

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação - FAE

Daniela Chaves Corrêa de Figueiredo

FORMAÇÃO DE JOVENS LEITORES EM BIBLIOTECAS PÚBLICAS
Aspectos sociais e subjetivos de práticas e escolhas de leituras literárias

Belo Horizonte
2015

Daniela Chaves Corrêa de Figueiredo

FORMAÇÃO DE JOVENS LEITORES EM BIBLIOTECAS PÚBLICAS
Aspectos sociais e subjetivos de práticas e escolhas de leituras literárias

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Míria Gomes de Oliveira
Linha de pesquisa: Educação e Linguagem

Belo Horizonte

2015

A dissertação intitulada “*Formação de Jovens Leitores em Bibliotecas Públicas: aspectos sociais e subjetivos de práticas e escolhas de leituras literárias*”, de Daniela Chaves Corrêa de Figueiredo, foi analisada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof^ª Dr^ª Míria Gomes de Oliveira FAE/UFMG - Orientadora

Prof^º. Dr^º. Josiley Francisco de Souza FAE/UFMG

Prof^ª Dr^ª Nilma Gonçalves Lacerda FAE/UFF

Prof^ª Dr^ª Sara Mourão Monteiro FAE/UFMG

Prof^ª Dr^ª Aracy Alves Martins FAE/UFMG - Suplente

Prof^ª Dr^ª Santuza Amorim da Silva FAE/UEMG - Suplente

Dedico esta dissertação à minha adorável mãe, que, com seu exemplo, mostrou-me que a vida são escolhas e, sendo responsáveis por elas, trilhamos nossos próprios caminhos, ora acompanhados, ora solitários.

AGRADECIMENTOS

Aos meus familiares pelo apoio incondicional em toda a minha trajetória de vida.

À minha querida madrinha pelas contribuições e conversas profissionais e acadêmicas.

Ao meu querido namorado pelo companheirismo, carinho e atenção cotidiana.

À minha amada filha, companheira e auxiliar de pesquisa, pelos trabalhos prestados e, sobretudo, pelo diálogo incansável sobre meu percurso acadêmico.

Aos meus colegas da DVMAV/FMC, pelo apoio e compreensão quanto às minhas ausências.

Aos meus colegas do DPBPL/FMC, pelo incentivo e discussões qualificadas em torno da formação leitora nas bibliotecas públicas, que tanto elucidam o meu pensamento.

Aos meus colegas das bibliotecas pesquisadas, que abriram as portas para minha entrada em seus cotidianos e favoreceram o meu encontro com os participantes desta pesquisa.

À Fundação Municipal de Cultura pelo apoio, autorização da pesquisa e concessão da licença.

À professora Maria Alice Nogueira pelo reencontro significativo com o pensamento de Pierre Bourdieu, teórico que nos faz refletir sobre as desigualdades sociais.

À professora Ana Galvão pelas contribuições metodológicas.

Especialmente, à minha orientadora, pela escuta atenta e discussões acaloradas que me incitaram a autonomia na produção do conhecimento.

Aos jovens participantes desta pesquisa e seus familiares que, gentilmente, permitiram que seus percursos leitores e cotidianos fossem por mim devassados.

Aos jovens Lucas e Brenda pela contribuição na elaboração da entrevista e do questionário. E a colega Érica Lima pela ajuda com as traduções para o Inglês.

Quando Lucia Peláez era pequena, leu um romance escondida. Leu aos pedaços, noite após noite ocultando o livro debaixo do travesseiro. Lucia tinha roubado o romance da biblioteca de cedro onde seu tio guardava os livros preferidos.

Muito caminhou Lucia, enquanto passavam-se os anos. Na busca de fantasmas caminhou pelos rochedos sobre o rio Antióquia, e na busca de gente caminhou pelas ruas das cidades violentas.

Muito caminhou Lucia, e ao longo de seu caminhar ia sempre acompanhada pelos ecos daquelas vozes distantes que ela tinha escutado, com seus olhos, na infância.

Lucia não tornou a ver aquele livro. Não o reconheceria mais. O livro cresceu tanto dentro dela que agora é outro, agora é dela.

Eduardo Galeano

RESUMO

Atualmente, é comum ouvirmos, em diversos contextos da nossa sociedade, o discurso da não-leitura da juventude. Entretanto, a partir de experiências de formação leitora em bibliotecas públicas, notamos a presença de jovens, seja pegando livros emprestados ou participando de encontros de leitura nesses espaços. Portanto, baseado em estudos sobre letramento literário, e de acordo com a concepção de leitor que, pertencendo a diferentes comunidades leitoras, na interação dialógica com os textos, produz e negocia sentidos, este estudo busca compreender aspectos subjetivos e socioculturais das práticas e escolhas de leituras literárias de jovens-leitores de quatro bibliotecas públicas municipais de Belo Horizonte, discutindo limites e contribuições na formação leitora desses sujeitos. Para tanto, entrevistamos 27 jovens leitores de literatura que frequentam essas instituições, observamos as atividades de leitura promovidas, o cotidiano dessas bibliotecas e analisamos as suas programações culturais. Foi possível constatar que: a) a família é a principal instância de incentivo à leitura literária no cotidiano desses leitores; b) a perspectiva dialógica contribui para o engajamento nas práticas leitoras; c) a identificação com narrativas e suas personagens favorece a aproximação com os textos literários; d) as escolhas textuais subjetivas colaboram para o exercício sociocultural dessa prática; e e) as bibliotecas públicas são espaços de encontro que aproximam os jovens dos livros, promovendo a sua formação leitora.

Palavras-chave: Jovens. Leitura literária. Bibliotecas públicas. Formação de leitores.

ABSTRACT

It is not unusual to hear nowadays in various contexts of our society that youth does not read. However, in readers' formation experiments in public libraries, we note the presence of young people borrowing books or participating in book clubs. Therefore, based on researches on literary literacy, and according to the concept of readers that, belonging to different reading communities, produce and negotiate meanings in a dialogic interaction with texts, this study seeks to understand subjective and socio-cultural aspects of young readers' practices and choices of literary readings in four municipal public libraries in Belo Horizonte, discussing limits and contributions of this context in their formation as readers. In order to do that, we have interviewed 27 young readers of literature who attend these institutions, observed the reading activities promoted there, the daily lives of these libraries and analyzed their cultural activities programs. As a result it was possible to state that: a) the family is the main forum to encourage literary reading; b) the dialogical perspective contributes to the engagement in reading practices; c) identification with narrative and its characters favors the approach to literary texts; d) the subjective textual choices collaborate to the socio-cultural exercise of this practice; e) public libraries are meeting places that bring young people close to books, promoting their education as readers.

Keywords: Youth. Literary reading. Public libraries. Readers formation.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Quantitativo de público, empréstimos domiciliares e atividades de leitura nas unidades pesquisadas	21
Tabela 2: Número de participantes por unidades.....	28
Tabela 3: Caracterização etária	28
Tabela 4: Sexo	29
Tabela 5: Grau de escolaridade.....	29
Tabela 6: Incentivo à leitura literária.....	87
Tabela 7: Influência nas escolhas de leituras literária	99
Tabela 8: Critérios de escolhas dos textos literários	99
Tabela 9: Motivos para a leitura dos livros escolhidos	111
Tabela 10: Motivos de desinteresse pelos textos escolhidos.....	117
Tabela 11: Preferência de gêneros literários.....	125
Tabela 12: Preferência de temáticas	128
Tabela 13: Preferência por livros.....	130
Tabela 14: Preferência por personagens	134
Tabela 15: Preferência por autor	137
Tabela 16: Atuais leituras literárias dos jovens.....	140
Tabela 17: Leituras literárias livres.....	142
Tabela 18: Títulos emprestados pelas bibliotecas.....	143
Tabela 19: Indicação de livros.....	145
Tabela 20: Consideração das preferências na indicação de leituras literárias.....	146
Tabela 21: Opinião dos jovens em relação às indicações de leitura dos professores.....	149
Tabela 22: Opinião dos jovens em relação às indicações de leitura dos bibliotecários..	155
Tabela 23: Opinião dos jovens em relação às indicações de leitura dos familiares.....	160
Tabela 24: Opinião dos jovens em relação às indicações de leitura dos amigos.....	163
Tabela 25: Participação em atividades de leitura.....	166
Tabela 26: Distribuição dos jovens participantes de atividades de leitura por unidade	167
Tabela 27: Apontamentos dos jovens em torno de práticas que visam ao compartilhamento das leituras literárias	167
Tabela 28: Diferenças entre ser leitor na infância e na juventude.....	177
Tabela 29: Significados da leitura literária	181
Tabela 30: Frequência às bibliotecas públicas.....	188
Tabela 31: Locais de leitura.....	192
Tabela 32: Motivos da realização de empréstimos nas bibliotecas	193

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Caracterização da Biblioteca Centro-Sul	24
Quadro 2: Caracterização da Biblioteca Barreiro	25
Quadro 3: Caracterização da Biblioteca Nordeste	26
Quadro 4: Caracterização da Biblioteca Venda Nova	27
Quadro 5: Convenções para a apresentação dos relatos dos jovens.....	86

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 A construção do objeto de pesquisa	12
1.2 Justificativa	13
2 METODOLOGIA	17
2.1 Descrição das bibliotecas pesquisadas	18
2.1.1 A Biblioteca Centro-Sul.....	23
2.1.2 A Biblioteca Barreiro.....	25
2.1.3 A Biblioteca Nordeste	26
2.1.4 A Biblioteca Venda Nova	27
2.2 Os jovens leitores participantes da pesquisa.....	28
2.3 Instrumentos de coleta e procedimentos de análise dos dados.....	30
2.3.1 O questionário.....	31
2.3.2 A entrevista	32
2.3.3 A observação	34
2.3.4 A análise dos dados.....	34
3 A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO JOVEM NA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL	36
3.1 Significados de “juventude” e “jovem” na contemporaneidade	36
3.1.1 Juventude e leituras literárias	39
3.2 A importância das leituras literárias na formação leitora.....	40
3.3 O acesso às leituras literárias	47
3.4 Leitura literária como prática sociocultural	50
3.4.1 Concepção de leitor	52
3.4.2 Letramento literário	53
3.4.3 Comunidades de leitores	57
3.5 Leitura literária e subjetividade.....	59
3.6 Questões em torno das práticas e escolhas literárias atuais entre jovens-leitores.....	63
3.7 Breve histórico em torno da função social das bibliotecas públicas	68
3.7.1 Discursos brasileiros em torno da função social das bibliotecas públicas	71
3.8 Bibliotecas públicas como instituições de formação leitora.....	73
3.8.1 Acesso e promoção da leitura nas bibliotecas públicas.....	76
3.8.2 Os encontros de leitura nas bibliotecas públicas	79
3.8.3 Seleção de acervo nas bibliotecas públicas	81
3.8.4 O papel do bibliotecário na mediação das leituras	82
3.9 Bibliotecas como espaços de convivência	83
4 PRÁTICAS E ESCOLHAS DE LEITURAS LITERÁRIAS DOS JOVENS PARTICIPANTES DA PESQUISA	85
4.1 Incentivo à leitura literária	87
4.1.1 Família	88
4.1.2 Escola	91
4.1.3 Biblioteca pública	94
4.1.4 Outros modos de incentivo à leitura	96
4.2 Critérios de escolhas de leituras literárias	99
4.2.1 Peritexto	101
4.2.2 Gêneros textuais	103

4.2.3 <i>Leitura de trechos dos livros</i>	104
4.2.4 <i>Títulos adaptados para o cinema</i>	104
4.2.5 <i>Autor</i>	106
4.2.6 <i>Indicação ou comentários sobre os livros</i>	107
4.2.7 <i>A organização espacial das bibliotecas e o apoio de seus profissionais</i>	108
4.2.8 <i>Aspectos formais dos livros</i>	109
4.2.9 <i>Mídias</i>	110
4.3 <i>Motivos para a leitura dos livros escolhidos</i>	111
4.3.1 <i>Interesse pelo enredo</i>	111
4.3.2 <i>Romances ou histórias de amor</i>	112
4.3.3 <i>Recomendação das leituras</i>	113
4.3.4 <i>Capacidade imaginativa</i>	113
4.3.5 <i>Perseverança na leitura</i>	114
4.3.6 <i>Conhecimento prévio das histórias</i>	115
4.3.7 <i>O conhecimento do outro pela literatura</i>	115
4.3.8 <i>Séries literárias</i>	116
4.4 <i>Motivos de desinteresse pelas leituras selecionadas</i>	117
4.4.1 <i>Desinteresse pelo enredo</i>	118
4.4.2 <i>Dificuldade com linguagem e vocabulário</i>	119
4.4.3 <i>Extrapolação das preferências leitoras</i>	120
4.4.4 <i>Falta de identificação com as personagens</i>	121
4.4.5 <i>Opinião negativa em relação às obras</i>	122
4.4.6 <i>Revelação do desfecho da história</i>	122
4.4.7 <i>Oposição em relação a valores ético-morais</i>	123
4.5 <i>Preferências de leituras literárias dos jovens</i>	124
4.5.1 <i>Gêneros textuais</i>	124
4.5.2 <i>Textos informativos</i>	127
4.5.3 <i>Temáticas</i>	128
4.5.4 <i>Livros</i>	130
4.5.5 <i>Personagens</i>	133
4.5.6 <i>Autores</i>	137
4.6 <i>As atuais leituras literárias dos nossos jovens</i>	140
4.6.1 <i>Leituras literárias subjetivas</i>	142
4.6.2 <i>Interesse pelo acervo das bibliotecas públicas</i>	143
4.7 <i>Indicação de leituras literárias para os jovens</i>	144
4.7.1 <i>Consideração de gostos e preferências</i>	145
4.7.2 <i>Opinião dos jovens em relação às indicações de leitura literária</i>	149
4.7.2.1 <i>Professores</i>	149
4.7.2.2 <i>Bibliotecários</i>	155
4.7.2.3 <i>Familiares</i>	159
4.7.2.4 <i>Amigos</i>	162
4.8 <i>Práticas de leituras literárias</i>	166
4.8.1 <i>Compartilhamento das leituras literárias</i>	167
4.8.1.1 <i>Melhor compreensão das leituras</i>	167
4.8.1.2 <i>Produção de conhecimento</i>	168
4.8.1.3 <i>Valor da leitura</i>	169
4.8.1.4 <i>Ampliação do repertório leitor</i>	170
4.8.1.5 <i>Troca de impressões nas redes sociais</i>	170
4.8.2 <i>Leitura literária na escola</i>	171
4.8.2.1 <i>Aspectos positivos</i>	172

4.8.2.2 Aspectos negativos	173
4.8.3 <i>Leitura literária fora do ambiente escolar</i>	174
4.8.3.1 Aspectos positivos	174
4.8.2.2 Aspectos negativos	176
4.10 Ser leitor: entre a infância e a juventude	176
4.10.1 <i>Mudança de gostos e preferências leitoras</i>	177
4.10.2 <i>Torna-se leitor na juventude</i>	178
4.10.3 <i>Ampliação da produção de sentidos</i>	179
4.10.4 <i>Concorrência da leitura com as mídias</i>	180
4.11 Significados da leitura literária na vida dos nossos jovens.....	181
4.11.1 <i>Expansão da visão de mundo</i>	181
4.12.2 <i>Sentido utilitário</i>	182
4.12.3 <i>Parte do cotidiano</i>	183
4.12.4 <i>Escape da realidade</i>	184
4.12.5 <i>Leitura literária e escrita</i>	186
4.13 A relação dos nossos jovens com as bibliotecas públicas	188
4.13.1 <i>Encontro com as bibliotecas públicas</i>	188
4.13.1.1 <i>Desde a infância</i>	188
4.13.1.2 <i>Descoberta na juventude</i>	190
4.13.2 <i>Interditos para a frequência</i>	191
4.13.3 <i>A utilização dos serviços de leitura local e empréstimo</i>	192
4.13.4 <i>A participação em atividades de leitura literária</i>	196
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	201
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	209
APÊNDICES	219

1 INTRODUÇÃO

1.1 A construção do objeto de pesquisa

Este estudo tem como foco principal compreender os aspectos sociais e subjetivos das práticas e escolhas de leituras literárias de jovens frequentadores de bibliotecas públicas, discutindo a contribuição dessas instituições em sua formação leitora.

Partimos do pressuposto de que nossa sociedade atribui alto valor social à leitura, valor este que é reforçado e legitimado por discursos que circulam em diferentes contextos, veiculados nas mídias¹, em campanhas publicitárias governamentais de incentivo à leitura, através dos índices apontados em pesquisas oficiais e não-oficiais, nos discursos educacionais e familiares, entre outras formas de propagação.

Em relação à leitura entre jovens, o último INAF – Indicador de alfabetismo funcional² – revelou que, na faixa etária entre 15 e 24 anos, os níveis de alfabetismo estão divididos da seguinte forma: 0% analfabetos, 11% rudimentar³, 53% básico⁴ e 36% pleno⁵. Ao longo da década, o aumento em relação ao nível pleno foi de 1%. O balanço feito é que, embora tenha havido uma melhora desses índices no Brasil, ainda assim, eles são considerados insatisfatórios, principalmente em relação aos níveis mais altos de proficiência. Dessa forma, constata-se que o aumento do acesso ao Ensino Médio, não tem garantido a melhoria dos índices de alfabetismo entre os jovens.

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA/2012⁶, que é uma iniciativa internacional de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países, mostra que o nosso país avançou pouco em relação à área de leitura. Em 2000, a nossa proficiência era 396. Em 2013, atingimos 410. O que nos deixa, entre os 65 países avaliados, na 58ª posição.

¹Aqui definida, a partir do Dicionário Houaiss, como o conjunto dos meios de comunicação social de massas, como o rádio, o cinema, a televisão, a imprensa, a internet, entre outros.

²Refere-se à última pesquisa realizada pelo Instituto Paulo Montenegro, realizada entre 2011 e 2012.

³Localizam uma informação explícita em textos curtos e familiares.

⁴Leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo com pequenas inferências

⁵Leem textos mais longos, analisam e relacionam suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses.

⁶Resultados disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>>.

Embora essas pesquisas mostrem certo avanço do nível de alfabetismo entre jovens, o Brasil ainda está distante do patamar desejado por nossa sociedade em relação à qualidade do sistema educacional e, nele, distante está a formação de leitores críticos.

Por outro lado, ainda que essas pesquisas tracem o panorama geral de questões relacionadas à leitura no Brasil, elas não dão conta da dimensão subjetiva das escolhas e práticas de leituras cotidianas do jovem leitor. Exemplo disso, é que localizamos em bibliotecas públicas municipais da cidade de Belo Horizonte, jovens que frequentam essas instituições, escolhem e leem espontaneamente livros de literatura e participam das atividades de leitura propostas nesses espaços. Diante disso, emerge a seguinte questão: *“quais percursos subjetivos e socioculturais vivenciados por jovens que frequentam bibliotecas públicas contribuem para o exercício de suas escolhas e práticas de leitura literária?”*.

Nossa hipótese é a de que esses jovens leitores de bibliotecas públicas fazem suas escolhas de leituras literárias, incluindo textos que dialogam com suas dúvidas, inquietações, curiosidades e dilemas e que eles realizam práticas leitoras em diferentes tempos e espaços. Podemos afirmar que eles se engajam em práticas sociais de leitura disponíveis em seus contextos culturais.

Então, para fazer essa discussão, esta dissertação inicia-se com esta introdução, que expõe os percursos que nos levaram a este objeto de estudo e o delineamento desta pesquisa. O segundo capítulo apresenta as questões metodológicas, que inclui a caracterização dos sujeitos e das instituições pesquisadas. O terceiro capítulo expõe nossos pressupostos teóricos em torno da leitura literária como prática sociocultural, também constituída por uma dimensão subjetiva. O quarto capítulo, a partir da voz dos nossos jovens, faz a análise dos dados com base nos conceitos abordados. E, por último, trazemos algumas considerações finais.

1.2 Justificativa

Minha trajetória profissional, sempre esteve ligada à formação de leitores. Primeiramente, na área educacional, lecionando na Educação Infantil; nos anos iniciais do Ensino Fundamental; na Educação de Jovens e Adultos – EJA e, também, atuando como Orientadora Educacional no Ensino Médio. Em seguida, trabalhando na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEE/MG, com questões relacionadas ao processo de alfabetização de crianças e

jovens, alunos de escolas públicas, e capacitação de professores. Atualmente, estou ligada à Fundação Municipal de Cultura – FMC. Onde, entre 2011 e 2013, estive à frente de um setor responsável pela integração e promoção da leitura em bibliotecas e espaços de leitura. Sigo trabalhando nessa instituição, participando da formulação de políticas públicas de promoção da leitura por meio da criação do Plano Municipal de Leitura, Literatura, Livro e Bibliotecas – PMLLLB, e também, realizando o monitoramento de programas e ações de bibliotecas e centros culturais.

O período que trabalhei na SEE/MG possibilitou-me ter a percepção macro das questões relacionadas à alfabetização, pois a política educacional desse setor é formulada para todo o estado de Minas Gerais, tendo como base os resultados de avaliações censitárias como o Programa de Avaliação da Alfabetização de Minas Gerais – PROALFA, Provinha Brasil, entre outras. O foco principal desse trabalho era a melhoria da capacidade leitora de crianças e jovens, logo, discutíamos junto aos professores estratégias adequadas para o seu desenvolvimento, pautadas, sobretudo, nos estudos do CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da FAE – UFMG, instituição que produziu os Cadernos de Alfabetização para essa Secretaria.

Embora o principal eixo da minha trajetória profissional continue a ser a formação de leitores, hoje, minha atuação na FMC volta-se para a formulação de políticas públicas de acesso, promoção e incentivo à leitura, sobretudo, em bibliotecas públicas. Essa perspectiva de trabalho possibilita-me, especialmente, uma maior aproximação das questões de formação do leitor literário. Isto é, esse percurso permitiu-me o trânsito entre dois polos: a leitura escolar, por vezes, considerada prescritiva, e a leitura particular, supostamente, mais livre.

O interesse especial por questões relacionadas à juventude na contemporaneidade iniciou-se na minha pesquisa de pós-graduação *Latu Sensu* – “*Adolescência, identidade e televisão: um estudo através de propagandas de cerveja*”. Tendo como base o pensamento de Dayrell (2005), Fischer (2002, 2005), Hall (2002), Bauman (2001), Santos (2001), Calligaris (2000) e Hobsbawn (1995), entre outros, esse estudo buscou identificar padrões de comportamento, crenças, valores e ideologias presentes nas propagandas de cerveja, relacionados ao processo de construção identitária dos adolescentes. A análise desse material publicitário reitera o modelo de juventude hedonista presente em nossa sociedade. Nessas propagandas, vendem-se mais do que os produtos, vendem-se estilos de vida perspicazes, cuja busca pelo prazer é o

propósito principal da existência humana. Ou seja, através delas, convoca-se, a todo o momento, o desejo das pessoas. Desejos leves e fluidos requeridos por uma sociedade marcada notadamente pelo consumo e espetáculo.

A partir dessas experiências, passei a interessar-me pelas práticas culturais contemporâneas exercidas pelos jovens, objeto bastante estudado no cenário atual. Especialmente em relação à formação de leitores na juventude, foi possível notar entre professores, bibliotecários e pais, a constante reclamação sobre a pouca motivação para a leitura. Por vezes, interroga-se: o que fazer para que esses sujeitos leiam e incorporem a leitura como prática sociocultural perene em suas vidas? Por outro lado, observamos que a juventude passa a estabelecer novas redes de interação, ampliando suas práticas culturais. Conseqüentemente, esse movimento modifica os modos de ler, fazendo com que esses sujeitos estabeleçam mecanismos próprios para a escolha de suas leituras, nem sempre as mesmas esperadas ou realizadas por adultos.

Além disso, com base em levantamento bibliográfico de estudos empíricos⁷, que discutem principalmente a formação de leitores jovens, focalizando as suas práticas leitoras, foi possível verificar a lacuna existente quanto à sistematização dos critérios utilizados por esses sujeitos em relação às suas escolhas de leituras literárias. E, ainda, que essas pesquisas direcionam o olhar para a influência de duas instituições com importante atuação nesse cenário: a família⁸ e a escola. Embora a pesquisa de Corsi (2010) investigue leitores de uma biblioteca pública e de uma livraria, buscando revelar a atuação de outras esferas na formação leitora desses sujeitos, o resultado dessa pesquisa reafirma a ascendência da escola nesse processo.

⁷Esse levantamento bibliográfico foi realizado no banco de teses e dissertações do IBICT, da CAPES e UFMG, selecionamos seis estudos empíricos, entre 2006 e 2013, que se relacionam ao nosso objeto de estudo. A busca foi realizada usando as palavras-chave: leitura literária, formação de leitores, jovens e bibliotecas. São eles: Oliveira (2013), Corsi (2010), Alves (2008), Neta (2008), Melo (2007) e Silva (2006). Entre essas pesquisas, apenas uma investiga a formação de leitores e o vínculo com a biblioteca pública, trata-se do estudo de Corsi (2010) – *“A escola, a biblioteca e a livraria: espaços de encontro do jovem com a leitura literária”*. Ainda assim, o foco dessa pesquisa foi compreender como as práticas leitoras dos jovens que frequentam livrarias e bibliotecas públicas relacionam-se ao espaço escolar. Os estudos que investigam particularmente a leitura literária são: Oliveira (2013) – *“As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influências”* – e Silva (2008) – *“Formação de indivíduos leitores entre a biblioteca escolar, a família e outros apelos socioculturais”*.

⁸Diante da atual discussão no cenário brasileiro em torno da concepção de família, a partir do pensamento de Maluf (2010), nosso entendimento é que historicamente essa noção foi se transformando, surgindo, na contemporaneidade, novas configurações, forjadas especialmente pela afetividade e autenticidade, em oposição à autoridade parental. Isto é, adquire sobretudo a perspectiva social – plural e complexa –, que inclui o respeito à diversidade, seja de seus integrantes, princípios, necessidades, possibilidades e potencialidades.

Ainda que esses estudos sublinhem a importância dessas duas instâncias na formação leitora, revela-se também que os jovens se relacionam com diferentes tipos de textos, tanto em espaços formais, como informais e nos meios digitais. Além disso, as bibliotecas públicas são apontadas por esses sujeitos como instâncias de interesse, pois favorecem o acesso às leituras subjetivas.

A partir dessas reflexões, feitas ao longo da minha trajetória profissional e acadêmica, do interesse pela leitura literária dos jovens e da constatação da necessidade de ampliação dos estudos sobre práticas de letramento literário, buscamos compreender aspectos subjetivos e socioculturais da trajetória de jovens-leitores de quatro bibliotecas públicas de Belo Horizonte que atuam nas suas escolhas e práticas de leituras literárias, discutindo a contribuição dessas instituições para a formação leitora.

Escolhemos a biblioteca pública como local de investigação, porque entendemos que a formação do leitor é construída a partir da prática sociocultural em diferentes espaços, que inclui a leitura de textos literários e, também, pela constatação de que essa instituição é pouco pesquisada quando se trata da promoção da leitura literária, especialmente entre jovens.

Desse modo, para alcançarmos nosso objetivo principal, procuramos mapear nos depoimentos de nossos jovens modos de incentivo à leitura literária e identificar critérios que balizam suas escolhas de leituras literárias, bem como os motivos de interesse e desinteresse pelos textos selecionados.

Além disso, buscamos levantar as preferências literárias dos jovens em relação a gêneros, temáticas, livros, autores e personagens. E, também, listar as suas atuais leituras literárias, destacando as escolhas subjetivas e o interesse pelo acervo das bibliotecas públicas. Procuramos ainda, apontar práticas que os aproximam da leitura literária.

Procuramos também revelar diferenças entre ser leitor na infância e na juventude e, ainda, destacar os significados da leitura literária na vida de nossos jovens. Ao final, buscamos mostrar a relação dos nossos jovens com as bibliotecas públicas.

2 METODOLOGIA

Nosso estudo tem, predominantemente, uma abordagem qualitativa, embora, em alguns momentos, apresentemos dados numéricos com o intuito de auxiliar a descrição e a interpretação dos dados. Segundo Gatti e André (2010), pesquisas de abordagem qualitativa centram-se nas interações sociais, cuja apreensão dos significados, atribuídos pelos sujeitos às suas experiências cotidianas, é o foco principal. Ela possibilita a compreensão e a interpretação da realidade através dos conhecimentos nem sempre expressos e das atividades cotidianas que influenciam o comportamento, as ações e as atitudes dos atores sociais. E, por essas razões, entendemos que essa perspectiva de análise é a mais adequada ao nosso objeto de estudo.

De acordo com Bourdieu (2003), consideramos que as relações sociais, nelas incluídas as escolhas e práticas de leituras literárias dos jovens, e, também, as interações com diferentes instâncias que as promovem, são tensionadas pelas estruturas sociais e condições objetivas que envolvem os atores sociais. Por exemplo, a última pesquisa do INAF demonstrou a correlação entre renda familiar e o nível de alfabetismo. Ou seja, através desse estudo, constata-se que a distribuição de renda ocasiona melhor desempenho leitor da população brasileira.

No entanto, se por um lado essa perspectiva macrosociológica ajuda-nos a entender as questões socio-econômicas envolvidas na aproximação da leitura, por outro, quando tratamos da formação de leitores literários, torna-se imprescindível considerar os aspectos subjetivos que atuam nesse processo. Quanto a isso, Lahire (2004, p.326) esclarece:

A sociologia deve [...] aceitar o desafio de trazer à tona a produção social do indivíduo (e concepções às vezes “individualistas” que temos disso) e mostrar que o social não se reduz ao coletivo ou ao geral, mas que marca sua presença nos aspectos mais singulares de cada indivíduo.

Nesse sentido, assumimos que a microsociologia melhor nos ajuda a compreender o nosso objeto de estudo. Lahire (2004, p.322) ainda assinala: “é evidente que a mudança de escala não pode deixar de mostrar diversidade onde se propunha unicidade e, inversamente, homogeneidade onde se via apenas heterogeneidade”.

De acordo com Lahire (2005), essa perspectiva permite entender como o indivíduo se comporta frente à diversidade do contexto social, e, também, a sua própria pluralidade interior. Buscamos, portanto, como considera Zago (2003), uma percepção mais focada da realidade social acerca das escolhas e práticas de leituras literárias de jovens que frequentam bibliotecas públicas, pois entendemos que essa prática é constituinte da formação leitora, sendo forjada tanto em uma perspectiva macro, quanto na microssocial.

O fato de ter trabalhado cerca de três anos diretamente na área de leitura da FMC, por um lado, facilitou esse processo, pois os profissionais que atuam nas bibliotecas pesquisadas são meus colegas de trabalho. Temos, portanto, estabelecida a relação de confiança, essencial em um estudo dessa natureza. Essa relação, também contribuiu com o acesso aos sujeitos de pesquisa, pois, muitas vezes, os responsáveis pelos jovens pediam referências minhas a essas pessoas. Por outro lado, às vezes, os papéis de *colega de trabalho*, responsável pelo monitoramento de bibliotecas e centros culturais, e *pesquisadora*, confundiam-se. Sendo preciso esclarecer que minha presença, naquele momento, relacionava-se à pesquisa.

Embora compreendamos que, nesse tipo de estudo, é pouco provável um comportamento neutro do pesquisador, consideramos que essa dupla função precisa ser explicitada ao leitor, pois: “[...] tanto a formação intelectual do pesquisador, quanto suas experiências pessoais e profissionais relacionadas ao contexto e aos sujeitos introduzem vieses na interpretação dos fenômenos observados” (MAZZOTI E GEWANDSZNAJDER, 2002, p.160). De toda forma, notamos que esse embaraçamento inicial foi diminuindo com a minha constante presença nas bibliotecas.

2.1 Descrição das bibliotecas pesquisadas

Atualmente, a FMC⁹ possui 20 bibliotecas de acesso público em funcionamento, que estão distribuídas pelas 09 regionais administrativas da Prefeitura de Belo Horizonte – PBH, e são geridas pelo Departamento de Bibliotecas e Promoção da Leitura¹⁰, sendo que 16 estão alocadas em centros culturais. Duas funcionam no Centro de Referência da Moda e no Centro de Referência da Cultura Popular e Tradicional da Lagoa do Nado. As demais se constituem

⁹As informações atualizadas podem ser encontradas no site da PBH: www.pbh.gov.br.

¹⁰Existem outras bibliotecas ligadas à FMC, mas que possuem características distintas das que compõem o nosso estudo. Ou seja, possuem funções que atendem a especificidade da unidade que estão alocadas. Por exemplo: as bibliotecas do Museu Abílio Barreto; Museu de Arte da Pampulha e do Arquivo Municipal de Belo Horizonte.

como unidades específicas, sendo que uma delas é considerada regional e a outra desempenha o papel de referência para as demais.

Os centros culturais pertencentes à FMC, como explicita Assis (2010), foram criados para formarem uma rede de ações culturais, de modo a promover a desconcentração do acesso à cultura em Belo Horizonte. De acordo com as Diretrizes para as bibliotecas públicas da FMC, essas instituições:

[...] constituem-se como espaços de acesso aos bens culturais e todo o conhecimento encerrado pela letra, bem como a oferta de serviços informacionais e atividades de incentivo à leitura, disponíveis para todos, sem distinção de idade, raça, sexo, credo, nacionalidade, língua ou estrato social (Fundação Municipal de Cultura, 2012).

Entre essas bibliotecas, selecionamos para o nosso estudo quatro unidades. Os critérios utilizados para escolha foram: a) a localização, que cobre as regionais de Belo Horizonte mais populosas; b) a preponderância da frequência de leitores jovens; e, c) de empréstimos domiciliares de livros de literatura entre esse público. Esses dois últimos critérios foram verificados no documento de recadastramento de bibliotecas públicas¹¹. Para nomear as bibliotecas deste estudo, usamos a denominação das regionais: Biblioteca Centro-Sul/BSC; Biblioteca Barreiro/BBA, Biblioteca Venda Nova/BVN, Biblioteca Nordeste/BNE.

O mapa seguinte mostra a localização aproximada dessas unidades na cidade de Belo Horizonte.

¹¹Esse recadastramento foi realizado pela Secretaria de Estado de Cultura em 2011.

Figura 1: Distribuição geográfica das bibliotecas pesquisadas na cidade de Belo Horizonte



Fonte: Belotur

Na estrutura da FMC¹², as bibliotecas estão subordinadas ao Departamento de Bibliotecas e Promoção da Leitura – DPBPL, que tem, entre outras, as funções de: formular a política e promover ações de incentivo à leitura, especialmente, a literária; coordenar a rede de bibliotecas, ligadas à Diretoria de Ação Cultural Regionalizada; e, acompanhar, avaliar e orientar, de modo integrado, as atividades e serviços oferecidos nesses espaços.

Esse Departamento também promove reuniões mensais para formular a programação mensal de atividades de incentivo à leitura das bibliotecas, tais como oficinas literárias, rodas e clubes de leitura, encontros com escritores, palestras etc. Parte dessas atividades é desenvolvida pelo próprio corpo profissional da FMC, que conta com especialistas na área de Letras, Literatura e Biblioteconomia; outras são contratadas. As bibliotecas podem escolher entre o que é oferecido pelo setor e, também, têm autonomia para elaborar suas próprias propostas.

Todas as unidades da rede possuem 03 projetos específicos: “*Tratamento do acervo*”, “*Promoção da leitura*” e “*Biblioteca*”, mas os Centros Culturais possuem outros tipos de ações, que, por vezes, envolvem as bibliotecas¹³.

¹²Conforme regulamenta o Decreto nº 15.775, de 18 de novembro de 2014, que institui o Estatuto da Fundação Municipal de Cultura.

¹³Essas informações foram obtidas através da plataforma do sistema de monitoramento de programas, projetos e ações da FMC – SMAPP, que não é de acesso público. Não faremos uma descrição detalhada de todos os projetos dos centros culturais, pois esse não é nosso objeto de estudo. Porém, o estudo de Assis (2010) aprofunda a discussão sobre o funcionamento desses espaços.

O projeto “*Tratamento do acervo*” contempla atividades de tratamento técnico do acervo, como a organização, a gestão, o acesso e a preservação dos materiais que integram as coleções e os catálogos das bibliotecas, tendo em vista o acesso aos recursos bibliográficos e à circulação do acervo.

O projeto “*Promoção da leitura*” tem como premissa que a leitura e a escrita são instrumentos indispensáveis para o pleno exercício da prática cidadã. Propõe o desenvolvimento de ações, no espaço da biblioteca, que garantam o acesso e a promoção da leitura e a valorização da literatura, tais como oficinas, rodas e clubes de leitura, encontros com escritores e quadrinistas e lançamento de livros. Busca, também, realizar atividades que, tendo como base a cultura letrada, permitam a interlocução entre a leitura e as diferentes manifestações artístico-culturais.

O projeto “*Biblioteca*” tem como princípio garantir o direito de acesso à leitura, especialmente a literária, com vistas à formação de leitores. Busca atender satisfatoriamente aos usuários da biblioteca, disponibilizando jornais, revistas, livros literários, obras informativas e quadrinhos para a leitura local e empréstimo domiciliar. Proporciona, ainda, a utilização dos Telecentros e visitas orientadas a esses espaços.

Apresentamos a seguir os dados quantitativos¹⁴ referentes aos serviços e atividades oferecidos pelas bibliotecas, referentes ao ano de 2014.

Tabela 1: Quantitativo de público, empréstimos domiciliares e atividades de leitura nas unidades pesquisadas

Unidades	¹⁵ Público		¹⁶ Empréstimos		Atividades
	Total anual	Média mensal	Total anual	Média mensal	Total anual
Centro-Sul	32.177	2681	7123	593	227
Barreiro	6453	538	1299	108	83
Nordeste	4767	397	4042	337	8
Venda Nova	13.145	1095	2271	189	42

Fonte: SMAPP

¹⁴O quantitativo de público, empréstimos e atividades de incentivo à leitura também foram retirados do SMAPP.

¹⁵Refere-se ao quantitativo de público que utiliza os serviços de empréstimo, internet, pesquisa livre, visita orientada e as atividades de promoção e incentivo à leitura, tais como: contação de histórias, oficinas, rodas e clubes de leitura, lançamentos de livros e exposições.

¹⁶Referem-se aos empréstimos de livros, revistas e gibis.

Como se pode notar, essa tabela mostra que a biblioteca Centro-Sul possui o maior quantitativo de público, empréstimo e atividade de leitura. Em primeiro lugar, entendemos que esse fato deve-se ao porte dessa unidade, que recebe leitores e visitas escolares de várias regiões da cidade. Além disso, por ser referência da rede de bibliotecas da FMC, os grandes eventos de promoção da leitura e literatura acontecem nesse espaço. Por fim, também devido a essa especificidade, sua equipe técnica é multidisciplinar e maior que as demais, aspecto que permite a oferta de uma programação extensa.

A programação mensal de incentivo à leitura das bibliotecas do nosso estudo é diversificada. Conta com atividades próprias e, também, com aquelas oferecidas pelo DPBPL. De maneira geral, essas propostas partem da leitura de obras literárias, seguidas de uma conversa descontraída em torno dos textos, algumas atividades culminam na produção escrita ou artística, como: desenho, pintura etc.

A seleção de acervo dessas bibliotecas é realizada por uma comissão composta por servidores da FMC, seus membros são escolhidos pelo DPBPL. Geralmente, a permanência dos componentes desse grupo de trabalho é de dois anos, sendo renovável. As escolhas dos livros são realizadas observando-se a demanda recolhida entre os bibliotecários, o conhecimento literário dos membros, as diretrizes para bibliotecas da FMC e, também, a partir da análise de publicações editoriais recentes. É interessante destacar que a composição desse grupo conta com a participação de profissionais que possuem diferentes formações: Pedagogia, Letras e Biblioteconomia.

Durante os anos de 2011 e 2012, participei dessa proposta de trabalho. Essa experiência foi muito importante para minha formação, pois tínhamos discussões riquíssimas em torno do atendimento das preferências dos leitores e do papel das bibliotecas de ampliar o horizonte de leitura desses sujeitos. Além disso, essa participação permitiu-me a análise das recentes publicações editoriais infantis e juvenis, já que esse segmento estava sob minha responsabilidade, ao lado de outra colega bibliotecária.

Entre as bibliotecas deste estudo, as unidades – Barreiro, Venda Nova e Nordeste – embora estejam em contextos diferentes, guardam certas similaridades quanto ao modo de funcionamento, características físicas e de acervo. Porém, a unidade Centro-Sul diferencia-se

das demais, como demonstram os dados da tabela 1. Acreditamos, por isso, ser importante, descrevê-las separadamente.

O horário de funcionamento dessas bibliotecas encontra-se no site da FMC¹⁷. O quantitativo de acervo foi retirado do documento de gestão, triênio 2010 – 2012, elaborado pelo DPBPL, da FMC, portanto, trata-se atualmente de um dado aproximado.

As principais motivações de frequência a essas unidades, as características do acervo e empréstimos, assim como o tamanho aproximado desses espaços, foram retirados do documento de recadastramento das bibliotecas, realizado pela Secretaria Estadual de Cultura de Minas Gerais em 2011.

Os serviços e atividades oferecidos foram obtidos através das programações mensais dessas instituições, que me foram enviadas por e-mail, mensalmente. Elas também foram acessadas pelo *Facebook* das unidades, tendo em vista as orientações do COEP – Comitê de Ética em Pesquisa – UFMG, (não podemos divulgar esses endereços, como forma de resguardar a identidade das instituições).

Como a composição da equipe técnica é oscilante, essa descrição foi atualizada durante a minha permanência nesses espaços. A caracterização da ambientação é resultado da observação de campo. As formas de obtenção dessas informações são válidas para todas as unidades pesquisadas. Não foi possível apurar o atual índice de frequência, especificamente do público jovem, por que a plataforma do SMAPP foi alterada em 2013, não tendo mais a caracterização etária do público das bibliotecas.

2.1.1 A Biblioteca Centro-Sul

A Biblioteca Centro-Sul está localizada na região¹⁸ de mesmo nome, que reúne a maior parte do patrimônio histórico, arquitetônico e cultural da cidade de Belo Horizonte. Essa unidade atua como biblioteca referência da rede e possui atribuições específicas, conforme descrito no Estatuto da FMC:

¹⁷bhfazcultura.pbh.gov.br/

¹⁸Todas as informações referentes às regionais foram obtidas pelo site da PBH: www.pbh.gov.br.

- I - promover a democratização do acesso à leitura, principalmente a literária;
- II - atuar como biblioteca referência para a rede de bibliotecas vinculadas à Diretoria;
- III - executar as diretrizes e a política de incentivo à leitura estabelecidas pela FMC;
- IV - oferecer programa de atividades específicas para o público infantil e juvenil que visem o estímulo à leitura, em seus diversos gêneros e suportes;
- V - planejar e executar ações concernentes ao desenvolvimento, guarda, organização, conservação e acesso ao acervo bibliográfico sob sua responsabilidade (Fundação Municipal de Cultura, 2014).

O quadro seguinte apresenta características gerais dessa unidade.

Quadro 1: Caracterização da Biblioteca Centro-Sul

Tamanho aproximado	400 m ² .
Horário de funcionamento	- 3 ^a a 6 ^a , das 9h às 17h30 e - sábados, das 9h30 às 13h.
Equipe técnica	- 2 bibliotecários; - 2 técnicos de literatura; - 1 auxiliar de biblioteca; - 2 estagiários que se revezam entre os turnos da manhã e tarde; e, - 1 assistente administrativo.
Acervo	- N ^o de títulos: cerca de 23.000. - Composição: maior parte é de materiais impressos livros de literatura e informativos, quadrinhos, jornais e revistas. Preponderância: literatura para jovens e adultos.
Empréstimo domiciliar	- Preponderância de títulos da literatura infantil e juvenil.
Ambientação	- Salão com mesas para leitura, uma gibiteca; - espaço com pufes e ambientação infantil, com seleção de acervo específico para esse público e - 1 auditório, que é utilizado para a realização de palestras, seminários e reuniões públicas.
Serviços	- Empréstimo domiciliar de livros, gibis e revistas; leitura local; pesquisa livre e orientada; visitas técnicas e guiadas e acesso à internet.
Telecentro	- 03 computadores de acesso público à internet.
Principais formas de utilização	- Leitura local de livros, revistas e jornais; - empréstimos domiciliares de livros; - participação em eventos culturais; e, - uso de computadores e internet.

Fonte: Elaborado pela autora.

Embora o público de qualquer faixa etária tenha acesso irrestrito a essa biblioteca, a programação cultural dessa unidade é elaborada especialmente para o público infantil e juvenil. Essa oferta conta com atividades permanentes de formação: “*Roda de leituras*”, que

são encontros para estudos sobre leitura e literatura infantil e juvenil, bem como a prática de leitura em voz alta e o “*Encontro de contadores de histórias*”, que acontece semanalmente, tendo como finalidade a seleção e a pesquisa de textos literários, a realização de exercícios de narração e a trocas de vivências.

Nessa unidade, quando os leitores pedem referências, indica-se a localização espacial no acervo e o próprio leitor faz a sua pesquisa. Quando solicitados, os profissionais separam alguns livros e os oferecem aos frequentadores, assim como os auxiliam na busca de títulos na estante. Nela, há uma sessão específica para a literatura juvenil.

Além dos serviços e atividades permanentes, essa biblioteca promove mensalmente várias oficinas literárias, direcionadas a crianças e jovens, que envolve o contato com diferentes gêneros textuais, por exemplo: “*Meu livro de feitiços*”, “*Campeonato Nacional de Monstros*”, “*Um universo chamado palavra*”, “*Venha ver o pôr sol*”, entre outras. A maior parte dessas oficinas são idealizadas e realizadas pelo próprio corpo técnico dessa unidade.

2.1.2 A Biblioteca Barreiro

A Biblioteca Barreiro é parte de um centro cultural. Está localizada em uma vila que pertence à região de mesmo nome e faz limite com os municípios de Contagem, Ibitité, Brumadinho e Nova Lima. O quadro seguinte apresenta características gerais dessa unidade.

Quadro 2: Caracterização da Biblioteca Barreiro

Tamanho aproximado	90 m ²
Horário de funcionamento	- Terça a sexta, das 9 às 17h e - sábados, das 9 às 12h.
Equipe técnica	-1 bibliotecário e - 2 estagiários, que se revezam entre os turnos.
Acervo	- N° de títulos: cerca de 6.000. - Composição: maior parte é de materiais impressos – livros de literatura e informativos, quadrinhos, jornais e revistas. - Preponderância: literatura para crianças, jovens e adultos.
Empréstimo domiciliar	- Preponderância de títulos da literatura infantil e juvenil.
Ambientação	O salão possui mesas e pufes para leitura, um pequeno espaço com ambientação infantil.
Serviços	- Referência; informação; empréstimo domiciliar

	de livros, gibis e revistas; leitura local; pesquisa livre e orientada; visitas técnicas e guiadas.
Telecentro	Não está funcionando, os usuários contam com um computador de acesso público à internet.
Principais formas de utilização	- Leitura local de livros e - realização de pesquisa escolar.

Fonte: Elaborado pela autora.

Nesta unidade, geralmente os leitores explicitam suas preferências literárias e / ou demandas, e o bibliotecário seleciona os livros na estante e entrega-lhes. O acervo juvenil está localizado em um espaço que se assemelha a um cantinho de leitura, que é acessível, visível e aconchegante. Além dos serviços permanentes, a programação dessa biblioteca conta com oficinas, e rodas e clubes de leituras – “*A Divina Comédia*”; “*Poesia Sempre*”; *Livro de mão em mão*; o “*Sarau Viva Voz*” –, entre outras. Embora as atividades não sejam necessariamente direcionadas ao público jovem, a participação desse público, em termos quantitativos, é pequena, porém regular. Foi possível notar que essa unidade funciona como um ponto de encontro para os jovens, embora o ambiente seja tranquilo, não existe um clima de silêncio, o espaço é descontraído.

2.1.3 A Biblioteca Nordeste

A Biblioteca Nordeste está localizada na região de mesmo nome, que é a mais populosa da cidade e onde estão abrigados os bairros tradicionais de Belo Horizonte, no entorno da principal avenida – a Contorno. O quadro seguinte apresenta características gerais dessa biblioteca.

Quadro 3: Caracterização da Biblioteca Nordeste

Tamanho aproximado	60 m ²
Horário de funcionamento	- Segunda a sexta, de 8h30 às 17h30.
Equipe técnica	- 1 bibliotecária, que é a responsável técnica pela unidade, que não está presente todos os dias e - 1 auxiliar de biblioteca.
Acervo	- N° de títulos: cerca de 6.500. - Composição: maior parte é de materiais impressos – livros de literatura e informativos, quadrinhos, jornais e revistas. - Preponderância: literatura para crianças, jovens e adultos.
Empréstimo domiciliar	- Preponderância: literatura para adultos.

