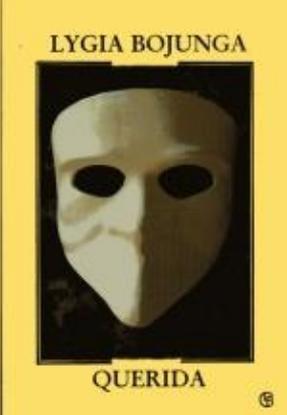
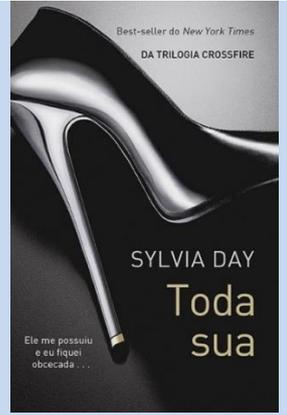
Título/ Autor/ Editora	Breve resenha
	<p>Beatrice Prior tem 16 anos e está prestes a enfrentar o momento mais importante de sua vida, a Cerimônia de Escolha, quando decidirá à qual das cinco facções em que a sociedade é dividida irá passar o resto de seus dias: Abnegação, Amizade, Audácia, Erudição ou Franqueza. A opção significa continuar com sua família ou abandoná-la para sempre, um dilema que todos os adolescentes têm de enfrentar. [...] Primeiro livro da trilogia distópica criada pela escritora estreante Veronica Roth, Divergente sacudiu o mercado da ficção para jovens adultos. Traduzido para mais de 20 países e adquirido para adaptação no cinema pela Summit Entertainment, o livro manteve-se por meses na lista dos mais vendidos do New York Times. [...]</p> <p>Disponível em: <https://www.rocco.com.br/livro/?cod=1029>. Acesso em: 08/12/2018.</p>
	<p>August Pullman, o Auggie, nasceu com uma síndrome genética cuja sequela é uma severa deformidade facial, que lhe impôs diversas cirurgias e complicações médicas. Por isso ele nunca frequentou uma escola de verdade... até agora. [...]</p> <p>Narrado da perspectiva de Auggie e também de seus familiares e amigos, com momentos comoventes e outros descontraídos, Extraordinário consegue captar o impacto que um menino pode causar na vida e no comportamento de todos, família, amigos e comunidade - um impacto forte, comovente e, sem dúvida nenhuma, extraordinariamente positivo, que vai tocar todo tipo de leitor.</p> <p>Disponível em: <https://www.intrinseca.com.br/livro/282/>. Acesso em: 21 dez. 2018</p>
	<p>Fazendo meu filme é um livro encantador, daqueles que lemos compulsivamente e, quando terminamos, sentimos saudade. Não há como não se envolver com Fani, suas descobertas e seus anseios, típicos da adolescência. [...] É sobre isto que trata este livro: o fascinante universo de uma menina cheia de expectativas, que vive a dúvida entre continuar sua rotina, com seus amigos, familiares, estudos e seu inesperado novo amor, ou se aventurar em outro país e mergulhar num mundo cheio de novas possibilidades. As melhores cenas da vida de Fani podem ainda estar por vir...</p> <p>Disponível em: <https://grupoautentica.com.br/gutenberg/livros/fazendo-meu-filme-1/443>. Acesso em: 08 dez. 2018.</p>
	<p>[...] Para quebrar a maldição da loucura na família, Alyssa precisa entrar na toca do coelho e consertar alguns erros cometidos no País das Maravilhas, um lugar repleto de seres estranhos com intenções não reveladas. Alyssa leva consigo o seu amigo da vida real – o superprotetor Jeb –, mas, assim que a jornada começa, ela se vê dividida entre a sensatez deste e a magia perigosa e encantadora de Morfeu, o seu guia no País das Maravilhas.</p> <p>Ninguém é o que parece no País das Maravilhas. Nem mesmo Alyssa...</p> <p>Disponível em: <http://www.editoranovoconceito.com.br/livros/lado-mais-sombrio-o/>. Acesso em: 12 ago. 2018.</p>