Ambientação	O salão possui mesas e pufes para leitura, um pequeno espaço com ambientação infantil.
Serviços	- Empréstimo domiciliar de livros, gibis e revistas; leitura local; pesquisa livre e orientada; visitas técnicas e guiadas e acesso à internet.
Telecentro	- 4 computadores de acesso público à internet
Principais formas de utilização	- Leitura local de revistas e jornais e - empréstimos domiciliares de livros;

Fonte: Elaborado pela autora.

O acervo juvenil dessa unidade tem pouco destaque. Além dos serviços permanentes, a programação dessa biblioteca conta com oficinas literárias – "*Não fui eu!*"; "*Carta para o mundo das fadas*"; "*Você sabia?*" –, entre outras, e um clube de leitura, que se encontra semanalmente. Essas atividades são escolhidas pelo bibliotecário e auxiliar de biblioteca da unidade a partir da programação mensal elaborada pelos técnicos do DPBPL. Nessa unidade, não há programação específica para os jovens.

2.1.4 A Biblioteca Venda Nova

A Biblioteca Venda Nova também pertence a um centro cultural, localizado na região de mesmo nome, que faz divisa com a regional Norte e Pampulha. O quadro seguinte apresenta características gerais dessa biblioteca.

Quadro 4: Caracterização da Biblioteca Venda Nova

Tamanho aproximado	100 m ² .
Horário de funcionamento	- Terça a sexta, de 9h às 17h e - sábado de 9h às 13h.
Equipe técnica	-1 bibliotecária e - 2 auxiliares de biblioteca.
Acervo	- Nº de títulos: cerca de 8.000. - A maior parte é composta por materiais impressos – livros de literatura e informativos, quadrinhos, jornais e revistas. Preponderância: literatura para crianças, jovens e adultos.
Ambientação	O salão possui mesas e pufes para leitura, um pequeno espaço com ambientação infantil.
Empréstimo domiciliar	Preponderância: literatura infantil e juvenil.
Serviços	- Empréstimo domiciliar de livros, gibis e revistas; leitura local; pesquisa livre e orientada; visitas técnicas e guiadas.

Telecentro	Não está em funcionamento desde setembro de 2014.
Principais formas de utilização	- Empréstimos domiciliares de livros e - participação em eventos culturais.

Fonte: Elaborado pela autora.

O acervo juvenil está localizado na entrada da biblioteca, logo, é bem visível e acessível. Além dos serviços permanentes, a programação da biblioteca conta com oficinas literárias – “*Você tem medo de quê?*”, “*Teatro também se lê*” e “*Livro minuto*” –, entre outras. Essas atividades são escolhidas pelo bibliotecário e auxiliar de biblioteca da unidade a partir da programação mensal elaborada pelos técnicos do DPBPL. Nessa unidade, não há programação específica para os jovens.

2.2 Os jovens leitores participantes da pesquisa

Nosso universo empírico foi composto por 27 jovens frequentadores das quatro bibliotecas públicas já descritas, entre 13 e 18 anos, assim distribuídos nas unidades pesquisadas:

Tabela 2: Número de participantes por unidades

Unidades	Nº de Participantes
Centro-Sul	7
Nordeste	7
Venda Nova	8
Barreiro	5
Total	27

Fonte: Elaborada pela autora.

Esses sujeitos de pesquisa que possuem as seguintes características:

Tabela 3: Caracterização etária

Idade (anos)	Nº de Participantes
13	8
14	2
15	4
16	9
17	3
18	1
Total	27

Fonte: Elaborada pela autora.

Tabela 4: Sexo

Sexo	Nº de participantes
Feminino	19
Masculino	8
Total	27

Fonte: Elaborada pela autora.

Tabela 5: Grau de escolaridade

Escolaridade	Ano	Nº de Participantes
Ensino Fundamental	8º	6
	9º	4
Ensino Médio	1º	3
	2º	6
	3º	5
Concluiu o Ensino		2
Cursando o Ensino		1
Total		27

Fonte: Elaborada pela autora.

A indicação dos sujeitos de pesquisa foi feita pelos bibliotecários e auxiliares de biblioteca das unidades investigadas e uma jovem foi indicada por outro participante. O critério estabelecido foi o frequente empréstimo de livros literários entre usuários jovens. Entre essas sugestões, 03 leitores: Brian, Bruna e Inês, atuam como estagiários das bibliotecas pesquisadas, optamos mantê-los como nossos sujeitos de pesquisa, porque eles já eram leitores dessas unidades e foram selecionados para esse estágio, principalmente, por esse motivo. A ajuda desses profissionais foi essencial nesse processo, tendo em vista que as bibliotecas do nosso estudo ainda não estão informatizadas¹⁹.

Ao todo, foram indicados 36 leitores, incluímos os sujeitos de acordo com a disponibilidade e interesse em participar da pesquisa. O convite foi feito pelo *Facebook*, por e-mail e telefone e, pessoalmente, em visitas às bibliotecas. Os motivos de exclusão foram: a) negativa em participar do responsável ou próprio leitor; b) falta de resposta ao convite; c) reiteradas faltas ao encontro; d) indicações de jovens fora da faixa etária estipulada; e, e) contato desatualizado.

¹⁹ É com grande expectativa que a área aguarda a implantação do Software *Pergamun*, sistema que contempla as principais funções de uma biblioteca. Em fevereiro de 2014, todos os bibliotecários receberam treinamento para operar o sistema.

Não fizemos nenhuma conceituação junto a esses profissionais, acerca do que se entende, na atualidade, por literatura. Até porque, como considera Jouve (2012, p.30), o conceito que se tem hoje, limitado ao campo da criação estética, foi fragmentado a partir do século XIX. Portanto, encontramos, entre os jovens, leitores que liam mais textos informativos e que pareciam atribuir o significado etimológico, descrito pelo autor: “havemos de lembrar que a palavra “literatura” vem do latim *litteratura* (“escrita”, “gramática”, “ciência”), forjado a partir de *littera* (“letra”)” (p.29).

Optamos também por manter esses leitores no estudo, pois entender o desinteresse pelos textos literários é um de nossos objetivos, principalmente porque notamos certa ruptura entre as leituras de infância e da juventude, fato que ocasionou a inclusão de um novo tópico no roteiro da entrevista. Além disso, essa decisão permitiu-nos ainda apreender a noção de literatura que os próprios sujeitos têm, que inclui os best-sellers, os quadrinhos e, também, os textos informativos, relacionados a humanidades.

2.3 Instrumentos de coleta e procedimentos de análise dos dados

O levantamento de dados do nosso estudo foi realizado por meio da observação direta, de questionário, composto por questões de múltipla escolha, e entrevista semiestruturada, realizado durante o primeiro semestre de 2014. Nesse sentido, Mazzoti e Gewandsznajder (2002) esclarecem que a pesquisa qualitativa se caracteriza pela utilização de diferentes formas de coleta de dados. Para complementação dos dados, utilizamos como fonte de informação, a documentação institucional técnica referente à política pública de promoção e acesso à leitura da instituição: a) “*Diretrizes para as bibliotecas públicas vinculadas à Diretoria de Bibliotecas e Centros Culturais da Fundação Municipal de Cultura*”, atualmente, denominada Diretoria de Ação Cultural Regionalizada; b) “*Estatuto da Fundação Municipal de Cultura*” e as programações culturais virtuais das bibliotecas pesquisadas.

A utilização do questionário (Apêndice A) e entrevista (Apêndice B) teve como principais objetivos:

- mapear modos de incentivo da leitura literária entre os nossos jovens;
- identificar critérios que balizam suas escolhas de leituras literárias, assim como os motivos de interesse e desinteresse pelos textos literários selecionados;

- levantar suas preferências literárias em relação a temáticas, gêneros, autores, livros e personagens;
- listar as atuais leituras realizadas por eles, destacando suas escolhas textuais subjetivas e o interesse pelo acervo das bibliotecas públicas;
- apontar práticas que os aproximam da leitura literária;
- revelar diferenças entre ser leitor na infância e na juventude; e,
- mostrar os significados que a leitura literária tem para eles.

A elaboração dos itens desses instrumentos foi baseada em estudos anteriores sobre a formação leitora de jovens, nos fundamentos teóricos do campo e, também, nas observações *in loco* das unidades investigadas. Todos os sujeitos participaram dos dois procedimentos, que foram realizados em um mesmo dia. Primeiramente, aplicamos o questionário, em seguida, realizamos a entrevista.

A observação “*in loco*” e a utilização das programações culturais virtuais das bibliotecas teve como objetivo destacar a relação dos nossos jovens com as bibliotecas públicas, através de suas ações de acesso e promoção da leitura literária.

2.3.1 O questionário

Segundo Oliveira (2010, p. 83), “o questionário pode ser definido como uma técnica para obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas [...]”. Em regra geral, os questionários têm como principal objetivo descrever características de uma pessoa ou de determinados grupos sociais”. Boni e Quaresma (2005) afirmam que esse instrumento garante maior liberdade do participante, devido ao anonimato e evita potenciais direcionamentos do pesquisador, além de fornecer respostas rápidas e precisas. Todavia, destacam que:

[...] mesmo sofrendo muitas críticas o questionário continua sendo muito utilizado nas diversas áreas. Algumas desvantagens da sua utilização são: [...] Muitas vezes há um número grande de perguntas sem resposta. Outra desvantagem é a dificuldade de compreensão da pergunta por parte do respondente quando o pesquisador está ausente (p.74).

No início da pesquisa, convidamos um colega de trabalho, Leonardo – jovem leitor, auxiliar de biblioteca da unidade Nordeste – para responder o questionário, pois, pensávamos em

utilizar apenas esse instrumento. Ele, por sua vez, pediu a estagiária da biblioteca que também respondesse. Trata-se da leitora Bruna. A partir das respostas dadas e dos apontamentos feitos por ambos, optamos por aprofundar algumas questões na entrevista, buscando descrições pormenorizadas, pois, entendemos, em acordo com Mazzoti e Gewandsznajder (2002), que o questionário não possibilitaria tratar alguns tópicos em profundidade. Além disso, o uso desses diferentes procedimentos permitiu a comparação dos dados.

Levando em consideração esses apontamentos, elaboramos o questionário com questões de múltipla escolha e aprofundamos alguns tópicos na entrevista semiestruturada. De modo a melhor “compreender o significado atribuído pelos sujeitos a eventos, situações, processos ou personagens que fazem parte de sua vida cotidiana” (MAZZOTI E GEWANDSZNAJDER, 2002, p.168). A aplicação do questionário foi presencial e de autopreenchimento. Para registro das conversas usamos o gravador.

2.3.2 A entrevista

Boni e Quaresma (2005) destacam que as entrevistas semiestruturadas permitem uma maior proximidade entre o entrevistador e o entrevistado. Ressaltam que esse tipo de instrumento permite tratar assuntos mais afetivos e valorativos, descortinando significados pessoais de atitudes e comportamentos dos participantes. Em relação às limitações, explicam que um dos entraves é o tempo gasto para a coleta de dados. Quanto aos participantes, dizem que pode haver uma incerteza quanto ao anonimato, fazendo com que eles omitam informações.

Durante a realização das entrevistas, novas perguntas foram introduzidas (elaboradas a partir da fala dos leitores), pois julgamos que elas enriqueceriam a análise. São elas: “*Qual sua opinião sobre as práticas de leituras literárias escolares e não escolares*” e “*Você percebe diferenças entre você leitor criança e você leitor jovem?*” Para tanto, tomamos emprestado o conceito de entrevista compreensiva, descrito por Zago (2003, p.295), como aquela que: “não tem uma estrutura rígida, isto é, as questões previamente definidas podem sofrer alterações conforme o direcionamento que se quer dar à investigação”.

Foi possível notar diferenças entre as entrevistas realizadas na casa do leitor, em locais públicos (praças) e nas bibliotecas. Sem dúvida, como afirma Zago (2003, p.299), “o local é uma condição importante na produção dos dados, podendo facilitar ou produzir

constrangimentos”. A autora sublinha que os efeitos dessa escolha serão certamente distintos se o encontro ocorrer na casa do informante, na escola ou em seu local de trabalho. Ela também esclarece que uma das vantagens da entrevista se realizar nas residências dos informantes é reduzir ao máximo as interferências exteriores na produção do discurso e, ao mesmo tempo, facilitar a conversação para que esta possa ocorrer mais livremente. Outra vantagem dessa escolha é a obtenção de dados sobre as condições sociais e econômicas das famílias.

A observação dos espaços de leitura no ambiente familiar dos leitores foi fundamental para se perceber a complexidade da formação dos leitores e, conseqüentemente, das escolhas de leitura desses sujeitos. Como observa Zago (2003, p.288): “A entrevista encontra-se apoiada em outros recursos cuja função é complementar informação e ampliar os ângulos de observação e a condição de produção de dados”.

Algumas entrevistas foram realizadas junto ao responsável, devido à solicitação do próprio participante. No início, entendemos que isso poderia constranger os sujeitos, mas aconteceu o contrário, os jovens sentiam-se mais à vontade na presença dos familiares. Diante disso, adotamos a postura de solicitar que esse acordo fosse negociado pelos próprios sujeitos, como forma de diminuir o desconforto.

Na transcrição das entrevistas, não fizemos substituição de palavras, apenas, como sugere Bourdieu (1997, p.680), aliviámos os depoimentos de “[...] certos desdobramentos parasitas, de certas frases confusas, de redundâncias verbais ou tiques de linguagem...”, por exemplo, os “assim” e “né”, que, por vezes, dificultam o entendimento do leitor. Todos os cortes feitos estão sinalizados. Ao longo desse processo, procuramos sempre manter a fidelidade das falas de nossos participantes, embora entendamos, também de acordo com esse autor, que:

[...] a passagem do oral ao escrito impõe, com a mudança de base, infidelidades que são sem dúvida a condição de uma verdadeira fidelidade [...] as demoras, as repetições, as frases interrompidas e prolongadas por gestos, olhares, suspiros ou exclamações, há as digressões laboriosas, as ambigüidades que a transcrição desfaz inevitavelmente [...] (p.680).

Além disso, para identificar os sujeitos de pesquisa e os profissionais que atuam nas bibliotecas, utilizamos nomes fictícios como forma de resguardar a identidade dessas pessoas. Nossa impressão, a partir de conversas informais com os jovens, é de que as entrevistas

propiciaram a eles a reflexão sobre o exercício da atividade leitora, bem como o reconhecimento deles próprios como leitores. Ao final das conversas, muito disseram: “nossa, nunca tinha pensado sobre essas coisas”.

2.3.3 A observação

A observação foi realizada em visitas livres às bibliotecas e, também, programadas, com a participação em atividades de leitura promovidas nesses espaços. Oliveira (2010) explicita que este procedimento permite registrar os comportamentos das pessoas em eventos previamente definidos. Para tanto, recomenda-se que seja feito um planejamento, que pode ser por meio de uma visita prévia ao local de pesquisa. Assim, é possível levantar *in loco* os possíveis dados a serem pesquisados de acordo com os objetivos da pesquisa. Além disso, a programação cultural mensal contribuiu para a descrição das ações de promoção da leitura literária, realizadas para os jovens nessas unidades.

Portanto, nas primeiras visitas às bibliotecas, a observação foi mais livre. Em seguida, surgiram algumas indagações, relativas ao funcionamento dessas unidades e à atuação dos profissionais, que eram importantes de serem percebidas, com certa uniformidade, em todas as unidades: como era a divulgação do acervo? Que tipo de texto era selecionado para as oficinas literárias? Quais as formas de acesso e organização do acervo? Se o serviço de referência das unidades contribuía para o acesso e escolhas dos textos? Como aconteciam, simultaneamente, as diferentes atividades de leitura e eram oferecidos os serviços de rotina? Com a permanência no campo, notamos que essas questões influenciavam o acesso e a promoção da leitura nesses espaços, bem como as escolhas literárias dos sujeitos de pesquisa.

2.3.4 A análise dos dados

O tratamento dos dados coletados foi realizado com base na análise de conteúdo, através da seleção de categorias nas entrevistas com os jovens. Bardin (2007) considera que essa forma de análise congrega a reunião de instrumentos, de cunho metodológico, que se aplicam a diferentes discursos. Pode ser utilizada tanto em pesquisas quantitativas, quanto em qualitativas, pois proporciona ao pesquisador o distanciamento da leitura “aderente”, com vistas a melhor compreender o texto. Quanto ao processo de categorização, a autora explica:

[...] a partir do momento em que a análise de conteúdo decide codificar o seu material, deve produzir um sistema de categorias. A categorização tem como primeiro objectivo (da mesma maneira que a análise documental), fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos (p.119).

Inicialmente, algumas categorias foram destacadas, porém, ao longo da análise dos dados, novas categorias e subcategorias foram emergindo, como as diferenças entre as práticas de leitura dentro e fora do ambiente escolar e, também, a visão dos jovens em relação à condição de leitor na infância e na juventude, dinâmica que Mazzoti e Gewandsznajder (2002) consideram ser inerente à pesquisa qualitativa.

3 A FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO JOVEM NA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL

Este capítulo discute os conceitos, ideias e noções, contextualizados nas vozes dos nossos leitores, que fundamentam a investigação do nosso objeto de estudo. Partimos do pressuposto que a juventude é uma construção sociocultural das sociedades modernas, que está em constante movimento. Portanto, nossa discussão busca relativizar a existência de uma cultura juvenil única.

Entendemos que as práticas e escolhas de leituras literárias dos jovens são socioconstituídas. Por essa razão, discutimos o acesso a esse bem cultural relacionado ao fator socioeconômico, a partir da noção de *habitus* (BOURDIEU, 2003, 2008). Por outro lado, consideramos que as múltiplas formas de socialização experimentadas ao longo da vida também podem ressignificar as práticas letradas (LAHIRE, 2004, 2005). E, nesse sentido, debatemos a função social da biblioteca pública relacionada à formação de leitores.

Baseados em estudos sobre letramento literário, da concepção de leitor que, pertencendo a diferentes comunidades leitoras, na interação dialógica com os textos, produz e negocia sentidos, abordamos a dimensão social e subjetiva das práticas e escolhas de leituras literárias dos nossos jovens.

3.1 Significados de “juventude” e “jovem” na contemporaneidade

Assim como a sociedade, a noção de juventude passa constantemente por releituras, que são delineadas pelas diferentes realidades sociais, culturais e econômicas. Essa construção insere-se em um processo histórico, influenciado por diferentes aspectos da contemporaneidade que atuam na construção das identidades e singularizam as práticas culturais entre os jovens. Embora se reconheça que as questões de consumo não se dissociam do exercício dessas práticas, de acordo com Magnani (2005), os estudos contemporâneos sobre culturas juvenis estão mais focados nas estratégias utilizadas por esses sujeitos e menos nas formas de consumo, delinquência e nas representações.

Como esclarece Abramo (2007, p.74), recentemente, existe certo volume de pesquisas que se aproximam dos próprios jovens: “suas experiências, suas percepções, formas de sociabilidade

e atuação”. Dito de outra maneira, busca-se investigar a manifestação da subjetividade dos jovens, circunscrita pela multiplicidade e parcialidade das representações, pois há o entendimento de que a juventude não é vivenciada de forma homogênea (FROTA, 2007). Além disso, ressalta-se que a expansão das instâncias socializadoras, para além da família e da escola, e o maior contato com as mídias e a internet, na contemporaneidade, aumentam a influência sobre esses sujeitos (NOVAES, 2006). Desse modo, consideramos, a partir de Viana (2014, p.251):

[...] a cultura é um campo vasto mais amplo e diz respeito a um conjunto de elementos materiais e simbólicos historicamente construídos que conferem identidade a um determinado grupo social ou sociedade. Nessa visão, não existe uma cultura única, universal, hegemônica. Ao contrário, pensamos na perspectiva de culturas, no plural, com vistas a contemplar e defender as especificidades e a diversidade de experiências vividas por grupos e indivíduos.

Em nosso estudo, essa perspectiva de diversidade de contextos sociais é notada, por exemplo, pelos diferentes modos que nossos jovens exercem suas práticas socioculturais. Parte deles estuda, trabalha, circula sozinha pela cidade e utiliza o transporte público. Outros apenas estudam e estão quase sempre acompanhados pelos pais. Alguns podem comprar livros e frequentar livrarias, outros trocam leituras entre colegas, porque não têm dinheiro para comprá-las. Além disso, a relação estabelecida com as bibliotecas e seus profissionais é bem diversa entre eles. Uns as frequentam somente para pegar livros ou usar a internet, outros participam regularmente das atividades oferecidas nesses espaços.

Quanto à ampliação das formas de sociabilidade, particularmente em relação às práticas e escolhas de leituras literárias, nota-se que essa perspectiva é reiterada, por exemplo, pela participação dos nossos jovens em sites de compartilhamento de leituras, como o *Skoob* e, também, pela busca de indicações de títulos na internet, através de listas das obras mais vendidas. E, ainda, pela relação de confiança estabelecida com os profissionais que atuam nas bibliotecas, assim como na comunidade de leitores constituída nesses espaços.

Em relação ao nosso entendimento do que seja ser jovem na contemporaneidade, com base em Dayrell e Gomes (2005), acreditamos que existe um caráter universal nas transformações vividas pelo indivíduo nessa fase da vida, envolvendo aspectos físicos e psicológicos, representados de formas variadas nas sociedades de acordo com o tempo histórico. Cada grupo social lida com esse momento e essa representação de modos distintos.

Por isso, embora nosso estudo, sob a ótica cronológica, envolva sujeitos que estão na adolescência, optamos pelo uso do termo “jovem”, diferindo da visão limitada a questões psicológicas e / ou biológicas. Como explica Peralva (2007, p.13): “as idades da vida embora ancoradas no desenvolvimento biopsíquico dos indivíduos, não são fenômeno puramente natural, mas social e histórico, datado, portanto, e inseparável do lento processo de constituição da modernidade”. Também nessa direção, Velho (2006) aponta que as denominações etário-geracionais são estabelecidas com base nos diferentes modos de negociação da realidade, através dos processos de interação social, influenciados por fatores – econômicos, sociais, políticos e simbólicos.

Essa concepção de jovem, que extrapola os aspectos cronológicos, psicológicos e biológicos, parece-nos mais adequada à compreensão das práticas e escolhas de leituras literárias entre jovens que frequentam as bibliotecas públicas, já que os atuais dados estatísticos, relacionados à capacidade leitora desses sujeitos, como já discutido, não alcançam as singularidades desse processo, ainda que sejam importantes para a formulação das políticas públicas relacionadas à formação de leitores.

Ou seja, como explicita Dayrell (2003), construir uma noção de juventude na perspectiva da diversidade, implica considerá-la como parte de um processo de crescimento totalizante, que adquire limites específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos sujeitos. Nessa direção, o autor considera que há diferentes possibilidades de apropriação do social, de forma a romper com a ditadura do consumo, nas quais se percebe um alargamento dos interesses e práticas coletivas juvenis, especialmente, na dimensão cultural. Essas, por sua vez, propiciam formas singulares de sociabilidade, experiências coletivas e de interesses comuns.

Entretanto, também com base no pensamento desse autor, notamos que a ideia romântica de juventude, concebida como um tempo de liberdade, de prazer e de comportamentos extravagantes, cristalizada a partir dos anos 60, e, muitas vezes, alimentada pela indústria cultural e um mercado de consumo direcionado aos jovens, ainda está muito presente em nossa sociedade, sobrepujando a perspectiva de diversidade das culturas juvenis. Além disso, por vezes, percebe-se que essa visão romanceada, escamoteia a diversidade das práticas culturais exercidas pelos jovens.

Particularmente em relação às práticas leitoras dos jovens na contemporaneidade, verifica-se que, atualmente, elas têm sido bastante investigadas, mas essas discussões atrelam-se, sobremaneira, ao espaço escolar e familiar, pois há o reconhecimento de que essas duas instâncias têm importante influência na formação leitora, fato com qual concordamos. Sendo assim, adiante abordamos nosso entendimento em torno da relação entre juventude e leituras literárias.

3.1.1 Juventude e leituras literárias

Nossa compreensão em torno das práticas culturais dos jovens, parte do pressuposto de que esses sujeitos exercem-nas de maneiras variadas, tendo papel ativo nesse exercício. Reconhecemos também que esses sujeitos possuem capacidade de negociação com os sistemas e instituições, que inclui a ambiguidade nos modos de relação com as estruturas dominantes, ora resistindo, ora se sujeitando (REGUILLO, 2007, p.57).

Consideramos também, que as práticas e escolhas de leituras literárias, realizadas pelos nossos jovens, inserem-se entre essas diferentes formas de apropriação do social, especialmente, quando esses sujeitos encontram-se para trocar ideias e impressões sobre livros, participam de atividades coletivas de leitura e fazem empréstimos de obras, seja nas bibliotecas públicas ou em quaisquer outros espaços.

Acreditamos ainda que incluir a leitura literária entre as práticas socioculturais exercidas pelos jovens permite redimensionar a formação leitora. Especialmente na juventude, embora se perceba a influência de variadas esferas institucionais (escola, biblioteca, família, igreja etc.), notamos que esse processo ultrapassa os sistemas regulares e suas práticas de autoridade, normativas e disciplinares. Portanto, a partir de Fischer (2011, p.55), consideramos que a educação literária relaciona-se à: “... escolha da própria existência, como busca de um estilo de vida”, perspectiva que envolve o desejo e, ao mesmo tempo, a participação ativa dos jovens. Ou seja, nessa perspectiva convoca-se a:

[...] capacidade de provocar, de duvidar, de dedicar-se a si mesmo com vigilância e esforço, com vigor, com entrega ao genuíno desejo de desaprender o que já não nos serve e municiar-nos de discursos que incitam a agir eticamente e a nos transformar (p.55).

Além disso, entendemos que, ainda que as bibliotecas públicas estejam entre esses sistemas normativos, elas contribuem para a ampliação da formação leitora dos nossos jovens, especialmente com a aproximação espontânea da literatura e as escolhas subjetivas de textos literários. Essa consideração não envolve o sentido de dicotomização entre as diferentes instâncias que atuam na formação leitora, mas de integração entre as variadas formas de exercício dessas práticas leitoras. Particularmente, em relação à escola e à biblioteca pública, pensamos que ambas as instituições têm especificidades e, também, compromissos compartilhados, que se diferenciam, ao mesmo tempo em que se intercambiam, isto é: “contribuir para a formação de jovens leitores e permitir que eles se apropriem da cultura escrita” (BUTLEN, 2012, p.40).

Quanto à aproximação da literatura em suas várias formas de expressão, consideramos que a formação leitora dos jovens inclui também o diálogo com os repertórios próximos desses sujeitos. Ou seja, a partir de Viana (2014, p.250), entendemos que em ambas as instituições cabe a reflexão em torno de suas “[...] experiências a partir dos diferentes gostos, escolhas, estilos, tradições e valores culturais [...]” existentes dentro e fora desses espaços.

Concordando com Petit (2008), acreditamos que o ato de ler, em especial na juventude, pode convergir sentimentos de rebeldia à cidadania, por isso, consideramos importante a democratização da leitura entre jovens. Nessa mesma direção, Reyes (2012) destaca:

[...] nossas crianças e jovens estão imersos em uma cultura de pressa e tumulto que os iguala a todos e que os impede de refugiarem-se, em algum momento do dia ou, inclusive, de sua vida, no profundo de si mesmos. Daí que a experiência do texto literário e o encontro com esses livros reveladores que não se leem com os olhos ou a razão, mas com o coração e o desejo, sejam hoje mais necessários do que nunca como alternativas para que essas casas interiores sejam construídas (p.27).

Mas, se as sociedades letradas possuem várias práticas leitoras, cabe interrogar: porque destacar entre elas a leitura dos textos literários? O que a distingue das demais? São nessas questões que nos detemos a seguir.

3.2 A importância das leituras literárias na formação leitora

O discurso contemporâneo considera que a leitura é um bem cultural essencial para a plena participação social e exercício da cidadania nas sociedades letradas. Ainda que reconhecida

como direito subjetivo, as práticas de letramento **medeiam** e **sustentam**, entre outras, as esferas: econômica, educacional e jurídica, do sistema capitalista burocrático em que vivemos. Se por um lado, nota-se o papel da escrita na sociedade como ela se encontra, por outro lado, cabe perguntar o que seja “*uma sociedade sem analfabetos*”. Pois, em vários momentos, essa construção alimenta discursos políticos demagógicos e populistas, ao apresentarem o analfabetismo como doença e a Educação como salvadora da pátria, sem tocar na discrepância socioeconômica do Brasil, como um dos países mais injustos em divisão de renda no mundo.

Desse modo, consideramos que o analfabetismo não é doença de indivíduos isolados ou “erva daninha” a ser eliminada como já foi definida. O analfabetismo é a negação de um direito, ao lado da negação de outros direitos (OLIVEIRA, 2015, p. 78). O analfabetismo não é uma questão pedagógica, mas uma questão essencialmente política, pois a equidade de acesso e a apropriação dos bens letrados relacionam-se a mudanças estruturais que, embora perpassem a esfera educacional e cultural, extrapolam-nas (SOARES, 2008, p. 25).

Também nessa direção, Castrillón (2007a) entende que a melhoria dos níveis de escrita e leitura de uma população está associada ao desenvolvimento humano e à diminuição das desigualdades. A autora parte do pressuposto de que o acesso à cultura escrita é um direito dos cidadãos, que implica no compromisso de muitos. Nas palavras da autora: “El problema de la lectura sólo puede ser “encarado y resuelto” mediante cambios dirigidos a una distribución de la riqueza más justa y equitativa y una mayor inversión en educación” (p.2).

Atribuir o caráter político à questão da alfabetização, leva-nos a refletir o que seja ser alfabetizado na contemporaneidade. Para nós, que entendemos a formação leitora sob a ótica humanizadora, ser alfabetizado ultrapassa o sentido utilitário, cujo uso da escrita está associado, sobremaneira, à realização de atividades corriqueiras requeridas nas sociedades letradas. Portanto, pensar a formação leitora sob essa ótica remete-nos às leituras literárias, devido ao seu valor no mundo da escrita. Além disso, consideramos que uma sociedade multifacetada como a nossa requer o exercício de práticas significativas, que permitam a produção de conhecimentos e experiências, com vistas ao posicionamento autônomo dos sujeitos frente a essa complexa realidade (CRUVINEL, 2011).

Entretanto, segundo Compagnon (2012), como na contemporaneidade, as sociedades são reguladas, sobretudo, pela lógica da razão instrumental, nota-se certa tensão entre as práticas que tem o caráter humanista e aquelas que priorizam a técnica, que, supostamente, melhor preparam para o trabalho. Segundo Viana (2014), essa configuração faz com que os corpos sejam controlados e preparados para operar máquinas, fato que reduz o espaço para as expressividades por meio das artes.

Em nossa pesquisa, essa tensão entre o paradigma técnico-utilitário e o humanista, está reverberado nas vozes de nossos leitores, especialmente, ao explicitarem a importância da leitura literária em suas vidas:

*Inês: ...Porque o livro ajuda você a **falar melhor**, você conviver com as pessoas, acho assim muito importante mesmo **pra você estar no seu local de trabalho**. Porque a literatura além, de ajudar você a ler, **ela ajuda a entender as palavras** isso é mais necessário na vida de qualquer um... (Leitora/BBA – 17 anos, entrevista, 2014, grifos nossos).*

*Paulo: Ah, eu acho que é importante, porque até ajuda você aprender coisas pra vida mesmo e **aprender coisas que vão ajudar você na escola e na sua vida profissional**, acho que é bem isso (Leitor/BCS – 13 anos, entrevista, 2014, grifos nossos).*

Certamente, a leitura de textos literários pode mesmo ajudar os jovens a expressarem-se melhor, ampliarem o vocabulário e terem maior desenvoltura no trabalho e na escola. Contudo, com base em Petit (2009, p.289), acreditamos, sobretudo, que a literatura e a arte não são complementos para alma, uma futilidade ou um monumento grandioso, mas algo que deve ser apropriado e estar à disposição de todos ao longo da vida, para que as pessoas possam se servir delas e perceber as coisas de diferentes formas; dar sentido à vida e simbolizar suas experiências.

É também diante dessa tensão entre o paradigma humanista e racional que Compagnon (2012, p.31) problematiza a necessidade da literatura no contexto educacional e propõe uma discussão franca sobre o poder a ela atribuído: “a literatura é dispensável, ou ela é substituível?” Mas, o autor argumenta que é tempo de retomar a exaltação da literatura e deixá-la a salvo da depreciação da escola e do mundo. Ele explicita que a literatura é “exercício de reflexão e experiência de escrita, responde a um projeto de conhecimento do homem e do mundo”. O autor ainda considera que, por meio dela, pode-se alargar horizontes; ter contato com diferentes comportamentos; vivenciar maneiras não convencionais de ver e

viver a vida e exercitar o pensamento. “É assim que um romance muda nossa vida sem que haja uma razão determinada para isso, sem que o efeito da leitura possa ser reconduzido a um enunciado de verdade” (p.67).

Logo, embora compreendamos a importância das leituras literárias para a formação de leitores, em nossa experiência com programas de incentivo à leitura, percebemos certo esvaziamento de ações sistemáticas voltadas para esse tipo de leituras. Consideramos que essa percepção também está relacionada a essa tensão. Como apontam Pinheiro (2011), Dionísio (2006) e Paulino (2005), a educação escolar volta-se principalmente para o estudo dos estilos de época, da sintaxe e da leitura de fragmentos de textos literários, presentes nos livros didáticos, aspectos que, muitas vezes, levam os jovens a dissociarem a leitura literária das práticas escolares, como mostra o testemunho seguinte:

P: O que significa para você ler livros de literatura?

Letícia: *...literatura, eu penso no que eu tô estudando no colégio, que é o que a literatura desenvolveu e tal, de poemas, no barroco, “blá, blá, blá”. Isso assim da literatura não me interessa, me interessa, o atual /.../ a literatura com os livros que eu leio... (Leitora/BCS – 16 anos, entrevista, 2014).*

Para além da substituição da leitura literária pelo estudo dos estilos de época, nota-se ainda, no testemunho de Letícia, o conflito entre o seu próprio repertório leitor e o que é legitimado pela escola: “...me interessa o atual [...] a literatura com os livros que eu leio...”. Até porque, como explicita Viana (2014), nesses espaços, elege-se determinados conhecimentos e saberes em detrimento de outros, aspecto que também interfere nas proposições de leitura literária. Conforme explicita Oliveira (2008, p.104), ainda que se deseje direcionar as relações de poder, não é possível “apagar o conflito intra e interindividual entre as vozes internalizadas de uma sociedade heterogênea que constitui seus sujeitos e que geram forças centrífugas”.

Portanto, com base em Oliveira (2008, p.111), entendemos que cabe aos mediadores-referência, como os professores e os bibliotecários, tendo a liberdade e o dever como premissas, destacar as vozes do conhecimento selecionado, procurando garantir a expressão das múltiplas consciências que emergem desses discursos para que o diálogo aconteça, contribuindo para o desenvolvimento de uma postura “crítico-interacional”. Ainda que, atualmente, na esfera escolar, a leitura literária não se configure como prioridade da formação de leitores, como exemplifica o testemunho de Letícia, os jovens, exercendo sua autonomia, fazem essas leituras para além dos espaços institucionais.

No setor cultural, embora as políticas públicas venham fomentando programas de incentivo à leitura, a partir de nossa prática profissional, percebemos que a ação bibliotecária se foca mais no acesso ao livro e à informação, do que na mediação das práticas de leitura nas bibliotecas públicas. E, ainda, como destaca o estudo de Bortolin (2001), algumas vezes, essas instituições realizam diferentes atividades culturais de promoção da leitura que não visam o contato e a valorização do texto escrito, especialmente, o literário.

Diante desse cenário, cabe ressaltar que as leituras literárias têm peculiaridades, é uma atividade interpretativa e produtora de sentidos. Através delas, reconstrói-se a perspectiva histórica das sociedades, que resgatam nossa identidade (BRITTO, 2012). Além disso, acreditamos que elas favorecem a ampliação da capacidade interpretativa crítica dos indivíduos, que consideramos princípio fundamental da formação cultural ampla (OURIQUE, 2009). Essa prática constitui-se como leitura de fôlego ou extensiva, que se destaca entre outras formas.

A dimensão ética, que compreende nossa relação com o outro, deixando ver a diversidade, também permeia as práticas de leitura literária. E esse movimento dialógico permite conhecer a nós mesmos. Para Oliveira (2008, p.106): “as discussões sobre sujeito parecem estar sempre junto às preocupações éticas já que a formação da subjetividade se dá através de suas relações com o *outro*”.

Dialogando com esse pensamento, Reyes (2012) considera que, embora a literatura não modifique o mundo, pode torná-lo mais habitável, pois o fato de enxergarmos o interior do outro cria uma dimensão de sensibilidade, de entendimento subjetivo e mútuo. Em outras palavras, essa perspectiva traz em si, tanto o sentido de alteridade, dando a conhecer aquilo que nos é distinto, quanto de altruísmo, em que esse outro é motivo de preocupação.

Nessa mesma direção, Garcia (2010) expressa que as experiências de leitura permitem a reconstrução de uma identidade fragmentada, um eu a ser reconstruído. Segundo ele, o importante é como o sujeito lê e o que faz com suas leituras e como as transforma em convicções próprias, modificando a si mesmo. Isto é, como eles constituem sua identidade, ao mesmo tempo em que sua identidade é constituída dialogicamente por suas práticas de leitura. Dimensões que parecem ser complementares, pois, através do texto, permite-se enxergar a si mesmo e ao outro.

Além disso, a partir de Oliveira (2008, p. 106), entendemos que as práticas e escolhas de leituras literárias também envolvem questões de senso estético. Segundo a autora, estética pode relacionar-se a “*um conjunto de valores, um todo pré-determinado, absoluto e finalizado...*”, ideia que nos subtrai a nossa responsabilidade subjetiva. Portanto, neste estudo, defendemos a atividade leitora em uma perspectiva dialógica, na qual se deixe emergir:

[...] a discussão e questionamento de posicionamentos pré-determinados de acordo com o contexto em que aparecem. A estética, devidamente entendida, pode ter um papel importante em nossa vida ética diária, enriquecendo nosso senso de vida, nos aproximando de nós mesmos. O ato estético na vida diária envolve uma reconsideração e uma reconfirmação de meu próprio lugar depois do encontro com o outro... (p.106).

Então, entendemos que as leituras literárias envolvem questões éticas e estéticas, que se relacionam, mas não se fundem, porque, concordando com Oliveira (2008):

[...] a ética envolve a ação responsável a partir de múltiplas consciências, assim como o reconhecimento de que as ações particulares, as pessoas e a história não podem ser generalizadas. A atividade estética começa para mim apenas após retornar a mim mesmo, quando me aproprio do que me excede e do que me é exterior, ou melhor, quando, ao entrar em contato com o *outro*, aprendo algo novo e dele me aproprio **criticamente** ao retornar a mim [...] Fundir levaria apenas a um empobrecimento porque destruiria a exterioridade e a alteridade, substituindo processos interativos por produtos consumados.

A provocação da capacidade imaginativa é outra dimensão que envolve as leituras literárias. Para Vigotski (2009), a imaginação constitui-se como função vital dos indivíduos, atuando no comportamento e no desenvolvimento humano. O autor explica que a imaginação ou fantasia é oriunda da capacidade de nosso cérebro de realizar diferentes combinações, denominada atividade criadora. Segundo o autor, a função imaginativa é originada desde a infância, expressando-se, especialmente, nas brincadeiras, e continuando a manifestar-se em todas as fases da vida de forma singular:

[...] ela transforma-se em meio da ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal. A pessoa não se restringe ao círculo e a limites estreitos de sua própria experiência, mas pode aventurar-se para além deles, assimilando, com ajuda da imaginação, a experiência histórica ou social alheias (p.25).

Considera-se ainda que a função imaginativa é fundamental para o desenvolvimento dos processos criativos que acontecem cotidianamente na vida dos indivíduos, porque permitem ultrapassar as fronteiras da rotina, sendo, portanto, atributo essencial da existência humana.

A partir da visão desse autor, partimos do pressuposto de que a capacidade imaginativa não está circunscrita à dimensão subjetiva, ela “não se reduz ao devaneio ou a uma capacidade fantasiosa de caráter estritamente individual” (p.59). O desenvolvimento da capacidade imaginativa está engendrado pela dimensão social.

Por último, a partir do pensamento de Britto (2012), destacamos a dimensão de apreensão e construção de conhecimentos e saberes inscrita na leitura literária. Acreditamos que essa forma de conhecimento relaciona-se ao que: “... se produziu na – e com a – história humana e permitiu aos seres humanos que se fizessem – enquanto indivíduos e grupo – e moldassem o lugar de sua existência” (p.128). Essa perspectiva compreende a possibilidade de questionamento da vida e, conseqüentemente, da morte: “[...] supõe um movimento de deslocamento do lugar onde costumamos nos encontrar, para, desde um novo ponto de observação, tomar com estranho o que é familiar e, dessa forma, perceber o real” (p. 137). Ou seja, através delas, pode-se exercitar o pensamento libertário, de forma a enriquecer nossas experiências cotidianas.

Entretanto, compreendemos que a literatura não é neutra e está sujeita “às armadilhas da reprodução e do exercício de poder” (p.130). Isto é, como ela se constitui do imaginário social, também reproduz ideologias do seu tempo e do lugar onde é produzida. No caso da literatura brasileira, Oliveira (2013), assinala que: “[...] a grande maioria de nossa produção literária foi e continua marcada por matizes elitistas, sexistas e racistas²⁰.

Além disso, embora acreditemos no valor do texto literário para a formação leitora, com certeza, essa crença não exclui outros tipos de leitura, pois, de acordo com Veloso (2006, p.4), consideramos que é imprescindível o contato com textos líricos, dramáticos e narrativos, que permitem uma visão multifacetada da vida e contribuem para o desenvolvimento da capacidade leitora crítica dos indivíduos. Da mesma forma, os textos informativos proporcionam uma percepção tendencialmente objetiva do mundo. Ou seja, a formação do

²⁰ O ensaio: “*Representações restritas: a mulher no romance brasileiro contemporâneo*”, de Regina Dalcastagnè, a partir da análise de 389 romances publicados pelas principais editoras da época – Civilização Brasileira e José Olympio (1965-1979) e Companhia das Letras, Record e Rocco (1990-2004), mostra que o romance brasileiro é escrito majoritariamente por homens (72,7% dos autores) e sobre homens (62,1% das personagens são do sexo masculino, proporção que sobe para 71,1% quando são isolados os protagonistas). Com base nesse levantamento, a autora aponta que, se as mulheres conseguiram um espaço próprio na literatura brasileira, esse espaço ainda é flagrantemente minoritário. Os(as) escritores(as) brasileiros(as) são, principalmente, jornalistas, professores universitários, roteiristas e tradutores. Ou seja, há quase um monopólio de profissionais vinculados ao universo do controle do discurso. Por último, desses autores(as), mais da metade está concentrada no Rio de Janeiro e São Paulo. Na imensa maioria, são homens brancos de classe média.

leitor é processual, portanto, é preciso degustar bastante e ter como horizonte que a cultura escrita oferece diferentes possibilidades de encontro com os textos (RIBEIRO, 2007). Entre elas, firmar ou questionar relações sociais.

Ao assumirmos neste estudo que as leituras literárias são importantes para a formação leitora, pois possuem algumas peculiaridades, conseqüentemente, entendemos também ser necessária a discussão em torno do acesso a esse bem cultural, pois ele é permeado por questões socioeconômicas que atuam nas práticas e escolhas literárias de nossos jovens.

3.3 O acesso às leituras literárias

Para discutirmos o acesso às leituras literárias, mais uma vez, recorreremos aos dados estatísticos. O último resultado do INAF demonstra que, à medida que há o aumento da renda familiar, diminui-se o quantitativo de pessoas analfabetas e no nível rudimentar. Além disso, o nível pleno de alfabetismo concentra-se no grupo que recebe mais de cinco salários. Com base em Bourdieu (2008), consideramos que esse cenário deve-se ao fato da capacidade leitora da população relacionar-se às condições de acesso dos bens letrados, que, por sua vez, estão associadas a fatores socioeconômicos.

Ou seja, segundo esse autor, a distribuição dos bens simbólicos na sociedade é assimétrica e está subordinada às condições materiais. Sob essa ótica, o fator socioeconômico é variável preponderante. Porém, a transmissão geracional desses bens não é hereditária, pois requer a apropriação dos sujeitos, o que se denomina *habitus*: “[...] um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa” (p.74) ou “sistemas de disposições socialmente constituídas” (BOURDIEU, 2003, p.38). Sendo que sua posse acontece de modo dissimulado e inconsciente, condicionado pelas condições primárias de transmissão. Logo, consideramos que a aproximação de práticas leitoras, frequentemente, é produto desse *habitus*.

O pensamento de Bourdieu (2003) ajuda-nos a refletir sobre a importância da socialização primária em relação aos modos de aquisição da cultura. O autor faz distinção entre o aprendizado que ocorre na primeira infância, no núcleo familiar, entendido como total e espontâneo e a aprendizagem sistemática e acelerada, garantida pela ação pedagógica. Ele considera que o primeiro é genuíno e diferencia-se dos demais pela forma quase natural de

inserção cultural. Explica ainda que, através dele, os sujeitos alcançam a certeza de si e de legitimidade cultural, premissa para a desenvoltura e a excelência das práticas. Ou seja, funciona “como um bem de família que sempre conhecemos e do qual nos sentimos herdeiros legítimos” (p.88).

Também, Velho (2006), ressalta que as relações familiares são fundamentais para a constituição identitária dos sujeitos. Especificamente em relação à inserção contemporânea no mundo da leitura, que inclui o acesso aos livros na infância e práticas familiares de incentivo à leitura, Petit (2006) destaca, sobretudo, a importância das mães e avós como mediadoras desse processo, aspecto também reiterado nas pesquisas empíricas sobre jovens e leitura, já comentadas.

Em nosso estudo, a importância desses modos familiares de incentivo à leitura, promovidos pelas mães, foram, recorrentemente, ressaltados pelos jovens, como exemplifica o depoimento seguinte:

*Jordana: ...eu lembro que **ela (mãe)** fazia quando a gente era pequena é que tinha **um cofre da família**. Todo mundo quando achava uma prata, uma moeda, alguma coisa colocava dentro desse cofre, no final do mês, **ela sempre abria o cofre e comprava um livro** com todo o dinheiro que tava lá no cofre que a gente, eu e minha irmã, tínhamos juntado... (Leitora/BVN – 15 anos, entrevista, 2014, grifos nossos).*

Portanto, entendemos que as práticas de leitura e escolhas de textos literários dos jovens atrelam-se ao acesso, ao contato e à manipulação de livros desde a infância, seja em casa ou em outros espaços – bibliotecas escolares e públicas, livrarias etc. –; à presença de leitores adultos; à troca de experiências relacionadas aos livros e, sobretudo, à valorização e ao incentivo da leitura na família, aspectos localizados, por exemplo, no depoimento de Leonardo, jovem leitor, auxiliar de biblioteca da BNE:

P: Na sua trajetória de leitor, existe alguém ou alguma prática, em específico, que te influenciou a gostar de ler? Ou você atribuiria sua formação como leitor a alguém ou alguma prática em especial?

*Leonardo: Minha família em geral, minha casa sempre foi **lotada de livros**. Tenho forte em minhas memórias a imagem da **minha vó lendo livros ou jornais**, na cabeceira da mesa ao anoitecer. E muito do **contato com a livraria** que minha mãe trabalhava e eu ia para lá, depois da aula, esperar sua hora de saída (Auxiliar de biblioteca/BNE – 18 anos, questionário, 2014).*

Entretanto, como os participantes de nossa pesquisa estão inseridos em contextos sociais distintos, também encontramos jovens que tiveram o contato significativo com os textos literários por meio de novas formas de sociabilidade, exercidas na juventude, por vezes, guiadas pelos próprios pares ou por professores e bibliotecários, mediadores-referência:

P: ...E na sua trajetória de leitora, você destaca alguma pessoa que te influenciou a gostar de ler?

Inês: Pra falar a verdade, eu nem gosto muito de ler, eu comecei a gostar aqui (BBA), foi mais o Darlan (bibliotecário), o Rogério (gerente do centro cultural)... Particularmente eu não gosto muito não. “Foi” eles que me “incentivou” mais, porque eu fico ali à toa²¹, pego um livro ali e vou lendo aqui e o Darlan fala: “Esse livro é bom, incentiva”... E, se eu tô com alguma dúvida com um livro, eu pergunto e ele fala: “Ah, esse é bom! Pode ler que você vai gostar”. E vai me dando aquela vontade, aquela curiosidade e eu acabo lendo... (Leitora/BBA – 17 anos, entrevista, 2014).

A partir dessa constatação, de encontros com os textos literários na juventude, recorreremos ao pensamento de Lahire (2004, p.10):

de alguma maneira, cada indivíduo é o “depositário” de disposições de pensamento, sentimento e ação, que são produtos de suas experiências socializadoras múltiplas, mais ou menos duradouras e intensas, em diversos grupos (dos menores aos maiores) e em diferentes formas de relações sociais.

O autor esclarece que essa constituição é definida pela interação de compromissos, pertencimentos e apropriações, ocorridos ao longo de toda a vida, em distintas dimensões da cultura, que, por vezes, confrontam-se, aliam-se ou convivem.

De forma semelhante, essa questão aparece no estudo de Silva (2006), em que o fator socioeconômico é apontado como condicionante das formas de acesso ao livro. Porém, o resultado dessa pesquisa revela que não há disposições homogêneas nas famílias, relativas à condição de classe, que favoreçam as práticas de leitura dos jovens. O que parece contribuir para o desenvolvimento de disposições leitoras desses sujeitos é o estabelecimento do ambiente leitor nessa instância. Segundo a pesquisadora, quando a condição de classe não favorece o acesso aos bens letrados, nota-se o empenho das famílias no sentido de suprir essa falta (p.137). Incentiva-se a circulação de diversos tipos de impressos; criam-se momentos de discussão e troca de impressões sobre os textos e, também, há forte valorização da cultura escolar.

²¹ Conforme destacamos, essa leitora é estagiária nessa unidade.

Nossa discussão prossegue com a argumentação sobre a concepção de leitura literária que assumimos neste estudo, pois acreditamos que essa definição orienta o olhar em relação às expressividades, experiências, gostos, escolhas e valores culturais da juventude em torno do mundo escrito. É a partir dessa definição que se revelam quais práticas e quais textos são autorizados, valorizados ou legitimados no processo de formação de leitores. Consideramos, ainda, que esse entendimento guia os modos de mediação texto-leitor, fazendo com que o exercício dessas práticas siga por vias democráticas ou autoritárias, que ora reproduzem, ora inovam as concepções que as subjazem. Ou seja, como explicita Britto (2012, p. 37): “a percepção genérica de ler como um bem em si, desvinculado das formas de ser na sociedade e da formação cultural, ignora qualquer indagação mais forte de cultura, conhecimento, educação e política”.

3.4 Leitura literária como prática sociocultural

Coracini (1995) descreve três diferentes posicionamentos em relação à atividade leitora. O primeiro deles defende que os sentidos da leitura atrelam-se, principalmente, à estrutura do texto: palavras e frases, em que há uma relação de dependência com a forma e a estrutura. “Nessa visão, o texto se objetifica, ganha existência própria, independente do sujeito e da situação de enunciação: o leitor seria, então, o receptáculo de um saber contido no texto, unidade que é preciso capturar para *construir* o sentido” (p.14). Isto é, na medida em que a atividade leitora é considerada “como parte de uma estrutura maior e mais completa”, exclui-se toda forma de subjetividade, funcionando apenas como mecanismo de comunicação (CORACINI, 2005, p. 20).

No segundo posicionamento, a prática leitora encerra a possibilidade de interação entre o texto e o leitor, nela o sujeito é considerado parte ativa do processo, pois conecta seus conhecimentos prévios adquiridos socialmente ao ato leitor, de modo a construir os sentidos. Ainda assim, entende-se que: “essa atividade se vê tolhida por um objeto autoritário ao qual se imputa a existência de um núcleo de sentido, “conteúdo comum”, independente dos componentes situacionais; apenas as leituras que não ferissem esse núcleo poderiam ser consideradas válidas” (CORACINI, 1995, p.15). Ou seja, o autor imprime índices ou pistas de suas intenções no texto, que denotariam um ou mais sentidos.

O terceiro posicionamento inclui a atividade leitora na dimensão discursiva, em que leitores e autores são igualmente produtores de sentidos. Nessa concepção, as regras são compartilhadas nas comunidades interpretativas que definem essa construção de sentidos. Nessa visão, o texto não é “receptáculo fiel do sentido”, o controle da leitura está submetido aos sujeitos, que estão imersos em determinados contextos sócio-históricos, responsáveis pelas “condições de produção” (CORACINI, 1995, p.16). Segundo a autora, a interpretação está sempre em construção, pois resulta da localização do leitor em certo momento e lugar, isto é:

[...] não é o texto que determina as leituras [...] mas, o sujeito, não na acepção idealista de indivíduo, uno, coerente, porque dotado de razão, como queria Descartes, graças a qual lhe é possível controlar conscientemente a linguagem e o sentido, mas enquanto participante de uma determinada formação discursiva, sujeito clivado, heterogêneo, perpassado pelo inconsciente, no qual se insere o discurso (p.18).

Nessa perspectiva, o ato leitor, que requer compreensão, interpretação ou produção de sentidos pelos sujeitos, também está associado ao ponto de vista, à percepção e ao lugar de enunciação.

Fazendo uma releitura do primeiro posicionamento, Rojo (2004) acrescenta que essa concepção focada, sobretudo, nas capacidades de decodificação e na fluência leitora, foi avançando para o entendimento de leitura como um ato de cognição e de compreensão textual, em que para se captar os propósitos e significações do texto, o leitor precisava convocar saberes em torno de práticas e normas sociais.

Em relação à perspectiva discursiva, essa autora considera que a leitura coloca o texto (discurso) em confronto com outros discursos presentes nas sociedades, que se enredam:

[...] o discurso/texto é visto como um conjunto de sentidos e apreciações de valor das pessoas e coisas do mundo, dependentes do lugar social do autor e do leitor e da situação de interação entre eles – finalidades de leitura e da produção do texto, esfera social de comunicação em que o ato da leitura se dá (p.3).

Para Barros (2003, p.2), na visão discursiva, a construção de sentido do discurso acontece por meio de uma interação dialógica entre “o enunciador e o enunciatário, no espaço do texto”, denominada de dialogismo discursivo. Nele, dois aspectos se distinguem: “o da interação verbal entre o enunciador e o enunciatário do texto e o da intertextualidade no interior do discurso”. Em outras palavras, nesse conceito inclui-se o espaço interacional entre o eu e o tu ou entre eu e o outro no texto.

Particularmente em relação às leituras literárias, Paulino e Walty (2005) consideram que os processos de interação desencadeados nessa atividade incluem a noção de enunciação: “entenda-se por enunciação o ato simultaneamente social e subjetivo de apropriar-se da linguagem, em um processo interlocutório” (p.140). As autoras ressaltam que todo discurso está marcado pelo ato enunciativo, forjado nas relações sócio-históricas. Elas acreditam que nesse tipo de leitura imprime-se o jogo da linguagem: “– um eu que se põe em cena diante do outro – ao mesmo tempo em que exhibe os bastidores dessa encenação” (p.141). Elas também consideram que esse entendimento em torno da leitura literária, como espaço de interação, requer a maior participação do leitor na negociação de sentidos, constituindo-se como processo de partilha.

Pensar as práticas e escolhas de leituras literárias dos nossos jovens, a partir de uma perspectiva discursiva, forjada na dimensão sociocultural, leva-nos também a assumir a nossa concepção de leitor, uma vez que ambas as definições orientam os modos de mediação dessas práticas.

3.4.1 Concepção de leitor

Consideramos que qualquer concepção de leitor constitui-se como visão idealizada vigente em determinado tempo histórico, fato que encerra certa provisoriedade quanto a essas definições. Por exemplo, aos leitores do século XIV, da Saxônia luterana, cabia apenas decorar os textos religiosos e recitá-los de forma adequada, não havia necessidade de entender o que se dizia, pois o esclarecimento dos significados competia aos pastores (CHARTIER, 2011). No século XXI, como explica a autora, vê-se as práticas leitoras serem interpeladas por questões tecnológicas, fato que, mais uma vez, altera os modos de ler e, ao mesmo tempo, as representações de leitor presentes nas sociedades contemporâneas.

Se, como discutimos anteriormente, a leitura é uma prática social inscrita nas relações histórico-sociais, em que se reelabora saberes, questiona-se valores veiculados a partir do próprio contexto dos leitores, com vistas à produção do conhecimento, a partir desse processo dialógico com o texto, o leitor produz e negocia sentidos (OLIVEIRA, 2000, p.36).

Segundo Mascia (2005, p.49), sob essa ótica, o sujeito é descentrado e heteróclito, “constituído por muitas vozes, ou seja, pela dispersão de outros sujeitos. Ele é efeito, não

origem, não tem controle total de seus atos e atitudes”. Também nessa direção, Oliveira (2008) entende que a constituição do sujeito-leitor é permeada pelo social. Logo, sua identidade leitora é interpelada por diferentes eventos sociais e pelo contato com variados discursos. A partir dessa ideia, pensamos o leitor como um sujeito que ora recebe, ora resiste a esse outro, revelado especialmente nos textos literários. É nesse movimento dialógico que se constitui a formação do leitor em uma perspectiva crítica. E para que se tenha uma postura responsável em relação aos discursos:

[...] é necessário não apenas não gostar dele, mas entrar em diálogo com ele, ou seja, teremos que testá-lo, assimilá-lo e remodelá-lo. Nenhum discurso é inteiramente nosso. O que é nosso é a forma de orquestrar as vozes dos outros e o complexo e altamente específico caráter do discurso em nós [...] (OLIVEIRA, 2008, p. 106).

Atualmente, pensar a formação leitora em uma perspectiva ampla, que para nós envolve as leituras literárias, leva-nos à reflexão em torno do conceito de letramento literário, seguimos, portanto, discutindo essa questão.

3.4.2 Letramento literário

Para fazer a discussão em torno de práticas de letramento literário, primeiramente consideramos ser pertinente a retomada da conceitualização de letramento, que por si só, já é bastante polissêmica. Porém, não é nossa intenção fazer o percurso histórico do uso dessa terminologia no Brasil, por entender que esse assunto já fora demasiadamente tratado no campo teórico.

Para Soares (2004, p. 9), o conceito de letramento associa-se à apropriação do código escrito e seu uso nas diversas práticas sociais que envolvam a leitura e a escrita, entendendo que esse processo inclui a produção de sentidos *para e por meio* dos textos escritos, com ativação de experiências e conhecimentos prévios dos sujeitos envolvidos. Nas palavras da autora: “não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade faz continuamente” (SOARES, 2010, p. 20). A autora considera ainda que essa dinâmica altera os lugares sociais, os modos de interação e de aproximação dos bens culturais.

Dionísio (2006, p.42), entende que esse conceito inclui também “os comportamentos, os valores, as crenças, os saberes, por vezes tácitos, sobre o que pode ser dito e feito, como e com que “acessórios” naquele domínio particular” constituindo-se como “prática socialmente situada”.

Também nessa direção, Dios (2005, p. 35) entende que a leitura “letrada” envolve tanto a aquisição de capacidades linguísticas e psicológicas; a decifração dos símbolos escritos e identificação de discursos ideológicos, quanto à reflexão em torno dos significados e sentidos lidos e produzidos. Segundo a autora, esse processo envolve o desenvolvimento de um “conjunto de habilidades transformadoras da capacidade do indivíduo, provocando inquietações e a mobilização das mentes”, perspectiva que se configura como *leitura motivada*. Para a autora, esse processo inicia-se pela aproximação do texto como objeto de desejo, de transformação e conquista. Esse primeiro momento tem grande importância no desencadeamento da atitude crítica dos leitores frente às leituras, podendo tanto cooptá-los, quanto afastá-los, movimento que, por vezes, é irreversível.

Complementado essas ideias, Rojo (2004, p.1) acredita que “ser letrado é ler na vida e na cidadania”, significa ir além da literalidade dos textos, é preciso compreendê-los, interpretá-los, estabelecendo relações com outros textos e discursos, situando-os no contexto social. Isto é, dialogar com os textos, analisando os diferentes posicionamentos e ideologias que conformam seus sentidos. É trazê-los para o cotidiano e colocá-los em relação com a vida.

Entretanto, tendo em vista a recorrência do conceito – letramento – no debate teórico nos últimos anos, Britto (2012, p.86) ressalta que a apreensão dessa noção, dissociada da capacidade de uso satisfatório da língua nas diferentes práticas sociais letradas, remete à condição de alfabetismo funcional. Para o autor, nessa perspectiva, “ser letrado” compreende apenas a capacidade de atender adequadamente às demandas sociais rotineiras, requeridas pela sociedade urbano-industrial, relacionadas a seu modo de produção, que requer dos sujeitos somente a execução de comandos profissionais e o entendimento de regras de conduta e de vida.

Sendo assim, em nosso estudo, entendemos que o letramento requer mais do que o domínio das capacidades de decifração do código escrito, que visa à participação adequada no cotidiano. Demanda, sobretudo, o envolvimento e a experimentação sistemática e intensa com

os bens culturais nas suas várias formas de expressão, perspectiva que nos remete às leituras literárias e, conseqüentemente, ao conceito de letramento literário.

Para Paulino (2004, p.56), a ideia de letramento literário está associada à condição de apreciação pelos leitores de produções escritas de caráter artístico, em que se reconheçam as “marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos, situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção”.

Dessa forma, um sujeito literariamente letrado é aquele que percebe a construção estética da língua, aceita o pacto ficcional e a recepção não-pragmática da obra, bem como utiliza estratégias de leitura apropriadas aos textos literários. São leitores que tomam a leitura literária como parte do cotidiano, constituída, especialmente, como prática sociocultural, dissociada de funções meramente utilitárias, interagindo com texto de forma subjetiva. O letramento literário, bem como outros tipos de letramento, continua sendo uma inserção pessoal em práticas socioculturais de leitura e escrita, perpassando por diferentes instâncias (PAULINO, 2004, 2007).

Paulino (2005, p.9) ainda argumenta que a leitura literária deve ultrapassar a perspectiva de urgência e ser encarada em nível cultural, para além da dinâmica escolar, deve relacionar-se “à cidadania crítica e criativa, à vida social, ao cotidiano, tornando-se um letramento literário de fato, ao compor a vida cotidiana da maioria dos indivíduos”.

Em nossa pesquisa, observamos que os jovens possuem algumas capacidades consideradas constituintes do “sujeito literariamente letrado”, como a interação subjetiva com os textos, a aceitação do pacto ficcional e a recepção não utilitária das obras, muitas vezes, atreladas aos seus gostos e preferências literárias, como mostra o excerto seguinte:

P: *O que te faz perder o interesse por um livro? Você escolheu o livro, tem seus métodos.*

Karina: *Ah! Bom, quando eu não consigo entrar na história, eu desanimo de ler o livro, porque eu não me sinto bem lendo ele /.../ eu tenho que conseguir entrar na história pra ler o livro.*

P: *E o que é entrar na história, que você tá repetindo...*

Karina: *Ah!... Envolver com os personagens, por exemplo /.../ o último livro que eu li: “A dança da floresta”, no momento que a personagem sentia frio eu conseguia sentir o frio, eu evoluía mesmo. Eu me sentia como a personagem.*

P: *Então, você se identificava com a personagem? É isso?*

Karina: *Sim (Leitora/BBA – 14 anos, entrevista, 2014, grifos nossos).*

No caso de Karina, esses aspectos são revelados pelo uso da metáfora “*entrar na história*”, que permite a ação reversa de “*entrada da história na leitora*”, quando ela expressa: “*Eu me sentia como a personagem*”.

Todavia, algumas vezes, quando as leituras não pertencem ao conjunto de preferências declarado por esses sujeitos, verifica-se o desinteresse pelas leituras, devido ao desconhecimento do contexto histórico de produção das obras, que consideramos ser também parte do letramento literário:

P: O que, geralmente, te faz perder o interesse pela leitura de um livro de literatura?

Alícia: ...Policarpo Quaresma, fala só de história, conta história de um cara lá da época que ele só vestia roupas do Brasil /.../ e depois no final ele foi preso e foi morto, foi transferido pro Brasil, mas ninguém reconheceu, esse eu não achei muito interessante não. É mais um fato criticando a sociedade, eu não achei muito legal não (Leitora/BCS – 17 anos, entrevista, 2014, grifos nossos).

Além desse aspecto, recorrentemente, as dificuldades com a linguagem e o vocabulário apresentam-se como motivo de desinteresse, particularmente, em relação à leitura dos clássicos da literatura brasileira. Parece-nos que a linguagem arcaica sugere um tempo longínquo, de um Brasil que não se identifica com a visão do leitor, um mundo ininteligível e desinteressante.

O testemunho de Alícia nos permite entender que as interações verbais, no caso leitor/texto literário, são forjadas por conflitos e tensões, principalmente, quando os sujeitos falam de lugares diferentes, ou seja, nelas, inscrevem-se relações de poder. Sem dúvida, esse movimento interfere nos processos formativos já que o processo de compreensão do leitor requer o domínio do signo para que se apercebam as ideologias inscritas na linguagem literária. Consideramos que o letramento literário envolve esse conhecimento, pois, ao confrontarmos diferentes discursos, presentes na literatura ou exteriores a ela, a produção de sentidos e saberes, que leva à formação da consciência crítica, é favorecida.

Ainda refletindo sobre o depoimento de Alícia, consideramos que a formação do leitor não passa, exclusivamente, pela esfera do afetivo e do acolhimento das preferências leitoras. “O que mais comumente ocorre é a pessoa esperar do texto que ele se ajuste às suas formas de compreender e viver o mundo, as quais, por sua vez, são **produtos históricos** e não valores originais desta ou daquela pessoa” (BRITTO, 2012, p.60, grifos nossos). O conhecimento é

construído na interlocução com a criação intelectual e social de determinado tempo e espaço. Acreditamos que esse entendimento também é parte do letramento literário a ser apreendido através de mediações dialógicas promovidas nos espaços de leitura, em que se deixe ouvir as diferentes vozes do discurso, cujas identidades são desestabilizadas e as verdades contestadas (OLIVEIRA, 2005).

Dios (2005, p.39) entende que: “quando se trata de ler literatura, tudo se adensa, inclusive o prazer e a fruição transformadora, desestabilizadora”, pois a compreensão envolve “sentidos, emoções, pensamentos, sobre uma base conceitual linguística (os recursos da palavra), sociocultural (palavra-arte) e político-econômica (a relação produção-consumo na socialização da arte da palavra)”. A formação de leitores literários é pensada na perspectiva de educação literária, que envolve a “transformação consciente” por meio da literatura.

Dialogando com esses apontamentos, Martins e Versiani (2008) consideram que as práticas de leituras literárias, mesmo que valorizem o prazer do texto, requerem intervenções e procedimentos mediadores, pois existem certas capacidades, relacionadas à construção ética e estética dos textos poéticos e ficcionais, que necessitam ser desenvolvidas na comunidade de leitores, especialmente quando esse processo está circunscrito às instâncias formais de formação leitora, por exemplo: a escola e a biblioteca pública. Inclusive, tal como se vê no estudo de Oliveira (2013), esse movimento é requerido pelos jovens participantes de nossa pesquisa.

Compreendemos também que os diferentes modos de ler, que incluem a definição de estratégias de leitura (grifar o texto, fazer anotações, ler fluentemente etc.), quais textos são lidos em determinados lugares (no ônibus, na escola, na biblioteca, em casa etc.) e com quais finalidades (para relaxar, divertir, refletir, estudar etc.), são guiados pelas diferentes comunidades de leitores as quais os sujeitos pertencem. Sendo assim, trazemos a seguir essa discussão.

3.4.3 Comunidades de leitores

Segundo Rezende (2013, p.7), as comunidades de leitores constituem-se como: “agrupamentos com referências culturais compartilhadas”. Ou ainda, como descreve Dionísio (2006), são espaços onde as práticas leitoras adquirem papéis sociais diversos para os sujeitos

que delas participam. Pinheiro (2008, p.112) entende que as comunidades de leitores são forjadas por “comportamentos, saberes, atitudes, valores *autorizados*, uniformizados” nessas instâncias. Isto é, nelas, são disseminados diversos modos de produção de sentidos, assim como “conceitos e valores” que orientam as práticas de leitura e as escolhas textuais dos sujeitos que delas fazem parte.

Particularmente em relação às escolhas literárias dos nossos jovens, embora esses sujeitos tenham várias experiências leitoras em comum, pudemos notar tentativas de desvencilhamento dos referenciais compartilhados nas comunidades de que fazem parte, como se vê no seguimento adiante:

P: *E você começou a falar um pouquinho disso lá no início da entrevista, dos seus métodos de escolha dos livros de literatura, eu queria saber mais um pouquinho, você falou de ler a sinopse do livro e tal, como que você escolhe os livros que você vai ler?*

Letícia: *...Eu olho muito a lista dos livros que estão sendo **mais vendidos** /.../ pra ver se algum deles tem alguma história que me chama atenção, mas atualmente eu tô buscando algumas coisas mais, queria buscar **livros mais diferentes**, sabe? Alguns livros **mais de reflexão**, mas eu acho que... Que eu teria que fazer pesquisas, eu acho que eu usaria internet pra ver livros sobre tal assunto...*

P: *E que tipo de, você falou de reflexão, que tipo de reflexão?*

Letícia: *Porque atualmente /.../ eu tomei interesse por essas coisas de **Psicologia, Filosofia ou a própria Sociologia**, então eu gostaria agora de encontrar livros /.../ abordando isso, sem ser esses livros de historinha, de romance que é uma coisa que normalmente eu lia, sabe? (Leitora/BCS – 16 anos, entrevista, 2014, grifos nossos).*

Em um primeiro momento, Letícia demonstra o desejo de fazer leituras comuns em certas comunidades leitoras: “...*Eu olho muito a lista dos livros que estão sendo mais vendidos /.../ pra ver se algum deles tem alguma história que me chama atenção...*”. Por outro lado, ela tenta exercitar sua autonomia como leitora, buscando novos referenciais culturais: “...*atualmente eu /.../ queria buscar livros mais diferentes, sabe? Alguns livros mais de reflexão /.../ eu tomei interesse por essas coisas de Psicologia, Filosofia ou a própria Sociologia...*” (Letícia/BCS – 16 anos).

Nesse sentido, os nossos dados apontam que, por meio das trocas nas comunidades de leitores, os jovens ampliam seus horizontes leitores e buscam, ainda que paulatinamente, caminhos de escape em relação às pressões do mercado, das mídias, das famílias, bem como do cânone escolar.

Vale ressaltar que os sujeitos deste estudo não se constituem como um grupo homogêneo, até porque, não frequentam as mesmas bibliotecas. Eles pertencem a diferentes comunidades de leitores: na escola, na biblioteca, na internet, entre outras.

É diante desse contexto multifacetado que entendemos as práticas e escolhas de leituras literárias de nossos jovens, envolvendo tanto aspectos sociais, quanto subjetivos, em movimentos dialógicos. Desse modo, seguimos abordando a relação entre essa prática e a subjetividade.

3.5 Leitura literária e subjetividade

Em relação às questões contemporâneas que envolvem aspectos subjetivos, entendemos, a partir de Lahire (2004), que o rompimento com a noção de singularidade, dissociado das questões sociais e culturais, constitui-se em avanço na produção do conhecimento. Desse modo, consideramos que a subjetividade é forjada por princípios internos (disposicionais) e externos (contextuais), que estão recorrentemente em contradição desde o nosso nascimento. É, também, por meio desse movimento, que nossos sentimentos, pensamentos, ações e representações são forjados. Isto é, o limiar entre ser constituído e constituir-se é bastante tênue, pois acontecem no contato com diferentes discursos.

Acreditamos que esse movimento dialógico se aplica às práticas de leituras literárias e escolhas textuais dos nossos jovens, pois elas estão entremeadas às condições materiais de acesso à literatura, aos diferentes contextos sociais que esses sujeitos estão inseridos, às formas de interação entre os sujeitos nas diferentes comunidades leitoras as quais pertencem e, também, à relação subjetiva estabelecida com os textos.

Logo, nossa reflexão em torno dessa dimensão subjetiva leva-nos ao “leitor real” e, também, à discussão em torno do engajamento pessoal dos leitores (REZENDE, 2013, p.7). Ou seja, como o sujeito-leitor interage com as histórias, com base em seus conhecimentos, vivências cotidianas e experiências singulares (ROUXEL, 2012). Nessa direção, entendemos que: “a leitura literária é, mais do que qualquer uma, marcada subjetivamente: enriquecedora no plano intelectual, autoriza também o investimento imaginário” (JOUVE, 2002, p.137).

Rouxel (2012, p.13) considera que a dimensão subjetiva da leitura envolve a compreensão da “[...] forma pela qual os leitores investem-se no texto, reconfigurando-o de modo a transformá-lo em um *texto do leitor*”. A autora explica que essa perspectiva acolhe as singularidades dos atos de leitura, tomando-as como ponto de partida para a construção de sentidos nas comunidades leitoras, a partir de processos intersubjetivos.

Para Butlen (2012, p.37), esse processo passa inicialmente pelo prazer de identificação com a obra, que inclui o envolvimento com as personagens, como mostra o testemunho da leitora Karina mostrado anteriormente. Ou seja, o leitor pode sentir um “efeito de realidade”, é como se ele vivenciasse pessoalmente os acontecimentos narrados, ficando, por vezes, demasiadamente impressionado ou sensibilizado. Para esse autor, a formação leitora inicial requer a consideração dessa dimensão.

Mas Butlen (2012, p.38), entende que o prazer de ler vai além dessa dimensão de adesão ao texto, passa também pelo:

[...] distanciamento das leituras, da confrontação da biblioteca interior de cada leitor do texto recentemente descoberto com os textos anteriormente lidos. O leitor passa então a apreciar os efeitos, a qualidade, a relevância, a riqueza das técnicas implementadas (ou não) pelo autor para seduzir, persuadir, entreter, ou dar a pensar aos leitores. A leitura se torna, assim, uma experiência singular, uma prática cultural que gera troca entre os leitores, confrontos, sociabilidade, uma postura crítica. Esta outra descoberta é fonte de poder intelectual, cultural e social.

Para Jouve (2013), associar a leitura literária à subjetividade significa projetar um pouco de si às práticas leitoras e, ao mesmo tempo, voltar a si. Nesse movimento, a dimensão dialógica se instaura. Notamos que esse processo de identificação, e / ou de reflexão, atua nas escolhas e preferências literárias de nossos jovens, como se pode notar no testemunho seguinte:

P: E dos livros que você leu ao longo da sua vida, tem algum livro que você destaca que você gostou de ler?

Daniel: *Pra mim é uma leitura (de) quando eu tinha dez anos, chama o “Zac Power”²², que é uma coleção grande. E até hoje, vamos supor, eu estou lendo ali, tem o “Percy Jackson”²³, “Como treinar o seu dragão”²⁴ e eu quero ler um livro que eu já li, sabe? Eu tô com vontade, e eu não quero ler nenhum desses /.../ vou ler o Zac Power.*

P: E Zac Power é o quê?

Daniel: *...o que tem de interessante é que ele sempre tem uma missão pra fazer em vinte e quatro ou quarenta e oito horas /.../ Vamos supor: salvar as focas marinhas*

²² Série literária infantil, escrita por H.I Larry.

²³ Série literária, escrita por Rick Riordan.

²⁴ Série literária infantil, escrita por Cressida Cowell.

e arrumar o quarto. É muito legal! E o interessante é isso, que ele tem uma missão pra fazer em um certo tempo e ele consegue fazer assim, faltando um minuto e ainda consegue fazer a tarefa dele.

P: E de certa forma você se identifica um pouco com o personagem?

Daniel: *Identifico, porque ele tem um estilo tipo o meu, que eu sempre uso um moicano é... ele é descolado e eu sou mais ou menos. E eu gosto de fazer varias missões, sabe? Eu fico jogando vídeo game, fazendo missões, eu fico igual o Zac Power /.../ Minha mãe até outro dia brigou comigo: “você é “que nem” o Zac Power”, você tem que fazer suas missões, ou seja, seu para-casa e depois arrumar o quarto, você tem vinte e quatro horas pra fazer o para-casa e depois arrumar o quarto (risos), nisso eu me identifico também (Leitor/BNE – 13 anos, entrevista, 2014, grifos nossos).*

Jouve (2013) também ressalta que tanto o plano afetivo, quanto o intelectual, constituintes da atividade leitora, são enredados pela subjetividade:

[...] o modo pelo qual um leitor imagina cenário e personagens a partir de indicações, em geral um tanto vagas no texto, remete a situações e acontecimentos que vivenciou e cuja lembrança retorna espontaneamente durante a leitura (p.54).

Entretanto, a partir de Ghiraldelo (2005), compreendemos também que essas singularidades da apreensão leitora ou a construção de saberes literários, não são estritamente da ordem do particular, ao contrário, estão relacionadas ao coletivo. Isto é, os sujeitos estão imersos em formações discursivas nas quais se sustentam, contribuindo para sua formação e manutenção, ao mesmo tempo em que elas os constituem em uma perspectiva simbólica, aliada às experiências de outra natureza. Dito de outra forma: a singularidade é uma construção social, que está associada também ao contexto histórico e à interação com o outro, em que o leitor não se apaga diante do que lhe é trazido pelo texto literário.

Entendemos, pois, a partir de Rouxel (2012) e Cruvinel (2011), que incluir na leitura literária essa dimensão subjetiva requer a ampliação da receptividade dos leitores, de forma a estimular a expressão das sensações, emoções e sentimentos suscitados nessa prática, para que esse conjunto de reações não se perca. Em outras palavras, demanda-se a interlocução entre os sentidos mobilizados nas leituras individuais e nas diversas percepções levantadas pelo texto e pelo contexto em que o leitor está inserido.

De acordo com Rezende (2013, p.8), esse movimento não impede que os sujeitos compartilhem sentidos constituídos a partir das leituras nas comunidades de leitores as quais pertencem. Mas, nem sempre, a associação entre leitura e subjetividade ou o acolhimento de impressões flexíveis de jovens e crianças são considerados adequados por alguns teóricos,

pois se entende que eles favorecem a desconexão com o texto, constituindo-se como uma digressão de leitores inexperientes.

Rouxel e Langlade (2013, p.20) também reconhecem a tensão entre o centramento nos aspectos formais do texto e a apreensão singular pelos leitores e reafirmam: “é impossível não reconhecer que o leitor real está no cerne de toda experiência viva da literatura, de toda apreensão sensível, ética e estética das obras”. Esses autores reiteram ainda, que o engajamento dos sujeitos é que produz o sentido da atividade leitora, pois ele é, simultaneamente, índice de empoderamento do texto pelo leitor e requisito necessário para o diálogo com o outro.

Sendo assim, consideramos que, nas práticas de leituras literárias, a produção de sentidos convoca a subjetividade dos sujeitos-leitores. Isto é, vincula-se à imersão dos sujeitos em uma determinada configuração sócio-histórica (ideológica), forjada pelas condições de produção da época, atrelada a “imagens discursivas que habitam os sujeitos” (MASCIA, 2005, p.50). Esse movimento congrega o imaginário social que, por sua vez, conforma a imaginação dos leitores.

Especialmente em relação aos textos literários, Nunes (1998, p. 179) entende que a produção de sentidos tem caráter polifônico, pois a “obra ganha a sua vida própria, histórica”, reconstituída em tempos e épocas distintas. Eles se materializam pelo e no leitor:

[...] o seu sentido intencional aparece à medida do complexo ato que realiza: preenchimento das significações das palavras, dos correlatos objetivos das frases que configuram personagens e delineiam situações no espaço e no tempo, reconhecimento dos valores e da figura de um mundo imaginário (p.180).

O autor sinaliza ainda que essa construção polifônica se relaciona também à imaginação, pois o leitor não só complementa os significados das frases, mas, principalmente, suplementa os espaços de incerteza, os vazios do texto, sem que esses sentidos sejam fechados ao serem apreendidos, pois, em outros momentos, outros leitores podem realizar novas apreensões, oriundas de suas próprias experiências.

Como este estudo busca compreender aspectos sociais e subjetivos das práticas e escolhas literárias de jovens, entendemos ser importante abordar como essas questões configuram-se atualmente em pesquisas teóricas relacionadas ao nosso tema.

3.6 Questões em torno das práticas e escolhas literárias atuais entre jovens-leitores

Como fomos assinalando, nossa discussão em torno das práticas e escolhas literárias dos jovens tem como pressuposto que elas se inserem em uma dinâmica social, consubstanciada por diferentes elementos. Embora consideremos que no mundo contemporâneo nossos modos de agir e pensar são forjados pelo ávido estatuto mercadológico, como Pais (2006), acreditamos que a juventude nem sempre se subordina às forças hegemônicas atuantes na sociedade.

Mas, particularmente, em relação às escolhas literárias dos jovens, os estudos de Oliveira (2013), Corsi (2010) e Neta (2008) indicam que suas opções, atualmente, atrelam-se, principalmente, aos apelos do mercado editorial. De maneira geral, verifica-se o interesse, sobretudo, por *best-sellers*, tais como “*Código da Vinci*” e “*A cabana*”. Há também predileção por selos editoriais juvenis e infanto-juvenis, que incluem os títulos da série “*Harry Potter*”, “*Crônicas de Nárnia*” e “*Crepúsculo*”, e, também, livros que viraram filmes, como “*O caçador de pipas*”, “*Marley e eu*”, “*O menino do pijama listrado*”, entre outros. Corsi (2010) atribui essas preferências leitoras, sobretudo, à divulgação intensa feita pelo mercado, principalmente, através da internet.

Em Oliveira (2013) identifica-se que as temáticas preferidas dos jovens são: suspense, policial, ação, terror e ficção científica e que o gênero mais lido é o romance. Também nessa pesquisa, verifica-se que esses sujeitos, muitas vezes, não leem o que os pais ou professores esperam, mas leem, principalmente, as obras que lhe proporcionam prazer. Se em Corsi (2010) assinala-se a forte influência da indicação dos pares, em Oliveira (2013), observa-se a ascendência de pais e parentes nesse sentido.

O estudo de Corsi (2010) aponta que grande parte das leituras dos jovens associa-se à exigência escolar. Ainda assim, em Oliveira (2013), Corsi (2010) e Neta (2008) identifica-se que, nem sempre, a leitura literária escolar é considerada negativa pelos jovens. Por vezes, as

práticas propostas nesse âmbito tornam-se significativas para esses sujeitos, como também indica o relato seguinte:

P: *Eu queria te perguntar se teve algum fato, alguma situação que te despertou a buscar a leitura.*

Renato: *Foi no... foi a partir... eu acho que foi a partir desse trabalho que eu te falei que o professor passou (foi solicitado que os alunos escolhessem um livro para falar sobre ele), eu vim aqui (na biblioteca) /.../ olhei os livros /.../ Na época, eu não lia esses livros maiores /.../ com muita frequência, lia mais gibis, essas coisas, lia esses livros menores, não sei se pelo fato de ser novo também /.../ eu vim aqui peguei um livro²⁵, gostei, tomei hábito (Leitor/BVN – 16 anos, entrevista, 2014, grifos nossos).*

Ou seja, a proposta desse professor possibilitou o exercício autônomo de escolha da leitura literária por Renato no espaço da biblioteca escolar, influenciando inclusive as suas preferências, quando ele expressa: “*Na época, eu não lia esses livros maiores /.../ com muita frequência, lia mais gibis, essas coisas, lia esses livros menores...*”.

Nesse sentido, entendemos que, embora a escolha das obras literárias pelos jovens seja influenciada pelo meio social, onde o mercado editorial tem forte domínio, esse fator não se constitui como determinação absoluta, pois, em última instância, quem escolhe é o sujeito. Como explicita Reguillo (2007), o contexto social direciona as práticas, mas dentro delas existe certa margem de eleição. Eis o nosso dilema neste estudo: tatear entre o subjetivo e o social.

Orlandi (2007) discute como a materialidade dos lugares na sociedade delinea a vida dos sujeitos, ao mesmo tempo, que a resistência desses sujeitos configura outros posicionamentos que vão constituir “novos (ou outros) lugares” (p.2). Compreendemos que esse ponto de vista aplica-se às práticas e escolhas de leituras literárias dos nossos jovens, pois ao mesmo tempo que elas são influenciadas pelo *marketing* editorial, percebe-se o movimento de resistência quanto às imposições leitoras das instâncias formais de incentivo às práticas de leitura. Sendo que a influência do mercado se configura como algo que subjaz imanente, como uma força que pressiona de forma mimética e dissimulada na ideologia cotidiana das comunidades de leitores.

Acreditamos que o relato de Letícia, já citado em outro momento, exemplifica esse movimento de resistência em relação às prescrições de leitura:

²⁵ O leitor refere-se ao livro: *O irmão que tu me deste*, de Carlos Heitor Cony.

P: O que significa para você ler livros de literatura?

Letícia: ...literatura, eu penso no que eu tô estudando no colégio, que é o que a literatura desenvolveu e tal, de poemas, no barroco, “blá, blá, blá”. Isso assim da literatura não me interessa, **me interessa o atual /.../ a literatura com os livros que eu leio...** (Leitora/BCS – 14 anos, entrevista, 2014).

E o depoimento de Adriana demarca a influência do mercado editorial, por exemplo, através das adaptações cinematográficas, nas escolhas e preferências leitoras juvenis:

P: Dentre os livros lidos, ao longo da sua vida, qual o que você mais gostou de ler?

Adriana: ...alguns livros preferidos que são do mesmo autor /.../ o... Dan Brown, que fez “O símbolo perdido” o “Código da Vinci” e “Anjos e demônios”. Os livros dele eu leio bastante /.../ e os filmes também /.../ espero que façam uma continuação do livro /.../ “O símbolo perdido”, que eu fiquei bastante intrigada... (Leitora/BNE – 16 anos, entrevista, 2014).

Ademais, conforme argumenta Abreu (2006), a avaliação das obras está sujeita a um conjunto de critérios e não apenas à qualidade literária do texto. A recepção de uma obra é influenciada pela nossa filiação e conhecimento das correntes literárias, padrões estéticos e culturais. Também está relacionada à forma de inserção e ao prestígio do autor no meio literário. Segundo a autora, ao ler um livro, confrontamos as ideias disseminadas na obra com as nossas próprias convicções éticas, políticas e morais. Isto é, essa dinâmica é mediada pela concepção que se tem de literatura.

Sobre essa questão, Rouxel (2013) observa que o delineamento dessas preferências, não implica necessariamente em permanência, a autora entende que, especialmente nessa faixa etária, os gostos são ecléticos e flutuantes. Nesse sentido, propõe a noção – identidade de leitor –, que parece adequada ao nosso contexto, pois se relaciona à capacidade de argumentação do leitor frente aos textos lidos e de associação das leituras ao seu entorno. Ideia que também inclui indicadores como: gostar, reler e preferir. A autora acredita que na juventude essa ideia mostra-se mais adequada do que a concepção de *identidade literária*, considerada como:

[...] uma espécie de equivalência entre si e os textos: textos de que eu gosto, que me representam, que metaforicamente falam de mim, que me fizeram ser o que sou, que dizem aquilo que gostaria de dizer, que me revelaram a mim mesmo. Essa noção requer e estabelece memória de textos que perfizeram um percurso – evoca um universo literário – mas inclui também uma relação com a língua, com a escrita e com a singularidade do modo de ler... (p.70).

Entender as escolhas de leituras literárias dos jovens sob essa ótica, que compreende certa provisoriedade, possibilita a diferenciação entre ser e constituir-se leitor. Nosso entendimento em torno da formação leitora desses sujeitos baseia-se nessa última ideia.

Outro aspecto que acreditamos atuar nessas práticas e escolhas é a produção literária para crianças e jovens. Chartier (2011) assinala que, atualmente, essa produção é abundante e está em constante renovação, bem como as formas de divulgação – feiras, revistas, internet, entre outras. Além disso, houve o crescimento da rede comercial de vendas, tanto física, quanto virtual.

Essa complexidade gera controvérsia em relação a quais práticas e escolhas de leituras contribuem para a formação leitora dos jovens. Por um lado, acredita-se que determinadas leituras – auto-ajuda, best-sellers e alguns títulos da literatura juvenil –, apenas contribuem para fisgá-los e não para a formação do gosto estético. Por outro lado, identifica-se certa relativização nas instâncias formais de promoção da leitura quanto ao acolhimento desse repertório. Sobre essa tensão, Abreu (2006) pondera: “a apreciação estética não é universal: ela depende da inserção cultural dos sujeitos. Uma mesma obra é lida, avaliada e investida de significações variadas por diferentes grupos culturais” (p. 80). E a autora, ainda, relativiza:

[...] os critérios de avaliação do que é *boa e má literatura*, e até mesmo de que gêneros são considerados *literários*, mudam com o tempo. Não há uma *literariedade* intrínseca aos textos nem critérios de avaliação atemporais (p. 80).

Britto (2012), por sua vez, assinala que a leitura de entretenimento é mais acessível, pois são constituídas por valores e conhecimentos cotidianos, associados ao senso comum. Dessa forma, iguala-se a outros modos de consumo de massa, como a televisão e o cinema de entretenimento, exaurindo a experiência formativa. Particularmente em relação à promoção da leitura, o autor contemporiza:

[...] inevitável, contudo, é viver a contradição: estimular a livre escolha não é errado, mas tampouco é a totalidade; certamente, é errado dizer que o leitor escolhe é bom e basta; a promoção da leitura não pode submeter-se ao mimetismo do imediato, devolvendo a cada um o que lhe já é conhecido; ela precisa buscar um diferencial – a potencialidade de abrigar o conhecimento humano (p.50).

De forma semelhante, Abreu (2006) propõe certa flexibilização frente à questão das escolhas, pois a autora entende que o estudo do cânone literário é importante, mas acredita que o

“espaço para a diversidade de textos e de leituras” precisa ser garantido (p.111). Isto é, sugere que o “espaço do outro” seja preservado.

Em relação ao exercício dessas práticas nas bibliotecas públicas, ainda que as escolhas subjetivas de leituras nessas instituições seja um princípio basilar, consideramos que elas oferecerem outros referenciais textuais, pois nesses espaços há a possibilidade de acesso à bibliodiversidade. Mas, pensamos que a concretização desse ideal relaciona-se à reflexão em torno da constituição dos acervos, com o objetivo de assegurar o direito à literatura de qualidade. E a esse aspecto soma-se o conhecimento dos perfis leitores dos usuários e, também, de suas próprias coleções.

Além disso, a partir de Patte (2012, p.84), acreditamos que as bibliotecas públicas podem orientar os jovens, progressivamente, no sentido de refletirem sobre os seus interesses ou, ainda, a explorarem novos territórios através de:

[...] uma escolha de qualidade variada e sutil, aquilo que vai enriquecer o “teatro interior” de cada um, despertar sua curiosidade e sua vontade de saber e compreender [...] As discussões, as conversas a dois e o aconselhamento individual podem permitir que cada um encontre o próprio ritmo, formule as próprias questões e siga o caminho...

Entendemos, ainda, que, em relação às práticas e escolhas textuais nas bibliotecas públicas, se, por um lado, existe o movimento de resistência em relação aos imperativos do mercado na constituição dos acervos e escolha de textos que são expostos ou utilizados nos encontros de leitura. Por outro lado, por vezes, nesses espaços também se conformam relações de poder, como o pouco destaque à diversidade da literatura brasileira, a rejeição das leituras escolhidas pelos próprios jovens, o horário e os dias de funcionamento dessas instituições, entre outros aspectos.

Particularmente em relação aos jovens que participam deste estudo, notamos que as suas escolhas literárias são tangenciadas pelo seguinte paradoxo: ainda que a escola, a família e o mercado tentem limitar as escolhas juvenis, elas parecem inserir-se entre essas restrições e a busca por autonomia, pois existem jovens que saem de suas casas, procuram as bibliotecas públicas, buscam e escolhem os textos literários por critérios subjetivos. Chartier (2011) argumenta que a convicção contemporânea exacerbada, acerca da importância da leitura para a formação humana, traz a vigilância quanto às escolhas textuais e os modos de lê-los.

Portanto, ainda que consideremos importante a discussão sobre as escolhas literárias dos jovens, interessam-nos, sobretudo, compreender, seus percursos leitores. Diante disso, destacaremos aspectos relacionados à função social das bibliotecas públicas de formação leitora da população.

3.7 Breve histórico em torno da função social das bibliotecas públicas

Primeiramente, acreditamos ser importante definir o que entendemos, em nosso estudo, como biblioteca pública, já que essa terminologia, algumas vezes, é utilizada de forma equivocada ou confunde-se com biblioteca escolar ou comunitária. A partir de Machado (2008), consideramos que essa instituição é um local de acesso público, ligada e mantida pelo poder público municipal, estadual ou federal, em termos de recursos – humanos, materiais e financeiros –, criadas para atender às necessidades informacionais da comunidade local e de seu entorno.

Silveira e Reis (2011) consideraram que as bibliotecas públicas, como instituições sociais que estão sempre em evolução, na contemporaneidade, agregam o sentido de lugar público, portanto, além da guarda dos bens simbólicos e patrimoniais das sociedades nas quais estão inseridas, garantem também o livre acesso a todos que queiram utilizá-los ou fruí-los.

Chartier e Hébrard (1995), que descrevem os discursos sobre a leitura na França entre 1880 e 1990, explicitam que, no século XIX, esses espaços tinham como principal função a conservação e preservação do patrimônio. Para tanto, os leitores eram vigiados, para que não degradassem os livros. Além dessas, existiam, na França, as bibliotecas populares, que tinham a finalidade de moralizar o povo, tomado como perigoso. Os autores ressaltam que o fortalecimento dessas instituições como espaços associados à democracia acontece apenas no século XX.

Esses autores salientam também que, historicamente, a função social das bibliotecas esteve sempre atrelada às atribuições dos bibliotecários, marcadas por contradições, oscilando entre o conhecimento técnico e da cultura geral e o conhecimento profundo dos leitores. Por esse motivo, a formação desses profissionais era diversa, alternando-se entre a conservação, de natureza especializada, e aquela voltada à prática pedagógica. Dessa forma, os problemas de leitura pública sempre estiveram atrelados ao papel exercido por esses profissionais.

Na esteira desse debate, os autores explicitam que o discurso acerca das finalidades da leitura, durante o século XIX, associava-se, sobremaneira, às necessidades de instrução. É somente no século XX que se discute a prática leitora como possibilidade de distração, em que se percebe o leitor como:

[...] cidadão responsável e seus projetos de leitura nunca devem ser discutidos ou dirigidos pelo bibliotecário; basta que este permita a sua realização. Assim, pela primeira vez, um discurso político sobre a leitura se recusa a distinguir entre bons e maus leitores, entre boas e más leituras, porque associa a relação entre o público e livros ao exercício de uma cidadania responsável da qual o bibliotecário é depositário (CHARTIER E HÉBRARD, 1995, p.152).

Os autores observam que, por volta dos anos 50, a função do bibliotecário oscilava entre censor e guia. No entanto, motivados pelo movimento dos Estados Unidos e Inglaterra de criação das bibliotecas livres: “com salas claras, livre acesso às estantes, publicações atualizadas e inovações atraentes, para satisfazer e promover a frequência dos visitantes”, a função desse profissional, como iniciador do público leitor, vai firmando-se na França” (CHARTIER E HÉBRARD, 1995, p.153). Consolida-se também o serviço de empréstimo, para além das consultas, bem como o alcance de um público diversificado, com vistas ao lazer, à informação, ao estudo e à cultura. É também a partir desse movimento que surge, na França, a reivindicação de desconcentração da política cultural.

Segundo os autores, em torno dos anos 70, os discursos em relação às bibliotecas começam a tomá-las como espaços de encontro e também de animação, em que os leitores passam a ter maior importância do que os livros. Nos anos 80, partindo desse pressuposto e da diversificação do público das bibliotecas (jovens, crianças, idosos, analfabetos, imigrantes etc.), alteram-se também as possibilidades de atuação dos bibliotecários (hospitais, prisões, postos de saúdes, mercados, estações etc.). “A trajetória da leitura pública atinge assim seu ponto máximo de extensão, que formalmente é indefinido: todos os lugares onde há vida, trânsito, trabalho, lazer podem tornar-se locais de depósito e empréstimo de livros” (p.234).

Contudo, eles consideram que, se nos anos 50, persiste a contradição da profissão de bibliotecário, entre o censor e guia, nos anos 60, o desafio que se coloca para esse profissional é que a política de leitura, tomada como parte da democracia cultural, agora envolve mais que o acesso ao livro, mas também à música, filmes e documentários, transformando a biblioteca

em mediatecas. O que mais uma vez problematiza a função desse profissional: “pode-se relativizar o livro enquanto suporte cultural e não cometer suicídio profissional” (p.196).

A partir desse relato, nota-se que o debate acerca da função social das bibliotecas como espaços de acesso e promoção da leitura é relativamente recente, quando se esboça o percurso histórico dessas instituições. De forma geral, atualmente, a ação bibliotecária em nível mundial orienta-se pelo documento produzido pela UNESCO, que considera essas instituições como:

[...] porta de acesso local ao conhecimento, [que] fornece as condições básicas para uma aprendizagem contínua, para uma tomada de decisão independente e para o desenvolvimento cultural dos indivíduos e dos grupos sociais [...] Este Manifesto proclama a confiança que a UNESCO deposita na Biblioteca Pública, enquanto força viva para a educação, a cultura e a informação, e como agente essencial para a promoção da paz e do bem-estar espiritual nas mentes dos homens e das mulheres (1994, p.1).

Jaramillo e Posada (2013) entendem que, na contemporaneidade, essas instituições ressignificaram suas funções, com vistas à formação cidadã, relacionada à educação social, entendida como aquela que extrapola os muros escolares, criando possibilidades de acesso a bens culturais diversos que ampliam as perspectivas socioeducativas, profissionais, de lazer e participação da população.