(Continua)

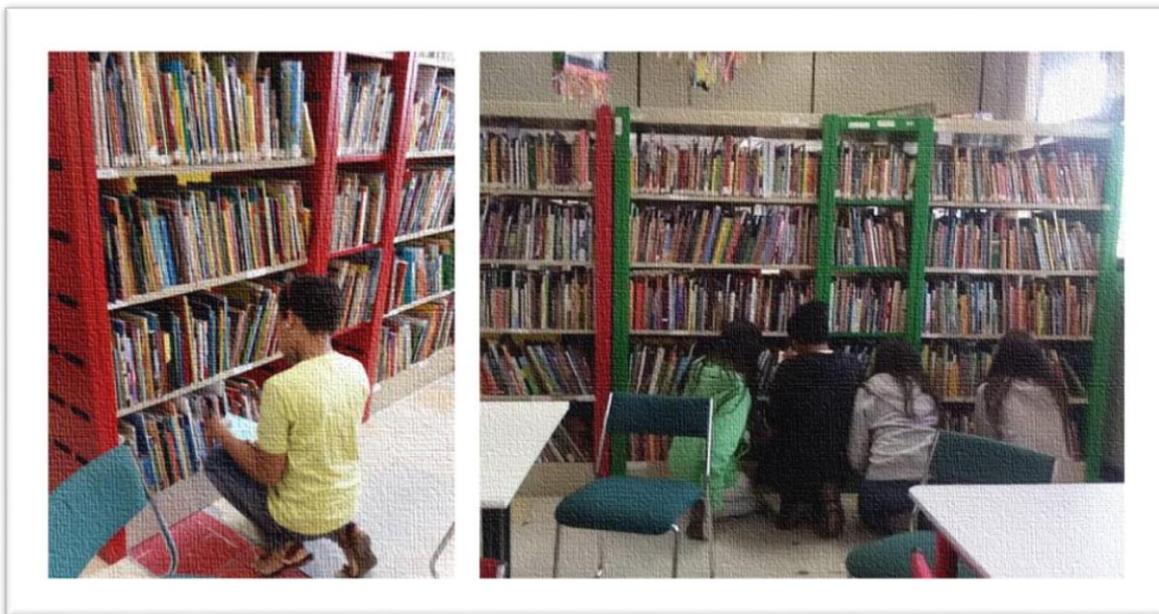
Título/ Autor/ Editora	Breve resenha
	<p>[...]. O autor conjuga lendas da mitologia grega com aventuras no século XXI. Nelas, os deuses do Olimpo continuam vivos, ainda se apaixonam por mortais e geram filhos metade deuses, metade humanos, como os heróis da Grécia antiga. Marcados pelo destino, eles dificilmente passam da adolescência. Poucos conseguem descobrir sua identidade</p> <p>[...] Um artefato precioso foi roubado do Monte Olimpo e Percy é o principal suspeito. Para restaurar a paz, ele e seus amigos – jovens heróis modernos – terão de fazer mais do que capturar o verdadeiro ladrão: precisam elucidar uma traição mais ameaçadora que fúria dos deuses.</p> <p>Disponível em: <https://www.intrinseca.com.br/livro/40/> Acesso em: 09 dez. 2018.</p>
	<p>Cam sabe o que é tormento. Ele viveu mais no Inferno que qualquer anjo jamais deveria. Seu mais recente martírio se chama ensino médio. E o belo anjo está ciente da ironia nisso tudo. Mas após a escolha de Luce e Daniel, Cam não pode deixar de sentir que chegou a hora de também se render à única coisa que o leva mais alto que as próprias asas: o amor. [...] Nenhum amigo, nenhuma esperança. Mas, se em quinze dias Cam reconquistar Lilith, ela será libertada. E ambos poderão viver o amor que um dia o anjo renegou. Caso ele fracasse, há um lugar de destaque aguardando-o além da Muralha das Trevas.</p> <p>Disponível em: <http://www.record.com.br/livro_sinopse.asp?id_livro=29167>. Acesso em: 09/12/2018.</p>
	<p>Um piloto cai com seu avião no deserto e ali encontra uma criança louca e frágil. Ela diz ter vindo de um pequeno planeta distante. E ali, na convivência com o piloto perdido, os dois repensam os seus valores e encontram o sentido da vida. [...] Não há adulto que não se comova ao se lembrar de quando o leu quando criança. Trata-se da maior obra existencialista do século XX, segundo Martin Heidegger. Livro mais traduzido da história, depois do Alcorão e da Bíblia, ele agora chega ao Brasil em nova edição, completa, com a tradução de Frei Betto e enriquecida com um caderno ilustrado sobre a obra e a curta e trágica vida do autor.</p> <p>Disponível em: <http://geracaoeditorial.com.br/pequeno-principe-o-edicao-luxo/>. Acesso em: 09 dez. 2018.</p>
	<p>Como esconder uma suspensão escolar dos pais, resgatar uma criatura mágica das garras de uma poderosa e mal-intencionada corporação e ainda por cima salvar o país de um desastre sem precedentes?</p> <p>[...]</p> <p>Ao embarcar para São Paulo, Anderson mergulhará de cabeça em uma aventura muito mais fantástica que as vividas em seu computador. Os encontros com hackers ambientalistas, ativistas com estranhos modos de agir e muitas criaturas folclóricas oferecerão a Anderson Coelho respostas não só sobre sua missão, mas também sobre sua própria vida, enquanto um novo mundo se descortina diante de seus olhos.</p> <p>Disponível em: <https://grupoautentica.com.br/gutenberg/livros/ouro-fogo-megabytes/750> Acesso em: 09 dez. 2018</p>