Na América Latina, segundo Rodriguez (2002), atualmente o discurso de valorização social das bibliotecas públicas vem disseminando-se tanto na formulação de políticas públicas, quanto entre os trabalhadores da cultura. De acordo com a autora, essas instituições são apontadas como espaços imprescindíveis para o desenvolvimento social, na medida em que proporcionam à população o acesso à leitura e à informação.

Destaca-se ainda que quando se tratam de assuntos como melhoria da qualidade educacional, formação de sociedades leitoras e a importância do acesso à informação para o pleno exercício da democracia, essas instituições são citadas como propulsoras desses ideais. Sendo assim, cabe identificar as repercussões desses discursos no Brasil.

3.7.1 Discursos brasileiros em torno da função social das bibliotecas públicas

Se considerarmos a tradição dos países europeus, os estudos sobre bibliotecas públicas no Brasil começam a se concretizar como campo de pesquisa há pouco tempo. No entanto, ao nos voltarmos para os discursos sobre bibliotecas apontados pelo legado eurocêntrico, não podemos deixar de ressaltar que existem grandes diferenças entre países como França e Brasil, embora, compreendamos que as questões em torno dessas instituições e a leitura na América Latina, sejam influenciadas por esse pensamento.

No Brasil, a biblioteca pública constituiu-se como centro de informação somente no século XX, com a criação da Biblioteca Pública Mário de Andrade em São Paulo. Essa iniciativa tornou-se marco na América Latina. Desde então, no plano conceitual, essas instituições são associadas à função sociocultural de promoção da leitura, de acesso à informação e guarda da memória coletiva (FREITAS E SILVA, 2014, p.3).

Todavia, ainda que o discurso das políticas públicas no Brasil reitere as bibliotecas públicas como espaços de acesso e promoção da leitura, a função de formação de leitores até então, não está explícita nos documentos oficiais, como mostra o texto do Plano Nacional de Livro, Leitura e Literatura – PNLL²⁶, quando lhe confere o *status* de *dinamo cultural*:

[...] a biblioteca não é concebida aqui como um mero depósito de livros, como muitas vezes tem se apresentado, mas assume a dimensão de **um dinâmico pólo difusor de informação e cultura, centro de educação continuada, núcleo de lazer e entretenimento**, estimulando a criação e a fruição dos mais diversificados bens artístico-culturais; para isso, deve estar sintonizada com as tecnologias de informação e comunicação, suportes e linguagens, promovendo a interação máxima entre os livros e esse universo que seduz as atuais gerações (Brasil, 2010, p.18, grifos nossos).

Machado (2008) considera que a iniciativa de criação do plano teve como finalidade a sistematização e a integração das ações ligadas ao livro, à leitura, à literatura e à biblioteca, até então, desenvolvidas no país de forma dispersa e desarticulada. Silva (2009) também concorda com essa consideração, porém, salienta que a lei precisa reverberar-se em metas e ações que mudem de fato a atual realidade brasileira.

²⁶ Esse plano foi criado em 2006, com a pretensão de estabelecer uma política pública de estado para o setor, em uma ação conjunta entre o Ministério da Cultura – MINC e Ministério da Educação – MEC.

Se, a partir de 2006, temos no Brasil um documento institucional que enfatiza a importância das bibliotecas públicas como espaços de acesso e promoção da leitura, até então, como aponta Farias (2013), o texto oficial de orientação dessas instituições, produzido pelo Sistema Nacional de Bibliotecas – SNPP, voltava-se, sobretudo, para a administração e a gestão dessas instituições como empresas, com foco no planejamento estratégico e desenvolvimento do *marketing* institucional. O mesmo que se vê na administração de hospitais, universidades e outras instituições públicas no Brasil. A autora assinala a contradição presente nesse discurso, pois esse mesmo texto também ratifica as diretrizes disseminadas pela UNESCO, nas quais a concepção de biblioteca pública associa-se ao princípio democrático de acesso aos bens culturais e ao exercício de educação permanente da população, conforme destacamos anteriormente.

Farias (2013) também destaca que esse documento preconiza que as ações de promoção da leitura dessas instituições devem ocupar o tempo dos usuários com atividades voltadas para o lazer e recreação. Nesse sentido, contesta: “a leitura pode ser um exercício de prazer e de fruição, mas é, antes de tudo, uma atividade que exige do sujeito o domínio de habilidades linguísticas, dedicação e tempo à sua realização...” (p.79). E sua análise ainda aponta que o projeto de biblioteca disseminado por esse órgão não tem a formação de leitores como uma das funções sociais dessa instituição.

Machado (2008) assinala que, algumas vezes, a atuação das bibliotecas públicas é criticada, pois reproduz os imperativos das classes dominantes, que entendemos relacionar-se à distribuição geográfica na cidade, à composição dos acervos, à atuação dos profissionais, à gestão, entre outros aspectos. Historicamente nota-se que a trajetória dessas instituições é ambígua, ora atuam como espaços de resistência, ora como espaços de manutenção do *status quo*. No entanto, ainda assim, a autora considera que, no Brasil, a função social desses espaços relaciona-se ao acesso à informação e à leitura, buscando exercer a atividade educativa e de formação, de forma a contribuir para a transformação social.

Pensamento que, de certa forma, é também compartilhado por Silveira e Reis (2011, p.38), os autores explicitam que as bibliotecas públicas são lugares de memória, pois fazem a “salvaguarda dos elementos materiais que informam nossa história individual ou coletiva”, porém forjados por forças contraditórias atuantes nas sociedades. Eles ainda as consideram como lugares de cultura, uma vez que promovem e disseminam a diversidade de bens

culturais, constituídos historicamente. Contudo, ressaltam que esse caráter de representação coletiva somente se concretiza por meio de ações de educação e leitura capazes de promover “o intercâmbio, o diálogo entre os inúmeros signos que compõem seus acervos, com os desejos, as ansiedades e as necessidades de cada um de seus usuários”.

Diante do reconhecimento do valor das bibliotecas públicas no Brasil, como destacam Silveira e Reis (2011) e Machado (2008) e, também, na formulação de políticas públicas, conforme deixa ver o PNLL, levanta-se a seguinte questão: como esse pensamento reverbera-se em ações concretas do poder público?

Em 2009, o Ministério da Cultura – MINC realizou o Censo de Bibliotecas. A partir desse recenseamento, constatou-se a deficiência de infraestrutura das bibliotecas quanto ao acesso à internet, acervos qualificados, bem como a escassa oferta de atividades de incentivo à leitura e a falta de profissionais qualificados (FREITAS E SILVA, 2014); (MACHADO, 2010, 2008), além disso, o estudo de Ribeiro (2013) aponta a irregular distribuição dessas instituições pelo Brasil e, ainda, a carência dos serviços de extensão. Segundo Freitas e Silva (2014), a exposição desse cenário gerou investimentos governamentais, porém, a situação brasileira no setor ainda é precária.

Como explicita Butlen (2012), se os países anglo-saxões e europeus estabeleceram metas para a melhoria de suas bibliotecas e a transformação em mediatecas, no Brasil, ainda buscamos: a ampliação do número dessas instituições; uma melhor distribuição regional; a manutenção mínima do acervo bibliográfico e a garantia orçamentária. É diante desse paradoxo, que confere às bibliotecas públicas o papel de instância de democratização da leitura e a situação precária dessas instituições em nosso país, que refletimos a seguir sobre a função social desses espaços de formar leitores.

3.8 Bibliotecas públicas como instituições de formação leitora

A constatação da falta de atribuição à biblioteca pública da função social de formação leitora da população diante dos documentos oficiais brasileiros, leva-nos a questionar: cabe a essas instituições esse papel? Nosso posicionamento em torno dessa questão é positivo e confirma-se no Manifesto de Caracas (1985), documento redigido com o intuito de definir o papel

dessas instituições nos países da América Latina e Caribe, como forma de impulsionar a integração regional, conforme nossa trajetória histórica e pretensões. Vejamos no documento:

[...] la Biblioteca Pública debe: [...] 4. Promover **la formación de un lector crítico, selectivo y creativo** desarrollando simultáneamente su motivación por la lectura y su habilidad de obtener experiencias gratificantes de tal actividad, capacitando así a cada individuo para jugar un papel activo en la sociedad (p.1, grifos nossos).

Nos países da América Latina, esse entendimento parece se destacar, sobretudo, na formulação de políticas públicas da Colômbia, como descreve Rodriguez (2002, p.8):

[...] las bibliotecas públicas concebidas como instituciones sociales deben responder a procesos de mediano y largo plazo que permeen y transformen las comunidades en las que pretenden incidir; **ya sea la formación de una sociedad lectora**, garantizar el acceso a la información o el fomento y la divulgación de la cultura en lo diferentes ámbitos, por mencionar algunos, y no sólo a una visión inmatista y activista de intervención social (grifos nossos).

E, no debate teórico, está presente em Caro (2013), Butlen (2012), Silva (2008) e Castrillón (2001).

Caro (2013) entende que a promoção da leitura nas bibliotecas públicas, através de seus clubes de leitura, a hora dos contos, as oficinas e as tertúlias literárias, constitui-se como uma das formas mais concretas de formação leitora da população, assumidas por essas instituições.

Para Butlen (2012), as bibliotecas, junto às escolas, possuem ambas o papel de formação leitora que se apoiam, ao mesmo tempo, que guardam especificidades próprias:

[...] o conhecimento que os bibliotecários têm da literatura infanto-juvenil, sua experiência na área de incentivo à leitura, a riqueza e a disponibilidade dos acervos de mediatecas, trabalham em conjunto com o profissionalismo do professor no campo da aprendizagem da leitura com sua abordagem metodológica da leitura literária, a fim de definir e colocar em prática projetos de qualidade que possam marcar de maneira significativa a vida dos leitores [...] (p.41).

Silva (2008) posiciona-se de forma semelhante, o autor acredita que a sinergia entre essas duas profissões – professores e bibliotecários – dinamiza as práticas de leitura e escrita e robustece a formação leitora, seja na escola ou em outros espaços.

Castrillón (2001) considera que as bibliotecas públicas constituem-se como espaços que dão circulação à informação. Porém, a autora ressalta que esse papel precisa associar-se a práticas

de leitura crítica dos textos que transitam nas sociedades. Sob essa ótica, a autora entende que o projeto dessas instituições se volta para a qualificação das ações, reações e decisões de seus usuários, por meio da convivência intensa com os textos, como forma de diminuir a submissão e a alienação. Esse apontamento inscreve a perspectiva de cidadania cultural, que segundo Silva (2008), visa à conscientização de que o ato de leitura passa pela esfera do prazer, mas conduz também à autonomia e criticidade.

Castrillón (2001) ressalta ainda que a revalorização da palavra escrita e de sua leitura é uma das principais funções das bibliotecas. A autora salienta que esses espaços podem mediar o acesso à informação para que a população melhor se informe, reunindo condições para a plena participação nos diferentes debates presentes nas sociedades.

Ou seja, pensar a biblioteca sob a ótica de desenvolvimento do pensamento crítico, inscreve a expansão do conhecimento pelo confronto com as informações disseminadas pelas mídias, o acesso à diversidade de fontes e, também, as trocas entre os sujeitos. Especialmente na contemporaneidade digital, Milanesi (2013, p.69) ressalta que:

[...] as bibliotecas públicas, reunindo e disseminando as informações, criando programas que envolvem a pessoa participativa, estão juntando informação e cultura numa relação dialética, seminal, para produzir, num movimento contínuo, as respostas, **sempre provisórias**, que a coletividade busca para a superação de seus limites (grifos nossos).

Acreditamos que as bibliotecas públicas podem ser um espaço provocador que permite trajetórias leitoras dialógicas. Um lugar onde seja possível indagar, cuja leitura possa ser uma experiência compartilhada (PATTE, 2012). E essa ideia está presente no discurso de nossos leitores, como mostra o depoimento seguinte:

P: E em relação ao Darlan (bibliotecário da BBA), em relação à indicação do bibliotecário, não só do bibliotecário, no caso, mas também de quem trabalha na biblioteca? Qual é a sua opinião?

Karina: Eles ajudam muito. (risos) Ajudam bastante, principalmente o Darlan, eu chego aqui falando que eu quero um livro de aventura, alguma coisa assim, ele traz várias opções e eu vou escolhendo.

P: E geralmente você gosta das indicações?

Karina: Adoro! Adoro! (Leitora/BBA – 14 anos, entrevista, 2014).

Nesse exemplo, o bibliotecário, a partir do interesse da leitora: “...eu chego aqui falando que eu quero um livro de aventura...”, busca no acervo opções, que provavelmente são livros da preferência do profissional, e oferece-os a Karina: “...ele traz várias opções e eu vou

escolhendo... ”. Ou seja, as escolhas de Karina vão singularizando seu percurso leitor. Nesse caso, a mediação mostra-se como prática sociocultural compartilhada, em que se inscreve a subjetividade de ambos.

É nessa direção que acreditamos na contribuição da biblioteca pública, como instância que pode contribuir para a ampliação do processo educacional, constituído ao longo de toda a vida (CUZCANO, 2002). Particularmente em relação à formação de leitores, consideramos que ela se concretiza através do acesso e da promoção da leitura, seguimos, então, abordando esses aspectos.

3.8.1 Acesso e promoção da leitura nas bibliotecas públicas

Na tentativa de aproximar essas reflexões do cotidiano das bibliotecas públicas, buscamos trabalhos empíricos²⁷ que discutam a função social dessas instituições de acesso e promoção da leitura. Além disso, usamos também, como critério de seleção, estudos que se aproximam dos nossos contextos de investigação.

A pesquisa de Bortolin (2001) investiga as ações promovidas pelas bibliotecas públicas infanto-juvenis Monteiro Lobato de São Paulo e Salvador, buscando identificar práticas que visam ao estímulo e à mediação da leitura, principalmente, de textos literários. Esses espaços guardam similaridade com a proposta de uma das bibliotecas por nós investigada, idealizada para o atendimento do público infantil e juvenil, embora qualquer faixa etária tenha livre acesso a esse espaço. Nesse estudo, a pesquisadora enviou a programação cultural dessas instituições a especialistas da área²⁸, para que avaliassem a pertinência das atividades de promoção da leitura propostas.

Essa pesquisadora entende que as bibliotecas públicas têm a formação de leitores como uma de suas funções. Porém, seu estudo aponta que nem todas as atividades propostas, nos espaços investigados, ainda que imbuídas da ideia de promoção da leitura, têm isso como foco. A

²⁷Por meio de levantamento bibliográfico no banco de teses e dissertações do IBICT, da CAPES e UFMG, selecionamos o trabalho de Bortolin (2001), que discute a função da biblioteca pública, atrelada à formação de leitores, através da ação de promoção da leitura e a pesquisa de Assis (2010), que investiga as bibliotecas públicas dos centros culturais ligados à FMC / PBH. A busca foi realizada usando a palavra-chave: bibliotecas.

²⁸Os seguintes profissionais foram selecionados pela pesquisadora para opinar sobre a pertinência das atividades de promoção da leitura: Edmir Perrotti, Ezequiel Theodoro da Silva, Luiz Percival Leme Britto, Maria Alice Oliveira Faria, Regina Zilberman, Maria Antonieta Antunes Cunha, Maria Christina de Moraes Tavares, Roseli Teresa Silva Leme e Geneviève Patte.

autora sublinha que, embora a programação cultural dessas instituições seja ampla e composta por diversas atividades – artes plásticas, teatro, jogos, oficinas de caixas para presente etc. –, nem sempre, o contato da criança e do jovem com o livro e o texto ficcional são favorecidos.

Em relação aos aspectos apontados pelos especialistas, consultados por Bortolin (2001), que contribuem para a formação de leitores nas bibliotecas, destacam-se os seguintes:

- existência de acervo em quantidade satisfatória e composto por bons livros;
- profissionais capacitados que sejam leitores, conheçam o acervo e saibam direcionar os usuários com base no perfil do leitor;
- clareza quanto aos objetivos das atividades e constante avaliação do planejamento, buscando fazer a distinção entre as ações que se relacionam à promoção da leitura, daquelas que visem o acesso de outros bens culturais;
- disponibilização dos serviços de empréstimo e pesquisas, mas, também, a realização de atividades que propiciem a mediação dos textos e a troca de impressões e ideias entre os leitores;
- o estabelecimento de parcerias intersetoriais (escolas, creches, abrigos, grupo de escritores etc.) ou institucionais, especialmente, com as que se relacionem à política de incentivo à leitura (Universidades, FNLIJ, ALB etc.);
- oferecimento de serviços de extensão (carro biblioteca, leitura em hospitais, na praça, pontos de leitura etc.), que tenham como norte a formação de leitores e
- oferecimento da leitura em diferentes suportes textuais, inclusive por meio das tecnologias digitais.

Também, a partir dos depoimentos dos especialistas, essa pesquisadora sublinha que promover a variedade de atividades nas bibliotecas pode afastá-las da sua função seminal: aproximar os seus frequentadores da leitura e da literatura. No entanto, Britto (2001, apud BORTOLIN, 2001, p. 151) contemporiza:

[...] as atividades de animação, entretenimento, etc. são (podem ser) interessantes e eventualmente podem até estimular a leitura de alguns textos. Isso não significa, entretanto, mudança de atitude ou transformação intelectual. Creio que o mais importante não é o gosto de leitura, mas a possibilidade de participação social através da leitura.

E, ainda, considera que a atuação dos profissionais nas bibliotecas pesquisadas, não possui clareza conceitual quanto à função social desses espaços. Promovem atividades diversas que não propiciam o contato e a experimentação do texto literário. Dito de outra maneira, a programação cultural dá pouca prioridade às atividades de incentivo à leitura. A autora ressalta que o foco maior é aumentar a frequência de usuários, independente de propiciar o encontro com os livros e a literatura, com vistas à formação de leitores. Consideramos que, de certa forma, esse fato reflete as orientações dos documentos do SNPP.

O trabalho de Assis (2010) discute o papel das bibliotecas dos centros culturais municipais de Belo Horizonte, destacando sua atuação como equipamentos descentralizadores do acesso à cultura e informação. Julgamos importante trazer as considerações desse estudo, uma vez que duas das bibliotecas por nós investigadas integram esses espaços.

Essa pesquisadora explica que esses Centros Culturais têm como função consolidar a política de descentralização da cidade, bem como promover a fruição artística e cultural da população local, com vistas ao resgate de sua identidade. Aponta, ainda, que as bibliotecas dessas unidades visam ampliar e garantir a política de incentivo à leitura. Contudo, considera que a biblioteca:

[...] foi se adaptando às mudanças da sociedade, ganhando outros suportes informacionais e desenvolvendo outros tipos de atividades, tornando-se um espaço cultural voltado para a criação, promoção e acesso informacional e cultural dos cidadãos (p. 18).

Ao contrário do pensamento de Assis (2010), Bortolin (2001) argumenta que essa ampliação dos serviços das bibliotecas, sem reflexão crítica acerca de sua função principal – promoção de ações que aproximem os usuários dos textos escritos – pode desvirtuá-las dessa premissa: “a linha divisória entre o que são atividades do âmbito de uma biblioteca ou não, ainda é nebulosa para o bibliotecário e, em consequência disto, propõe-se equivocadamente atividades visando promover a leitura, mas que nem sempre levam à leitura” (p.143).

Embora haja dissonâncias no debate teórico quanto à função da biblioteca pública de promoção e acesso aos bens escritos com vistas à formação do leitor, entendemos que as bibliotecas públicas caracterizam-se como instâncias que podem favorecer as escolhas textuais subjetivas, assim como a participação de encontros de leitura propostos a partir de seus acervos. Acreditamos também que essas instituições lidam com o desafio de acolher

repertórios leitores próprios e, ao mesmo tempo, expandir a autonomia intelectual de seus leitores, especialmente, através do contato com a produção literária historicamente legitimada. E, também, de tornar o exercício da atividade leitora torne-se algo familiar (LEBRUN, 2013). Percebemos, nas vozes dos nossos leitores, essa relação de familiaridade com as leituras de infância, algumas vezes, perdida na juventude, havendo necessidade de restituí-las.

Em relação aos encontros de leitura, em nosso estudo, percebemos que eles possibilitam a ampliação dos repertórios leitores dos nossos jovens. Veloso (2006) considera que as opções feitas a partir de acervos literários bem definidos podem contribuir para o desenvolvimento da capacidade de imaginação do leitor, aguçando a curiosidade e contribuindo para a construção do espírito crítico. Além disso, consideramos que essas atividades favorecem a interação entre esses sujeitos, com vistas à socialização dos saberes, que é primordial para a construção do conhecimento individual e social (CASTRILLÓN, 2007b).

Atualmente, nota-se que a biblioteca pública tem trabalhado, principalmente, com duas perspectivas de incentivo à leitura: uma que se relaciona ao acesso (empréstimos domiciliares e leituras locais) e outra que visa à mediação dos textos e valorização do universo literário (oficinas e rodas de leitura, encontros com autores, lançamentos de livros etc.). Em ambas as possibilidades inscreve-se a tensão entre as leituras escolhidas pelos próprios leitores e aquelas indicadas pelos profissionais que atuam nesses espaços, propostas a partir do acervo dessas instituições. Britto (2012) entende que a formação de leitores se inscreve nesse paradoxo. Mas, acredita que as duas possibilidades podem levar os indivíduos à produção intelectual própria, à invenção e à descoberta. Ainda assim, o autor considera que o mais importante é a compreensão dos diferentes significados da leitura na vida das pessoas.

De modo geral, as atividades de leitura propostas pelas bibliotecas públicas baseiam-se na proposição de conversas literárias, que também estão presentes na programação cultural das bibliotecas do nosso estudo. Dessa forma, indagamos: essas propostas de mediação contribuem para a formação leitora dos jovens? A próxima seção dedica-se a essa discussão.

3.8.2 Os encontros de leitura nas bibliotecas públicas

Os estudos de Oliveira (2013), Corsi (2010), Neta (2008) e Silva (2006) demonstram que os encontros de leitura são importantes para a formação leitora da juventude. Através deles,

acredita-se que a compreensão leitora dos jovens e seus repertórios leitores são ampliados, contribuindo para a constituição de comportamentos leitores perenes. Particularmente em relação às leituras literárias, entende-se que essa aproximação inclui o envolvimento subjetivo com as histórias lidas e seus personagens e, também, a socialização dos textos lidos por meio da crítica informal.

Rouxel (2012, p.20) acredita que a importância dessas atividades se relaciona à valorização do processo, mais que aos resultados da leitura em si. Para tanto, entende que essas proposições precisam encorajar o leitor a vasculhar o seu pensamento, isto é, favorecer a interpretação para além do desconhecido do texto e do próprio leitor. “A busca da compreensão mútua mais aberta e menos consensual destaca uma formação intelectual na qual a recusa das certezas e a manutenção da polissemia (de uma polissemia aceitável) são valores a serem buscados”. Veloso (2006) ressalta que essa negociação de sentidos é favorecida, principalmente, quando guiada por mediadores experientes.

Consideramos que os aspectos ressaltados referem-se à promoção dessas atividades sob a ótica dialógica, ou seja, quando a mediação entre leitores e texto propicia a interação entre os referenciais culturais dos sujeitos e aqueles disseminados nos textos. Para Rojo (2004, p.7), entender as práticas de leitura sob essa perspectiva, implica no aconchegamento da palavra, de forma democrática, de modo persuasivo, em que se pode “penetrar plasticamente, flexivelmente as palavras do autor, mesclar-nos a elas, fazendo de suas palavras nossas palavras, para adotá-las, contrariá-las, criticá-las, em permanente revisão e réplica”.

Para Manoel (2003), essa dinâmica também envolve a compreensão de que tanto os leitores, quanto os textos possuem uma história. Um mesmo texto pode ser lido de formas diferentes, de acordo com a época e / ou condições de produção. Isto é, os saberes literários são constituídos por diferentes linguagens: a música, a pintura, a fotografia, o cinema, entre outras, que interagem na produção dos sentidos no ato leitor, emergindo, conseqüentemente, nas discussões sobre os textos.

A análise de nossos dados também confirma a relevância desse tipo de atividade nas bibliotecas públicas, demonstrando que, nessas instituições, há certa receptividade em relação às práticas leitoras mais dialógicas. Entendemos que a seleção de textos para os encontros de leitura nas bibliotecas públicas é também outro aspecto que influencia essas propostas. Como

nosso trabalho está voltado, especialmente, para a leitura literária, nos detemos a esse tipo de coleção.

3.8.3 Seleção de acervo nas bibliotecas públicas

Como temos discutido, acreditamos na potência das bibliotecas públicas em relação à ampliação do horizonte de escolhas de leituras literárias da juventude. Ressaltamos a influência mercadológica e a ampliação da produção editorial juvenil como elementos que também interferem nesse processo e sinalizamos nosso entendimento de que nos gostos e nas preferências leitoras dos jovens inscreve-se certa provisoriedade e que, em última instância, essas escolhas são do sujeito-leitor. Somado a esses elementos, entendemos que a seleção do acervo, seja para o seu desenvolvimento ou destaque nesses espaços, e as atividades de leitura também atuam nessa dinâmica.

Em relação à política de desenvolvimento de acervo das bibliotecas públicas, a partir de Patte (2012), consideramos que a seleção de acervo é uma tarefa difícil, mas que essa constituição se pauta pelo princípio da bibliodiversidade. Isto é, precisa tanto abranger as demandas do público e as respostas requeridas, quanto provocar novos interesses e perguntas entre os leitores. Ou seja, os acervos precisam suscitar questionamentos que, talvez, não teriam a oportunidade de originarem-se ou manifestarem-se em outros espaços. Acreditamos ainda que esse movimento encerra a resistência em relação ao domínio mercadológico editorial, pois “procurar apenas obras suscetíveis de agradar a todo mundo seria visar o menor denominador comum” (p. 94). E, ainda, o favorecimento do encontro entre leitores e livros que não seriam solicitados espontaneamente devido ao poder de convencimento do mercado.

Bajour (2012) entende que os processos de mediação se iniciam na seleção de textos literários para as atividades de leitura. Segundo a autora, essa prática compreende a possibilidade de fazer escolhas textuais que provoquem nos leitores indagações, incertezas, discordâncias e incômodos. E, também, a reflexão sobre os modos que o texto pode ajudar os leitores com algumas respostas, bem como na formulação de novas perguntas e, sobretudo, como fazer intervenções que não fechem os sentidos.

Além disso, ela ainda salienta que o momento das escolhas textuais se constitui como “chave na transmissão dialógica de saberes”, em que se oferece aos jovens e crianças certa orientação, para tanto, a autora entende que:

[...] uma postura flexível, baseada na confiança no que as crianças e os jovens são capazes de fazer quando escolhem, abre caminho para aprender mutuamente sobre as razões que estão por trás de toda escolha. Predispor-se à inclusão de livros escolhidos por eles, mesmo que se duvide de seu valor, é uma porta aberta para discutir sobre os livros e ajudá-los a fortalecer as argumentações sobre seus gostos e saberes (p.57).

Logo, a partir de Britto (2012), consideramos que a seleção de textos pelos mediadores passa pelo desafio de considerar o gosto expresso pelos leitores e, ao mesmo tempo, propiciar o desenvolvimento da autonomia, tendo em vista a perspectiva política da formação do leitor. Nessa concepção, o processo de mediação vislumbra a transcendência, isto é, a incitação de novas experimentações e reflexões.

3.8.4 O papel do bibliotecário na mediação das leituras

Como já abordado, Chartier e Hébrard (1995) demonstram que a ideia de biblioteca, como instância de acesso e promoção da leitura e fortalecimento do processo democrático, constituiu-se como percurso histórico, que sempre envolveu a oscilação nas formas de atuação do bibliotecário, movimento envolvido por contradições e falta de consenso. Esse movimento, conseqüentemente, interfere na definição das funções desse profissional, por vezes, constituindo o discurso de senso comum que não lhes cabe a tarefa de mediação das atividades de leitura.

Todavia, em nosso estudo, acreditamos que os bibliotecários atuam como mediadores entre os livros, os textos e o leitor, favorecendo esse encontro. Para tanto, Farias (2013) sublinha que a atuação dos bibliotecários nesse sentido requer a compreensão quanto ao que significa saber ler e escrever em uma sociedade letrada e as relações de poder inscritas nessa dinâmica.

Para Patte (2012), o papel principal do bibliotecário, sobretudo quando se trata de crianças e jovens, é o auxílio pessoal ao leitor no sentido de orientá-los no ambiente e, ao mesmo tempo, apoiar seus empreendimentos. A autora considera que a mediação humana é a atividade principal desses profissionais.

A partir de Bortolin (2001), consideramos ainda que os bibliotecários possuem maior liberdade na proposição das atividades de leitura, pois não estão atrelados a currículos e avaliações externas, como, por exemplo, os professores. Podem, portanto, com maior liberdade, indicar diferentes tipos de textos, bem como discuti-los e trocar impressões com os leitores. Ou seja, garantir certa pluralidade de experiências leitoras. Por esse motivo, entendemos ser importante que esse profissional conheça o acervo das instituições em que atuam, apropriem-se dos percursos de leitura dos usuários, contribuindo para a ampliação de seus repertórios leitores. A autora considera ainda que os bibliotecários podem contribuir para que os leitores adquiram o conhecimento espacial da biblioteca. Ou seja, saibam a localização dos acervos, as formas de organização nas estantes, onde consultar as novas aquisições e sugestões de leitura.

Embora haja no campo teórico o consenso em relação à importância do bibliotecário na formação de leitores, percebe-se certo distanciamento entre a atuação desse profissional e o exercício dessa função. Para Machado (2008), esse fato está relacionado ao caráter tecnicista da formação acadêmica desses profissionais, que, historicamente, vem afastando-se da perspectiva humanista, que, para a autora, envolve o aprofundamento teórico relativo às iniciativas de incentivo à leitura e à mediação das práticas leitoras nesses espaços.

Para além desse lugar de promoção e acesso à leitura, as bibliotecas do nosso estudo também atuam como espaços de convivência.

3.9 Bibliotecas como espaços de convivência

Verificamos que as bibliotecas públicas além de funcionarem como espaços de acesso e promoção da leitura configuram-se também como espaços de convivência. Isto é, são locais para ir às férias, encontrar com amigos ou quando não se tem nada para fazer. Pensamos que essa característica se deve, sobretudo, à proximidade das casas dos nossos leitores, aspecto facilitador do acesso e da permanência e, também, à participação da família em diferentes práticas culturais, promovidas nas próprias bibliotecas ou nos centros culturais, que denotam a valorização dessa instituição pela comunidade local.

Essa percepção da biblioteca como espaço de convivência, parece relacionar-se à função de educação social, que Jaramillo e Posada (2013) atribuem às bibliotecas públicas. Para as

autoras, esse papel visa ao favorecimento de práticas cidadãs, que incluem três eixos transversais: a participação, a convivência e a autonomia. Nessa perspectiva, seu projeto de formação humana associa-se ao amplo desenvolvimento dos sujeitos, acolhendo seus valores, suas motivações e incentivando sua capacidade de posicionar-se autônoma e criticamente frente ao seu entorno e aos contextos sociais, por meio do acesso à informação e livre expressão. Também nessa direção, Patte (2012) considera que esses espaços podem oferecer um modo especial de organização, que seja flexível para acolher a diversidade e, sobretudo, a espontaneidade das perguntas, bem como o desejo de participação.

4 PRÁTICAS E ESCOLHAS DE LEITURAS LITERÁRIAS DOS JOVENS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos e discutimos os resultados deste estudo. Ele está organizado em torno de dois eixos principais relacionados às práticas e escolhas de leituras literárias de nossos jovens, bem como à sua formação leitora.

No primeiro eixo, inicialmente, são destacados os modos de incentivo à leitura literária presentes no cotidiano dos jovens, que incluem diferentes instâncias: família, escola, bibliotecas públicas, mídias, entre outras. Em seguida, são descritos seus critérios de escolhas de leituras literárias, bem como os motivos de interesse e desinteresse pelos textos selecionados.

Nesse eixo, também são apresentadas as preferências literárias referentes a gêneros, temáticas, autores, livros e personagens. Fazemos uma breve discussão sobre o interesse por textos informativos, já que são citados. Em seguida, são revelados os textos literários lidos atualmente por nossos jovens e, da mesma forma, os títulos escolhidos por eles próprios, para além das indicações e / ou leituras obrigatórias. Destacamos ainda o interesse pelo acervo das bibliotecas públicas, estabelecendo relações com os repertórios elencados.

Além disso, examinamos a importância atribuída à consideração dos gostos e preferências literárias na indicação de leituras e apresentamos a opinião desses leitores quanto às recomendações e/ou sugestões de obras, feitas por professores, bibliotecários, familiares e amigos.

Expomos, ainda, suas opiniões em torno das práticas de leituras literárias que valorizam a troca de impressões e ideias sobre os textos, assim como revelamos as diferenças percebidas acerca das propostas de leitura feitas fora e dentro do ambiente escolar. É explicitada também a percepção desses sujeitos entre ser leitor na infância e na juventude. Ao final, os significados da leitura literária na vida desses leitores são elencados.

No segundo eixo deste capítulo, embora a referência às bibliotecas públicas estivesse sempre presente nas discussões realizadas, até porque nossos jovens convivem nesses espaços, retomamos alguns aspectos das relações lá estabelecidas, tais como: acesso, ampliação do

repertório de escolhas textuais, desenvolvimento da autonomia leitora, o apoio e a orientação dos profissionais, além da constituição dessas instituições como comunidades de leitores.

Apresentamos também aspectos da frequência às bibliotecas públicas, que incluem a descoberta desse espaço tanto na infância, quanto na juventude, seja através da indicação de familiares ou amigos, assim como o maior interesse pela leitura literária despertado nessas instituições. Então, apontamos a regularidade do exercício dessa prática, revelando alguns interditos que interferem nessa trajetória.

Em seguida, são descritos os dois principais projetos de acesso e promoção da leitura, desenvolvidos por essas bibliotecas públicas, em que se destaca a utilização pelos nossos jovens dos serviços de empréstimo e leitura local e a participação nos encontros de leitura.

Com base em Manzini (2006), para apresentar os depoimentos de nossos jovens, foram utilizadas as seguintes convenções.

Quadro 5: Convenções para a apresentação dos relatos dos jovens

Convenções	Descrição
1, 2, 3...	Identificação numérica dos excertos
P	Pesquisador
Leitor	Uso do codinome para indicar a transcrição da fala dos jovens
...	Uso de reticências no início e no final da fala para indicar transcrição parcial do trecho
... ou	Uso de reticências ou duplas reticências no meio da fala indica pausa curta ou longa respectivamente
/.../	O uso de reticências entre duas barras indica corte na transcrição por outrem
()	Comentários elucidativos de quem faz a transcrição
“ ”	Uso de aspas em determinadas palavras indicam equívocos de concordância nas falas
<i>Itálico</i>	Excertos
Negrito	Destaques da análise nos excertos

Fonte: Manzini (2006)

Vale destacar que, no início de cada seção, apresentamos quadros que mostram o quantitativo de ocorrências das categorias nos depoimentos de nossos leitores, portanto, nem sempre, o valor total coincide com o número de participantes da pesquisa²⁹, porque um mesmo diálogo

²⁹ O número de participantes desta pesquisa é 27 sujeitos.

pode enquadrar-se em mais de uma categoria. Ademais, todos os itens do questionário permitiam a opção múltipla de respostas, logo o quantitativo total quase sempre excede o número de participantes da pesquisa.

4.1 Incentivo à leitura literária

Embora, algumas vezes, os nossos jovens atribuam a aproximação da leitura ao interesse individual, inerentes ao próprio sujeito:

I. Renato: “...eu me interessei por mim mesmo, via livros /.../ comecei a ler alguns /.../ vi que gostei e tô aí lendo”.(Leitor/BVN – 16 anos, entrevista, 2014).

Identificamos nos relatos dos nossos jovens que o incentivo à leitura nos seus cotidianos inclui aspectos sociais e subjetivos, mostrados na interação com diferentes atores, em variadas instâncias. Reiterando os resultados dos estudos de Oliveira (2013), Corsi (2010), Neta (2008) e Alves (2008), em nossa pesquisa, verifica-se também que a família apresenta-se como principal incentivadora do contato primário com a leitura. A escola, a biblioteca pública, as experiências leitoras entre amigos e o interesse por autores e obras específicas também figuram nesse cenário.

Tabela 6: Incentivo à leitura literária³⁰

Categorias	Ocorrências
Família	26
Outros modos de incentivo à leitura	13
Escola	12
Biblioteca pública	6
Leitores que não se lembram ou entendem que não houve o incentivo	3
Total	60

Fonte: Elaborada pela autora.

Além disso, nota-se que durante a infância as escolhas de leituras literárias dos nossos jovens são, recorrentemente, realizadas ou guiadas por terceiros – mãe, pai, parentes próximos e professores –, porém a entrada na juventude demarca certa independência nesse processo. Isto é, o incentivo às práticas leitoras nessas instituições é constituído por diferentes aspectos sociais.

³⁰ Categorias emersas dos itens da entrevista: “Na sua trajetória de vida, existe alguém que te influencia a gostar de ler?” e “Na sua trajetória de vida, tem alguma situação, em específico, que te motivou a ler?”.

4.1.1 Família

O incentivo à leitura nas famílias relaciona-se, sobretudo, à presença de leitores-referência no núcleo familiar – irmãos, tios, primos, pais e, especialmente, as mães – associado ao contato com os livros e à realização de práticas leitoras variadas:

2. Marcos: *Principalmente a minha família e minha mãe também. A minha mãe em especial, porque ela sempre gostava muito de leitura e ela me influenciou muito, pegava livro pra mim, lia comigo e também o meu pai que me indica muitos livros bons (Leitor/BCS – 13 anos, entrevista, 2014).*

3. Letícia: *A gostar de ler? ...Eu acho que meus pais mesmo, minha mãe e tal, porque eles sempre leram historinhas pra mim /.../ então, desde o início, eu tive interesse por livro, tipo assim é... Desde pequena, eu pegava livro e lia os de historinha sozinha antes de dormir /.../ E quando eu fui crescendo, eu já cresci com esse hábito de ler sozinha, escolher livro pra mim mesma (Leitora/BCS – 16 anos, entrevista, 2014).*

4. Karina: *Minha mãe. Eu puxei muito dela.*

P: *Por quê? Que tipo de práticas que ela fazia que te “incentivava”?*

Karina: *Ela sempre lia muito pra mim, quando eu era menor, ela tinha o costume de ler pra mim e acabei pegando a mania também e ela sempre teve bastante livro, gostava muito (Leitora/BBA – 14 anos, entrevista, 2014).*

Esses relatos demonstram que a aproximação da leitura nas famílias funciona como *habitus* construído socialmente, que requer apropriação dos sujeitos, nesses casos, relacionado à valorização da prática de leitura: “... ela (mãe) sempre gostava muito de leitura... (Marcos/BCS – 13 anos) e “...ela (mãe) sempre teve bastante livro...” (Karina/BBA – 14 anos). Essa noção também está reiterada quando os nossos leitores mencionam que a leitura se constitui como costume, mania, cultura e parte de suas vidas.

Percebe-se ainda que essas práticas podem transformar-se em bens de família pelo valor simbólico atribuído ao objeto-livro, constituindo-se como herança a ser preservada e passada aos que vem depois, para proporcionar o mesmo prazer literário na formação inicial das gerações futuras:

5. Marina: *“...a gente tinha uma mala que era cheia de historinhas. Eu fui lá nela, dei uma olhada e levei pra minha priminha...” (Leitora/BVN – 13 anos, entrevista, 2014).*

Verificamos também que algumas estratégias utilizadas pelos familiares contribuem para a formação do gosto pela leitura:

6. Jordana: ...quando a gente era pequena /.../ **tinha um cofre da família.** Todo mundo quando achava uma prata, uma moeda, /.../ colocava dentro desse cofre, no final do mês /.../ ela (a mãe) sempre abria o cofre e comprava um livro com todo o dinheiro que tava lá /.../ Eu preciso catar as moedinhas pra conseguir o livro e isso faz com que a gente desperte mesmo **o prazer pela leitura, o gosto...**

P: Então assim, deixa eu ver se eu entendi, você tá falando que esse jogo, essa brincadeira que a sua mãe fazia foi importante pra você ser uma leitora, é isso?

Jordana: Foi. (Leitora/BVN – 15 anos, entrevista, 2014).

7. Juliana: ...Porque desde que eu era pequena, que eu tava no primeiro ano, sabe? **Cada livro que eu lia, eu ganhava cinco reais.** Em um ano, um ano não, só na metade de um ano na biblioteca da minha escola, eu li noventa livros. Ele (o pai) me influencia sempre... **me levando em tudo.**

P: E esse incentivo que o seu pai te dava /.../ você lia mais pelo dinheiro ou pelo prazer do livro?

Juliana: No começo, eu comecei a ler mais pelo dinheiro, só que depois, sabe? Eu fui tendo mais prazer em ler os livros, gostando mais. **Aí, não foi mais pelo dinheiro, eu já gostava de ler.** Porque antes eu não gostava de ler, ele fez isso e eu fui tendo mais prazer (Leitora/BCS – 13 anos, entrevista, 2014).

O depoimento de Jordana mostra a mobilização de todo o núcleo familiar em torno de um objetivo comum – a aquisição de livros –: “...*Todo mundo quando achava /.../ moeda /.../ colocava dentro desse cofre, no final do mês /.../ ela (a mãe) /.../ comprava um livro com todo o dinheiro que tava lá...*”, fato que denota a valorização desse objeto, contribuindo para a formação do gosto pela leitura. No caso de Juliana, ainda que o pai da leitora utilize uma estratégia mercantil, que parece estimular mais a quantidade do que a qualidade das leituras: “...*só na metade de um ano na biblioteca da minha escola, eu li noventa livros...*”, o seu incentivo também tem outra faceta, pois ele a leva em atividades culturais relacionadas à leitura: “...*Ele (o pai) me influencia sempre... me levando em tudo...*”.

O favorecimento do acesso aos bens letrados pelas famílias, também é outro aspecto que contribui significativamente para o incentivo à leitura entre os jovens:

8. Clarice: ...Eu acho que a minha mãe, porque **ela pegou um “Harry Potter” pra mim na biblioteca do centro cultural...** que tava lá o... “Pedra filosofal”. Eu acho que foi por isso.

P: E a partir desse livro que você começou...

Clarice: É depois de “Harry Potter”, eu peguei “Nárnia” e fui pegando os outros (Leitora/BVN – 13 anos, entrevista, 2014).

9. Lorena: Minha tia. Sempre, desde pequenininha, **ela falava pra eu ler livros, pegava o livro e me dava, me emprestava.** Coisas assim... Ela começou a me dar livro, eu comecei a gostar e eu tenho uns dez lá no meu quarto (Leitora/BNE – 13 anos, entrevista, 2014).

10. Jordana: ...lá em casa sempre teve muito livro, **todo livro que a gente queria ela (mãe) arrumava um jeito de conseguir** (Leitora/BVN – 15 anos, entrevista, 2014).

Sendo que esse acesso é facilitado por diferentes estratégias: compras, presentes: “...(a tia) pegava o livro e me dava, me emprestava (Letícia/BVN – 13 anos), empréstimos de livros: “...ela pegou um “Harry Potter” pra mim na biblioteca...”(Clarice/BVN – 13 anos) e a formação da biblioteca pessoal e / ou familiar: “...Ela (a tia) começou a me dar livro, eu comecei a gostar e eu tenho uns dez lá no meu quarto...” (Letícia/BVN – 13 anos), que transita por variadas esferas – a biblioteca pública, a própria família e o mercado livreiro.

Localizamos ainda, nas famílias, condutas associadas à perspectiva de compensação dos filhos em relação à aproximação dos bens escritos, cujos pais foram privados:

11. Bruna: Bom... Deixa eu pensar, além da minha mãe, o meu tio /.../

P: E a sua mãe? Fala um pouquinho mais especificamente dela.

Bruna: Então, eu sei que ela só fez o Ensino Fundamental e ela sempre queria pra mim o que ela não teve. Igual, ela não sabe ler direito. Ela sabe, mas sempre me incentivou a ler mais do que ela poderia ler. Tanto que, quando eu tinha uns treze anos, ela me deu o “Dom Casmurro” pra ler e me deu um dicionário. Eu fiquei com muita raiva, porque a literatura dele é muito difícil. Eu achei muito difícil e ela falou: “/.../ toma o dicionário aí”. Eu achei “dura ela”. Só que eu adorei, eu li o Dom Casmurro umas três vezes depois... (Leitora/BNE – 18 anos, entrevista, 2014).

O depoimento de Bruna explicita que, embora sua mãe não seja plenamente alfabetizada: “...Igual, ela não sabe ler direito. Ela sabe, mas sempre me incentivou a ler mais do que ela poderia ler...”, ao valorizar a cultura escrita, ela demonstra ser letrada, até porque o livro recomendado é “Dom Casmurro”, que compõe o cânone da literatura brasileira.

As famílias também contribuem para as escolhas de leituras literárias dos jovens, ora comprando os livros desejados: “...todo livro que a gente queria ela (mãe) arrumava um jeito de conseguir (Jordana/BVN – 15 anos), ora de modo mais dirigido, oferecendo leituras legitimadas em nossa sociedade, como no caso de Bruna que ganhou da mãe “Dom Casmurro” e o dicionário.

Além disso, ainda que algumas vezes, os modos de incentivo à leitura nas famílias sejam enviesados, como por exemplo, a estratégia mercantil utilizada pelo pai de Juliana e a imposição da leitura de “Dom Casmurro” pela mãe de Bruna, a repercussão dessas estratégias nem sempre é negativa: “...eu comecei a ler mais pelo dinheiro /.../ Eu fui tendo mais prazer em ler os livros /.../ Aí, não foi mais pelo dinheiro, eu já gostava de ler” (Juliana/BCS – 13 anos) e “...ela (mãe) me deu o “Dom Casmurro” pra ler /.../ Eu fiquei com muita raiva, porque a literatura dele é muito difícil /.../ Só que eu adorei...”.

4.1.2 Escola

O incentivo à leitura nas escolas está associado, principalmente, à frequência em bibliotecas escolares, ao empréstimo de livros, às atividades propostas, especialmente, pelos professores de Língua Portuguesa e, também, ao desenvolvimento de projetos de leitura:

12. Marina: *...quando eu tava na quinta série, eu tive uma professora de Português que ela incentivava muito a leitura, sabe? Todas as semanas é... ela levava a gente na biblioteca e era tipo ritual, mas não era obrigatório, apenas quem gostaria, a gente ia lá, escolhia e isso já ajudava a gente a impulsionar um pouco mais (Leitora/BVN – 13 anos, entrevista, 2014).*

13. Clarice: *Tinha um projeto na escola que cê tinha que ler quatro livros por ano pra apresentar lá.*

P: *Como é que funcionava?*

Clarice: *Pega /.../ mais ou menos um livro por etapa /.../ O projeto “Quero ler” /.../ tinha que apresentar o livro de uma forma criativa pra contar a história.*

P: *Mas era em grupo ou individual?*

Clarice: *Podia ser em grupo e podia ser individual (Leitora/BVN – 13 anos, entrevista, 2014).*

A partir desses relatos, nota-se que essa aproximação é favorecida principalmente quando as atividades propostas possuem um caráter menos prescritivo: “...não era obrigatório, apenas quem gostaria, a gente ia lá, escolhia e isso já ajudava a gente a impulsionar um pouco mais...” (Marina/BVN – 13 anos) e “...tinha que apresentar o livro de uma forma criativa pra contar a história” (Clarice/BVN – 13 anos). No primeiro caso, a ida à biblioteca escolar é facultativa e os jovens podem fazer escolhas subjetivas, ou seja, a prática adquire uma dimensão sociocultural. No segundo caso, como a culminância do projeto é a apresentação da obra, sua preparação requer a negociação de sentidos entre os membros dos grupos. E, como a proposta precisa ser criativa, acreditamos que esse fato, provavelmente possibilita a expressão artística dos jovens, favorecendo o envolvimento com as narrativas.

O aprofundamento dos conteúdos trabalhados pela escola também é indicado como motivo de incentivo das leituras na escola:

14. Letícia: *...eu tô estudando alguma coisa em história e tem um livro que fala bem sobre a coisa que eu tô estudando, isso pode também me influenciar a ler o livro pra buscar mais informações e tal, no próprio “1808” que eu tô lendo agora que é a história do Brasil e tal, ajuda a entender melhor o que eu tô estudando... (Leitora/BCS – 13 anos, entrevista, 2014).*

Esse caso evidencia que o interesse pela leitura parte do desejo da leitora de aprofundar seus conhecimentos históricos, a partir dos conteúdos ensinados na escola: “...eu tô estudando alguma coisa em história e tem um livro que fala bem sobre a coisa /.../ isso pode também me

influenciar a ler o livro...”, ou seja, nesse caso, a prática também adquire o caráter de “leitura motivada”.

A conquista do status de alfabetizado também contribui para a aproximação da leitura, aspecto que o estudo de Neta (2008) também mostra:

15. Tatiana: *...eu lembro da primeira coisa que eu comecei a ler, eu fiquei toda feliz e tal. Eu cheguei na cozinha e gritei: “O mãe, o mãe, eu consegui ler” minha mãe [falou]: “Ah, que legal”. Eu fiquei maior chateada, mas até hoje eu gosto de ler.*

P: *E por que você ficou chateada?*

Tatiana: *Porque a minha mãe é... sei lá, ela não interessou muito por isso, ela é professora, ela vê alunos dela /.../ aprendendo a ler todo o dia, então pra ela não foi muita novidade, mas eu fiquei toda feliz quando eu consegui ler o primeiro quadrinho da revistinha.*

P: *E pra você aprender a ler, você considera que foi uma conquista?*

Tatiana: *...nas escolas as professoras sempre me ajudavam. Foi uma conquista mesmo /.../ porque eu sempre quis ler, sempre (que) via os adultos /.../ eu ficava pensando: “será que eles estão lendo de verdade ou será que estão só inventando?”... (Leitora/BNE – 16 anos, entrevista, 2014).*

Tatiana expressa a emoção sentida pela sua nova condição de leitora, agora, alfabetizada: “... eu fiquei toda feliz quando eu consegui ler o primeiro quadrinho da revistinha /.../ Foi uma conquista mesmo...”. Essa autonomia também permitiu que ela constatasse que existem diferentes modos de ler, inventados ou não, pois, em outro segmento, antes mesmo de ser alfabetizada, ela demonstra que já fazia suas leituras de outras maneiras:

16. Tatiana: *...eu sempre gostei da revistinha da Mônica /.../ mas eu só via as imagens /.../ eu achava divertido, algumas histórias você nem precisava ler. Porque eu não sabia ler na época, só de ver as imagens /.../ eu já conseguia entender, encaixar as coisas... (Leitora/BNE – 16 anos, entrevista, 2014).*

E permitiu ainda que ela ampliasse seu horizonte leitor: “...Na hora que eu vi que era tão bom ler, eu comecei /.../ procurar outros tipos de livro...”. Consideramos que a importância atribuída pela leitora a essa conquista relaciona-se ao significado que Manguel (1997, p.89) confere à alfabetização:

[...] em todas as sociedades letradas, aprender a ler tem algo de iniciação, de passagem ritualizada para fora de um estado de dependência e comunicação rudimentar. A criança, aprendendo a ler, é admitida na memória comunal por meio dos livros, familiarizando-se assim com um passado comum que ela renova, em maior ou menor grau, a cada leitura.

Em menor incidência, identificamos também que as escolas promovem atividades de leitura associadas a outras linguagens artísticas, como Teatro e Artes Plásticas, as quais também incentivam o gosto pela leitura:

17. Bruna: *Então, na escola tinha muito teatro pra interpretar, nossa! Eu era louca, queria ser atriz, então isso me fez gostar, porque eu lia muito teatro /.../ que eu queria interpretar. Me achava a tal na escola em relação a isso, então essa foi a situação primordial de todas (Leitora/BNE – 18 anos, entrevista, 2014).*

18. Marina: *Hum... Olha, eu lembro de uma vez que uma professora de Português /.../ Ela passou um trabalho que era o seguinte: você pegava um pano e você ia fazer uma pintura nele de um livro que você gostou muito e isso foi bom, porque a partir daí, de ter essa experiência de tá pintando, eu diria que eu passei a gostar mais (Leitora/BVN – 13 anos, entrevista, 2014).*

O testemunho de Bruna demonstra que seu engajamento na prática de leitura, promovido pela escola, ultrapassa os objetivos pedagógicos dessa instituição, constituindo-se como *leitura motivada*, cuja aproximação dos textos parte do seu desejo de ser atriz. Ou seja, nota-se que a implicação do sujeito parece ressignificar o ato de ler. Além disso, essa situação reafirma que os jovens possuem diferentes modos de apropriação social, que, nesse caso, reúne leitura e outras formas de expressão artística, conjugando aspectos sociais e subjetivos.

A escola atua na constituição de referências da literatura brasileira, principalmente centradas na relação professor de Língua e Literatura Portuguesa/aluno:

19. Henrique: *...eu comecei a gostar de ler, porque a minha professora de Português, essa que eu falei; a matéria era sobre poema e ela gostava muito de Drummond. Ela mostrava vários livros dele e eu comecei a ler e comecei a gostar da literatura, da poesia (Leitor/BNE – 17 anos, entrevista, 2014).*

Nesse caso, a professora ora oferece novos referenciais de leitura: “...a minha professora de Português /.../ gostava muito de Drummond. Ela mostrava vários livros dele e eu comecei a ler e comecei a gostar da literatura, da poesia...”, ora considera os gostos de Henrique, indicando leituras que acredita agradá-lo: “...que ela indicava, alguns eram legais, porque a gente tinha muita amizade...”. Isto é, essa interação é constituída em uma dimensão social, que leva em consideração a subjetividade de Henrique, dando lugar à afetividade na mediação da leitura literária.

Por outro lado, os modos de incentivo à leitura literária presentes nas escolas, utilizam estratégias diretas, com objetivos didático-pedagógicos definidos, que culminam em processos avaliativos:

20. Brian: *Eu lembro que na oitava série eu tive que ler “Dom Casmurro” pra fazer uma prova. Eu tipo, eu não li nem três páginas e fui procurar o resumo pra fazer a prova (Leitor/BBA – 16 anos, entrevista, 2014).*

21. Bruna: *Eu ficava muito “puta”, porque eu sempre lia o livro e fazia as provas, tirava uma nota boa, mas as pessoas não têm interesse, os jovens principalmente. Ninguém quer saber de ler (Leitora/BNE – 18 anos, entrevista, 2014).*

22. Renata: *...quando a escola pede pra ler, mais é pra fazer um trabalho sobre o Barroco, por exemplo, eu particularmente não gosto desse tipo de trabalho, não gosto de Português, de Literatura, mas eu gosto muito de ler (Leitora/BVN – 17 anos, entrevista, 2014)*

A avaliação das leituras por meio de provas ou a proposta de trabalho sobre estilos de época parecem afastar os jovens das leituras literárias: “...eu não li nem três páginas (de Dom Casmurro) e fui procurar o resumo pra fazer a prova...” (Brian/BBA – 16 anos) e “... eu particularmente não gosto desse tipo de trabalho (sobre o Barroco)...” (Bruna/BVN – 17 anos). Nota-se ainda, que esse tipo de atividade também provoca o descontentamento de leitores que leem os livros, reforçando o discurso da “não-leitura” entre os jovens: “... Eu ficava muito “puta”, porque eu sempre lia o livro /.../ mas as pessoas não têm interesse, os jovens principalmente...” (Bruna/BNE – 18 anos).

4.1.3 Biblioteca pública

O incentivo à leitura nas bibliotecas públicas visa o acesso aos livros e a participação dos jovens em encontros de leitura:

23. Renata: *...eu comecei a vir aqui (na biblioteca), eu vinha mais com a minha prima, ela ficava muito lá em casa e ela era menor /.../ enquanto ela brincava, eu pegava os livros aqui e começava a ler. Eu acho que eu me interessei mais por causa disso também (Leitora/BVN – 17 anos, entrevista, 2014).*

24. Alícia: *...essas contações de histórias que a biblioteca /.../ tem /.../ também me incentivaram bastante. Às vezes alguma brincadeira que eles faziam que eu sempre participava. Foi isso que me incentivou. /.../ Eu adorava a contação de história! (risos) (Leitora/BCS – 17 anos, entrevista, 2014).*

O relato de Renata mostra que o centro cultural é uma instituição que abriga diferentes práticas culturais, como a leitura na biblioteca e as brincadeiras: “... eu comecei a vir aqui (na

biblioteca) /.../ enquanto ela (prima) brincava (na área externa do centro cultural³¹), eu pegava os livros aqui e começava a ler...”.

Seu depoimento também evidencia que a biblioteca pública oferece a possibilidade de realização de escolhas textuais subjetivas e da leitura local: “... enquanto ela brincava, eu pegava os livros aqui e começava a ler...”. Essa perspectiva remete-nos aos direitos do leitor descritos por Pennac (2008), pois o depoimento de Renata revela que na biblioteca é possível começar a ler um livro e deixar de lê-lo, trocá-lo por outro, pular páginas ou somente folheá-lo e ler uma frase aqui e outra acolá, enquanto se espera pela prima que está brincando.

Por sua vez, o testemunho de Alcília demonstra a importância das contações de histórias na sua formação leitora: “...essas contações de histórias /.../ também me incentivaram bastante...”. Assim como mostra esse depoimento, Amarilla (2010) também destaca essa prática. Para a autora, a leitura oral requer dupla exigência, uma voz que a sonorize e a apropriação pelo leitor das aberturas e limites acústicos dos textos. E, assim, cria-se uma espécie de coautoria, que atua na produção de significados, trazendo à tona a voz inerente a toda narrativa escrita.

Outro aspecto que contribui para o incentivo à leitura nas bibliotecas é a atuação dos profissionais que trabalham nessas instituições:

25. Inês: *Pra falar a verdade eu nem gosto muito de ler, eu comecei a gostar aqui, foi mais o Darlan (bibliotecário), o Rogério (Gerente do Centro Cultural) mesmo /.../ “Foi” eles que me “incentivou” mais, porque eu fico ali à toa³², pego um livro /.../ vou lendo /.../ e o Darlan fala: “esse livro é bom”, incentiva... E se eu tô com alguma dúvida com um livro, eu pergunto /.../ e ele fala: “Ah, esse é bom! Pode ler que você vai gostar”. E vai me dando aquela vontade, uma curiosidade, eu acabo lendo... (Leitora/BBA – 17 anos, entrevista, 2014).*

A aproximação da leitura acontece pelo incentivo do bibliotecário e sua recomendação de livros: “...(eu) pego um livro /.../ vou lendo /.../ e o Darlan fala: “esse livro é bom”, incentiva... E se eu tô com alguma dúvida /.../ eu pergunto /.../ e ele fala: “Ah, esse é bom!...”. O depoimento revela que a referência positiva do livro por meio da figura do mediador é relevante para as escolhas textuais de Inês.

³¹ O centro cultural Venda Nova tem uma área externa que as crianças brincam de pegador, jogam bola, fazem capoeira etc.

³² Lembramos que essa leitora também é estagiária dessa unidade.

A partir desses relatos, percebe-se que as bibliotecas públicas pesquisadas oferecem aos jovens referências de leitura, favorecem o acesso aos bens letrados, propiciam escolhas subjetivas e a participação em encontros de leitura. Isto é, exercem sua função social de formação de leitores, requerida na contemporaneidade, a qual inclui a valorização da leitura literária.

4.1.4 Outros modos de incentivo à leitura

Identificamos que o interesse por obras e autores específicos, das peças teatrais, bem como do cinema, também contribuem com o incentivo à leitura:

26. Bruno: *Foi um filme: “As crônicas de Nárnia”, o primeiro filme, a história de uma feiticeira e um guarda roupa, eu... assisti esse filme, depois fui pesquisar na internet e descobri que tinha o livro. Eu fiquei super interessado de achar esse livro e comprar, eu acabei vindo aqui no centro cultural e achei esse livro disponível.*

P: *Foi a partir da leitura desse livro que você começou a gostar de ler?*

Bruno: *Foi, foi sim. (risos) (Leitor/BVN – 15 anos, entrevista, 2014).*

Nesse caso, o interesse pela leitura foi despertado a partir da descoberta de que o filme era uma adaptação cinematográfica do livro: “... eu... assisti esse filme, depois fui pesquisar na internet e descobri que tinha o livro...”. Esse fragmento também demonstra a influência da internet na socialização dos jovens na contemporaneidade. E, ainda, o acesso aos livros proporcionado pelas bibliotecas públicas: “... eu acabei vindo aqui no centro cultural e achei esse livro disponível...”.

As experiências leitoras entre os pares também configuram-se como aspecto que favorece o exercício das práticas de leitura literária:

27. Adriana: *...o meu amigo também me influencia muito com isso. Na verdade, a gente foi se influenciando. Eu comecei a gostar de ler, ele também, a gente foi trocando tipos de livros, experiências. Essas coisas.*

P: *E vocês tinham um bate-papo sobre o livro?*

Adriana: *Sim (Leitora/BNE – 15 anos, entrevista, 2014).*

28. Renata: *As minhas amigas que elas gostam de ler também...*

P: *E em relação aos seus amigos /.../ em que sentido que você acha que eles te incentivam?*

Renata: *Que as minhas amigas leem os mesmos livros que eu e, às vezes, elas me emprestam ou até mesmo /.../ me dão uns livros.*

P: *Ah, então vocês fazem tipo um rodízio?*

Renata: *É, tipo um rodízio (Leitora/BVN – 17 anos, entrevista, 2014).*

29. Alícia: ...teve uma vez que eu li um livro que chama “Melancia”³³ cê já ouviu falar? No início, eu achei ele um pouco chato que contava a mesma coisa /.../ela tava sofrendo e tinha terminado com o marido /.../ eu já tava a fim de desistir de ler o livro, só que **uma colega falou: “Alícia, não desiste que o final é bom!”**. Eu fui lendo, fui lendo, eu acho que o livro tinha umas trezentas páginas ou quinhentas, não lembro e quando tava na página duzentos e cinquenta... Umas cinquenta páginas pra acabar, começou a ficar bom, eu gostei.

Nelas, estão incluídas as indicações e trocas de impressões sobre os livros: “... a gente foi trocando tipos de livros, experiências...” (Adriana/BNE – 15 anos) e os empréstimos: “... as minhas amigas leem os mesmos livros que eu e, às vezes, elas me emprestam ou até mesmo /.../ me dão uns livros” (Renata/BVN – 17 anos). Esse último fragmento mostra que a interação na comunidade de leitores é favorecida pelo compartilhamento entre os jovens dos mesmos referenciais leitores. E, no caso de Alícia, o incentivo é para a continuidade das leituras: “... eu já tava a fim de desistir de ler o livro, só que uma colega falou: “Alícia, não desiste que o final é bom!”...”.

Isto é, essas referências leitoras que circulam entre os jovens, ora favorecem a ampliação do espectro leitor desses sujeitos, como visto no caso de Adriana, ora funcionam como resgate da prática leitora na juventude, conforme mostra o depoimento seguinte:

30. Roger: ... quando era criança eu lia pra caramba /.../ depois que eu parei de gostar de ler /.../ eu tava indo pra escola /.../ **passei na casa de uma menina que tinha um livro da série que eu gostava e eu comecei a ler.**

P: E que livro que era? Você pode falar?

Roger: “The walking dead”

P: Ah, então o “The walking dead” foi sua volta ao mundo da leitura? Digamos assim?

Roger: É que eu gosto da série.

P: E o que você pensa: “Ah, eu lia muito na infância e eu parei de ler na adolescência. A que você atribui isso? /.../ Tem algum motivo especial?

Roger: Eu saía, nada me interessava, já livro de terror me interessa.

P: Entendi. É mais uma questão de descoberta do que o jovem pode ler? Tá relacionado a isso?

Roger: Mais ou menos (Leitor/BBA – 14 anos, entrevista, 2014).

Esse depoimento revela a ruptura da prática leitora na passagem da infância para a adolescência: “...quando era criança eu lia pra caramba /.../ depois que eu parei de gostar de ler...”, resgatada pelo reencontro de Roger com novos referenciais de leitura indicados por um de seus pares: “...passei na casa de uma menina que tinha um livro da série que eu gostava e eu comecei a ler.

³³Obra de Marian Keyes.

Petit (2008) considera que esse desinteresse pela leitura literária é marcado por situações contingenciais cotidianas que, algumas vezes, afastam os indivíduos temporariamente de algumas práticas culturais e os aproximam de outras. Também nessa direção, Horellou-Lafarge e Segré (2010, p.123) entendem que: “o leitor muda e renova suas leituras ao sabor de suas experiências; abandona ou retoma a prática de leitura, modifica suas escolhas”.

Para Petit (2008), esses momentos de interrupção das práticas leitoras não devem ser motivo de preocupação, porém, se estiverem relacionados à superação de dificuldades com os textos, o contato com alguma novidade que incomodou os leitores ou o esgotamento de determinados temas de interesse, nesses casos, cabe a orientação dos mediadores de referência.

Alguns aspectos subjetivos também foram indicados pelos leitores como razão de aproximação da prática leitora:

31. Giovana: *É, deixa eu pensar /.../ é só porque eu gosto mais de ficar em casa, eu gosto de ficar lendo pra passar o tempo... (Leitora/BCS – 16 anos, entrevista, 2014)*

32. Marcos: *...Eu acho muito que era por causa de uma curiosidade, isso acaba influenciando (Leitor/BCS – 13 anos, entrevista, 2014).*

O testemunho de Giovana mostra uma leitura mais intimista, realizada em sua casa, talvez até deitada em seu quarto. Langlade (2013, p.32) entende que esse tipo de leitura convoca elementos da personalidade global do leitor: seus conhecimentos literários e suas leituras anteriores, mas também sua experiência de mundo, suas recordações pessoais e sua própria história. No caso de Marcos, sua curiosidade leva-o aos livros informativos, por exemplo: “*Inventores e suas ideias brilhantes*”³⁴, indicado pelo leitor no questionário como uma de suas leituras recentes.

A partir dos relatos apresentados, constata-se que, se por um lado, vemos a ascendência significativa da família e da escola na aproximação da leitura, por outro lado, percebe-se a atuação de outras instâncias, como a biblioteca pública e as mídias e, também, outros atores sociais, como os amigos e os bibliotecários, demonstrando que a relação estabelecida entre os jovens e a leitura literária é multifacetada e influenciada pelos diferentes modos de socialização atuantes na contemporaneidade.

³⁴ Título de Dr. Mike Goldsmith, da coleção “*Mortos de fama*”.

4.2 Critérios de escolhas de leituras literárias

Com a entrada na juventude, percebemos que os jovens começam a eleger seus próprios critérios de escolhas literárias, bem como delinear suas preferências leitoras. Esse fato modifica a configuração das influências, sendo forjado pela tensão entre as leituras subjetivas e aquelas recomendadas principalmente pela escola ou pela família. A tabela seguinte mostra a resposta ao item do questionário que trata dessa questão.

Tabela 7: Influência nas escolhas de leituras literária³⁵

Categorias	Ocorrências
Interesse pessoal pela temática	20
Livros que viraram filmes ou peças de teatro	18
Blogs e / ou sites sobre literatura	6
Trabalhos escolares	6
Outros (sugestão e indicação de amigos)	2
Total	52

Fonte: Elaborada pela autora.

Algumas dessas influências, como as indicações de leitura dos amigos, o interesse por temáticas específicas e o apoio das mídias, foram reiteradas como critérios de escolhas. Porém outros aspectos foram identificados nos depoimentos dos nossos leitores. O uso dos peritextos e dos gêneros textuais como critério de escolha dos textos literários também foram citados no estudo de Oliveira (2013).

Tabela 8: Critérios de escolhas dos textos literários³⁶

Categorias	Ocorrências
Peritexto	21
Gênero textual	14
Leitura de trechos dos livros	6
Livros adaptados para o cinema	5
Autor	5
Indicações e comentários sobre os livros	5
A organização espacial das bibliotecas e o apoio de seus profissionais	4
Aspectos formais dos livros	3
Mídias	3
Total	66

Fonte: Elaborada pela autora.

³⁵ Refere-se ao item do questionário: “Dentre as opções listadas, qual delas que mais influenciam nas suas escolhas de leituras literárias? Se desejar, assinale mais de uma opção”.

³⁶ Categorias emersas do item da entrevista: “O que você leva em consideração para escolher um livro de literatura”.

Observa-se que os procedimentos utilizados pelos jovens são bem variados. Além disso, parte dos leitores utiliza mais de um critério para realizar suas escolhas textuais, pois, recorrentemente, aqueles que são empregados inicialmente se mostram insuficientes para a decisão de leitura:

33. Paulo: *Tipo assim, primeiro eu olho a capa do livro, eu acho a capa uma coisa que vai chamar a sua atenção mais que tudo, depois se eu gostar da capa, tem vez até que eu não gosto da capa, mas eu olho a sinopse do livro atrás e se eu achar interessante, também eu leio tipo um capítulo do livro pra ver se eu gosto do jeito que o autor escreve, se eu gostar, eu leio o livro (Leitor/BCS – 13 anos, entrevista, 2014).*

Nesse caso, inicialmente, Paulo usa como critério de escolha dois peritextos, que, segundo Jouve (2002) são prefácios, introduções, anúncios, títulos e capas: “...primeiro eu olho a capa do livro /.../ depois eu olho a sinopse...”. Mesmo gostando da sinopse, ele ainda utiliza mais um recurso: “...eu leio tipo um capítulo do livro pra ver se eu gosto do jeito que o autor escreve...”. Ou seja, sua decisão pela continuidade de leitura só é confirmada a partir do interesse pela narrativa.

Outro aspecto notado é que as escolhas textuais dos jovens são definidas, frequentemente, por interações sociais (indicações e comentários sobre os livros, o apoio dos profissionais nas bibliotecas e das mídias) e, mesmo quando há atuação de aspectos subjetivos (assuntos e gêneros de interesse, preferência por autores e estado emocional dos leitores), esse processo é marcado pelo social, pois gostos e valores são compartilhados nas comunidades leitoras. Em nossos dados, com exceção da leitura de trechos, páginas ou capítulos das narrativas, todos os outros critérios de escolhas são apreendidos socialmente.

Além disso, notamos que os jovens têm diferentes formas de abordar o livro e de realizar suas escolhas, como exemplifica o testemunho seguinte:

34. Brian: *Olha eu já fui uma pessoa que já julguei muito pela capa e normalmente eu pegava o livro e nem lia. Eu achava o livro bonito /.../ lia aquela parte de trás, como é que chama, é síntese?*

P: *A sinopse.*

Brian: *A sinopse, isso. Lia a sinopse achava legal, mas eu nunca tinha coragem de ler o livro. Ficava lá guardado e quando terminava o prazo, eu ia lá e devolvia. Mas, depois eu comecei a falar: “O que eu gosto? Ah, eu gosto de romance policial”. Eu ia lá e escolhia Dan Brown, que é especialista nessa parte /.../ e lia um livro dele. E depois eu via um filme e tal e pensava: “ah, que tal ler o livro desse filme, não custa nada” /.../ Depois, eu comecei a ver livros que as pessoas falavam: “nossa, esse livro aqui é muito bom” e eu nunca tinha coragem de ler o livro. Eu*

pensei: “ah, o que “que” custa, vai que o livro é bom!”. Eu lia e via que realmente o livro era bom e eu passei a ser uma pessoa que falava bem do livro... (Leitor/BBA – 16 anos, entrevista, 2014).

O leitor descreve a qualificação de suas escolhas literárias como processo gradual que envolve várias formas de aproximação dos livros: a leitura da sinopse, a reflexão em torno dos seus gostos e o interesse pela leitura provocado por uma adaptação literária para o cinema. Esse movimento parece estar atrelado ao valor que a leitura passa a ter na sua vida.

Nesse movimento, além de leitores, os jovens passam também a ser mediadores das leituras: “... eu passei a ser uma pessoa que falava bem do livro...”. Isto é, o depoimento de Brian demonstra o caráter dialógico que envolve suas escolhas literárias.

4.2.1 Peritexto

O critério mais utilizado pelos jovens para as suas escolhas textuais são os peritextos:

35. Bruno: *...eu... primeiro eu olho pela **capa**, se a capa é chamativa, depois eu olho o **prólogo** do livro, se tiver alguma **frase interessante**, eu acabo escolhendo ele /.../ eu vou mais pelo prólogo /.../ São esses dois métodos que eu utilizo (Leitor/BVN – 15 anos, entrevista, 2014).*

36. Renato: *Bom, eu não tenho muitos métodos pra escolha. “Eu tipo” venho aqui, vou olhando /.../ pego o livro, vejo **a capa dele**, **o título** /.../ dou até mesmo **uma olhada /.../ dentro do livro**, ver sobre o “**que que**” se trata, **olho a parte de trás**. É mais sobre o fato de ver do “**que que**” se trata mas... tirando isso não tem muita coisa não (Leitor/BVN – 16 anos, entrevista, 2014).*

37. Adriana: *É... Eu procuro um pouco saber **sobre o que é o livro, o gênero**, mas também **a capa**, porque dependendo /.../ do gênero, as pessoas colocam a capa pra poder chamar atenção, despertar a imaginação que você tem sobre aquela história, e, na maioria das vezes, esses livros que usam esse método, eu gosto bastante, eu gosto muito desse gênero que te dá liberdade pra imaginar como seria a cena (Leitora/BNE – 16 anos, entrevista, 2014).*

No depoimento de Bruno, destaca-se a capa e algum trecho do prefácio que lhe chama atenção: “... primeiro eu olho pela capa /.../ depois eu olho o prólogo do livro...”. No caso de Renato, além dos peritextos (capa, título e contracapa), outro recurso é utilizado: “... dou até mesmo uma olhada /.../ dentro do livro, ver sobre o “que que” se trata...”. Fazendo uma analogia, parece que o leitor passa o livro em revista, procurando pistas sobre o conteúdo da narrativa, que despertem seu interesse.

No caso de Adriana, além do assunto e gênero do livro, assim como Bruno, também se ressaltava a importância da capa nas suas escolhas, que nesse caso atrela-se à incitação de sua capacidade imaginativa: “...as pessoas colocam a capa pra poder chamar atenção, despertar a imaginação...”. Nota-se que as editoras, ao produzirem capas coloridas e alegres, forjam esse gosto e, à medida que percebem que esses elementos impulsionam as vendas, reforçam esse padrão, de modo que nossos jovens vão assimilando-o.

Entretanto, embora esse critério seja recorrentemente utilizado pelos jovens, há, também, o reconhecimento de que esse recurso, por vezes, é insuficiente para a escolha das leituras, precisando, pois, ser complementado:

38. Alícia: *Eu vejo pela capa do livro que atrai mais. Só que também falam que a gente não pode escolher o livro só pela capa!? Então, eu começo a dar uma lidinha pra ver se eu gosto do livro” (Leitora/BCS – 17 anos, entrevista, 2014).*

Esse segmento mostra a confluência de diferentes vozes presentes nos discursos de formação leitora: “Eu vejo pela capa do livro que atrai mais. Só que também falam que a gente não pode escolher o livro só pela capa!?!...”. A leitora diz, como critério subjetivo, que a capa é que “atrai mais”, ao mesmo tempo em que deixa ouvir a voz de um outro que tem autoridade para fazer com que reavalie sua percepção inicial: “...eu começo a dar uma lidinha pra ver se eu gosto do livro...”. Ou seja, nota-se que o ato de escolha é tanto de ordem social, quanto subjetiva, como sugere Oliveira (2008, p.109), a cada momento do nosso cotidiano “somos levados a agir e a julgar. Eis o campo de ação do sujeito”.

Os títulos também são frequentemente citados como critério de escolha das leituras literárias entre os jovens:

39. Karina: *...eu vou escolhendo pelo título mesmo, dou uma olhadinha no livro. Eu acho que é meio aleatório isso.*

P: *E o que te chama atenção geralmente no título que você destacou.*

Karina: *A... Depende muito, não sei... Bom tem muitos títulos que eu acho muito legal e quando eu leio atrás também parece que a história vai... Tem a ver comigo e eu gosto de ler.*

P: *E geralmente o que é “uma história que tem a ver com você”?*

Karina: *Seria mais uma história de aventura e que eu conseguisse me envolver com os personagens, entrar no livro mesmo (Karina/BBA – 14 anos, entrevista, 2014).*

A partir do pensamento de Picard (2008), consideramos que a descrição de Karina parece inscrever-se na perspectiva *erótica* da leitura, isto é, em que o leitor deseja devassar o livro: “seria mais uma história de aventura e que eu conseguisse me envolver com os personagens,

entrar no livro mesmo”. Como o autor, acreditamos que essa perspectiva contribui para a apreciação das narrativas e, por isso, fazemos a sua defesa.

4.2.2 Gêneros textuais

Frequentemente, o gênero textual é utilizado pelos jovens como critério de escolha das leituras literárias:

40. Alícia: *...Eu gosto muito desses contos gregos, sabe? Tipo “Electra”? Eu acho interessante. A história de Zeus, eu acho legal e também aqueles de bruxas, não bruxa de criança, mas os de bruxa... Tipo “Nárnia” sabe? Eu acho legal (Leitora/BCS – 17 anos, entrevista, 2014).*

41. Luíza: *...eu folheio (o livro) pra ver se me interessa, pelo tipo que é.*

P: *Como assim pelo tipo?*

Luíza: *Pelo estilo, se é conto, se é um diário. Eu escolho assim (Leitora/BCS – 16 anos, entrevista, 2014).*

42. Marcos: *...eu também escolho muito os gêneros que eu gosto, se eu vejo uma série de aventura eu leio essa série até terminar (Leitor/BCS – 13 anos, entrevista, 2014).*

A partir de Jouve (2002), acreditamos que a utilização do gênero como critério de escolha deve-se ao fato dele orientar o modo de leitura dos textos, como mostra o depoimento de Luíza: “... se é conto, se é um diário. Eu escolho assim...”. Entretanto, o testemunho de Alícia revela que, embora esse recurso seja tomado como referência, há o desejo de diversificação em relação às leituras realizadas na infância: “...Eu gosto muito desses contos gregos /.../ e /.../ de bruxas, não bruxa assim mais de criança, mas os de bruxa /.../ tipo “Nárnia”...”. No caso de Marcos, a eleição dos seus critérios conjuga a opção pelo gênero e o pertencimento à série literária.

Porém, ainda que o gênero textual seja recorrentemente elencado como critério das escolhas textuais dos jovens, tal como visto em relação às capas, há entre nossos leitores a percepção de que nem sempre esse recurso oferece garantias de apreciação dos textos:

43. Tatiana: *Então, a pessoa sempre pergunta se eu gosto de que tipo de livro: aventura, ação, terror. Eu sempre fiquei procurando saber isso, porque até hoje eu não sei /.../ Às vezes, eu falo: “ah, eu gostei desse de aventura”. Quando eu pego outro livro de aventura eu não gosto, eu nunca sei que tipo de livro eu gosto /.../ Vai depender do livro e vai depender da hora que eu leio /.../ Eu pego um livro, eu olho se é terror ou se é romance. Tem alguns romances que eu gosto, têm outros que eu não gosto.*

P: ...Então, vê se eu entendi o que você tá falando, depende da leitura, você começa a ler e vê se gosta ou se não gosta é isso?

Tatiana: Isso. (Leitora/BNE – 16 anos, entrevista, 2014).

Tatiana explicita que o interesse pelo texto é definido na leitura: “*Vai depender do livro e vai depender da hora que eu leio /.../ Tem alguns romances que eu gosto, têm outros que eu não gosto*”. Ou seja, o exercício da prática leitora depende de seu estado emocional, como aspecto subjetivo, e da aprovação da narrativa.

4.2.3 Leitura de trechos dos livros

A leitura de trechos dos livros também é utilizada com frequência como critério de escolha das leituras entre nossos jovens:

44. Lorena: *...Tipo assim, eu olho mais a **capa** /.../ Aquela capa cheia de coisa misteriosa, eu penso: “esse eu gostei”. Eu pego o livro, olho as páginas, **leio um pouquinho dele**, se eu gostei eu pego, se não gostar, fica lá (Leitora/BNE – 13 anos, entrevista, 2014).*

45. Daniel: *...Dou uma **folheada** no livro, **leio umas duas páginas**, depois vou pro meio e falo: “Nossa, esse livro parece legal”! /.../ **Olho atrás**, vejo se eu interesse e leio, se eu não interessei eu falo: “Esse eu acho que não é muito legal”. (Leitor/BNE – 13 anos, entrevista, 2014).*

46. Giovana: *...Eu olho pra ver se o **título** é interessante e depois eu **olho o... Aquele resumo lá atrás** e, se não tiver muito bom, **eu começo a ler as primeiras páginas** pra ter mais ou menos uma ideia de onde a história tá indo /.../ E, de vez em quando, eu olho pela a **capa** também, mas não muito” (Leitora/BCS – 16 anos, entrevista, 2014).*

A utilização desse critério também aparece atrelada a outros recursos, como a observação da capa, o folheio dos livros e a leitura da sinopse. Além disso, como se vê nesses depoimentos, a leitura de trechos é bem diversificada: “*...(eu) leio umas duas páginas, depois vou pro meio...*” (Daniel/BNE – 13 anos) e “*...eu começo a ler as primeiras páginas pra ter mais ou menos uma ideia de onde a história tá indo...*” (Giovana/BCS – 13 anos).

4.2.4 Títulos adaptados para o cinema

Embora nossa definição de mídias também inclua o cinema, devido à relevância da utilização das adaptações cinematográficas de livros como critério de escolha das leituras literárias entre os nossos jovens, optamos por apresentar essa discussão em uma seção específica.

47. Lorena: *Tipo assim, se eu vejo um filme /.../ e o filme é legal, então eu vou ler o livro, porque eu sei que o filme corta algumas partes /.../ o livro é grosso /.../ não corta, o livro conta (Leitora/BNE – 13 anos, entrevista, 2014).*

48. Inês: *Como... Os que eu mais escolho? De filme, tipo “A cabana”, “Jogos vorazes”, eu gosto mais, porque cê vê o filme beleza, mas o filme não conta tudo igual /.../ O filme é bom, porque você vê imagens, mas o livro não, você leva além, você acaba criando a imagem na sua cabeça, sua mente vai longe, voa, o filme não. Você não cria aquilo na sua cabeça, você tá vendo... Eu acho mais gostoso assim, você criar o filme, não o filme já pronto. No meu ponto de vista (Leitora/BBA – 17 anos, entrevista, 2014).*

Tanto o depoimento de Lorena, quanto o de Inês revelam a influência das adaptações cinematográficas nas suas escolhas: “*eu vejo um filme /.../ o filme é legal, então eu vou ler o livro... e “...Os que eu mais escolho? De filme, tipo “A cabana”, “Jogos vorazes”...”*. No testemunho de Inês, nota-se ainda sua preferência pela leitura do livro: “*...O filme é bom, /.../ mas o livro /.../ você leva além, você acaba criando a imagem na sua cabeça, sua mente vai longe, voa...*”. Notamos que esse interesse é forjado pelo mercado, pois parte dessas adaptações são de *best-sellers*.

Jouve (2002) esclarece que o desapontamento do leitor em relação às adaptações para o cinema refere-se à diminuição da capacidade imaginativa do leitor, as personagens materializam-se na tela sem a participação do espectador: “*a ligação íntima que unia o leitor às criaturas fictícias é totalmente rompida. O que se perde na passagem do romance em livro para o filme não é nada menos do que a potência criadora do desejo*” (p.116). O autor afirma que essa vinculação não é criada pela imagem ótica.

Entretanto, Marinho (2011, p.252) considera que a relação entre cinema e literatura possibilita a ampliação da visão de mundo, produzindo novas redes de sentidos para os jovens:

[...] a construção de linguagem de qualquer discurso está submetida ao meio que vincula. Na tradução de um sistema de linguagem para outro – como da literatura para o cinema –, podemos perceber uma estrutura e uma temática em comum, resultando em linguagens diferenciadas que são governadas pelas ferramentas que cada sistema oferece.

Sendo que essa perspectiva de interlocução, apontada pela autora, encontra-se no excerto seguinte:

49. P: *...Você tá falando muito dessa relação de filme e livro. Você acha que tem diferença entre os dois? Você falou assim: “que eu leio o livro pra poder entender melhor a história”. Você acha que o livro te ajuda a entender melhor o visual?*

Brian: Ajuda, ajuda. Por exemplo, todo mundo fala e eu creio que é verdade, o livro ele tem mais detalhes da história. Porque tipo assim, você pega um filme /.../ às vezes, eles cortam muito da história /.../ o livro tem um prefácio, conta um pouco da história pra pessoa antes de acontecer /.../ o livro vai te explicando mais detalhes ao longo do enredo da história /.../ o filme é mais o bolo já assado e confeitado. Agora, vamos dizer, o livro tem a massa ali que você tem que misturar os ingredientes pra você entender. **Então, quando você lê o livro, você entende a história e quando a pessoa vê o filme ela consegue materializar aquilo que ela viu e o que ela leu no livro.** Igual eu li um livro sem ver o filme, eu fiquei naquela curiosidade de saber: “nossa, como é que acontece aquilo ali, como é que é aquela cena e tal”. Aquilo ali que o filme vai te acrescentar, vai te ajudar na sua imaginação. Na criação do personagem, da paisagem, do local, do ambiente. Agora o livro vai te dar um enredo, uma base melhor pra você entender a história (Leitor/BBA – 16 anos, entrevista, 2014).

Para Brian, essa complementaridade transita entre a capacidade imaginativa e a compreensão leitora que cada umas dessas linguagens pode oferecer: “...Aquilo ali que o filme vai te acrescentar, vai te ajudar na sua imaginação. Na criação do personagem, da paisagem, do local, do ambiente. Agora o livro vai te dar um enredo, uma base melhor pra você entender a história...”.

Ainda que o discurso de senso comum reitere que as adaptações cinematográficas afastam os jovens da leitura, identificamos entre os depoimentos dos nossos leitores o contrário:

50. Alícia: ...Por exemplo, eu gosto muito de ver filme, agora a pouco lançou um filme que é “A menina que roubava livros”, mas eu já tinha lido o livro antes. Eu peguei, **li o livro e vi o filme.** (Leitora/BCS – 17 anos, entrevista, 2014).

51. Brian: Às vezes, eu vejo um filme que lançou e às vezes eu **nem tive oportunidade de ver o filme, mas eu quero ler o livro pra mim entender a história também** (Leitor/BBA – 16 anos, entrevista, 2014).

Portanto, entendemos que as iniciativas de interlocução entre diferentes linguagens artísticas contribuem não só para a formação leitora como para a própria percepção do sujeito no mundo, já que a identidade se constitui nas/pelas linguagens que medeiam nossas relações com o mundo, em um processo dialógico.

4.2.5 Autor

Embora as escolhas literárias pelo autor não sejam as que mais aparecem em nossos dados, a autoria³⁷ é uma das instâncias de legitimação dessas opções:

³⁷ De acordo com Michel Foucault (2001), o nome do autor serve para caracterizar um certo modo de ser do discurso, de atribuir status de designar e validar aquilo que descreve, demarcando os limites do texto, revelando

52. Leticia: *...Atualmente, eu olho também o negócio de ... Eu olho... O autor, que eu tenho interesse pelo menos pelo John Green (Leitora/BCS – 16 anos, entrevista, 2014).*

53. Marina: *...Tem também a questão da pesquisa. Que como ela (a professora de português) pedia muito, acaba que eu **conheço um pouco mais sobre os autores**, então quando cê chega lá (na biblioteca), eu já tenho aquele nome (Leitora/BVN – 13 anos, entrevista, 2014).*

Para Leticia, essa legitimação está associada a um autor, cujos livros atualmente são de interesse dos jovens: “...tenho interesse pelo menos pelo John Green...” (Leticia/BCS – 16 anos). No caso de Marina, o emprego desse critério está relacionado às pesquisas escolares: “...como ela (a professora de português) pedia muito (pesquisas sobre autores), acaba que eu **conheço um pouco mais..**”. Além disso, vemos que o letramento literário oferecido pela instituição escolar favorece o trânsito na biblioteca pública: “...quando cê chega lá (na biblioteca pública), eu já tenho aquele nome” (Marina/BVN – 13 anos).

4.2.6 Indicação ou comentários sobre os livros

Identificamos também como critério de escolhas textuais dos jovens a indicação ou comentários sobre os livros:

54. Marcos: *Olha só, eu levo em consideração, bem, a **indicação de alguma pessoa**, se eu vi em algum lugar que ele é bom, se eu já li algum trecho do livro e achei interessante /.../ e também se, às vezes, eu pego um livro aqui e começo a folhear, eu acho /.../ interessante e acabo lendo. São os meus métodos de escolha... (Leitor/BCS – 13 anos, entrevista, 2014).*

55. Clarice: *Tem livro que todo mundo fala que é bom, eu resolvo ler...
P: E esses livros que você falou assim: “que todo mundo fala que é bom” o que as pessoas geralmente falam desses livros que te motiva a querer ler?
Clarice: Que a história é boa... Que o jeito que o autor escreve é bom... (Leitora/BVN – 13 anos, entrevista, 2014).*

No caso de Marcos, embora a indicação de outrem seja empregada como critério de suas escolhas: “...eu levo em consideração /.../ a **indicação de alguma pessoa...**”, ele também se vale de outros recursos como a divulgação da obra e a leitura de trechos da narrativa. Isto é, nesse caso, Marcos confirma o discurso do outro no espaço interacional leitor/texto, situação

ou pelo menos caracterizando seu modo de ser. O nome do autor “manifesta a aparência de um certo discurso e indica o status deste discurso em uma sociedade e uma cultura” (p. 107). A função do autor é uma característica do modo de existência, circulação e funcionamento de certos discursos **em uma certa época dentro de uma sociedade**. O discurso é historicamente codificado através de um sistema de validação que envolve os direitos autorais, as relações autor-editor, a reprodução do objeto impresso, etc. A forma como o discurso é tachado adjetivado e qualificado, sua valorização, circulação, enfim, sua apropriação sustenta este sistema.

dialógica que deixa emergir diferentes vozes. No caso de Clarice, a influência do comentário em suas escolhas relaciona-se à qualidade das histórias: “*Tem livro que todo mundo fala que é bom, eu resolvo ler...*”.

4.2.7 A organização espacial das bibliotecas e o apoio de seus profissionais

Verificamos que a organização espacial do acervo nas bibliotecas e o apoio de seus profissionais também figuram como critério de escolhas literárias de nossos leitores:

56. Juliana: *Eu escolho normalmente por... Que tem partes na biblioteca que é mais a que eu vou lá pra escolher, mas a maioria dos livros que estão lá eu já li.*

P: *Que parte da biblioteca é essa que você tá falando? Especificamente?*

Juliana: *É a parte de adolescente eu acho. É essa parte.*

P: *Então geralmente quando você vai lá na biblioteca pra escolher, vê se eu tô entendendo o que você tá falando, você vai direto na parte que tem livros infanto-juvenis? É isso?*

Juliana: *Adolescente, é exatamente (Leitor/BCS – 13anos, entrevista, 2014).*

57. Marina: *...Geralmente, eu uso isso, eu olho o título e vou na área específica, igual aqui na biblioteca tem a parte infanto-juvenil, então eu vou lá, olho lá a literatura britânica ou então portuguesa, você vai e “ah, já ouvi este nome” e pego (Leitora/BVN – 13anos, entrevista, 2014).*

58. Karina: *No momento, eu gosto de ler muito livros de aventura, eu peço orientação do Darlan (bibliotecário) principalmente...” (Leitora/BBA – 14 anos, entrevista, 2014).*

59. Alícia: *Quando eu vou na biblioteca, eu pergunto pros bibliotecários que livro que o povo pega mais, que livro acabou de chegar?”(Leitora/BCS – 17 anos, entrevista, 2014).*

Ter um setor específico para a literatura juvenil configura-se como um facilitador para a seleção dos livros pelos leitores, como evidenciam os depoimentos de Juliana: “*...tem partes na biblioteca que é mais a que eu vou lá pra escolher...*” e de Marina: “*...aqui na biblioteca tem a parte infanto-juvenil, então eu vou lá /.../ e pego...*”. Ou seja, esses relatos mostram que o conhecimento da organização espacial das bibliotecas contribui para que os jovens façam suas escolhas textuais subjetivas.

Na biblioteca Venda Nova, que é frequentada por Marina, o leitor conta ainda com uma subdivisão na área juvenil. Os títulos são organizados pela nacionalidade do autor. Essa especificidade na disposição do acervo parece contribuir para a mobilidade do leitor nesse espaço. Marina ainda destaca que pretende incluir entre os seus critérios a orientação do bibliotecário:

60. Marina: ...Então, geralmente quando eu vou escolher um livro, eu olho se o título é interessante, eu leio um pouco da sinopse e talvez pergunte pra alguém, eu até poderia começar a fazer isso mais, **perguntar pro bibliotecário** (Leitora/BVN – 13 anos, entrevista, 2014).

Se por um lado, esse trecho demonstra a possibilidade de ampliação das formas de escolhas textuais de Marina ao vislumbrar a possibilidade de solicitar o apoio do bibliotecário, por outro lado, talvez a biblioteca configure-se como espaço de liberdade, onde a leitora pode buscar estilos com os quais se identifica, para além de todos aqueles já ouvidos na escola, em casa ou mesmo nessa instituição. Ressaltamos, assim, a ideia de atuação do bibliotecário como mediador entre o leitor e os livros

Para Karina, o apoio do bibliotecário e a confiança nesse profissional contribui com as suas seleções textuais: “... eu peço orientação do Darlan (bibliotecário) principalmente...”. Como indica o depoimento dessa leitora, o atendimento no salão funciona também para a busca de informações pelos leitores sobre o que mais se lê e as novidades. E, ainda, demonstra que o compartilhamento de referenciais culturais é importante para os jovens. Dito de outro modo, eles, por vezes, querer ler os mesmos textos que seus pares leem, aspecto que contribui para a constituição identitária desses sujeitos no mundo em que vivem.

4.2.8 Aspectos formais dos livros

Com menor incidência, localizamos ainda como critério de escolha, os aspectos formais dos livros:

61. Juliana: Ah, normalmente eu não gosto de escolher **livro muito fino**, porque o final, sabe? É muito frouxo, porque não tem a história muito bem armada (Leitora/BCS – 13 anos, entrevista, 2014).

62. Henrique: Eu vou pela capa. Se a capa me chama atenção /.../ Não, na verdade, eu olho se o livro tem **capa dura** que pra mim sempre é melhor/.../ Só que quando o livro tem a capa mais mole, eu olho mais pela capa também. Mais é isso. E eu sempre me dou bem com o resultado.

P: E porque você tem essa atração com capas duras? (risos)

Henrique: (risos) Ah, não sei, porque é legal, eu acho que o livro fica mais bonito. (Leitor/BNE – 16 anos, entrevista, 2014).

63. Renata: Eu gosto de livro que tenha **ilustração**, sou que nem criança, eu gosto de ilustração” (Leitora/BVN – 17 anos, entrevista, 2014).

O depoimento de Juliana dá destaque para o número de páginas, que, segundo a leitora, influenciam o desfecho das narrativas: “... eu não gosto de escolher livro muito fino /.../

porque não tem a história muito bem armada...”. Para Henrique, esse aspecto, além do designer gráfico da capa, relaciona-se à textura: “... *eu olho se o livro tem capa dura /.../ eu acho que o livro fica mais bonito*”. E, no caso de Renata, associa-se à presença de ilustrações: “...*Eu gosto de livro que tenha ilustração...*”.

Esse último depoimento demonstra que algumas características das leituras infantis, como a presença de ilustrações, continuam a ter importância para os jovens. Oliveira (2001, apud CORSINO, 2011, p. 154), considera: “...a leitura harmoniosa e participativa da palavra e da ilustração amplia o significado e o alcance lúdico e simbólico de um livro”. Belmiro e Dayrell (2011) explicitam que o valor discursivo da imagem, tanto quanto a dimensão plástica, colaboram para a criação de sentidos. Sendo assim, consideramos ser importante que o planejamento das atividades de leitura contemple a relação entre imagem/texto tendo em vista os sentidos suscitados nessa relação.

4.2.9 Mídias

As mídias – lista de livros mais vendidos na internet, sites de trocas de sugestões de leitura e divulgação na TV – também estão entre os critérios de escolhas textuais empregados pelos nossos jovens:

64. Clarice: *Ah... Tem livro que eu vejo em site que vende livro, tá lançando, eu leio a sinopse pra ver se é bom*” (Leitora/BVN – 13 anos, entrevista, 2014).

65. Isabela: *Digamos assim de como eu tô no dia. Às vezes, eu tô... “Ah! Hoje eu quero ler um suspense”. Ou “hoje eu quero ler uma história de aventura”, talvez, porque eu conversei sobre isso com alguém ou vi na televisão, entendeu? Depende muito* (Leitora/BNE, 13 anos, entrevista, 2014).

66. P: *E você comentou que busca informação sobre o livro, e onde geralmente você busca informação sobre os livros? E o que você lê? Blogs, é nesse sentido de buscar informação que você está falando?*

Adriana: *Ah... /.../ eu busco principalmente na internet, blogs que falam sobre literatura, sites que falam daquele livro específico, bem é... Pego muito a opinião das pessoas* (Leitora/BNE – 16 anos, entrevista, 2014).

Isabela, considera o que vê na televisão ou as conversas com pares e, como mostra o excerto 43 do relato de Tatiana, também observa o seu estado emocional: “*Digamos assim de como eu tô no dia /.../ eu conversei sobre isso com alguém ou vi na televisão...*”, fato que reitera a atuação nas escolhas textuais dos jovens de aspectos sociais e subjetivos.