(Continua)

(Conclusão)

Título/ Autor/ Editora	Breve resenha
	<p>[...]</p> <p>Enquanto Violet conta os dias para o fim das aulas, quando poderá ir embora da cidadezinha onde mora, Finch pesquisa diferentes métodos de suicídio e imagina se conseguiria levar algum deles adiante. Em uma dessas tentativas, ele vai parar no alto da torre da escola e, para sua surpresa, encontra Violet, também prestes a pular. Um ajuda o outro a sair dali, e essa dupla improvável se une para fazer um trabalho de geografia: visitar os lugares incríveis do estado onde moram. Nessas andanças, Finch encontra em Violet alguém com quem finalmente pode ser ele mesmo, e a garota para de contar os dias e passa a vivê-los.</p> <p>Disponível em: https://www.editoraseguite.com.br/titulo/index.php?codigo=55060. Acesso em: 09 dez. 2018.</p>
	<p>Em Querida, Lygia Bojunga faz de Pollux – o personagem central do livro – um menino entregue ao ciúme que sente da mãe. Ele busca refúgio dos efeitos devastadores desta emoção na casa de um parente desconhecido: Pacífico. As histórias afetivas de Pollux e Pacífico se entrelaçam, levando os dois a questionamentos e apaziguamentos definitivos.</p> <p>Ao ser perguntada se Querida podia ser, também, um livro para crianças, Lygia se limitou a responder:</p> <p>"Talvez até possa ser. Depende da criança..."</p> <p>Disponível em: http://www.casalygiabojunga.com.br/pt/obras.html. Acesso em: 09 dez 2018.</p>
	<p>No livro mais bem escrito da nova onda de romances eróticos femininos, Sylvia Day conta a história de duas pessoas com um passado complicado que se encontram numa explosão de luxúria e paixão. Romântico, sombrio e muito sensual, Toda sua - leitura perfeita para os fãs do best-seller Cinquenta tons de cinza - vai levar você aos limites da obsessão - e além.</p> <p>Disponível em: https://www.companhiadasletras.com.br/detalhe.php?codigo=88030. Acesso em: 08 dez. 2018.</p>

Fonte: Elaborado pela autora

APÊNDICE J – Imagens de alguns adolescentes explorando a sala de leitura.

Fonte: Acervo da pesquisadora.



Fonte: Acervo da pesquisadora.