Além disso, ainda que as mídias figurem entre esses critérios, nota-se que esse recurso se associa às interações verbais, sejam virtuais ou presenciais: “...talvez, porque eu conversei sobre isso com alguém...” (Isabela/BNE, 13 anos) e “...Pego muito a opinião das pessoas” (Adriana/BNE – 16 anos). Isto é, mostra novamente a dimensão dialógica dessas escolhas.

4.3 Motivos para a leitura dos livros escolhidos

A utilização dos critérios de escolhas textuais permite aos jovens selecionar, ver, manusear, folhear e avaliar uma gama diversificada de livros, entretanto, percebe-se que nem sempre essas opções ocasionam a leitura dos textos. Logo, procuramos identificar em seus relatos os motivos que os levam de fato a lê-los.

Tabela 9: Motivos para a leitura dos livros escolhidos³⁸

Categorias	Ocorrências
Interesse pelo enredo	9
Gênero textual romance ou histórias de amor	4
Recomendação das leituras	4
Capacidade imaginativa	3
Perseverança na leitura	2
Conhecimento prévio das histórias	2
O conhecimento do outro pela literatura	2
Séries literárias	1
Total	27

Fonte: Elaborada pela autora.

4.3.1 Interesse pelo enredo

O interesse pelo enredo da narrativa é o principal motivo da leitura dos livros escolhidos pelos nossos jovens:

67. Brian: *O que me faz continuar é /.../ sempre no livro, ele te mostrar uma coisa que vai acontecer. Cê sabe o que vai acontecer, mas não do jeito que vai acontecer, ou seja, você tem um livro que você sabe, por exemplo, (que tem) duas pessoas brigando. Você sabe qual pessoa vai ganhar e tal, mas você fica pensando como que o livro vai fazer ao ponto da pessoa chegar e ganhar /.../ Como a história vai narrar até ela chegar naquele ponto. Se a história conseguir, o autor na hora que for escrever o livro, se ele conseguir deixar esse tom: “ele vai ganhar, mas eu quero que você fique preso aqui no livro pra você conseguir descobrir como é que ele vai conseguir chegar nesse ponto”. Eu acho que o livro, quando ele tem isso é... Ele te segura... (Leitor/BBA – 16 anos, entrevista, 2014).*

³⁸ Categorias emersas do item da entrevista: “Depois que você escolhe, o que geralmente te faz ler o livro”.

68. Renata: *Se a história me prender desde o começo. Desde os primeiros capítulos, se for uma história que não acontece nada, eu não vou ler não, tipo um livro que eu peguei eu vou devolver amanhã, terça-feira eu vou devolver, não vou ler não.*

P: *E qual livro que é?*

Renata: *Chama “Sangue de tinta”, ele é que nem eu falei, ele tem umas cores, não é tão chamativo, mas me chamou atenção, é um livro grosso e eu gostei da história atrás, só que quando eu comecei a ler, nossa é muito chato, eu não vou ler não.*

P: *Da Cornélia Funke?*

Renata: *É, são três (Leitora/BVN – 17 anos, entrevista, 2014).*

69. Lorena: *É... Tipo assim, quando eu não tenho nada pra fazer, eu vou ler, então eu começo a ler, se ele tá legal, misterioso e eu gosto mais e mais, eu vou lendo até acabar (Leitora/BNE – 17 anos, entrevista, 2014).*

No caso de Brian, esse interesse ao desfecho da narrativa: “...Você sabe qual pessoa vai ganhar /.../ mas você fica pensando como que o livro vai fazer ao ponto da pessoa chegar e ganhar...”. Para Renata, está associado ao dinamismo do enredo: “...Desde os primeiros capítulos, se for uma história que não acontece nada, eu não vou ler não...”. E, para Lorena, refere-se ao suspense causado pela narrativa: “...se ele tá legal, misterioso e eu gosto mais e mais, eu vou lendo até acabar”. Esses relatos mostram que o motivo da continuidade da leitura ocorre no espaço interacional leitor/texto, que requer o estabelecimento do pacto ficcional, aspecto constituinte do letramento literário.

4.3.2 Romances ou histórias de amor

Outro motivo para realização das leituras está associado ao fato do texto ser do gênero textual romance ou, especificamente, uma história de amor:

70. Jussara: *Ah, se for romance eu começo a ler (risos) se não for romance eu não vou. Mas eu já li outros livros sem ser romance que eu também gostei (Leitora/BVN – 15 anos, entrevista, 2014).*

71. Alícia: *Quando eu vejo que a história é interessante, eu começo a ler a parte de trás e fala: “conta a história de uma menina, “assim assim assado...” E o que será que acontece depois? Eu começo a ler.*

P: *Então essa coisa do suspense é uma coisa que te chama atenção?*

Alícia: *É. Às vezes do romance também. Cê qué saber o que aconteceu com aquele casal (Leitora/BCS – 17 anos, entrevista, 2014).*

No caso de Jussara, identificamos que a menção à leitura de romances extrapola as histórias de amor, pois a leitora mostra ter conhecimento do significado desse gênero. No caso de Alícia, além do interesse por histórias de amor, nota-se que a dimensão ética da literatura, que envolve nossa relação com o outro, constitui-se como elemento desencadeante de suas

leituras: “...eu começo a ler a parte de trás e fala: “conta a história de uma menina, “assim assim assado...” E o que será que acontece depois? Eu começo a ler...”.

4.3.3 Recomendação das leituras

A recomendação das leituras por outrem, seja pela avaliação positiva dos textos ou a pela indicação de determinado livro para um leitor em específico, também, está entre os motivos que desencadeiam a leitura entre os nossos jovens:

72. Marcos: “Muitas vezes quando as pessoas falam que eu vou gostar daquele livro...” (Leitor/BCS – 13 anos, entrevista, 2014).

73. Inês: ... o que me faz decidir a ler aquele livro é quando **uma pessoa me fala:** “Ah, lê aquele livro que é muito bom”... (Leitora/BBA – 13 anos, entrevista, 2014).

Para Marcos, a continuidade das leituras está associada à personificação da indicação: “...quando as pessoas falam que eu vou gostar daquele livro...”, ou seja, inclui a dimensão subjetiva, pois a indicação requer o reconhecimento de seus gostos e preferências. E, para Inês, parece relacionar-se à necessidade de compartilhamento de referências culturais da comunidade de leitores a qual ela pertence: “... o que me faz decidir a ler /.../ é quando uma pessoa me fala: “Ah, lê aquele livro que é muito bom”...”.

4.3.4 Capacidade imaginativa

A capacidade imaginativa despertada pelos títulos das obras também está entre os motivos de leitura dos livros escolhidos pelos nossos jovens:

74. Inês: ...Deixa eu ver o que mais me chama a atenção /.../ que eu possa te explicar. Igual “A cabana”. Eu fiquei assim: “Nossa, a cabana... Vou ter que ler, tipo assim, porque a cabana?” (risos). Será que é uma cabana, o livro é de uma cabana, o livro não tem quase nada a ver com essa cabana. /.../ Igual: “A menina que roubava livros”, eu fiquei: “Gente, será que essa menina fica só roubando livros?”. Então, eu tenho que ler mesmo pra poder saber e acaba que o título não tem nada a ver, você leva uma coisa a mais, o livro acaba levando você a mais do que você imaginava do título... (Leitora/BBA – 17 anos, entrevista, 2014).

75. P: Depois que você escolhe, o que geralmente te faz ler o livro?

Luíza: Pelo título.

P: Ah, tá. E o que “que” no título te chama atenção ou não?

Luíza: A... Depende... Não sei falar, é... Pelo estilo, o tema, se tem a ver com o título... (Leitora/BCS – 16 anos, entrevista, 2014).

Embora a capacidade imaginativa de Inês seja despertada pelo título, há o reconhecimento de que a história vai além do que esse elemento expressa: “...*acaba que o título não tem nada a ver, você leva uma coisa a mais, o livro acaba levando você a mais do que você imaginava do título...*”, sendo que essa amplitude não é problema para a leitora. Ao contrário disso, para Luíza, a similaridade entre enredo/título mostra-se relevante para a continuidade da leitura: “...*o tema, se tem a ver com o título...*”.

Entendemos que essa capacidade imaginativa vista no depoimento de Inês, que, nesse caso, inicia-se pelo título: “...*porque a cabana?...*” ou “...*será que essa menina fica só roubando livros?*”, compreende a possibilidade de ampliação da experiência humana, pois possibilita aos sujeitos imaginar o que não viram ou vivenciaram em suas próprias vidas (VIGOTSKY, 2009). Ou seja, ainda que marcada pela dimensão social, a imaginação da leitora agrega elementos de sua subjetividade.

4.3.5 Perseverança na leitura

Encontramos também entre nossos depoimentos a perseverança na continuidade das leituras, independente da apreciação inicial dos textos:

76. Henrique: ...às vezes, eu começo a ler um livro e, no meio da história, eu já não começo a gostar. Eu penso: se o início foi bom, então o final vai ser bom. **Eu continuo lendo**, às vezes, eu me decepciono com o final e, às vezes, eu gosto.

P: Entendi. Quer dizer não tem regra?

Henrique: É (Leitor/BNE – 16 anos, entrevista, 2014).

77. Jordana: ...Ah, é muito raro eu parar de ler, às vezes, eu leio até o final pra ver se eu posso falar que não gostei do livro. Muito raro eu pegar um livro, começar a ler e falar: “agora chega, não gostei desse livro, vou parar de ler”, eu leio mesmo que /.../ não tô gostando muito da história /.../ e, às vezes, eu começo não gostando e quando chega na metade do livro, eu acabo gostando também (Leitora/BVN – 15 anos, entrevista, 2014).

Se, em alguns casos os próprios jovens concedem a si próprios, como postula Pennac (2008, p. 135), “o direito de não terminar um livro”, conforme menciona Lorena no excerto 44 de seu depoimento: “...*Eu pego o livro, olho as páginas, leio um pouquinho dele /.../ se eu gostei, eu pego; se não gostar, fica lá.* (Leitora/BNE – 13 anos). Ao contrário disso, Henrique e Jordana têm a perseverança de continuar as leituras, mesmo existindo a possibilidade de desagradá-los, porque, concomitantemente, essa postura traz em si a promessa de apreciação: “...*Eu penso: se o início foi bom, então o final vai ser bom* (Henrique/BNE – 15 anos) e “...*às vezes,*

eu começo não gostando e quando chega na metade do livro, eu acabo gostando também (Jordana/BVN – 15 anos).

Ademais, se por um lado, vimos que a atividade leitora entre jovens tem aspectos em comum, por outro lado, a perseverança nas leituras de textos que não se gosta desde o início, mostra-se como singularidade, reiterando a ideia de que não há uma cultura juvenil única também nas práticas de leituras literárias.

4.3.6 Conhecimento prévio das histórias

Outro aspecto evidenciado como motivo para a continuidade das leituras é o conhecimento prévio das narrativas:

78. Roger: *Tipo eu pego mais livro de filme e de série de TV com a intenção de quando chegar em casa /.../ ler esse livro.*

P: *Entendi, porque você tem mais ou menos uma ideia de como é a história e isso te chama atenção pro livro.*

Roger: *É.*

P: *É isso?*

Roger: *Isso (Leitor/BBA – 15 anos, entrevista, 2014).*

79. Isabela: *Talvez seja... Que eu tenho uma ideia, mais ou menos sobre o livro. Aquele assunto do livro me interessa e também talvez de ser conhecido, às vezes, o livro é muito conhecido e te dá aquele interesse de saber do que ele trata (Leitora/BNE – 15 anos, entrevista, 2014).*

No caso de Roger, esse conhecimento prévio vem das mídias: “*Tipo eu pego mais livro de filme e de série de TV...*”, aspecto que também se mostra importante como critério de escolha das leituras literárias dos jovens. Para Isabela, está associado ao interesse pelo assunto ou a popularidade do livro: “*...Aquele assunto do livro me interessa e /.../ às vezes, o livro é muito conhecido e te dá aquele interesse de saber do que ele trata*”.

4.3.7 O conhecimento do outro pela literatura

Localizamos ainda o desencadeamento das leituras ocasionado pelo desejo de conhecimento do outro através da literatura, que se relaciona à dimensão ética:

80. Marina: *...Esse professor que eu te falei, ele dá aula de Filosofia e História, então, a aula dele é muito interessante /.../ Eu pego o livro por interesse naquela história, a gente pensa: “ah, não deve ser legal” mas, você lendo aquilo, você pode*

*tirar coisas, sabe? Então, geralmente eu começo a ler um livro pra **adquirir mais conhecimentos sobre determinado assunto**, então a história fica interessante e eu aprendo coisas novas... (Leitora/BVN – 13 anos, entrevista, 2014).*

P: ...Você frisou bastante essa coisa de adquirir novos conhecimentos. Geralmente quais conhecimentos você quer adquirir hoje?

Marina: *...Quando eu digo de conhecimento até como **lidar com as pessoas**. Às vezes, vamos supor, você tá passando por algum problema, alguma aflição, lendo aquele livro, até que o problema não seja seu, talvez de um colega ou alguém próximo, a partir das atitudes do personagem, você pode já ter uma noção do que fazer em relação a isso. Eu acho que é legal, sabe? /.../ Mesmo que não seja um conhecimento /.../ específico, igual eu tinha falado antes da Guerra Mundial, do Anarquismo, mas pra lidar com as pessoas ou até se entender melhor. Igual eu tô querendo tentar me conhecer melhor, mas é um pouco complicado. Lendo livros, eu posso aprender sobre outras pessoas, o que elas faziam e tal (Leitora/BVN – 13 anos, entrevista, 2014).*

Entendemos que esse testemunho compreende a dimensão da literatura de conhecimento da história humana, que nos permite apreender nossa formação enquanto indivíduo e grupo, além demonstrar o esforço de Marina em torno da atividade leitora, revelando a legitimação dessa prática: “...Eu pego o livro por interesse naquela história /.../ você lendo aquilo, você pode tirar coisas...”. No fragmento seguinte, enfatiza-se a possibilidade oferecida por certas leituras no sentido de conhecer o outro para assimilar questões em torno da natureza humana: “...Quando eu digo de conhecimento até como lidar com as pessoas /.../ ou até se entender melhor /.../ Lendo livros, eu posso aprender sobre outras pessoas, o que elas faziam...”.

Além disso, percebe-se que as experiências leitoras dessa jovem propiciam a reordenação de questões subjetivas, através da identificação com as personagens: “...você tá passando por algum problema, alguma aflição /.../ a partir das atitudes do personagem, você pode já ter uma noção do que fazer em relação a isso...”. Essa interação dialógica entre leitor-texto, presente no testemunho de Marina, inscreve a noção de enunciação, incluindo a apropriação da linguagem através de um ato, concomitantemente, social e subjetivo. Isto é, ao mesmo tempo em que as histórias provocam sensações e sentimentos nos leitores, suas vivências cotidianas são associadas a elas.

4.3.8 Séries literárias

Identificamos que a avaliação positiva de um dos títulos das séries literárias desencadeia a leitura de outros títulos da coleção:

81. Marcos: *...é continuação de um livro que eu já tenha lido antes, tipo se tiver uma série e eu leio o primeiro livro, se eu encontrar o segundo vou ler ele, se eu achar interessante (Leitor/BCS – 13 anos, entrevista, 2014).*

Nesse depoimento, a continuidade da leitura está relacionada a promessa de apreço dos próximos volumes quando se gosta do primeiro: “...se eu encontrar o segundo vou ler...”. Entendemos que as séries literárias, por adotarem um padrão de construção do enredo, da linguagem e do desfecho, recursos utilizados pelo mercado editorial, incitam o leitor a ler os títulos seguintes.

4.4 Motivos de desinteresse pelas leituras selecionadas

Além das razões que motivam a leitura dos livros escolhidos pelos jovens, buscamos também em seus depoimentos aspectos relativos ao desinteresse por esses textos.

Tabela 10: Motivos de desinteresse pelos textos escolhidos³⁹

Categorias	Ocorrências
Desinteresse pelo enredo	13
Dificuldade com linguagem e vocabulário	6
Extrapolação das preferências leitoras	5
Falta de identificação com as personagens	2
Opinião negativa em relação às obras	2
Revelação do desfecho das histórias	1
Oposição em relação a valores ético-morais	1
Total	29

Fonte: Elaborada pela autora.

Ou seja, ora esses motivos estão relacionados à interação leitor/texto, como a dificuldade com linguagem e vocabulário, o desinteresse pelo enredo e a falta de envolvimento com as personagens, ora são de ordem social, como a opinião negativa em relação às obras e a revelação do desfecho das histórias por outrem.

Do mesmo modo, esses aspectos aparecem no estudo de Oliveira (2013) como razões que ocasionam o desinteresse por determinados textos.

³⁹ Categorias emersas do item da entrevista: “O que, geralmente, te faz perder o interesse pela leitura de um livro de literatura?”.

4.4.1 Desinteresse pelo enredo

Identificamos que os enredos podem tanto desencadear a leitura dos textos selecionados, quanto desestimulá-la:

82. Isabela: Às vezes, é porque **enrola demais** /.../ uma cena tão simples, eles prolongam muito, fica chato, às vezes, eu até paro /.../ (Leitora/BNE – 13 anos, entrevista, 2014).

83. Brian: Hum... Nossa (risos) é uma pergunta difícil, por exemplo... Um **enredo muito devagar**, uma história que tenta contar, em oitocentas páginas a história de um dia /.../ ou seja, muito, muito, **muito detalhe**. Isso enjoa, eu não gosto muito... (Leitora/BBA – 16 anos, entrevista, 2014).

84. Adriana: Acho que não tem muita coisa que me faz perder o incentivo em uma literatura, mas dependendo de como o texto for escrito, é... por exemplo /.../ **se não tiver muito nexos**, eu digo...**Início, meio e fim...** (Leitora/BNE – 16 anos, entrevista, 2014).

Os principais elementos, relacionados ao enredo, que desencorajam os leitores é a descrição excessiva, conforme expressa o testemunho de Isabela: “...*enrola demais* /.../ *eles prolongam muito...*”; que, no caso Brian, soma-se à lentidão: “...*Um enredo muito devagar, uma história que tenta contar, em oitocentas páginas a história de um dia...*”. E, para Adriana, está associado à dificuldade em ler histórias com pouca linearidade: “... *se não tiver muito nexos* /.../ *Início, meio e fim...*”.

Acreditamos que essas dificuldades possam relacionar-se à excessiva leitura de *best-sellers* e dos gêneros – policial, aventura, ação e suspense – entre os nossos jovens, que possibilita a rápida progressão linear. Jouve (2002) compreende que esse tipo de leitura, denominada pelo autor de inocente, engendra-se em uma dimensão lúdica, considerada a mais comum. Logo, consideramos que a mediação das práticas leitoras pode contribuir para aproximá-los desses textos, diminuindo os interditos explicitados.

Portanto, como Butlen (2012, p.38), consideramos que o letramento literário passa pela apreciação qualitativa dos efeitos e técnicas utilizadas pelo autor para “seduzir, persuadir, entreter, ou dar a pensar aos leitores”, diferentes daqueles que se está acostumado. Mas, também, entendemos que esse aprendizado requer a promoção de interações dialógicas entre leitor/texto para que nossos jovens apropriem-se dos textos de forma crítica. Como explicita o autor: “... esta outra descoberta é fonte de poder intelectual, cultural e social”.

4.4.2 Dificuldade com linguagem e vocabulário

A dificuldade com linguagem e vocabulário, frequentemente, é indicada pelos jovens como elemento desmotivador das leituras:

85. Giovana: *...quando usa **palavra muito difícil**, tipo Machado de Assis, eu detesto ler Machado de Assis (risos), porque ele usa **um vocabulário muito esquisito, antigo** e... Eu prefiro uma linguagem mais atual (Leitora/BCS – 16 anos, entrevista, 2014).*

86. Letícia: *...quando eles usam umas **expressões difíceis**, que eu vou ter que... Não é preguiça de pensar, mas /.../ quando pega livro de lenda ou alguma coisa assim /.../ eles usam “**um**” **dialeto mais diferentes**, eu lembro do “Tenda dos milagres”⁴⁰ que foi um livro que eu não gostei muito de ler, porque tinha muito regionalismo do nordeste, eu acho... (Leitora/BCS – 16 anos, entrevista, 2014).*

87. Tatiana: *...normalmente, quando tem muita **palavra difícil**, eu fico sem entender e também é cansativo, porque você pesquisa e passa metade do tempo pesquisando as palavras, você não consegue (prosseguir) (Leitora/BNE – 16 anos, entrevista, 2014).*

Nos casos de Giovana e Letícia, essa dificuldade está associada aos arcaísmos encontrados em clássicos da literatura brasileira: “...quando usa *palavra muito difícil*...” e, também, a linguagem: “...*dialeto mais diferentes*...”. Para Tatiana, o obstáculo do vocabulário dificulta a progressão da leitura, comprometendo a sua compreensão leitora: “...quando tem muita *palavra difícil*, eu fico sem entender...”.

Como mostram esses dados, a leitura dos clássicos da literatura brasileira, devido a distância do universo literário dos nossos jovens, requer a aproximação dessas obras através de mediações que situem os contextos de produção dessas obras (político, histórico e social), confrontando aspectos de linguagem e estilo.

Se, concordando Oliveira (2005, p.101), consideramos que a leitura dessas obras possibilita emergir interações dialógicas, que ressaltam as “vozes da opressão, dos antagonismos culturais”, deixando ver relações de poder que se aproximam das vivências cotidianas dos nossos jovens, é desejável que elas sejam aproximadas dos seus repertórios de linguagem e vocabulário. Isto é, que os mediadores-referência suscitem questionamentos provocadores para que o discurso da formação de leitores críticos se concretize de fato. Porque, como mostrado em vários de nossos testemunhos, a forma como a escola tem conduzido essas

⁴⁰ Obra de Jorge Amado.

práticas ao contrário de formar o leitor, parece deformá-los, como bem expressa a fala de Alícia: “...Na escola, às vezes, falam pra você ler /.../ o adolescente não entende nada daquele Machado de Assis e acaba tomando raiva de ler...”.

4.4.3 Extrapolação das preferências leitoras

O desencorajamento das leituras também se associa a escolhas de gêneros ou assuntos que extrapolam as preferências leitoras apontadas por nossos jovens:

88. Gabriel: *...Romance, eu não gosto de romance, eu acho meio ruim, sabe? Então, se for um livro de romance /.../ eu não vou querer ler, não vou gostar (Leitor/BNE – 13 anos, entrevista, 2014).*

89. Renato: *Ah se for de um gênero que eu não goste/.../ não que eu esteja me contradizendo do que eu falei antes. Se eu não me (interesse) pelo livro /.../ acabo não lendo (Leitor/BVN – 16 anos, entrevista, 2014).*

90. Jussara: *Se for um assunto muito complexo, muito chatinho que for mexer com a psicologia, essas coisas, eu já não gosto muito de ler.*

P: *E que tipo de assuntos que pra você geralmente “é” chato?*

Jussara: *Ah, que fica mexendo com coisas de Psicologia, da cabeça das pessoas, assuntos que ficam falando de morte no livro. Essas coisas eu não gosto muito não (Leitora/BVN – 16 anos, entrevista, 2014).*

Pensamos que o desinteresse de Gabriel quanto à leitura de romances, refere-se a histórias de amor, uma vez que é leitor das narrativas de aventura. No caso de Renato, sua preferência é está relacionada à literatura fantástica, heroica e de aventuras. Mas, como em outro momento, ele considerou que a indicação de títulos que extrapola seus gostos é positiva, agora, ele ressalta que não há contradição em sua fala. Até porque, acreditamos que ele se referia ao seu percurso leitor nas instituições formais. No caso de Jussara, o incômodo causado pela leitura de narrativas com caráter psicológico ou temática de morte pode estar relacionado ao fato dela ser leitora contumaz dos best-sellers de Nicolas Sparks.

Como elucidada Jouve (2002, p.67): “o gênero remete para convenções tácitas que orientam a expectativa do público”, além disso, o autor explicita que os textos pertencentes a determinados gêneros encerram lógicas, atitudes, sequências e dinâmicas estereotipadas. Logo, alguns segmentos do mercado livreiro ao mesmo tempo forjam esse gosto, valem-se dele na sua produção editorial para alavancar as vendas.

4.4.4 Falta de identificação com as personagens

Verificamos que a falta de identificação com as personagens configura-se como elemento que também contribui para a desistência das leituras:

91. Karina: *Ah! Bom, quando eu não consigo entrar na história, eu desanimo de ler o livro, porque eu não me sinto bem lendo ele...*

P: *E o que é entrar na história, que você tá repetindo...*

Karina: *Ah!... **Envolver com os personagens**, por exemplo, eu tava lendo /.../ “A dança da floresta”⁴¹, no momento que a personagem sentia frio, eu conseguia sentir o frio, eu evoluía mesmo. Eu me sentia como a personagem (Leitora/BBA – 14 anos, entrevista, 2014).*

92. Tatiana: *...normalmente, eu gosto de ler livro que eu consiga me colocar no lugar. Nem que seja livro de ficção, sabe? Que tem alguns livros de ficção que você consegue se colocar no lugar ou imaginar. Mas têm uns livros que é muito bobo, você não consegue se colocar no lugar do personagem, eu fico perdida (Leitora/BNE – 16 anos, entrevista, 2014).*

Para Karina, esse interdito está expresso na metáfora “entrar na história”, que se relaciona à adesão ao texto, cujo efeito de realidade é percebido: “...no momento que a personagem sentia frio, eu conseguia sentir o frio /.../ Eu me sentia como a personagem...”. No caso de Tatiana, a fissura na identificação leitor/texto acontece quando a narrativa não suscita seu senso de altruísmo: “...têm uns livros que é muito bobo, você não consegue se colocar no lugar do personagem...”.

Embora haja controvérsias no campo teórico em relação ao envolvimento emocional nas leituras, acreditamos, a partir de Jouve (2002, p.19), que as “emoções estão de fato na base do princípio de identificação, motor essencial da leitura de ficção”. E, ainda, entendemos que o interesse por essas leituras, também é ocasionado pelos sentimentos que as personagens romanescas provocam em nós – admiração, asco, ódio, piedade, riso, simpatia etc. Ou seja, consideramos que a recepção das obras evoca tanto a nossa capacidade reflexiva, quanto o nosso envolvimento afetivo.

Logo, a partir de Rouxel (2013, p. 280), consideramos que essa leitura cursiva, que inclui o processo de identificação com os textos e a apropriação particular da obra, pode ser incorporada à formação de leitores, pois a aceitação da expressão das reações dos jovens

⁴¹ Título de Juliet Mariller.

frente aos textos, mesmo que, por vezes, distorcendo seus sentidos, contribui para que eles pensem o mundo e confirmem algo a sua própria existência.

4.4.5 Opinião negativa em relação às obras

A opinião negativa emitida pelos pares em relação à determinada obra também se configura como motivo de desinteresse para a progressão das leituras:

93. Marcos: ...Às vezes, tem as pessoas que falam: **“Já li esse livro, não gostei muito”**, eu pego ele, acabo lendo alguma parte, não gosto e deixo de ler... (Leitor/BCS – 13 anos, entrevista, 2014).

94. Marina: Olha... Eu te falo uma coisa, nessa questão, **a opinião alheia me influencia um pouco**. Eu até mudei um pouco isso, igual tem uma série que ela é muito mal vista /.../ (Tem) um preconceito, sabe? Mesmo que eu não tenha lido, já é uma coisa que eu quero me afastar. Essa série, acho que chama “Crepúsculo”. Uma colega e uma parente minha /.../ leu por curiosidade e /.../ falou: “/.../ quem lê aquilo é um alienado, o personagem é um monstro, pegando de tudo um pouco das pessoas” /.../ Essa minha prima falou que em relação ao filme, que é adaptação, foi muito bem feito, sabe? O livro não é daquele jeito, a abordagem daquilo faz as pessoas falarem que a série é muito ruim. Então, eu diria que **a opinião dos outros influencia bastante** (Leitora da BVN – 13 anos, entrevista, 2014).

No testemunho de Marcos, ainda que se mencione que a opinião alheia é o motivo da desistência, ela somente se concretiza a partir da leitura do texto: “...eu pego ele, acabo lendo alguma parte, não gosto e deixo de ler...”. Isto é, novamente essa avaliação acontece no espaço interacional leitor/texto. E, no caso de Marina, acontece ao contrário, pois ela opta por não ler determinados textos, mesmo sem ter feito a leitura para avaliar a obra: “... tem uma série que ela é muito mal vista /.../ Mesmo que eu não tenha lido, já é uma coisa que eu quero me afastar...”. Ambos os relatos deixam ver a dimensão social da prática leitora, mas em última instância a escolha é do sujeito.

4.4.6 Revelação do desfecho da história

Outro motivo apontado como desestimulador das leituras é a revelação do desfecho das narrativas:

95. Adriana: ...uma coisa também que me decepiona muito, me desanima sobre leitura e acaba me fazendo, não desistir totalmente do livro, é se **alguma pessoa acabar me contando o que acontece no livro** (Leitora/BNE – 16 anos, entrevista, 2014).

Ainda que, para Adriana, esse aspecto não seja determinante para a continuidade de suas leituras: “...*acaba me fazendo, não desistir totalmente do livro, é se alguma pessoa acabar me contando o que acontece no livro*”, entende-se que essa postura relaciona-se aos modos de conduta ou códigos de comportamento necessários para se pertencer às comunidades de leitores, também, considerados elementos constituintes da noção de letramento.

4.4.7 Oposição em relação a valores ético-morais

Por fim, encontramos um caso em que a leitura é interrompida por contrariar os valores ético-morais do leitor:

96. Adriano: *...alguma coisa que /.../ não coincidir comigo. Eu falo: “não esse trem aqui não dá”, “não dá pra eu ler um livro desses”, então, acabo nem terminando de ler.*

P: *E teve alguma situação que você pegou o livro e você leu alguma coisa e falou: “não, esse livro não é pra mim”?*

Adriano: *Teve /.../ que foi o “Odisséia” que eu comecei a ler, que o professor que falou. Depois, eu vi que era muita mitologia, falei: “ah... esse livro não dá”! (Leitor da BVN – 15 anos, entrevista, 2014).*

Nesse caso, o interdito para a continuidade da leitura literária relaciona-se a questões de religião, como mostra outro trecho do relato de Adriano: “...*teve até um livro que tinha que ler, fazer uma prova sobre ele. E eu não fiz, porque ele envolveu muito na minha religião...*”.

Acreditamos que lidar com os incômodos ocasionados pelas leituras literárias é, também, parte do letramento literário, pois, as obras literárias são construções históricas, conformadas por valores característicos do contexto original. Sendo assim, sob a ótica dialógica, acreditamos que a mediação da leitura requer o confronto dos diferentes posicionamentos presentes nos textos para que os leitores possam ampliar a sua visão de mundo e seus modos de vivenciar as relações cotidianas.

Como vimos destacando, a partir da eleição de seus critérios de escolhas textuais, os jovens vão delimitando suas preferências literárias. Dessa forma, descrevemos a seguir esse repertório, que inclui gêneros, temáticas, autores e personagens preferidos.

4.5 Preferências de leituras literárias dos jovens

As preferências de leituras literárias dos nossos jovens estão centradas, sobretudo, nas obras da literatura juvenil, *best-sellers*, séries literárias, principalmente, da literatura estrangeira, aspecto que se reitera nas pesquisas de Oliveira (2013), Corsi (2010) e Alves (2008). Entretanto, mesmo com essa prevalência, notamos que as suas escolhas de leituras literárias são diversificadas, ou seja, incluem clássicos e quadrinhos, poesia e prosa, por isso, não há como fazer generalizações.

Em nossos dados, percebemos que essas preferências estão relacionadas à noção de identidade de leitor:

97. Karina: Eu gosto de ler muito livros de aventura, os meus preferidos são de aventuras, livros relacionados à mitologia, eu gosto muito! São os meus favoritos (Leitor/BBA – 14 anos, entrevista, 2014).

98. Lorena: Eu gosto de lendas; eu gosto de fábulas um pouquinho só, gosto de contos, eu gosto muito; /.../ gosto muito de terror. De mistério, tipo assim, quando uma pessoa é policial, detetive tem uma casa escura, um barulho... eu gosto desses (Leitor/BNE – 13 anos, entrevista, 2014).

Mostrada nos relatos de Karina e Lorena por atitudes como: gostar e preferir: “... *Eu gosto de ler muito livros de aventura...*” e “...*Eu gosto de lendas; eu gosto de fábulas um pouquinho só, gosto de contos /.../ gosto muito de terror. De mistério...*”, que, nem sempre, têm caráter definitivo.

Embora se perceba que o gosto pela leitura é importante para o exercício das práticas leitoras dos nossos jovens, concordando como Oliveira (2008), consideramos que a formação do leitor crítico extrapola esse aspecto. Ela requer a atitude responsiva dos sujeitos, que acontece através de interações dialógicas, nas quais os discursos são apreendidos, questionados e ressignificados.

4.5.1 Gêneros textuais

O levantamento dos gêneros textuais literários preferidos foi realizado através de um item do questionário. O romance é o gênero que os nossos jovens mais gostam de ler, seguido das crônicas e dos contos. Da mesma forma que assinala Versiani (2003), a poesia é pouco lida.

Tabela 11: Preferência de gêneros literários⁴²

Gêneros textuais	Ocorrências
Romance	22
Contos	15
Lendas	15
Crônica	13
Biografia	6
Fábula	6
Poesia	4
Diário	4
Outros (bíblia, literatura americana, quadrinhos e informativos)	3
Total	88

Fonte: Elaborada pela autora.

Embora esse resultado mostre certa diversidade leitora, as biografias, lendas, fábulas e os diários são pouco citados nos depoimentos dos leitores. Acreditamos que esse fato deve-se ao oferecimento de várias opções de resposta no item do questionário, causando constrangimento nos leitores em assinalar somente os tipos mais lidos. De toda forma, constata-se que contato frequente dos jovens é com os romances e as crônicas:

99. Marcos: *...eu gosto de ler algumas crônicas, alguns textos que são engraçados /.../ E é isso, são os tipos de livro que eu gosto de ler /.../ (Leitor/BCS – 13 anos, entrevista, 2014).*

100. Juliana: *Romance, aventura e crônica. Crônica assim, sabe? História que normalmente acontece com as pessoas (Leitora/BCS – 13 anos, entrevista, 2014).*

101. Alicia: *É eu gosto de romance, é, às vezes, comédia, tem um livro que chama “O diário de “Bridget Jones”⁴³, ele é engraçado /.../ a Bridget Jones, que é a personagem principal, é meio gordinha, ela fala /.../ “Eu não vou comer tal coisa” depois ela mesmo se contradiz: “tava tão “gostoso” aquela coxinha” (risos) /.../ Eu também gosto de livros tipo assim, biográficos, de época, tem “Minha vida de menina” da Helena Morley. Ela morava em Diamantina, conta todo o glamour da época...” (Leitora/BCS – 17 anos, entrevista, 2014).*

No caso de Marcos, além das crônicas, ele também menciona o gosto por leituras engraçadas: “...eu gosto de ler algumas crônicas, alguns textos que são engraçados...”. O relato de Juliana revela seu conhecimento em torno do gênero crônica, quando ela expressa: “...História que normalmente acontece com as pessoas...”. Assim como Marcos, Alícia também gosta de comédias: “...tem um livro que chama “O diário de “Bridget Jones”, ele é engraçado...”. Seu

⁴² Refere-se ao item do questionário: “O que você mais gosta de ler quando se trata de literatura? Se desejar, assinale mais de uma opção”.

⁴³ Obra de Helen Fielding.

depoimento ainda mostra a leitura de biografias, gênero que a leitura não é tão comum entre os jovens: “...*Eu também gosto de livros /.../ biográficos, de época...*”.

Embora grande parte dos nossos leitores explicita suas preferências leitoras, algumas vezes, nota-se certa oscilação nesse sentido, ora entremeada por algumas definições, ora por incertezas:

102. Leticia: *Eu gosto de... crônica /.../ tem até umas que são meio chatas (risos), mas eu gosto quando pega, acho que tema do dia-a-dia /.../ Tem uma que eu gosto... Eu não sei, eu acho que é o Luiz Fernando Veríssimo, não sei, ele faz crônicas?*

P: *Sim.*

Leticia: *É eu gosto de crônica quando tem alguma coisa banal do cotidiano e mostra um lado que eu nunca tinha pensado sobre isso, sabe? Eu gosto quando a crônica me mostra uma coisa nova, tipo isso.*

P: *Sei, você gosta do inesperado?*

Leticia: *“Humhum” (Leitora/BCS – 16 anos, entrevista, 2014).*

103. Paulo: *Não sei se eu consigo eleger direito, mas eu acho que eu gosto mais de livro de ficção. É ficção (Leitor/BCS – 13 anos, entrevista, 2014).*

No caso de Leticia, ela vai especificando o tipo de crônica que a agrada: “...*eu gosto quando pega, acho que tema do dia-a-dia /.../ alguma coisa banal do cotidiano e mostra um lado que eu nunca tinha pensado /.../ mostra uma coisa nova...*”. Ou seja, essas definições explicitadas pela leitora denotam sua capacidade de compreensão e síntese frente as leituras por ela realizadas. E, no caso de Paulo, além de notarmos certa indefinição, sua justificativa em torno de sua preferência leitora é bastante genérica, pois as opções de leituras ficcionais são amplas. Além desses aspectos, mais uma vez, o relato de Alícia demonstra a diversificação das preferências dentro de um mesmo gênero textual:

104. Alícia: *Eu gosto muito de contos, não aqueles contos que a gente já sabe, tipo Branca de neve. Não. Porque desses a gente já tá meio cansada, a gente já sabe o que vai acontecer. Eu gosto de uns contos diferentes, por exemplo, um lá da Alemanha que a gente nunca ouviu falar... (Leitora/BCS – 17 anos, entrevista, 2014).*

Se, para alguns leitores, a preferência é por obras de padrão básico, com essa leitora acontece o contrário: “...*Eu gosto de uns contos diferentes, por exemplo, um lá da Alemanha que a gente nunca ouviu falar...*”. E, novamente, ao explicitar seu gosto pelo gênero, excetuando títulos da literatura infantil, Alícia reafirma sua progressão na formação leitora, revelando, implicitamente, uma mudança status de leitora-criança para leitora-jovem.

Ou seja, esses depoimentos mostram certo conhecimento em torno dos gêneros, que é parte do letramento literário, como também revelam as preferências dos jovens, mostrando a dimensão subjetiva dessas eleições.

4.5.2 Textos informativos

Ainda que nossa pesquisa volte-se, especialmente, para investigação das escolhas e práticas de leituras literárias, os textos informativos também figuram entre as preferências leitoras dos nossos jovens, e, devido à riqueza dos relatos que abordam essa questão, optamos por fazer essa discussão:

105. Bruna: ...Eu leio muito sobre **informativo** que é assunto tipo assim, **cultura, saúde**. Então, eu sempre gosto, eu sou meio viciada em **direito** (risos) /.../ é sempre alguma coisa que eu vou aprender /.../ Não sou muito de ler romance, drama, nem crônica. Mais alguma coisa informativa /.../ livros sobre **tribunais** eu gosto bastante. **Doenças**, eu gosto de saber sobre as doenças. **Cultura de vários países**, eu acho interessante a gente saber um pouco mais o que acontece nos outros lugares antes de termos preconceitos sobre eles, deixa eu ver... Acho que só... (Leitora/BNE – 18 anos, entrevista, 2014).

106. Marina: Olha, eu tinha uma mente em relação à **religião** e aos **mitos**, eu tô mais focada nisso, porque é... Eu reparei que quando eu concluí o meu catecismo, eu não aprendi nada sobre a vida de Jesus e fica um sentimento ruim, sabe? Daqueles eventos e tal, igual outro dia foi a... Que não poderia comer carne. Esqueci.

P: Quarta-feira de cinzas?

Marina: Isso, tem essa coisa simbólica, mas você não sabe o real, a essência daquilo. Então a mitologia, a religião /.../ eu tô pegando muito nisso, eu até pensei em parar /.../ em pegar outra religião, conhecer ela /.../ pra adquirir mais conhecimento sobre isso tudo. Até parei... Eu não falo mais isso, que eu sou católica, eu falo que tô tentando “busca” algo (Leitora/BVN – 13 anos, entrevista, 2014).

107. Letícia: ...atualmente eu tô buscando algumas coisas mais, queria buscar **livros mais diferentes**, sabe? /.../ **alguns livros mais de reflexão**, mas eu acho que... Que eu teria que fazer pesquisas, eu acho que eu usaria internet pra ver livros sobre tal assunto...

P: E que tipo de, você falou de reflexão, que tipo de reflexão?

Letícia: Porque atualmente /.../ eu tomei interesse por essas coisas de **Psicologia, Filosofia ou a própria Sociologia**, então, eu gostaria agora de encontrar livros /.../ abordando isso, sem “ser” esses livros de historinha, de romance que é uma coisa que normalmente eu lia, sabe? (Leitora/BCS – 16 anos, entrevista, 2014).

No caso de Bruna, essa importância está relacionada à busca do conhecimento: “...é sempre alguma coisa que eu vou aprender...” e, especialmente, ao desejo de conhecer outras culturas: “...eu acho interessante a gente saber um pouco mais o que acontece nos outros lugares antes de termos preconceitos sobre eles...”, e também, à aproximação da entrada no Ensino

Superior. Entendemos ainda que seus posicionamentos têm em si o sentido de alteridade, ou seja, de compreender o outro naquilo que lhe é distinto. Para Marina, está associada ao desejo de compreensão de certas simbologias presentes em nossa cultura: “...tem essa coisa simbólica, mas você não sabe o real, a essência daquilo...”. E, para Letícia, tem o caráter de reflexão: “...queria buscar livros mais diferentes /.../ alguns livros mais de reflexão...”.

Veloso (2003, p.161) considera que os textos informativos possibilitam a satisfação da curiosidade dos leitores, assim como a ampliação da capacidade cognitiva, possibilitando a compreensão de que “o livro é uma fonte de conhecimento do mundo”. Rouxel (2013) acredita que esse alargamento do horizonte de leituras revela certo amadurecimento do leitor e aprofundamento intelectual. A autora pontua que os jovens descolam-se do gênero preponderante na escola – o romance – para começar a estabelecer repertórios próprios. Com essa atitude, assumem, inclusive, a possibilidade de encontro com textos passíveis de incomodá-los. Ou seja, mais uma vez, reitera-se que a formação leitora inclui a ampla experimentação para o delineamento dos repertórios leitores.

4.5.3 Temáticas

A partir dos relatos de nossos jovens, verificamos que várias temáticas apontadas pelos jovens são especificações do gênero romance segundo seus conteúdos, ainda assim, optamos por apresentá-las separadamente nesta seção. Além disso, notamos que esse gênero, com frequência, é relacionado somente a histórias de amor. Porém, observamos também que, à medida que os jovens avançam nos estudos sobre os gêneros textuais, esse conhecimento parece ampliar-se.

Tabela 12: Preferência de temáticas⁴⁴

Temáticas	Ocorrências
Aventura / ação / heroicas	11
Policial / detetive / investigação	7
Mistério / suspense	7
Ficção científica	5
Terror	4
Mitologia grega	3
Fantasia	3
Engraçados/comédia	2

⁴⁴ Categorias emersas do item da entrevista: “Você tem temáticas preferidas. Quais são elas?”.

Não sabem eleger ou não tem preferência específica	2
Amor	1
Coleção Vagalume	1
Livros que viraram filmes	1
Histórias que fazem chorar	1
Histórias de superação/motivação	1
Histórias baseadas em fatos cotidianos	1
Não leva em consideração a temática	1
Total	51

Fonte: Elaborada pela autora.

De maneira geral, nossos dados reiteram os resultados da pesquisa de Alves (2008) e Barbosa (2009), pois as preferências temáticas elencadas pelos nossos jovens são, principalmente, ação, aventura e suspense:

108. Daniel: Bom, eu gosto de ler **mitologia grega**, que eu amo! Pode ser qualquer tipo de mitologia, mas a mitologia grega é a minha “mais” preferida. Eu gosto de livros de **aventuras**, de **ação**, de **mistério**: ótimo. De **ficção científica**, é... Acho que no momento são só esses que eu gosto de ler, sabe?” (Leitor/BNE– 13 anos, entrevista, 2014).

109. Isabela: Eu já gosto mais de **suspense**, um pouco de **investigação**, **policia**. Eu já sou mais desse tipo. Fora esses, eu já sou mais de **aventura**. São desses dois que eu mais gosto (Leitora/BNE – 13 anos, entrevista, 2014).

110. Renato: Bom, tem alguns /.../ temas que eu... é mais sobre... é... essas coisas mais **fantásticas** /.../ **heróicas**, sabe? Mais **aventuras**... são os tipos que eu mais gosto (Leitor/BVN – 16 anos, entrevista, 2014).

Esses relatos exemplificam que, ainda que essas temáticas sejam preferenciais, observa-se a diversificação dessa eleição, pois Daniel é leitor de aventura e, também, de mitologia grega, mistério e ficção científica; Isabela de suspense e aventura, e, ainda, de investigação; e Renato de aventura, além de histórias heroicas e fantásticas. Consideramos que essa diversificação oferece amplo campo para as mediações das escolhas e práticas de leitura literária, pois, partindo dessas preferências, pode-se indicar diferentes obras da literatura brasileira e estrangeira, assim como textos informativos.

4.5.4 Livros

A partir dos nossos depoimentos, identificamos que os livros citados pelos jovens como preferidos, com frequência, referem-se à literatura estrangeira e juvenil, por exemplo: as séries “*Harry Potter*”, “*Crepúsculo*”, “*Percy Jackson*”, “*Jogos Vorazes*”, “*Desventuras em série*” e a coleção “*Fazendo meu filme*”, da autora Paula Pimenta. E repertório semelhante é mostrado nas pesquisas de Corsi (2010) e Alves (2008).

Tabela 13: Preferência por livros⁴⁵

Títulos	Autores
A breve história do mito	Karen Armstrong
A cabana	P. William Young
A culpa é das estrelas	John Green
A menina que roubava livros	Markus Zusak
A menina que descobriu o Brasil	Ilka Brunhilde Laurito
A última música	Nicholas Sparks
A vida na porta da geladeira	Alice Kuipers
Alice no país das maravilhas: através do espelho e o que Alice encontrou por lá	Lewis Carroll
Anjos e demônios	Dan Brown
As vantagens de ser invisível	Stephen Chbosky
Assassino na rua Morgue	Edgar Allan Poe
Cidade de papel	John Green
Coleção: O que é ⁴⁶	Vários autores
Comer, rezar e amar	Elizabeth Gilbert
Crimes do ABC	Agatha Christie
(2) ⁴⁷ Desventuras em série ⁴⁸	Lemony Snicket
Encontro marcado	Fernando Sabino
(2) Harry Potter (Série)	J. K. Rowling
(2) Jogos Vorazes (Saga)	Suzanne Collins
Manuelzão e Miguilim	João Guimarães Rosa
Meu pé de laranja lima	José Mauro de Vasconcelos
Minha vida fora de série	Paula Pimenta
Morte e vida severina	João Cabral de Melo Neto
O amor sem fronteiras ⁴⁹	Padre Flávio Sobreiro
O código Da Vinci	Dan Brown
O diário de Anne Frank	Anne Frank
O fantástico mistério de Feiurinha	Pedro Bandeira
O guardião	Nicholas Sparks

⁴⁵ Categorias emersas do item da entrevista: “*Dentre os livros lidos, ao longo da sua vida, qual(is) o(s) que você mais gostou de ler, por quê?*”.

⁴⁶ Coleção primeiros passos, da Editora Brasiliense. Possui vários títulos.

⁴⁷ (2) = Número de citações da obra.

⁴⁸ O leitor não cita o nome da obra, mas pela descrição do enredo, acreditamos se tratar dessa série.

⁴⁹ Acreditamos que se trata do título: “*Jesus, o amor sem fronteiras*”.

O jogo da morte	Ursula Poznanski
O irmão que tu me deste	Carlos Heitor Cony
(2) O ladrão de raios (Série Percy Jackson)	Rick Riordan
O menino do pijama listrado	Jonh Boyne
O pequeno príncipe	Antoine de Saint-Exupery
O símbolo perdido	Dan Brown
Quem tem medo do escuro?	Sidney Sheldon
Querido John	Nicholas Sparks
Romeu e Julieta	Willian Shakespeare
Se houver amanhã	Sidney Sheldon
The walking dead: a queda do imperador	Robert Kirkman e Jay Bonansinga
(2) Toda coleção da Paula Pimenta	Paula Pimenta
Um porto seguro	Nicholas Sparks
Vampirologia: a verdadeira história de anjos caídos	Anne Yvonne Gilbert
O triste fim do menino ostra e outras histórias	Tin Burton
Total	48

Fonte: Elaborada pela autora.

Consideramos que a recorrente preferência por *best-sellers* está associada à estrutura do texto, cujas frases são curtas e o encadeamento das ideias é linear, favorecendo o processo de compreensão cognitiva dos leitores que colabora para a rápida progressão, aspecto já declarado pelos jovens como motivo para a continuidade de suas leituras. Jouve (2002) explica: “quando os textos são mais complexos, o leitor pode, ao contrário, sacrificar a progressão em favor da interpretação: detendo-se sobre este ou aquele trecho, procurando entender todas as suas implicações” (p.19).

Nessa eleição, nem sempre existe correlação entre livros e temáticas preferidas:

111. Karina: São dois na verdade. Eu gosto muito do “*O Pequeno príncipe*” e “*Meu pé de laranja lima*”, que nem são tanto de aventura, mas eu adoro eles.

P: E o que te faz gostar desses dois livros especialmente?

Karina: Foram os primeiros livros que eu li... Eu lia com a minha mãe e adorei muito a história dos dois. Eles são muito importantes (Leitora/BBA – 14 anos, entrevista, 2014).

112. Bruno: “*O menino de pijama listrado*”, eu gostei bastante tanto do livro, quanto do filme que eu assisti depois.

P: E o que te fez gostar especialmente desse livro?

Bruno: Não sei explicar /.../ talvez o tema, que passa na época do nazismo... também o personagem que acaba acontecendo a morte dele /.../ Me chamou atenção foi isso, o personagem morrer. Colocar o nazismo também na história do livro acaba te dando um pouco de conhecimento. E na matéria de história também, eu tô

no terceiro ano e nós revemos isso... acho que foi... é... eu não sei explicar muito bem porque (risos).

A leitora Karina gosta de aventura e mitologia, mas as obras de que mais gostou de ler são “*Meu pé de laranja lima*” e o “*Pequeno Príncipe*”, livros queridos que se relacionam a práticas de leitura em família: “...*Eu lia com a minha mãe e adorei muito a história dos dois. Eles são muito importantes...*”. Isto é, essa eleição é permeada por aspectos da sua subjetividade, que vão sendo inscritos na sua trajetória social de leitora.

No caso de Bruno, sua preferência é por romance policial e ficção científica, mas o livro de que mais gostou foi “*O menino de pijama listrado*”. Nesse caso, a apreciação da narrativa relaciona-se à dimensão ética da literatura, que compreende a relação dialógica entre o eu e outro no texto, deixando ver também o senso de altruísmo do leitor: “...*talvez o tema, que passa na época do nazismo /.../ Me chamou atenção /.../ o personagem morrer...*”. Em seu testemunho, verificamos também que a aproximação dos textos literários com os conteúdos escolares favorece o engajamento nas práticas leitoras: “...*o nazismo /.../ acaba te dando um pouco de conhecimento. E na matéria de história também...*”. Essa perspectiva destaca a leitura como prática social, cujas relações histórico-sociais estão inscritas, possibilitando ao leitor a produção do conhecimento.

Outro aspecto notado quanto à eleição dos livros preferidos é que alguns desses títulos foram emprestados pelas bibliotecas públicas ou indicados por outros leitores que as frequentam, demonstrando que essa instituição constitui-se como uma comunidade de leitores:

113. Renato: *Tem o primeiro livro que eu levei a sério pra ler que foi... Eu peguei aqui (na biblioteca) /.../ chama: “O irmão que tu me deste”⁵⁰. Fala de um garoto que /.../ foi pra Paris, começa a estudar lá, /.../ acaba conhecendo uma garota, viciando ele no cigarro /.../ Ele vai vivendo lá com essa menina, até que chega num ponto crítico que ele acaba sendo internado /.../ A menina morre. Vai falando disso... das aventuras dele noutro país (Leitor/BVN – 16 anos, entrevista, 2014).*

114. Adriana: *Nossa /.../ eu não tenho um preferido, os que eu mais gosto é: “Alice no país das maravilhas”, que por sinal foi o livro que eu li na biblioteca e gostei tanto dele, que eu comprei uma edição do mesmo livro... (Leitora/BNE – 16 anos, entrevista, 2014).*

115. Brian: *...quando eu terminei “A fortaleza digital” eu falei: “Ah o livro é muito bom, acho que vou tentar ler o “Código da Vinci”. Mas, passou um tempo, eu falei: “Ah, não vou ler não, ele é muito grande, acho que não vou aguentar”. Uma amiga minha que também frequenta a biblioteca aqui, a Sirlene, ela chegou e*

⁵⁰ Obra de Carlos Heitor Cony.

falou: “Lê ‘sô’, você vai gostar.” Ela gosta muito também dessa área do romance policial. Ela me indicou e eu comecei a ler e comecei a aprender (Leitor/BBA – 16 anos, entrevista, 2014).

O depoimento de Renato mostra que o livro de que mais gostou foi uma escolha subjetiva feita na biblioteca pública: “...o primeiro livro que eu levei a sério /.../ Eu peguei aqui (na biblioteca)...”. Para ele, a prática leitora ganha maior legitimidade quando perde o caráter de entretenimento, adquirindo o sentido de reflexão em torno da experiência humana, pois ele declara que antes lia mais gibis. O relato da Adriana, também revela essa instituição como espaço de acesso aos livros: “...eu mais gosto é: “Alice no país das maravilhas”, que por sinal foi o livro que eu li na biblioteca...”. Em ambas as situações nota-se o papel ativo dos leitores, pois, em última instância, quem optou pela leitura de “Alice no país das maravilhas” e “O irmão que tu me deste” foram eles próprios. Logo, esse movimento remete-nos à ideia de que os contextos sociais direcionam as práticas, porém dentro delas exige uma margem de eleição que é do sujeito.

No testemunho de Brian, a influência da comunidade leitora em suas escolhas está associada à autoridade exercida sobre ele por um de seus pares: “Uma amiga minha que também frequenta a biblioteca falou /.../ “Lê ‘sô’, você vai gostar...”. Esse fragmento também inclui o que Rezende (2013, p.73) denomina de “senso de comunidade”, cuja indicação de livros associa-se, sobretudo, à satisfação do ato de compartilhamento, mais do que propriamente à distinção de uma obra.

Ainda que o mercado editorial exerça influência nas escolhas e práticas leitoras dos nossos jovens, conforme deixa ver o depoimento de Brian, a biblioteca pública também se configura como espaço de ampliação dos repertórios leitores, como sinalizam os relatos de Adriana e Renato, leitores habituais de quadrinhos.

4.5.5 Personagens

Como mostram os testemunhos de nossos leitores, a relação de personagens especiais/marcantes também segue a tendência de relacionar-se, sobretudo, a obras estrangeiras. Com frequência, nota-se a associação entre livros e personagens preferidos⁵¹.

⁵¹ Essas associações estão em negrito na tabela.

Tabela 14: Preferência por personagens⁵²

Personagem	Obra	Autor
Anne Frank	Anne Frank	Anne Frank
Bella	Crepúsculo	Stephenie Meyer
Bella e Edward	Crepúsculo	Stephenie Meyer
Bridget Jones	O diário de Bridget Jones	Helen Fielding
Ema	Um dia	David Nicholls
Fany	Fazendo meu filme	Paula Pimenta
Jesus	Bíblia sagrada	
Katniss	Jogos Vorazes	Suzanne Collins
O pequeno príncipe	O pequeno príncipe	Antoine de Saint-Exupéry
Personagens do Harry Potter	Série Harry Potter	J. K. Rowling
Personagens dos quadrinhos	Inaudível	
Peta	Jogos vorazes	Suzanne Collins
Philippe	The walking dead	Robert Kirkman e Jay Bonansinga
Princesa	A princesa e a ervilha	Rachel Isadora
Priscila	Minha vida fora de série	Paula Pimenta
Robert Langdon	O código Da Vinci	Dan Brown
Shmuel	O menino do pijama listrado	John Boyne
Sherlock Holmes	Contos de Sherlock Holmes	Arthur Conan Doyle
Tracy	Se houver amanhã	Sidney Sheldon
Zac Power	Coleção	H. I. Larry
Não lembra o nome	A menina que descobriu o Brasil	Ilka Brunhilde Laurito
Total⁵³		21

Fonte: Elaborada pela autora.

Percebe-se que essa eleição é influenciada principalmente pela identificação dos nossos jovens com as personagens, aspecto também encontrado no estudo de Alves (2008):

*116. Daniel: Pra mim é uma leitura (de) quando eu tinha dez anos, chama o “Zac Power” que é uma coleção grande. Vamos supor, eu estou lendo ali, tem o “Percy Jackson”, “Como treinar o seu dragão” e eu quero ler um livro que eu já li, sabe? Eu tô com vontade, e eu não quero ler nenhum desses /.../ vou ler o Zac Power.
P: E Zac Power é o quê?*

⁵² Categorias emersas do item da entrevista: “Existe alguma personagem que te marcou ou é especial para você? Por que?”.

⁵³ Dez leitores apresentaram dificuldade em fazer essa indicação, entretanto, alguns indicaram mais de uma personagem especial.

Daniel: ...É um agente de uma organização que chama Aig /.../ O que tem de interessante é que ele sempre tem uma missão pra fazer em vinte e quatro /.../ ou quarenta e oito horas /.../ Vamos supor: salvar as focas marinhas e arrumar o quarto. É muito legal! /.../ Ele tem uma missão pra fazer em um certo tempo, consegue fazer faltando um minuto e, ainda, consegue fazer a tarefa dele ...

P: E de certa forma você se identifica um pouco com a personagem?

Daniel: Identifico, porque ele tem um estilo tipo o meu, que eu sempre uso um moicano /.../ Ele é descolado e eu sou mais ou menos. E eu gosto de fazer várias missões, sabe? Eu fico jogando vídeo game fazendo missões, eu fico igual o Zac Power /.../ Minha mãe até outro dia brigou comigo: você é “que nem” o Zac Power, você tem que fazer suas missões, ou seja, seu para-casa e depois arrumar o quarto, você tem vinte e quatro horas pra fazer o para-casa e depois arrumar o quarto (risos), nisso eu me identifico também. (Leitor/BNE – 13 anos, entrevista, 2014).

117. Henrique: “O pequeno príncipe” /.../ todo mundo olhava e falava que ele parecia comigo. E eu achava que era história pra criança, só que um dia eu falei: “vou ter que ler”. Eu li e vi que ele parece muito comigo. E eu: “Nossa que legal”, marcou.

P: E o que as pessoas falam que você parece com “O pequeno príncipe” e, ao ler, você se identificou?

Henrique: É porque ele tem uma imaginação muito... muito fértil /.../ mas além disso, sabe? Ele pensa em tudo. E eu também sou assim ... Ah, “O pequeno príncipe”, acho que ele é especial por causa disso. Por causa da imaginação, porque /.../ a pessoa tem que ter uma imaginação bem livre pra poder imaginar cada cena e tal. É isso que acontece comigo.

P: Entendi, e você acha que a leitura te permite isso? A leitura de literatura?

Henrique: Permite. (Leitor/BNE – 16 anos, entrevista, 2014).

118. Bruna: Eu esqueci o nome dela gente! Eu não lembro o nome dela (Tracy)⁵⁴ /.../ Ela era muito frágil e de um tempo pro outro ela teve que ser forte, ela se transformou e eu imagino que ficar numa cadeia não deve ser nada bom e ela ainda perdeu uma criança que ela tava esperando. Então, eu achei ela uma pessoa bem forte. Gostei dela, eu acho que a gente tem que ser forte, independente do que aconteça, por isso eu gostei dela. De todos os livros que eu li (Leitora/BNE – 18 anos, entrevista, 2014).

Nos dois primeiros relatos, percebe-se que esse processo de identificação é de ordem subjetiva, desencadeada pelas semelhanças de comportamentos e características comuns entre os leitores e as personagens, como vemos nos fragmentos do testemunho de Daniel: “...ele tem um estilo tipo o meu, que eu sempre uso um moicano /.../ Ele é descolado e eu sou mais ou menos. E eu gosto de fazer várias missões /.../ eu fico igual o Zac Power...” e de Henrique: “...ele tem uma imaginação /.../ muito fértil /.../ Ele pensa em tudo. E eu também sou assim ...”. Acreditamos que essa interação leitor/texto permite projetar um pouco de si e, ao mesmo tempo, voltar a si. Para Daniel, a biblioteca pessoal oferece a possibilidade das releituras: “... eu quero ler um livro que eu já li /.../ vou ler o Zac Power...”.

No relato de Bruna, nota-se que essa identificação ocorre devido a postura da protagonista, admirada pela leitora, frente a uma dificuldade vivida na ficção: “... Ela era muito frágil e

⁵⁴ Personagem do livro “Se houver amanhã”, de Sidney Sheldon.

.../ teve que ser forte /.../ acho que a gente tem que ser forte, independente do que aconteça...”.

Ademais, a partir de Jouve (2002, p. 116), em ambos os casos, acreditamos que: “o imaginário próprio de cada leitor tem um papel tal na representação que quase poderia falar de uma “presença” da personagem no interior do leitor”. Para o autor, o arranjo dessa configuração acontece por que:

[...] o texto não pode construir personagens absolutamente diferentes daquelas que o indivíduo coteja na vida cotidiana. Mesmo as mais fantásticas criaturas dos romances de ficção científica conservam, entre uns atributos mais ou menos insólitos, propriedades diretamente emprestadas dos indivíduos do mundo “real” (p.62)

Esse autor ainda considera que enxergar uma personagem partilhar nossos princípios funciona como um bálsamo. “O que é verdade para as relações interpessoais no mundo real também o é para a relação leitor-personagem que se estabelece na leitura” (p.129).

Mas, se por um lado, a identificação acontece devido a características comuns ou admiradas nas personagens, por outro lado, verificamos que, quando há o conflito como os princípios morais do leitor, o processo de identificação é comprometido:

119. Roger: *...O personagem principal, o Philippe, que é o governador.*

P: *Do “The walking dead”?*

Roger: *Isso.*

P: *E por que você gosta do Philip?*

Roger: *Eu gosto e não gosto, porque /.../ no livro tem... coisas que ele faz que eu acho justo e tem coisa que ele faz que eu não acho justo, mas o personagem eu gosto (Leitor/BBA – 14 anos, entrevista, 2014).*

Nesse caso, o conflito instaura-se, porque o leitor discorda de uma atitude tomada por Philip – o antagonista de “The walking dead” –: “... isso eu achei certo e não achei certo, que quando foi com o dos outros ele quis matar e a filha dele, ele não quis deixar matar”. Acreditamos que esse relato demonstra a contribuição da atividade leitora para o desenvolvimento da capacidade crítica dos jovens. Dito de outra maneira, essa prática favorece a ampliação da capacidade argumentativa frente aos textos lidos ou a reordenação das representações do conjunto de valores dos leitores a partir do contato com diferentes modos de agir no mundo, sejam eles convencionais ou não.

Além disso, esse depoimento exemplifica que a identificação pode ser favorecida por uma série de elementos, assim como pode ser enfraquecida por outros, isto porque, segundo Jouve (2002), o texto pode dosear a implicação do leitor, fato que faz parte do jogo da narrativa. Também nessa direção, Rouxel (2012) entende:

[...] o investimento psicoafetivo pode ser alternado ou combinar-se com o distanciamento crítico num trançado singular. A relação com o texto (que é também um jogo de forças dominação/submissão) é flutuante, descontínua colocando em cena facetas diversas da identidade do leitor (p.17).

4.5.6 Autores

Em relação à preferência por autores, o levantamento a partir dos nossos depoimentos, também evidencia certa diversidade e, ao mesmo tempo, a recorrência de escritores como: Dan Brown, Rick Riordan, J.K. Rowling e Paula Pimenta. Porém aqui, aparecem nomes que ainda não haviam sido citados anteriormente.

Tabela 2: Preferência por autor⁵⁵

Autor⁵⁶	Obra
(2) Agatha Christie	Sem indicação
Arthur Conan Doyle	Contos de Sherlock Holmes
Beca Fitzpatrick	Série Hush Hush
Craig Thompson	Retalhos
(2) Dan Brown	O código Da Vinci
Edgar Allan Poe	Sem indicação
Guimarães Rosa	Sem indicação
J.K. Rowling	Harry Potter (Série)
James Petterson	Sem indicação
João Cabral de Melo Neto	Morte e vida severina
John Green	A culpa é das estrelas
John Richard	Sem especificação
Lauren Kate	Fallen
Marcos Rey	Sem indicação
Maurício de Souza	Sem indicação
Meg Cabot	O diário da princesa
Monteiro Lobato	Sem indicação
Nicolau Maquiavel	Sem indicação
Paula Pimenta	Sem indicação

⁵⁵ Categorias emersas do item da entrevista: “Você tem algum autor(a) preferida(a)? Quem é? Qual o livro escritor por ele(a) que você mais gostou?”.

⁵⁶ Destacamos em negrito os autores cujas obras também são preferidas.

Platão	Sem indicação
(3) Rick Riordan	Percy Jackson: a batalha do labirinto (Série)
	Percy Jackson: A Maldição do Titan (Série)
	Percy Jackson (Série)
Robert Kirkman e Jay Bonansinga	The walking dead
Sidney Sheldon	Sem indicação
Suzanne Collins	Jogos Vorazes (Saga)
Thalita Rebouças	Sem indicação
Total	29

Fonte: Elaborada pela autora.

Nos depoimentos seguintes, nossos leitores explicitam suas motivações para a eleição de seus autores preferidos:

120. Alícia: *Ah! Tem Meg Cabot. Ela escreveu o “Diário da princesa” /.../ Eu achei muito legal os livros dela que é a história de uma menina que tá na escola, no ensino médio, usa aparelho, ela tem um cabelo meio alto, sabe? E nenhum menino gosta dela, ela queria porque queria namorar /.../ Ela tem uma amiga que se chama Lili e descobre que o pai dela na verdade é rei de um país que se chama Genóvia e ela descobre que ela vai ser... princesa, então, ela começa a contar a história dela, eu achei interessante... (Leitora/BCS – 17 anos, entrevista, 2014).*

121. Letícia: *É... Deixa eu pensar... Talvez, fique meio por moda, porque na minha idade agora as meninas estão lendo muito John Green, mas realmente é uma pessoa que eu gostei do jeito que ele escreve, eu gostei muito de... “A culpa é das estrelas”.*

P: *E o que você gostou de “A culpa é das estrelas”?*

Letícia: *Hum... Eu sempre tive agonia com doenças e o livro retrata uma situação de câncer. E sei lá, mostra um lado diferente da doença... e da vida também /.../ Eu gosto dos livros que me deixam tipo pensar, que me dão novas impressões sobre as situações e o jeito que ela leva, de estar doente e a forma que /.../ mesmo doente, ela encontra um par ideal pra ela /.../ eu gostei desse livro por isso (Letícia – 16 anos, entrevista, 2014).*

No caso de Alícia, a preferência pela autora está relacionada ao seu interesse pelo enredo, que tem proximidade com as experiências vivenciadas na juventude: “...é a história de uma menina que tá /.../ no ensino médio, usa aparelho, ela tem um cabelo meio alto /.../ E nenhum menino gosta dela...”.

No caso de Letícia, vemos que essa eleição agrega vários elementos. O primeiro refere-se ao modo como o autor escreve: “... eu gostei do jeito que ele escreve...”. O segundo está relacionado à forma como a temática doença / morte é abordada na narrativa: “...Eu gosto dos livros que me deixam tipo pensar, que me dão novas impressões sobre as situações...”. A

interação dialógica leitor/texto permite que a leitora reflita e elabore a questão, pois, como vimos no excerto 90 do relato de Jussara, a abordagem desse aspecto gera certo incômodo para os jovens. E o último é a necessidade do compartilhamento das leituras na comunidade de leitores: “...*Talvez, fique meio por moda, porque na minha idade agora as meninas estão lendo muito John Green...*”. Ou seja, seu relato reitera a dimensão social das práticas leitoras.

Verificamos também que o interesse por determinados autores ocasiona o desejo de ter suas obras:

122. Brian: *Preferido? Ah, o Dan Brown (risos). Eu quero ter um box com todos os livros dele. Todos!*

P: *E o livro que você mais gostou dele é o...*

Brian: *...Código Da Vinci (Leitor/BBA– 16 anos, entrevista, 2014).*

Fato que contribui para a formação da biblioteca pessoal dos leitores: “...*Eu quero ter um box com todos os livros dele...*”. Ou seja, esse delineamento das preferências contribui para a valorização do livro como bem cultural entre os jovens, como também demonstra a leitora Adriana ao comprar o livro preferido “*Alice no país das maravilhas*”.

Identificamos ainda que a biblioteca pública proporciona a leitura das séries literárias de autores favoritos dos jovens:

123. Marina: *Hum... Olha, quando eu comecei a ler, eu tinha trago do Ensino Fundamental /.../ aquele preconceito com livros muito grandes /.../ Foi o “Harry Potter”. Eu gostei muito, sabe? É uma história gostosa de ler e se não me engano o nome dela é J. K. Rowling, alguma coisa assim /.../ Inclusive, foi aqui no Centro Cultural que eu peguei, eu li todos os livros do Harry Potter, eu gostei sim, isso ajudou um pouco a tirar essa coisa: “não o livro é muito grande, não vou ler” /.../ Acho que eu tinha uns dez anos e foi muito bom (Leitora/BVN – 13 anos, entrevista, 2014).*

Para Marina, a instituição oportunizou a leitura da série *Harry Potter*: “... *foi aqui no Centro Cultural que eu peguei, eu li todos os livros...*”. Em um país como o nosso, com grandes desigualdades sociais, as bibliotecas públicas têm o papel de dar acesso aos bens letrados, pois comprar uma série literária completa pode ser inviável para parte de nossos leitores. Além disso, novamente, percebemos seu potencial de ampliar os repertórios leitores dos nossos jovens: “...*isso ajudou um pouco a tirar essa coisa: “não o livro é muito grande, não vou ler”...*”.

4.6 As atuais leituras literárias dos nossos jovens

Assim como procuramos identificar as preferências leitoras dos nossos jovens, buscamos também levantar através do item do questionário suas atuais leituras literárias, porque entendemos que essa recordação é índice de apropriação dos textos lidos. Entretanto, verificamos que, parte dessas leituras, relaciona-se às preferências leitoras dos jovens apresentadas anteriormente⁵⁷.

Tabela 16: Atuais leituras literárias dos jovens⁵⁸

Títulos⁵⁹	Autores
1808	Laurentino Gomes
*A cabana⁶⁰	P. William Young
A culpa é das estrelas	John Green
A dança da floresta	Juliet Marillier
A droga da obediência	Pedro Bandeira
A garota das laranjas	Jostein Gaarder
A menina que descobriu o Brasil	Ilka Brunhilde Laurito
*(2) A menina que roubava livros⁶¹	Markus Zusak
*A última música	Nicholas Sparks
Alice no país das maravilhas	Lewis Carroll
A ilha perdida (Col. Vagalume)	Maria Jose Dupre
*As crônicas de Nárnia: o sobrinho do mago	Clive Staples Lewis
Breve história do mito	Karen Armstrong
Bruxas e Bruxos	James Patterson
Cidade das cinzas	Cassandra Clare
Cidade de vidro	Cassandra Clare
Cidades de papel	John Green
*Crepúsculo (Saga)	Stephenie Meyer
Cultura: um conceito antropológico	Roque de Barros Laraia
Depois dos 15: quando tudo começou a mudar	Bruna Vieira
Diário de Sofia	Alceu Costa Filho
*Diário de um banana 7	Jeff Kinney
Eu sou o número 4	Pittacus Lore
Fallen	Lauren Kate
(2) Fazendo meu filme	Paula Pimenta
*Harry Potter	J.K. Rowling

⁵⁷ Elas estão destacadas em negrito.

⁵⁸ Refere-se ao item do questionário: “*Você se lembra de alguns dos últimos livros de literatura lidos por você? Quais?*”

⁵⁹ Apenas um leitor assinala no questionário que não se lembra dessas leituras e outro explicita que não sabe exatamente o nome do livro.

⁶⁰ Os títulos marcados com asterisco aparecem também nas pesquisas de Oliveira (2013), Alves (2008) e Silva (2006).

⁶¹ O título foi citado duas vezes, os demais foram citados somente uma vez.

Ideias brilhantes e inventores ⁶²	
Jesus: o amor sem fronteiras	Padre Flávio Sobreiro
*Jogos vorazes (série)	Suzanne Collins
Jogos vorazes: a esperança	Suzanne Collins
Jogos vorazes: em chamas	Suzanne Collins
Laços de família	Clarice Lispector
Manuelzão e Miguilim	João Guimarães Rosa
Morte e vida severina	João Cabral de Melo Neto
*O código Da Vinci	Dan Brown
*O grande gatsby	F. Scott Fitzgerald
O homem que não amava as mulheres	Stieg Larsson
O jogo da morte	Ursula Poznán
*O pequeno príncipe	Antoine de Saint-Exupéry
O primo Basílio	Eça de Queirós
O príncipe	Nicolau Maquiavel
O rapto do garoto de ouro (Col. Vagalume)	Marcos Rey
*Percy Jackson (série)	Rick Riordan
(2) Por isso a gente acabou	Daniel Handler
Quadrinhos japoneses	
*Querido John	Nicholas Sparks
Ruth Rocha conta a odisséia	Ruth Rocha
*(2) Sherlock Holmes (contos)	Arthur Conan Doyle
The walking dead	Robert Kirkman e Jay Bonansinga
Um dia	David Nicholls
Total	54

Fonte: Elaborada pela autora.

Como podemos notar, as leituras recentes dos nossos leitores seguem a tendência das preferências leitoras por eles declaradas. Parte dos títulos pertence ao selo editorial juvenil e os denominados *best-sellers*. A prevalência é da literatura estrangeira, séries literárias e o gênero textual mais lido é o romance. As temáticas também se repetem: suspense, policial, aventura e ficção científica.

Se, por um lado os repertórios apresentados anteriormente remetem-nos às preferências declaradas por nossos jovens, por outro lado, essas listas também trazem autores da literatura brasileira e estrangeira, como Clarice Lispector, João Cabral de Mello Neto, Guimarães Rosa, Edgar Allan Poe entre outros, que extrapolam esses referenciais de leitura.

⁶²O leitor não sabe exatamente o nome do livro, diz que o título do livro tem essas palavras, acreditamos que se refere ao título: “*Inventores e suas ideias brilhantes*”, de Mike Goldsmith.

4.6.1 Leituras literárias subjetivas

Partindo do repertório apresentado anteriormente, procuramos localizar leituras literárias que extrapolam a obrigatoriedade ou as indicações. Todavia, talvez por não terem feito a conexão com a pergunta anterior do questionário, alguns jovens incluem livros que não constam na primeira lista⁶³:

Tabela 17: Leituras literárias subjetivas⁶⁴

Obras	Autores
A esperança (Série Jogos Vorazes)	Suzanne Collins
A garota das laranjas	Jostein Gaarder
A menina que descobriu a América	Ilka B. Laurito
A menina que roubava livros	Markus Zusak
A última música	Nicholas Sparks
Alice no país das maravilhas	Lewis Carroll
As crônicas de Nárnia (série)	Clive Staples Lewis
As crônicas Nárnia: o sobrinho do mago	Clive Staples Lewis
Breve história do mito	Karen Armstrong
Bruxas e Bruxos	James Patterson
Contos de Sherlock Holmes	Arthur Conan Doyle
Crepúsculo (Saga)	Suzanne Collins
Depois dos 15: quando tudo começou a mudar	Bruna Vieira
Diário de Sofia	Alceu Costa Filho
Eclipse (Saga Crepúsculo)	Stephenie Meyer
Em chamas (Série Jogos Vorazes)	Suzanne Collins
Fallen	Lauren Kate
(2) Fazendo meu filme	Paula Pimenta
Harry Potter	J.K. Rowling
Jogos Vorazes	Suzanne Collins
Lua nova (Saga Crepúsculo)	Stephenie Meyer
Minha vida de menina	Helena Morley
Noite de tormenta	Nicholas Sparks
O herói perdido	Rick Riordan
O homem que não amava as mulheres	Stieg Larsson
O jogo da morte	Úrsula Poznán
O médico e o monstro	Robert Louis
O rapto do garoto de ouro (Col. Vagalume)	Marcos Rey
Percy Jackson e o ladrão de raios	Rick Riordan
Quadrinhos japoneses	

⁶³Esses títulos estão em negrito.

⁶⁴ Refere-se ao item do questionário: “Alguns desses livros foi escolhido por você, ou seja, não foi indicado por outras pessoas. Qual (is)?”.

Querido John	Nicholas Sparks
Robin Hood	Várias versões
Ruth Rocha conta a odisseia	Ruth Rocha
The walking dead	Robert Kirkman e Jay Bonansinga
Tristão e Isolda	Várias versões
Um dia	David Nicholls
Total	36

Fonte: Elaborada pela autora.

O percentual de escolhas textuais subjetivas gira em torno de 54% do total de leituras realizadas recentemente pelos nossos jovens. Dos 27 participantes da pesquisa, apenas 05 assinalam que nenhum dos títulos listados foi escolhido por eles próprios. Consideramos que esse cenário é positivo, pois demonstra interesse e aproximação da leitura literária de forma autônoma.

Nossos dados mostram que os jovens conciliam leituras escolhidas por eles próprios com as recomendadas e / ou obrigatórias. Ou seja, novamente, nossa pesquisa reitera a leitura literária como prática sociocultural presente na vida desses leitores, que também inclui suas escolhas subjetivas. Adiante, destacamos o interesse pelo acervo das bibliotecas públicas.

4.6.2 Interesse pelo acervo das bibliotecas públicas

Entre as leituras realizadas por nossos leitores recentemente, identificamos que 32 foram emprestados pelas bibliotecas públicas, isto é, 52% desse montante. Desses títulos, 18⁶⁵ constam na lista das leituras escolhidas por eles próprios, que extrapolam as escolhas textuais recomendadas e /ou obrigatórias, ou seja, 29% do montante total.

Tabela 18: Títulos emprestados pelas bibliotecas⁶⁶

Títulos⁶⁷	Autores
A menina que descobriu a América	Ilka B. Laurito
A cabana	P. William Young
A dança da floresta	Juliet Marillier
A menina que roubava livros	Markus Zusak
Alice no país das maravilhas	Lewis Carroll
Breve história do mito	Karen Armstrong

⁶⁵Esses títulos estão em negrito.

⁶⁶ Refere-se ao item do questionário: “*Alguns desses livros foi emprestado por esta biblioteca?*”.

⁶⁷ Os títulos sinalizados com asterisco (*) não aparecem nas demais listas apresentadas anteriormente.

Contos de Sherlock Holmes	Arthur Conan Doyle
Crepúsculo (Saga Crepúsculo)	Stephenie Meyer
Cultura: um conceito antropológico	Roque de Barros Laraia
Eclipse (Saga Crepúsculo)	Stephenie Meyer
Em chamas (Série Jogos Vorazes)	Suzanne Collins
Fazendo meu filme	Paula Pimenta
Harry Potter	J.K. Rowling
Jogos Vorazes (Série)	Suzanne Collins
Laços de família	Clarice Lispector
Lua nova	Stephenie Meyer
O código Da Vinci	Dan Brown
*O diário de Anne Frank	Anne Frank
*O diário de Zlata	Zlata Filipovic
O grande Gatsby	F. Scott Fitzgerald
O herói perdido	Rick Riordan
O médico e o monstro	Robert Louis Stevenson
*O menino do pijama listrado	John Boyne
O primo Basílio	Eça de Queirós
O príncipe	Nicolau Maquiavel
O rapto do garoto de ouro	Marcos Rey
(2) Por isso a gente acabou ⁶⁸	Daniel Handler
Robin Hood	Várias versões
(2) Ruth Rocha conta a odisseia	Ruth Rocha
Tristão e Isolda	Várias versões
Um dia	David Nicholls
Total	32

Fonte: Elaborada pela autora.

Esses dados reafirmam a atuação das bibliotecas públicas nas escolhas literárias subjetivas dos nossos jovens, pois 18 desses títulos são opções pessoais. E os outros 14 livros foram indicações, demonstrando a dimensão social desse processo fato e, também, o papel dessas instituições na formação leitora desses sujeitos.

4.7 Indicação de leituras literárias para os jovens

A partir dos relatos apresentados, verificamos a influência que as indicações de leituras têm nas escolhas textuais de nossos jovens, seja provocando o interesse potencial pelas leituras, a alternância entre leituras pessoais e sugeridas ou o compartilhamento de impressões sobre os livros. Vimos também que algumas instâncias como a família, a biblioteca, as mídias e a escola, bem como determinados atores sociais: pais, irmãos, parentes, amigos, professores e

⁶⁸O título foi citado duas vezes pelos leitores.

bibliotecários atuam nessa dinâmica, configuração que se confirma nas respostas ao item do questionário.

Tabela 19: Indicação de livros⁶⁹

Categorias		Ocorrências
Recebe indicação	Família	8
	Amigos	6
	Biblioteca	5
	Escola	3
Não recebe indicação		11
Total		33

Fonte: Elaborada pela autora.

Porém, o quantitativo de respostas relativas à inexistência de pessoas que fazem indicações de livros ocasionando a leitura, chama a nossa atenção. Logo, fazemos algumas considerações. Nesse grupo de leitores, encontramos quatro jovens que, em outros momentos da entrevista, explicitam a troca de livros entre amigos e familiares, revelando a contradição na resposta ao item.

Também nesse grupo, localizam-se dois leitores que demonstram ser acessíveis às recomendações de leitura, nesse sentido, indagamos: por que jovens com essa característica se dizem solitários nas suas escolhas de leitura? Os demais acreditam que a consideração de suas preferências nas sugestões de leitura é importante, fato que talvez explique o motivo da resposta negativa ao item, pois pode haver indicações, que não impliquem necessariamente em leitura. Esses casos levam-nos ainda a refletir: quais ações e atividades de promoção da leitura contribuem para a ampliação do horizonte de escolhas desses jovens?

Buscamos essa resposta durante a conversa com os leitores sobre a importância da consideração de seus gostos e preferências literárias nas indicações de leitura, discussão que trazemos adiante.

4.7.1 Consideração de gostos e preferências

Embora o tópico da entrevista requeresse o posicionamento positivo ou negativo dos nossos jovens quanto à importância da consideração de seus gostos e preferências nas indicações de

⁶⁹ Refere-se ao item do questionário: “Existem alguém, em especial, que te indica livros que você lê?. Quem?”.

leituras literárias, de certo modo, sugestionando as respostas, nossa análise foca-se, sobretudo, nos comentários feitos pelos leitores em torno dessa questão.

Tabela 20: Consideração das preferências na indicação de leituras literárias⁷⁰

Categorias	Ocorrências
Considera importante	14
Às vezes considera importante	13
Total	27

Fonte: Elaborada pela autora.

O grupo de jovens que atribui importância à consideração de suas preferências nas indicações de leituras literárias apresenta justificativas variadas para esse posicionamento:

124. Roger: *Eu acho que sim, porque meus amigos conhecem mais ou menos o meu gosto e “acaba” indicando livros que eles acham que eu vou gostar, não só livros como jogos, filme...*

P: *Entendi, então, isso pra você é importante... que a pessoa conheça um pouco do que você gosta e do que você prefere?*

Roger: *Sim (Leitor/BBA – 14 anos, entrevista, 2014).*

125. Bruno: *Sim (risos). Eu gosto sempre de falar, quando eu tô conversando sobre livro, por exemplo, no meu serviço, quando eu vou conversar com uma menina lá /.../ eu sempre coloco em destaque os gêneros que eu gosto... (Leitor/BVN – 15 anos, entrevista, 2014).*

126. Adriano: *Geralmente, você chega à pessoa e procura o livro pra adequar ao seu gosto /.../ quando cê pede, ela adéqua ao seu gosto.*

P: *Como... cê acha que primeiro... me explica isso que eu não entendi.*

Adriano: *Igual tipo, uma pessoa quer comprar uma mercadoria (sei) o vendedor fica o que? Na dele. A pessoa vem até o vendedor e ele passa a mercadoria; mesma coisa do livro: é o meu gosto, eu vou até a biblioteca, peço o meu gosto e ela me indica /.../ dentro do meu gosto... (Adriano/BVN – 15 anos, entrevista, 2014).*

Para Roger, a indicação que considera suas preferências está relacionada aos seus amigos e compreende a promessa de apreciação das leituras: “...meus amigos conhecem mais ou menos o meu gosto e “acaba” indicando livros que eles acham que eu vou gostar...”. Se, por um lado seu depoimento mostra a necessidade de compartilhamento dos referenciais de leitura da comunidade de leitores. Por outro lado, ao explicitar que seus amigos conhecem seu gosto, nota-se a faceta subjetiva dessa interação. E esse movimento dialógico que congrega aspectos sociais e subjetivos também é identificado nos relatos de Bruno e Adriano quando eles expressam suas preferências para que seus pares ou a bibliotecária tenham-nos como

⁷⁰ Categorias emersas do item da entrevista: “Você considera importante que suas preferências e gostos literários sejam considerados quando alguém te indica livros de literatura?”.

parâmetro nas sugestões: “...quando eu vou conversar com uma menina (no serviço) /.../ eu sempre coloco em destaque os gêneros que eu gosto... e “...vou até a biblioteca, peço o meu gosto e ela me indica...”. Além disso, ambos demonstram ter papel ativo nas suas escolhas de leituras.

É interessante notar que, quando se trata da consideração dos gostos e preferências nas indicações de leituras literárias, não vemos nesses depoimentos referência à escola. No caso de Adriano, a instituição mencionada é a biblioteca pública. No relato de Bruno, menciona-se os colegas de trabalho. E Roger cita os amigos.

O grupo de leitores que possui a postura flexível quanto à consideração de suas preferências nas indicações de textos literários também apresenta suas motivações para esse posicionamento:

127. Renato: ...a pessoa tem que levar em consideração se eu gosto, se /.../ **não conhecer muito sobre o que a pessoa gosta até não vejo muito problema**, a não ser que queira é... ampliar o gosto da pessoa.

P: ... **Cê tá falando /.../ em não considerar o que você gosta (como) /.../ possibilidade de ampliação /.../ Essa prática cê acha que é positiva, negativa.**

Renato: Eu acho que é positiva sim, porque quando a gente lê amplia os conhecimentos, cê vai lendo mais “gênero”, vai interessando por mais “tipo” de livros, vai ampliando cada vez mais, é... conhecimentos literário... escrita entre outras coisas (Leitor/BVN – 16 anos, entrevista, 2014).

128. Marina: ...quando você tá falando com outra pessoa, geralmente ela deve ser diferente de você e tem gente que gosta de ficar com pessoas parecidas, mas uma opinião diferente, eu acho que isso iria abrir uma gama maior, então se eu gosto de terror, quem sabe ela não pode me passar um conto ou um romance /.../ **Eu acho que é bom expandir um pouco mais a sua visão sobre livros e tal...** (Leitora/BVN – 13 anos, entrevista, 2014).

129. Letícia: Eu acho legal quando a pessoa já vem falando: /.../ **“Ah, esse livro me lembrou você por isso e aquilo” /.../ Só que, às vezes, isso até pra mim é difícil, sabe? “Você falar: “Ah, esse livro tal pessoa vai gostar” /.../ Pra mim é mais fácil, dar a minha opinião do livro e ver se a pessoa se convence /.../ entendeu? /.../ Mas é claro que quando uma pessoa vem com uma ideia prontinha falando: “Ah, você vai gostar desse livro, esse livro tem a sua cara, é legal...”** (Leitor/BCS – 16 anos, entrevista, 2014).

Para Renato e Marina, essa postura flexível quanto à consideração dos gostos literários relaciona-se à possibilidade de ampliação de seus repertórios leitores: “...cê /.../ vai interessando por mais “tipo” de livros, vai ampliando /.../ conhecimentos literários...” e “... é bom expandir um pouco mais a sua visão sobre livros...”, mostrando a consciência desses leitores em torno da sua formação leitora. Particularmente no depoimento de Marina, ainda é

possível notar que a interação verbal ocasionada pela indicação de livros é dialógica “...*uma opinião diferente, eu acho que isso iria abrir uma gama maior...*”.

No caso de Letícia, embora ela avalie positivamente a indicação a partir de suas preferências, que possui o caráter subjetivo, pois para lembrar da leitora, quem indica precisa estar próximo dela, conhecê-la: “...*esse livro me lembrou você por isso e aquilo*”...”, ela também considera que essa interação pode realizar-se a partir da explicitação de sua opinião: “...*é mais fácil dar a minha opinião do livro e ver se a pessoa se convence...*”. Essa postura de Letícia, também vista no depoimento de Marina, que permite ouvir as diferentes vozes do discurso tem o caráter dialógico. Além disso, esse fragmento revela que a leitora não só recebe indicações, mas também as realiza, isto é, ela é parte ativa nesse processo.

Outro argumento utilizado pelos jovens, que contribui para a relativização das indicações pelo gosto, associa-se à análise do contexto e da finalidade da atividade leitora:

130. Brian: *Olha, no caso de indicação, eu acho que sim /.../ A pessoa tem que conhecer um pouco mais você pra entender /.../ seu lado, (essa) indicação com certeza você vai gostar. Agora, se for uma questão /.../ mais profissional, numa faculdade, não tem como ficar olhando o seu gosto. A pessoa tem que exigir uma coisa realmente profissional /.../ Você tem que ler esse daqui, porque você precisa. Vai adquirir conhecimento... (Leitor/BBA – 16 anos, entrevista, 2014).*

No caso da leitura literária, como explicita Brian: “...*eu acho que sim /.../ A pessoa tem que conhecer um pouco mais você pra entender /.../ seu lado...*”, embora essa situação requeira a interação social, ela também envolve aspectos subjetivos, pois para indicar um livro de literatura, esse leitor acredita que o outro precisa conhecê-lo um pouco, ou seja, saber como ele é; o que ele gosta.

Para além da leitura literária, essa compreensão quanto aos diferentes modos de leitura presente em nossa sociedade, vista no depoimento de Brian, remete-nos à noção de letramento, que envolve, além do uso satisfatório da língua, posturas, saberes e atitudes adquiridas pelos sujeitos em relação às práticas letradas: “...*se for uma questão /.../ mais profissional, numa faculdade, não tem como ficar olhando o seu gosto...*”. Isto é, nota-se que, em contextos, cujas práticas visam à formação da identidade leitora, nem sempre há espaço para as escolhas. Entendemos, ainda, que a percepção desse leitor também envolve a noção de *leitura motivada*, pois, para ele, essa prática compreende a possibilidade de conquista e de transformação: “...*Você tem que ler esse daqui /.../ Vai adquirir conhecimento*”.

A partir desses relatos, evidencia-se que os jovens são receptivos às indicações textuais, o que não implica necessariamente em aceitação, pois eles estabelecem critérios próprios de avaliação para a realização das leituras. Se por um lado, vê-se a necessidade de compartilhamento das referências leitoras nas comunidades leitoras, inclusive, como forma de afirmação identitária, por outro lado, percebe-se também a busca pela ampliação desses repertórios, como atitude consciente da própria formação leitora. Percebe-se, ainda, que a indicação de textos literários é de outra ordem, está além da autoridade institucional, seja da família, da escola ou da biblioteca pública, tem uma dimensão subjetiva. Então, acreditamos que para esses leitores a educação literária é uma escolha de vida, que envolve a participação.

4.7.2 Opinião dos jovens em relação às indicações de leitura literária

A partir dos estudos de Oliveira (2013), Corsi (2010), Neta (2008) e Alves (2008), verifica-se que os familiares, os professores e os amigos são mediadores de leitura com influência na indicação de leituras literárias aos jovens. Por esse motivo, buscamos levantar a opinião dos nossos leitores em seus depoimentos acerca das sugestões ou recomendações desses atores sociais. E, como nosso estudo procura discutir a formação de leitores nas bibliotecas públicas, também, incluímos os bibliotecários nessa discussão. Sem dúvida, consideramos que essas escolhas não esgotam todas as possibilidades. Além disso, mais que opinar positivamente ou negativamente, nossos leitores foram tecendo comentários que deixam ver as situações vivenciadas por eles.

4.7.2.1 Professores

A tabela seguinte apresenta a síntese dos apontamentos feitos pelos nossos leitores em torno das indicações de leituras literárias realizadas pelos professores.

Tabela 21: Opinião dos jovens em relação às indicações de leitura dos professores⁷¹

Categorias	Ocorrências
Desaprova as indicações	10
Aprova as indicações	7
Falta de indicações de leituras	6
Aprova algumas indicações	4
Total	27

Fonte: Elaborada pela autora.

⁷¹ Categorias emersas do item da entrevista: “Qual sua opinião sobre os livros indicados por professores?”.

Vale destacar que, quando nossos jovens criticam as indicações de leitura feitas pelos professores, algumas vezes, eles também questionam outros aspectos do funcionamento das escolas, portanto, também os abordamos em nossas análises.

O principal motivo de desaprovação das indicações realizadas pelos professores, novamente refere-se aos clássicos da literatura brasileira:

131. Alícia: *Olha, os livros que são indicados pelos professores /.../ do Ensino Médio são livros mais clássicos que é Jose de Alencar “A Senhora”, Machado de Assis “Dom Casmurro”, então muitos adolescentes não gostam desse tipo de livro. No Ensino Fundamental, já era indicados livros como “A ilha perdida”, da Coleção Vagalume, “O menino de ouro”, esses livros prendiam mais atenção dos adolescentes.*

P: *...Porque você acha que os jovens não gostam desses livros /.../?*

Alícia: *Porque muitas vezes eles não entendiam, às vezes, nem eu mesmo entendia. Quando você vai plantar uma sementinha tem que ter o tempo pra você plantar, não tem? Tem que ter o terreno já preparado, às vezes, não tava na hora, no momento deles lerem aquele tipo de livro. Talvez, ia ser mais pra frente /.../ não tinha maturidade suficiente. Na escola, eles falam que a gente tem que aprender de tudo (Leitora/BCS – 17 anos, entrevista, 2014).*

Para Alícia, o obstáculo desses textos para a trajetória leitora dos jovens no Ensino Médio deve-se à dificuldade de compreensão: “...Porque muitas vezes eles não entendiam, às vezes, nem eu mesmo entendia...”. Esse fragmento também revela seu entendimento quanto à formação leitora como processo gradual e contínuo através da metáfora da semente que leva tempo para germinar e requer um terreno fértil: “Quando você vai plantar uma sementinha /.../ Tem que ter o terreno já preparado...”. Isto é, novamente, esse depoimento reitera a linguagem como interdito para a leitura dos clássicos da literatura brasileira.

Em nossos dados, os jovens apresentam outros motivos que os levam a desaprovar as indicações de leitura feitas pelos professores:

132. Lorena: *Oh! Até hoje... Quem me indicou o livro, que foi uma vez, foi a Denise, ela é professora de Português /.../ ela me indicou um livro que é Tom... “Tons de cinza” alguma coisa assim. Meio complicado, que ela falou sobre ele “que ela tava lendo”, (mas) que não era pra criança... eu falei: “ah... vou ler aquele ali, vou ler” sendo que não era pra ler... (Leitora/BBE – 13 anos, entrevista, 2014).*

133. Renata: *...geralmente, quando a escola pede pra ler, é mais pra fazer um trabalho sobre o Barroco /.../ eu particularmente não gosto desse tipo de trabalho, não gosto de Português, de Literatura, mas eu gosto muito de ler...” (Leitora/BVN – 16 anos, entrevista, 2014).*

134. Giovana: *Os que indicam lá na escola, eu geralmente não gosto muito porque é livro pra te dar mais conhecimento. Tipo autobiografia ou poesia /.../ e eu não gosto tanto. Eu prefiro os livros que amigas indicam ou que eu mesmo escolho que é tipo mais aventura...*

No caso de Lorena, essa desaprovação relaciona-se ao fato dela sentir-se atraída por uma leitura proibida, cuja professora faz a restrição de leitura: “...“*ah... vou ler aquele ali, vou ler” sendo que não era pra ler...*”. O depoimento de Renata mostra que as atividades que envolvem o estudo de estilos de época propostas pelos professores contribuem para o entendimento de que a escola não é ambiente de realização das leituras literárias: “...*eu particularmente não gosto desse tipo de trabalho, não gosto de Português, de Literatura, mas eu gosto muito de ler...*”. Diferente de uma leitura pelo prazer estético, lê-se uma obra a partir de certas características pré-fixadas do contexto histórico em que foi escrita. E, no caso de Giovana, nota-se a preferência pelas suas próprias escolhas ou pelas indicações de amigos, que, segundo a leitora, atendem às suas preferências: “...*Eu prefiro os livros que amigas indicam ou que eu mesmo escolho...*”, que mostra o caráter subjetivo dessas opções.

Se por um lado, vimos a desaprovação das indicações de leituras literárias feitas pelos professores, por outro lado, um grupo de leitores aprovam-nas:

135. Marcos: *Bem, geralmente são muito interessantes /.../ os meus professores indicam muitas histórias de aventuras, suspense e eu gosto muito desse tipo de livro. E também indicam, às vezes, umas poesias e eu não leio muito esse tipo de coisa (Leitor/BCS – 13 anos, entrevista, 2014).*

136. Adriana: *...Na época que eu tinha aula de ensino religioso, a professora recomendou um livro de um autor chamado Augusto Cury, eu li e me interessou, não tanto quanto os livros que eu leio ultimamente, mas ele foi interessante, tanto que eu adicionei aquele conteúdo e tudo que eu aprendi dele na minha vida agora (Leitora/BNE – 16 anos, entrevista, 2014).*

137. Inês: *...Eu acho bom, porque igual agora, a gente vai até ver o filme da menina que roubava livros. Eu preferia optar pelo livro, porque o livro conta mais a história. O filme não, ele corta muitos pedaços. Muitas vezes, a professora pede pra você ler um livro e depois você contar, fazer um micro... Como se diz... Um resumo /.../ Eu gosto, incentiva mais a pessoa a ler (Leitora/BBA – 17 anos, entrevista, 2014).*

No relato de Marcos, a avaliação favorável das indicações relaciona-se ao fato delas incluírem os gêneros de sua preferência, mas, quando elas são extrapoladas, nota-se o seu descontentamento: “...*os meus professores indicam muitas histórias de aventuras, suspense e eu gosto muito desse tipo de livro /.../ às vezes, umas poesias e eu não leio muito esse tipo de coisa...*”.

Entretanto, entendemos que a escola tem o dever de ampliar os repertórios leitores dos jovens, que inclui a apresentação de diferentes gêneros textuais e, também, dos clássicos da literatura brasileira. Ou seja, consideramos que os mediadores-referência, cujos professores estão incluídos, são aqueles que orientam os leitores, especialmente, em relação às escolhas. Oportunizam as descobertas, favorecendo a desenvoltura diante dos acervos; fazem aconselhamentos eventuais e facilitam o acesso a universos de livros variados, mostrando a heterogeneidade das práticas leitoras e seu caráter dialógico.

No caso de Adriana, a aprovação da indicação da professora acontece a partir da relação leitor/texto, em que os conhecimentos adquiridos a partir da prática leitora permite a reflexão em torno de suas vivências cotidianas: “...*eu li (um título de Augusto Cury) /.../ eu adicionei aquele conteúdo e tudo que eu aprendi dele na minha vida...*”. O testemunho de Inês ao mesmo tempo em que revela o apreço pela sugestão da professora, mostra a crítica quanto à troca da leitura pela exibição do filme: “... *Eu preferia optar pelo livro, porque o livro conta mais a história...*”.

Encontramos também o posicionamento favorável em relação à proposta de leitura dos clássicos da literatura brasileira:

138. Isabela: *Olha, eles indicam mais é... literatura mais antigas, pra gente conhecer é... Porque faz parte da Literatura Brasileira, são escritores mais marcantes e /.../ até de Teatro que eles fazem hoje em dia ou poesias...*

P: *E o que você acha desses livros que eles indicam?*

Isabela: *Bom, eu gostei de todos por enquanto, não teve nenhum, que eu achei esquisito ou não me liguei (Leitora/BNE – 13 anos, entrevista, 2014).*

139. Jussara: *São bons, às vezes complexos, mas são mais literaturas.*

P: *E o que você avalia como complexo?*

Jussara: *...escrita diferente, escrita mais antiga, histórias mais difíceis de ler, essas coisas (Leitora/BVN – 15 anos, entrevista, 2014).*

140. Jordana: *Eu acho assim, o professor, quando indica um livro, é porque tem um propósito, tem todo um trabalho pra fazer com aquele livro. Então, eu sou a favor, se aquilo ali tem a ver com o que a gente tá estudando, se ele acredita que vai agregar alguma coisa, que vai ajudar... (Jordana – 15 anos, entrevista, 2014).*

Para Isabela e Jussara, essas recomendações são avaliadas positivamente, porque possibilitam o conhecimento de um universo literário que extrapola os seus repertórios leitores: “... *literatura mais antigas, pra gente conhecer...*” e “... *São bons, às vezes, complexos, mas são mais literaturas...*”. Isto é, nesses casos, essa aprovação relaciona-se ao discurso disseminado

em nossa sociedade em torno dessas obras, reforçado especialmente no espaço escolar. Como discutimos em outro momento, as questões de autoria legitimam as indicações de determinados autores.

No caso de Jordana, a aprovação da indicação do professor está relacionada ao aprofundamento das leituras: “...o professor quando indica um livro é porque tem um propósito, tem todo um trabalho pra fazer com aquele livro...”. E, também, à associação com os conteúdos escolares, que contribuem para a produção de conhecimento. Seu testemunho ainda revela o reconhecimento e a legitimação da escola como instituição responsável pela formação leitora. E, de maneira geral, esses relatos demonstram que esses jovens possuem capacidade de negociação com as instituições, pois conciliam leituras escolhidas por eles próprios: “*Harry Potter*”, “*Jogos vorazes*” e “*ABC do crime*” com leituras escolares: “*Morte e vida severina*”, “*Manuelzão e Miguilim*”, “*Romeu e Julieta*”, entre outras.

Localizamos também jovens que aprovam algumas das indicações dos professores:

141. Daniel: *Bom, depende do livro. Têm vários livros (que) você acha que é chato. Teve um livro que eu li no ano passado que chamava “O rosto no computador”⁷²/.../ eu pensei: “o que um rosto no computador tem a ver com metade da história que eu tô lendo aqui?”, não tinha nada a ver e o quê falava sobre o rosto no computador foi no final do livro, que tinha um personagem chamado Richard que ajudava a desvendar os crimes. Eu também achava (que) esse livro /.../ (era) uma história sobre computador. Eu sei que eu gosto, mas deve ser chato isso daí. Li o livro e adorei...*

P: *Então quer dizer, às vezes, o título surpreende?*

Daniel: *É surpreende, justamente. E também pode ser que não tem nada a ver, mas /.../ no decorrer da história, ele encaixa certinho (Leitor BNE – 13 anos, entrevista, 2014).*

142. Letícia: *...eu já tive que ler livro em colégio que foi bom, por exemplo, 1808, eu tô lendo pro colégio, dá pra associar a história, tem uma utilidade é... Tem livro até que eu li quando eu era menor /.../ “Fazendo meu filme”, por exemplo” que na época era muito legal /.../ todas as meninas adoraram /.../ Se a pessoa tem algum interesse com a coisa da vida /.../ ela vai achar melhor ler, entendeu?... (Leitora/BCS – 16 anos, entrevista, 2014).*

Como visto em outras análises, para Daniel, a aprovação da indicação do professor acontece a partir da relação leitor/texto quando, de alguma forma, ele é surpreendido: “...eu pensei: “o que um rosto no computador tem a ver com metade da história que eu tô lendo aqui?”/.../ Li o livro e adorei...”.

⁷²Acreditamos que se trata da obra de Marcos Rey, “*Um rosto no computador*”.

Para Letícia, esse fato deve-se à utilidade do livro no seu cotidiano: “...1808, eu tô lendo pro colégio, dá pra associar a história, tem uma utilidade é... ou a livros aprovados pela comunidade de leitores: “Fazendo meu filme”, por exemplo” /.../ todas as meninas adoraram...”. Acreditamos que o primeiro aspecto desse excerto reflete a lógica da razão instrumental vigente atualmente em nossa sociedade, cujas práticas leitores, para serem importantes, precisam ter utilidade. Mas, por outro lado, tal como vimos no excerto 141 do relato de Jordana, essa relação entre os conteúdos escolares e os textos literários também pode contribuir para o engajamento dos jovens nas práticas leitoras.

Ao final, identificamos ainda a falta de recomendações de leituras por professores:

143. Karina: *Olha, na minha escola muitos professores não indicavam livros não, entendeu? /.../ A biblioteca da escola nem funcionava direito pra ser sincera. Não tinha nem como a gente pegar. (Leitora/BBA – 14 anos, entrevista, 2014).*

144. Renato: *Na minha escola, os professores não fazem muitas indicações. Tem uma biblioteca lá, mas ela fica quase fechada, quase sempre fechada... (Leitor/BVN – 16 anos, entrevista, 2014).*

A falta de indicação dos professores mostrada nesses depoimentos: “...na minha escola muitos professores não indicavam livros (Karina/BBA – 14 anos), confirmam nossa percepção de que a leitura literária nem sempre é valorizada pelas escolas. Além disso, os dois depoimentos deixam ver a crítica em torno do funcionamento da biblioteca escolar, que se apresenta como interdito para o exercício das práticas leitoras desses jovens.

Ainda que nossos dados revelem certo equilíbrio quanto à avaliação das recomendações de leituras dos professores, de maneira geral, observa-se que essas indicações, limitadas principalmente aos clássicos da Literatura Brasileira, reverberam frequentemente em práticas de leitura individuais, ausentes de mediações, fato que desfavorece a compreensão leitora. Verifica-se também a pouca interação entre as iniciativas de promoção da leitura e a biblioteca escolar, bem como certo distanciamento entre a atividade leitora dos jovens fora e dentro da escola. Nota-se que a atividade leitora nas escolas é complexa e tem efeitos controversos, pois aproxima alguns jovens dos textos literários e afasta outros (PETIT, 2008).

4.7.2.2 Bibliotecários

De maneira geral, independente dos profissionais que atuam nas bibliotecas públicas, as indicações de leituras realizadas por essas instituições são consideradas pela maioria de nossos jovens.

Podemos supor que essas indicações incluem as várias formas de recomendações feitas nas bibliotecas públicas: expositores, indicações nas redes sociais das unidades pesquisadas, como o *Facebook* e, também, dos profissionais que atuam nessas instituições.

Especificamente em relação às indicações desses profissionais⁷³, a maior parte dos leitores posiciona-se favoravelmente. Alguns jovens demonstram não gostar de todas as indicações e justificam essa postura. Além disso, observa-se também a realização de escolhas nas bibliotecas públicas sem o apoio desses profissionais, bem como a seleção feita através do expositor de novidades e sugestões de títulos disposta nesses espaços.

Tabela 22: Opinião dos jovens em relação às indicações de leitura dos bibliotecários⁷⁴

Categorias	Ocorrências
Aprova as indicações	18
Aprova algumas indicações	3
Escolhas textuais feitas sem auxílio dos profissionais	3
Falta de indicações de leituras pelos bibliotecários	2
Escolhas textuais feitas a partir do expositor da biblioteca	1
Total	27

Fonte: Elaborada pela autora.

A aprovação das indicações de leitura dos bibliotecários está associada, sobretudo, à consideração das preferências leitoras dos nossos jovens:

145. Isabela: *Bom, eles me falam alguns livros, eu chego lá, pergunto se tem algum de suspense, eles me mandam olhar um tanto de livro pra “mim” escolher...”*

P: *Mas cê acha que a indicação que eles dão são boas ou não?*

Isabela: *São boas, me dá uma ideia (Leitora/BNE – 13 anos, entrevista, 2014).*

⁷³Durante a entrevista, enfatizamos que essas indicações se referiam aos profissionais que trabalham nas bibliotecas públicas: os auxiliares de biblioteca, estagiários e técnicos em literatura.

⁷⁴ Categorias emersas do item da entrevista: “Qual sua opinião sobre os livros indicados por bibliotecários?”.

146. Karina: *Eles ajudam muito (risos). Ajudam bastante, principalmente o Darlan (bibliotecário), eu chego aqui falando que eu quero um livro de aventura /.../ ele traz várias opções e eu vou escolhendo.*

P: *E geralmente você gosta das indicações?*

Karina: *Adoro! Adoro! (Leitora/BBA – 14 anos, entrevista, 2014).*

147. Roger: *É, o Darlan (bibliotecário) chega a me indicar uns livros, do gênero que eu gosto, de **terror**, do Edgar Allan Poe /.../ eu ainda não tive a oportunidade de pegar, que eu ainda tô lendo outros livros.*

P: *Entendi, as indicações do Edgar Allan Poe é o Darlan que te indica? E você não leu ainda?*

Roger: *É... (Leitor/BBA – 14 anos, entrevista, 2014).*

Ainda que os bibliotecários deem várias opções de leitura para os jovens, esses relatos mostram que a indicação dos livros compreende a interação entre leitor/profissional, na qual se inscrevem aspectos subjetivos, como mostra o relato de Isabela: “...*eu chego lá, pergunto se tem algum de suspense, eles me mandam olhar um tanto de livro pra “mim” escolher...*” Parece que a mediação personalizada dos bibliotecários contribui para a aceitação das indicações desse profissional, favorecendo o encontro entre os leitores e os livros.

Outro aspecto que contribui para a avaliação positiva das indicações de leituras literárias realizadas pelos bibliotecários é o conhecimento do acervo e, também, a consideração do gosto da comunidade de leitores:

148. Bruna: *Eu acho que por eles conviverem muito tempo com os livros, /.../ eles têm uma curiosidade de pegar, observar. Todas as indicações que eu tive foram boas, todas. O Leonardo (auxiliar de biblioteca), principalmente, indica muitos livros bons. Eu acho que quando cê tá (em) contato (com os livros), você tem /.../ uma curiosidade de saber: “ah, vamos ver se é bom, se eu posso indicar”. O Leonardo faz isso direto... (Leitora/BCS – 18 anos, entrevista, 2014).*

149. Jussara: *Eles ajudam na escolha do livro, se a gente tem dúvida, eles perguntam (o quê) a gente gosta ou ajuda a escolher outros.*

P: *E geralmente a indicação que eles fazem, você gosta, como que é?*

Jussara: *Gosto, eu sempre falo o tema que eu gosto de ler e eles indicam os melhores, os que mais saem (Jussara – 15 anos, entrevista, 2014).*

No depoimento de Bruna, o conhecimento do acervo apontado como aspecto que favorece as indicações dos bibliotecários é notado quando ela diz: “... *quando cê tá (em) contato (com os livros), você tem /.../ uma curiosidade de saber: “ah, vamos ver se é bom, se eu posso indicar”.* E a consideração do gosto da comunidade leitora mostra-se no depoimento de: Jussara: “...*eles perguntam (o quê) a gente gosta ou ajuda a escolher outros.* Vemos que esses aspectos que envolvem a dimensão social e subjetiva contribuem para ampliação dos repertórios leitores dos nossos jovens.

Também em relação às indicações de leitura dos bibliotecários, parte dos nossos leitores expressa que nem sempre elas são apreciadas:

150. Brian: *Olha, eu gosto /.../ por exemplo, o Darlan (bibliotecário) já me indicou /.../ o próprio “O código Da Vinci” /.../ e eu gostei muito e, também, já me indicou muitos livros depois. Mas ele tem uma visão diferente de mim /.../ os tipos de livros que ele indica são os tipos que ele gosta mais e ele também tenta focar em me formar um leitor. Como eu disse, ele lê um pouquinho de cada coisa, **ele indica uns que eu gosto, outros não**. Só que com o tempo a gente vai aprendendo a escolher melhor os livros. Ele também vai entendendo um pouco o meu lado e eu entendendo um pouco o lado dele... (risos) (Leitor/BBA – 16 anos, entrevista, 2014).*

151. Juliana: *Eu pego muita indicação deles, **alguns que eles me indicam eu não gosto**, mas eu levo pra experimentar e saber se eu gosto daquele tipo de leitura, às vezes, a capa e o escrito nas abas do livro enganam, então, eu acho melhor começar a ler e ver se eu gosto. (Leitora/BCS – 13 anos, entrevista, 2014).*

152. Tatiana: *Eu acho que é bem melhor. Tipo assim, **tem algumas que eu não gostei**, mas vai de gosto também do bibliotecário, mas é muito melhor que os professores indicando (Leitora/BNE – 13 anos, entrevista, 2014).*

O testemunho de Brian evidencia que nem sempre é possível apreciar as sugestões de leitura feitas pelo bibliotecário, porque esse profissional, para além das indicações realizadas com base nas preferências textuais, visa à sua formação leitora: “...o Darlan (bibliotecário) /.../ tem uma visão diferente de mim /.../ tenta focar em me formar um leitor”. Acreditamos que essa percepção também esteja associada ao fato do Brian ser estagiário dessa unidade, porque participa de encontros de formação, palestras sobre leitura, entre outras atividades que discutem o processo de mediação das práticas leitoras nas bibliotecas públicas. Seu relato também revela que o processo de qualificação das escolhas textuais é gradual e dialógico, constituído em uma dimensão cultural multifacetada que permite a transformação: “...com o tempo a gente vai aprendendo a escolher melhor os livros. Ele (o bibliotecário) também vai entendendo um pouco o meu lado e eu entendendo um pouco o lado dele... (risos)”.

O depoimento de Juliana revela que sua opinião em relação às indicações do bibliotecário é formulada a partir da leitura dos livros: “...alguns que eles me indicam eu não gosto, eu levo pra experimentar e saber se eu gosto daquele tipo de leitura...”. Para essas leitoras, essa avaliação advém da interação leitor/texto. No caso de Tatiana, embora ela também não aprecie todas as indicações desse profissional, ela acredita que essas sugestões são melhores do que aquelas feitas pelos professores: “...tem algumas que eu não gostei /.../ mas é muito melhor que os professores indicando...”. Consideramos que esse posicionamento da leitora deve-se às leituras literárias recomendadas pelas escolas, que, recorrentemente, extrapolam as

preferências leitoras expressas pelos jovens, em vários casos, de clássicos da literatura brasileira.

Alguns leitores manifestam que suas escolhas nas bibliotecas públicas são feitas sem o auxílio dos bibliotecários, utilizando outros recursos:

153. Alícia: *...Quando eu comecei a frequentar, eu perguntava pra eles qual livro que o pessoal lê mais e qual livro o pessoal lê menos e eles falavam /.../ Depois, eu comecei a conhecer mais a biblioteca e nem perguntava, já entrava, pegava o livro, já sabia tudo onde tava. Eu gostava de ficar explorando, era bom!*

P: *Você já foi ficando mais autônoma?*

Alícia: *Já, e isso era só no início... (Leitora/BCS – 17 anos, entrevista, 2014).*

154. Letícia: *É... Eu só sei da biblioteca pública mesmo, lá eu nunca fui pedir opinião não, só vejo que tem aquela estante lá, que (são) indicados (os) livros novos ou livros que /.../ as pessoas vem alugando muito, eu não sei qual é o critério deles, mas eu sempre dou uma olhada naquilo que eles provavelmente recomendam. Eu olho se algum título me chama atenção /.../ leio a sinopse e vejo se deve ser legal. Eu já pequei livro que... se não tivesse lá exposto, eu nem ia saber que existia ... (Leitora/BCS – 16 anos, entrevista, 2014).*

O testemunho de Alícia evidencia o desenvolvimento de sua autonomia espacial na biblioteca:

“...eu comecei a conhecer mais a biblioteca e nem perguntava, já entrava, pegava o livro, já sabia tudo onde tava...”. Consideramos que esse movimento de apropriação, isto é, o estabelecimento de certa familiaridade com esses espaços fomenta a busca da leitura de uma forma subjetiva. Letícia utiliza como recurso o exame dos expositores: *“só vejo que tem aquela estante /.../ eu sempre dou uma olhada naquilo...”*. E essa estratégia contribui para a expansão de seu repertório leitor: *“...Eu já pequei livro que... se não tivesse lá (na biblioteca) exposto, eu nem ia saber que existia...”*, que acreditamos extrapolar a visibilidade comercial.

Esse destaque da bibliodiversidade, que inclui a prerrogativa de administrar as estantes mais visíveis, acontece de diferentes formas nas unidades pesquisadas. Na biblioteca Centro-Sul, a qual Letícia se refere, nota-se que os expositores incluem novidades da literatura contemporânea; livros que coincidem com algumas das preferências leitoras apontadas pelos nossos jovens (best-sellers e séries literárias) e a indicação de obras que os profissionais da unidade entendem ter qualidade literária. A biblioteca Barreiro não utiliza esse recurso, mas o acervo infantil e juvenil é acessível e organizado como um “cantinho de leitura” aconchegante, cercado por pufes. A biblioteca Renascença expõe somente as novidades e a biblioteca Venda Nova utiliza um quadro de avisos. Além disso, no *Facebook* de todas as unidades são realizadas indicações de leituras, eis alguns exemplos: *“Se eu fechar os olhos*

agora”, de Edney Silvestre, “*Fahrenheit 451*”, de Ray Brodbery; “*Desventuras em série: mau começo*”, de Lemony Snicket e “*Trash*”, de Andy Mulligan.

Consideramos que a educação literária, tanto nas bibliotecas públicas, quanto nas escolas, ultrapassa o acesso aos livros, vincula-se, especialmente, ao acompanhamento das trajetórias leitoras dos jovens. Compreendemos também que esses percursos são intermitentes, a aproximação inicial dos livros, não oferece garantias de perenidade das práticas leitoras. Portanto, acreditamos que a ação de professores e bibliotecários é essencial para a qualificação do processo de escolhas de leituras literárias desses sujeitos e a mediação dessas práticas, constituindo-se como desafio constante dessas instituições.

Mesmo que, na biblioteca pública, a tensão inerente ao processo de escolhas mostra-se menos acirrada, até porque não existe a obrigatoriedade de leitura. Ainda assim, a mediação é interpelada por diferentes vozes: a do leitor que deseja que seus gostos sejam levados em consideração, a do bibliotecário que tem o dever de contribuir com a formação da identidade leitora desses jovens e discurso do texto, que já se revela nas capas dos livros. Os depoimentos apresentados explicitam o desafio dos espaços formais de incentivo à leitura de transitar entre o acolhimento do gosto manifestado e o estímulo a novas descobertas e degustações textuais. Entendemos que a discussão e compreensão mútua das razões das opções textuais de ambas as partes contribuem para a formulação de argumentos em torno dos gostos, preferências e conhecimentos literários (BAJOUR, 2012). Acreditamos também que essa dinâmica contribui para que a prática leitora seja reconhecida como um valor entre os jovens.

4.7.2.3 Familiares

As indicações de textos por familiares, com frequência, são avaliadas positivamente. Todavia, tal como em relação aos bibliotecários e professores, nem sempre essas sugestões são apreciadas pelos jovens.

Tabela 23: Opinião dos jovens em relação às indicações de leitura dos familiares⁷⁵

Categorias	Ocorrências
Aprova as indicações	19
Falta de indicações de leituras	4
Desinteresse pela leitura na família	2
Desaprova as indicações	2
Total	27

Fonte: Elaborada pela autora.

A maior parte dos nossos leitores mostra-se favorável às indicações de leituras literárias feitas por pais, mães, irmãos, padrinhos e tias. Novamente, destaca-se a maior influência da figura feminina nessas interações:

155. Renato: *Olha, lá em casa quem lia mais é a minha irmã mais nova. Ela lê bastante e eu leio junto com ela, a gente fica trocando ideias... (Leitor/BVN – 16 anos, entrevista, 2014).*

156. Renata: *A minha irmã, ela gosta de ler também. Que nem eu.*

P: *E vocês fazem...*

Renata: *Ela me empresta, porque aqui (na biblioteca) pode pegar até dois, eu pego dois, ela pega dois, eu leio e passo pra ela e ela lê e passa pra mim.*

P: *E geralmente o que ela pega pra ler você também gosta?*

Renata: *Eu também me identifico, porque a gente é quase igual.*

P: *E ela tem quantos anos?*

Renata: *Ela tem dezoito e eu tenho dezessete. A gente tem quase que os mesmos gostos (Leitora/BVN – 17 anos, entrevista, 2014).*

157. Lorena: *...Minha tia, ela tem muitos livros lá na casa dela. Às vezes, quando eu quero um livro ela vai e me indica ou ela compra pra mim.*

P: *E geralmente esses livros que ela te indica você gosta?*

Lorena: *...todos dela no caso eu gosto (Leitora/BNE – 13 anos, entrevista, 2014).*

Essa influência feminina nas práticas leitoras está presente nos três depoimentos apresentados. Mas, como evidenciam os relatos de Renato: “...Ela (irmã de Renato) lê bastante e eu leio junto com ela, a gente fica trocando ideias...”, e de Renata: “...A minha irmã, ela gosta de ler também /.../ eu leio e passo pra ela e ela lê e passa pra mim”, a troca de sugestões de leitura e de ideias sobre as narrativas entre irmãos sobressai. Consideramos que essa maior influência está relacionada à proximidade das idades e à semelhança de gostos, que acaba por favorecer a troca de sugestões, impressões e ideias sobre os livros.

Também identificamos a postura ativa de uma de nossas leitoras em relação às situações familiares que envolvem indicações de leitura:

⁷⁵ Categorias emersas do item da entrevista: “Qual sua opinião sobre os livros indicados por seus parentes?”.

158. Letícia: *Ah /.../ Eu já tive indicações mais da minha tia /.../ (ela) lê muito /.../ eu vejo elas comentando (a mãe e a tia de Letícia) /.../ e, às vezes, me interessa ler o livro /.../ Mas isso não foi uma coisa que ela chegou: “ah, você devia ler isso”, normalmente, são coisas que eu pesco /.../ Elas comentando de tal livro /.../ entendeu? (Leitora/BCS – 16 anos, entrevista, 2014).*

O fragmento: “...eu vejo elas comentando (a mãe e a tia de Letícia) /.../ e, às vezes, me interessa ler o livro /.../ Mas isso não foi uma coisa que ela chegou: “ah, você devia ler isso” /.../ são coisas que eu pesco...”, demonstra o desembaraço dessa leitora frente às práticas letradas, como “herdeira legítima” desse bem de família, que se mostra como situação cotidiana presente em sua família. E sua postura ativa nessa interação é notada com a utilização da metáfora da pesca.

Em alguns casos, também se identifica a falta de recomendações de leituras pelas famílias:

159. Tatiana: *Não, ninguém nunca me indicou livro, nem nunca foi /.../ de querer que eu leia /.../ A minha mãe é professora e tal, mas ela não tem esse interesse comigo, meu pai /.../ nem liga pra esse negócio de livro. Só eu que liguei /.../ Ninguém da minha família gosta muito de ler (Leitora/BNE – 16 anos, entrevista, 2014).*

160. Daniel: *Olha... Alguém que me indica... Acho que não tem ninguém que me indica.*

P: *Não?*

Daniel: *Não /.../ eu vou pesquisando na internet /.../ vejo bastante nomes na televisão e me interessa, sabe? Mas que eu me lembre, ninguém na minha família (Daniel – 13 anos, entrevista, 2014).*

161. Giovana: *Não, até que não tem não. Só minha avó mesmo que fala que eu tenho que ler menos ficção, só que eu não leio não (risos).*

P: *E ela te indica títulos /.../ Alguns autores?*

Giovana: *Não, não. Só fala pra ter mais conhecimento mesmo (Leitora/BCS – 16 anos, entrevista, 2014).*

A falta de indicação mostrada no depoimento de Tatiana aparece associada a certo desinteresse da família pelas práticas leitoras: “...ninguém nunca me indicou livro /.../ Ninguém da minha família gosta muito de ler...”. E seu relato ainda revela que a valorização das práticas leitoras pela sua mãe é importante para ela. No caso de Daniel, para além da falta de indicação dos familiares, identifica-se a influência das mídias nas suas escolhas: “... eu vou pesquisando na internet /.../ vejo bastante nomes na televisão...”. No depoimento de Giovana, destaca-se a determinação dessa jovem na manutenção da prática de leitura literária em sua vida, mesmo diante do discurso prescritivo de sua avó, que desvaloriza esse tipo de leitura: “... Só minha avó mesmo que fala que eu tenho que ler menos ficção, só que eu não leio

não...”. Sua postura reitera a ideia de que os jovens possuem capacidade de negociação com os sistemas e instituições, movimento que inclui ora resistência, ora sujeição.

Ademais, acreditamos que o discurso da avó de Giovana, tal como o de Letícia, apresentado no excerto 107, que valora as leituras instrutivas e utilitárias em detrimento das ficcionais é uma construção histórica. Como explica Veloso (2003), a oferta de livros feita pelos adultos, frequentemente, atende ao anseio de entretenimento ou visa ao aumento da capacidade cognitiva dos leitores. Para este autor, o desenvolvimento da faculdade imaginativa e da experiência metalinguística, que favorecem a relação entre leitor e texto, ficam em segundo plano.

Diante desse cenário, em concordância com Petit (2008), consideramos importante a reafirmação da potência da literatura no sentido de permitir a criação do espaço íntimo entre leitor e texto, revelando vivências, sensações e sentimentos próprios, por vezes, obscuros. Como explica a autora, essas leituras não modificam a nossa condição socioeconômica, não nos tornam mais valorosos, porém favorecem o pensamento reflexivo e, também, contribuem para a ampliação da subjetividade. Entendemos que esse movimento ocorre, especialmente, a partir dos processos de identificação leitor/texto experimentados nesse tipo de leitura. Isto é, acreditamos que, ao conhecer o mundo através dos livros, a percepção de si se vê ampliada pela perspectiva do outro vivida na narrativa literária.

Se, na infância, as indicações de leitura dos pais são valorizadas, como demonstra o excerto 111 do relato de Karina, na juventude, nota-se certo despreço em relações a essas sugestões:

162. Juliana: *Não, não tem, só minha mãe /.../ ela compra uns livros e fala: “a filha esse é bom, é legal de ler”. Eu leio, só que a maioria é chato, de velho (Leitora/BCS – 13 anos, entrevista, 2014).*

Entretanto, ainda que Juliana faça a crítica em relação às indicações de sua mãe, sua avaliação é feita a partir da leitura das obras: “... *Eu leio, só que a maioria é chato, de velho...*”.

4.7.2.4 Amigos

Constatamos que as indicações dos amigos seguem a mesma tendência das demais. Parte dos nossos leitores possui pares na escola ou na biblioteca pública que gostam de ler e oferecem

sugestões de livros que são apreciadas, porém, não são todas as recomendações que lhes agradam. Outro segmento de leitores explicita que não possui ou tem poucos amigos leitores que façam indicações de livros.

Tabela 24: Opinião dos jovens em relação às indicações de leitura dos amigos⁷⁶

Categorias	Ocorrências
Aprova as indicações	13
Não têm ou têm poucos amigos que façam indicações de leituras	9
Desaprovam as indicações	2
Jovens-leitores mais experientes	3
Total	27

Fonte: Elaborada pela autora.

As aprovações das indicações dos amigos estão relacionadas aos modos de interação entre os jovens:

163. Brian: *Olha, os meus amigos mais próximos, eles até leem, mas não como eu. Eu tenho colegas de sala que não gostam de ler muito, entendeu? É isso... (risos). Tipo assim, a gente troca coisas, indicações /.../ por exemplo, eu tenho uma amiga aqui no Centro Cultural, ela já me indicou alguns livros e eu li. Ela vai me emprestar um livro também (risos) (Leitor/BBA – 16 anos, entrevista, 2014).*

164. Karina: *Tenho bastante amigas minhas que adoram ler e a gente vai fazendo essa rodinha de leitura, por exemplo, uma termina de ler e empresta pra outra e vai pegando a continuação.*

P: *Então geralmente o que elas te indicam você gosta?*

Karina: *Sim (Leitora/BBA – 14 anos, entrevista, 2014).*

165. Leticia: *...Ano passado, eu tava num colégio diferente /.../ Eu conversava mais sobre literatura com os meus colegas, mas, atualmente, nem tanto assim /.../ Eu tinha amigos que a gente trocava e falava de livros que tava lendo e /.../ que queria ler /.../ de autores que a gente tava gostando /.../ Eu tive bastante indicação desses colegas /.../ E tem muito isso, você lê livro de um autor que você gosta, vai procurando outros livros desse autor” (Leitora/BCS – 16 anos, entrevista, 2014).*

Os depoimentos de nossos jovens revelam que essas indicações são aprovadas, porque envolvem a troca de ideias, o empréstimo e a conversa sobre os de livros: “... a gente trocava e falava de livros que tava lendo... (Leticia/BCS – 16 anos), que se mostram como interações dialógicas. Esses relatos também evidenciam que essas sugestões de leituras entre os pares acontecem tanto na escola, quanto na biblioteca pública.

⁷⁶ Categorias emersas do item da entrevista: “Qual sua opinião sobre os livros indicados por seus amigos?”.

Também verificamos que alguns jovens não têm ou têm poucos amigos que fazem indicações de leituras:

166. Daniel: *Cada um tem aquele amigo que não gosta de ler /.../ A maioria dos meus amigos não gostam de ler, sabe? Porque só estão pensando em jogar futebol, fazer essas coisas /.../ Não tem nenhum amigo que me indica. (Daniel – 13 anos, entrevista, 2014).*

167. Alícia: *Às vezes, algum indica um livro, mas não são muitos, porque eles têm a vida muito corrida e não dá pra indicar. Mas eu vou mais pela biblioteca, sabe? Eu vou procurando na biblioteca /.../ eu começo a ler algum livro na biblioteca mesmo e se gosto eu levo.*

O testemunho de Daniel sugere que a falta de indicações de leituras dos seus pares relaciona-se à preferência por outras práticas culturais: “... A maioria dos meus amigos não gostam de ler /.../ estão pensando em jogar futebol, fazer essas coisas...”. Isto é, mais uma vez, como visto em outros depoimentos, o discurso da não-leitura da juventude também é reiterado entre nossos leitores. Alícia atribui essa ausência de sugestões à correria do cotidiano, revelando a legitimação da biblioteca pública como instituição de acesso à leitura e de experimentação dos textos: “... eu vou mais pela biblioteca /.../ começo a ler algum livro /.../ e, se gosto, eu levo”.

Identificamos também duas leitoras que desaprovam as indicações dos amigos:

168. Marina: *Ah, é um pouco mais complicado... Porque, eu tenho uma amiga (que) gosta de ler, mas tá começando (e) pegando esses mais populares, mais simples de ler. Mas em geral, os meus colegas, o pessoal lá da minha escola, não é todo mundo, mas, na minha sala, eles não são muito de ler não. É mais com os professores, às vezes, com o meu irmão (Leitora/BVN – 13 anos, entrevista, 2014).*

169. Ludmila: *Minhas amigas é mais pra esses “Harry Potter”, esses negócios assim. Como é que eu posso... Tipo esses de desenhos japoneses...*

P: Mangá?

Ludmila: *É. Elas gostam, mas eu não gosto muito não.*

P: Desses você não gosta?

Ludmila: *Não, mas alguns eu já li (Leitora/BNE – 16 anos, entrevista, 2014).*

Como mostram alguns fragmentos do relato de Marina, apresentados em outros momentos, mais uma vez, sua maior experiência como leitora contribui para o despreço das indicações de seus pares: “...eu tenho uma amiga (que) gosta de ler, mas tá começando (e) pegando esses mais populares, mais simples de ler”. Além disso, recorrentemente, ela demonstra menosprezo por determinadas séries literárias como “*Crepúsculo*” e, de maneira geral, por *best-sellers*. Tal como mostra o excerto anterior do relato de Daniel, esse segmento também evidencia sua percepção quanto à pouca leitura entre seus pares e a legitimação dos

professores e do seu irmão como mediadores-referência: “...o pessoal lá da minha escola, não é todo mundo /.../ eles não são muito de ler não. É mais com os professores, às vezes, com o meu irmão”. O depoimento de Ludmila denota que a desaprovação em relação às indicações de seus pares relaciona-se ao fato delas estarem fora do seu repertório de preferências: “...minhas amigas é mais pra esses “Harry Potter” /.../ esses de desenhos japoneses /.../ eu não gosto muito não “...”.

Esses depoimentos denotam que, se por um lado, as referências de leitura disseminadas pelas comunidades de leitores aproximam nossos leitores, por outro lado, a ampliação dos repertórios de leitura subjetivos vão singularizando os percursos leitores dessas jovens.

Encontramos, ainda, jovens que atuam como mediadores de leitura mais experientes, colaborando com os seus pares nas indicações de leitura:

170. Jussara: *Eles me influenciam um pouco, mas eu que influencio mais eles a ler.*

P: *Na verdade você é que dá a indicação, é isso?*

Jussara: *É. (Leitora/BVN – 15 anos, entrevista, 2014).*

171. Tatiana: *...o meu namorado, ele não gostava de livro, ele odiava ler /.../ Ele acredita em alienígena e eu indiquei pra ele ler um livro e agora ele tá lendo o dia todo, ele lê o tempo inteiro, vinte e quatro horas por dia. Dá até um pouco de raiva, porque, às vezes, a gente quer conversar e ele fala: “ah, desculpa porque eu tava lendo” /.../ Mas, eu acho que é legal você influenciar a pessoa a ler. Ele diz que só começou a ler por minha causa... (Leitora/BNE – 16 anos, entrevista, 2014).*

172. Henrique: *Às vezes /.../ por exemplo, na escola, quando a gente tem aula de biblioteca, parece que eu que sou o bibliotecário que todo mundo me pergunta alguma coisa e a pessoa fala: “Ah, eu gosto de romance”. Então, eu já sei ir na prateleira, busco o que eu acho legal e entrego a ela, e a pessoa sempre gosta. Então eu penso: “Nossa, que legal!” (risos) (Leitor/BNE – 16 anos, entrevista, 2014).*

Os depoimentos de Jussara: “...eu que influencio mais eles a ler...” e Tatiana: “...o meu namorado, ele não gostava de livro /.../ eu indiquei pra ele ler um livro /.../ Ele diz que só começou a ler por minha causa...”, evidenciam que essas mediações incentivam à prática leitora de seus pares. Em particular, o depoimento de Tatiana mostra sua percepção em relação aos interesses de seu namorado, provavelmente, com o intuito de acertar na indicação, porque, desde sua alfabetização, ela demonstra que o gosto pela leitura é um valor a ser cultivado.

No caso de Henrique, sua condição de leitor mais experiente cria uma relação dialógica, pois, para fazer a sugestão, ele escuta a preferência de seus pares e volta-se para o seu repertório: “...Ah, eu gosto de romance” (colega de Henrique) /.../ busco o que eu acho legal e entrego a ela...”. Esse evento social compreende tanto a subjetividade de Henrique, quanto de sua colega.

Esse cenário remete-nos à ideia de que a biblioteca pública pode oferecer uma forma original de interação com o outro, baseada na confiança mútua, no exercício da autonomia, liberdade e participação, ampliando os modos de socialização juvenis. Ou seja, um espaço que contribui para o estabelecimento de formas peculiares e significativas de convivência, baseadas no “desejo de conhecer, informar-se, distrair-se e encontrar-se” (PATTE, 2012, p. 228).

A próxima seção dedica-se à discussão em torno da percepção dos jovens quanto às práticas de leituras literárias.

4.8 Práticas de leituras literárias

Mais da metade de nossos leitores participam de atividades de leitura em diferentes espaços. Essa participação inclui leitores das quatro bibliotecas pesquisadas. Embora o item do questionário não oferecesse a opção, 13 jovens afirmam não participar de nenhuma das atividades sugeridas.

Tabela 25: Participação em atividades de leitura⁷⁷

Atividades	Ocorrências
Rodas ou clubes de leitura	7
Encontro com autores	4
Palestras sobre livros de literatura	2
Outras (televisão e leitura individual)	2
Não participam	13
Total	28

Fonte: Elaborada pela autora.

⁷⁷ Refere-se ao item do questionário: “Dentre as atividades de leitura listadas, você participa de alguma? Se desejar, assinala mais de 1 opção”.

Tabela 26: Distribuição dos jovens participantes de atividades de leitura por unidade

Unidades	Leitores
Barreiro	4
Centro-Sul	4
Venda Nova	4
Nordeste	2
Não participam	13
Total	27

Fonte: Elaborada pela autora.

4.8.1 Compartilhamento das leituras literárias

A partir dos estudos de Neta (2008) e Silva (2006), verificamos que as atividades de leitura baseadas em uma perspectiva dialógica contribuem para a aproximação dos jovens da literatura e a ampliação dos seus repertórios leitores, fato confirmado nos dados apresentados. Então, a partir desse contexto, levantamos a opinião desses sujeitos sobre essas propostas.

Embora todos os leitores tenham considerado importante a proposição dessas práticas, pois a própria questão encerrava certa valoração, nossa análise centra-se especialmente nos apontamentos feitos pelos jovens em torno dessa questão.

Tabela 27: Apontamentos dos jovens em torno de práticas que visam ao compartilhamento das leituras literárias⁷⁸

Categorias	Ocorrências
Melhor compreensão das leituras	11
Produção de conhecimento	5
Incentivo do gosto pela leitura	4
Ampliação do repertório leitor	4
Trocas de impressões nas redes sociais	3
Total	27

Fonte: Elaborada pela autora.

4.8.1.1 Melhor compreensão das leituras

O principal motivo manifestado pelos nossos leitores que os levam a ser favoráveis à realização desse tipo de prática é a possibilidade de maior compreensão das leituras literárias:

⁷⁸ Categorias emersas do item da entrevista: “Você acha importante que os professores, bibliotecários, seus pais, seu colegas conversem com você sobre suas leituras literárias, ou seja, que haja momentos para essas trocas de ideias ou impressões sobre os livros”.

173. Marina: ... Às vezes, a gente lê o texto, eu já consegui superar isso, mas é tipo o povo lá da sala, você leu, mas não entendeu muito bem o que leu. **Com as dicas do colega, você consegue superar isso...** (Leitora/BVN – 13 anos, entrevista, 2014).

174. Karina: Eu acho que é muito importante, é muito bacana você discutir com outra pessoa o livro em si /.../ **Você vai discutindo e descobre várias outras coisas...** (Leitora/BBA – 14 anos, entrevista, 2014).

175. Clarice: Eu acho que é. Mas tem pessoa que não quer ler, não quer participar.

P: E por que você acha que é importante?

Clarice: Porque, o povo gosta de ler e quer falar sobre o livro, que “que” achou, o que pode acontecer na sequência, se tiver.

P: Pra trocar ideias, não é isso?

Clarice: “Humhum” (Leitora/BVN – 13 anos, entrevista, 2014).

Esses depoimentos revelam que a construção de sentidos efetiva-se por meio de interações e troca de ideias, opiniões e informações entre os leitores, como explicita Marina: “... a gente lê o texto /.../ não entendeu muito bem /.../ Com as dicas do colega, você consegue superar isso...”. Ou seja, nota-se que a partilha na comunidade de leitores contribui para o engajamento dos jovens nas práticas de leituras, favorecendo a compreensão dos textos literários.

4.8.1.2 Produção de conhecimento

Outro aspecto que contribui para que os jovens avaliem positivamente a realização de práticas de leitura dialógicas é a produção de conhecimentos:

176. Henrique: Eu acho que é importante, porque, por exemplo, literatura brasileira, você pode **trocar informações sobre a sua cultura**. Coisas que você não sabe, você troca ideias com as pessoas e acaba sabendo. E Literatura Estrangeira você pode saber vamos supor... Qual que é o nome... /.../ (Conhecer) **costumes das outras culturas** (Leitor/BNE – 16 anos, entrevista, 2014).

177. Adriana: **É importante**, porque as pessoas trocando o conhecimento que elas têm sobre literatura, elas podem... **conhecer novos horizontes**, elas podem tanto gostar de um gênero novo, quanto conhecer um livro daquele que ela gosta e não conhecia...

P: E quando você fala: “a literatura amplia horizontes” o que você tá querendo dizer com isso?

Adriana: Quando você lê um livro, sobre uma certa coisa, talvez você não tenha tido tanta informação sobre aquilo. **Você lendo /.../ vai saber mais e pode até mesmo passar esse conhecimento pra outra pessoa ...** E, também, quando você lê, isso influencia muito na sua opinião /.../ Como posso explicar? A pessoa é mais aberta, ela é mais... tem uma opinião boa sobre as coisas, coisas diferentes, não é tão fechada e consegue ser mais aberta pra outras opiniões e outros gostos (Leitora/BNE – 16 anos, entrevista, 2014).

Para Henrique, a produção de conhecimento está associada à apreensão de aspectos da nossa cultura e, também, de outras: “...*literatura brasileira, você pode trocar informações sobre a sua cultura /.../ E Literatura Estrangeira /.../ (conhecer) costumes das outras culturas*”, que mostra o sentido de alteridade da interação leitor/texto.

No caso de Adriana, ressalta-se a dimensão dialógica da produção do conhecimento, cuja interlocução permite ouvir a voz do outro: “...*A pessoa /.../ consegue ser mais aberta pra outras opiniões...*”. A leitora também acredita que essas partilhas em torno do universo literário permitem expandir os repertórios leitores: “...*as pessoas /.../ podem tanto gostar de um gênero novo, quanto conhecer um livro /.../ que /.../ não conhecia...*”.

De maneira geral, a partir desses relatos, percebemos também que as práticas de leitura dialógicas, que confrontam diferentes discursos, como o conhecimento de outras culturas, a opinião alheia ou a compreensão de temas desconhecidos, parecem colaborar para o desenvolvimento do pensamento reflexivo dos jovens, gerando novos modos de inserção na cultura.

4.8.1.3 Valor da leitura

O valor da leitura no cotidiano de nossos jovens também é elemento que contribui para que eles sejam favoráveis ao compartilhamento das leituras literárias:

178. Marina: *Olha, eu considero muito importante sim, porque as pessoas que estão ao seu redor, colegas, eles te influenciam muito, ainda mais quando há um professor querido ou até uma pessoa da sua família /.../ se as pessoas ao seu redor não são muito interessadas em leitura e você gosta um pouco, é bom você fazer esse papel. Ah, tal livro/.../ **Ajuda a impulsionar esse gosto pela leitura** (Leitora/BVN – 13 anos, entrevista, 2014).*

179. Letícia: *Eu acho importante, porque é um incentivo. Porque tem gente que não tem esse momento de ninguém falar pra ele de livros /.../ e a pessoa por ela, não vai buscar, nem descobrir sozinha, então, **pra ela adquirir esse gosto pela leitura, acho que tem que ter esse empurrãozinho** /.../ por exemplo, eu tenho isso, porque eu leio e, desde pequena, eu fui acostumada a ler e gostar, mas tem gente que não teve isso, então essas conversas seriam importantes (Leitora/BCS – 16 anos, entrevista, 2014).*

Para Marina, esse valor é compartilhado quando as pessoas que se interessam pela leitura, especialmente quando são mediadores-referência, disseminam essa ideia. Letícia acredita que esse encorajamento depende de eventos sociais que envolva a conversa sobre os livros: “...*tem*

gente que não tem esse momento de ninguém falar pra ele de livros /.../ a pessoa /.../ não vai buscar, nem descobrir sozinha /.../ pra /.../ adquirir esse gosto pela leitura /.../ tem que ter esse empurrãozinho...”.

4.8.1.4 Ampliação do repertório leitor

Nossos leitores também ressaltam que os momentos de trocas de experiências em torno dos textos literários favorecem a ampliação de seus repertórios leitores:

180. Marcos: *Ah, muito importante com certeza, porque, muitas vezes, as pessoas indicam livros que eu acabaria não lendo por não encontrar, eu acabo lendo e acabo gostando (Marcos – 13 anos, entrevista, 2014).*

181. Daniel: *É, acho isso importante e interessante, porque vamos supor, eu estou numa rodinha: eu, você, minha mãe e meu pai /.../ Eu peguei o livro “O diário de um banana”, você pegou o “Percy Jackson”, minha mãe pegou o é... “Como treinar o seu dragão” e meu pai pegou o... “O herói perdido”. Então, o meu pai leu, minha mãe leu, você e eu lemos. O que a gente pode falar? A gente pode sentar e discutir de um livro e pode até despertar o interesse é... Você vai lá na biblioteca, pega o livro e lê /.../ de acordo com o que você achou e gostou /.../ da discussão!*

P: */.../ Vê se é isso que eu entendi: as discussões sobre os livros “pode fazer” com que isso seja uma forma de indicar livros pros outros?*

Daniel: *É, desperta a vontade de ler um livro, sabe? (Daniel – 13 anos, entrevista, 2014).*

Para Marcos, essa expansão do gosto acontece pela indicação de livros que ele não tem acesso por si próprio: “...as pessoas indicam livros que eu acabaria não lendo por não encontrar...”.

E, para Daniel, acontece pela argumentação em torno das obras lidas: “Você vai lá na biblioteca, pega o livro e lê /.../ de acordo com o que você achou e gostou /.../ da discussão!”

Seu depoimento reitera também a biblioteca como instituição de acesso à leitura.

4.8.1.5 Troca de impressões nas redes sociais

Na contemporaneidade, nota-se que os meios digitais criam novas linguagens, que geram novos modos de interação. Esse contexto possibilita que o compartilhamento das leituras também ocorra nas redes sociais:

182. Jussara: *É importante, em redes sociais também tem isso. Têm páginas /.../ que a gente frequenta pra dar opiniões /.../ É bem legal, a gente conhece várias pessoas que gostam também dos livros.*

P: *E você participa dessas redes? Dando opiniões e recebendo? É isso?*

Jussara: *Isso (Leitora/BVN – 15 anos, entrevista, 2014).*

183. Bruna: *Acho interessante, tem até um site na internet, eu acho que chama: “Esculb, Escalub” (Skoob⁷⁹), um coisa assim, que você posta os livros que você leu, dá resenha sobre dos livros, você pode trocar com outras pessoas na internet esses seus livros. Eu até tenho, coloco os livros que eu já li, escrevo sobre eles, os que eu mais gostei, os que eu não gostei. Acho que tinha que abranger mais isso, eu acho (Leitora/BNE – 18 anos, entrevista, 2014).*

Esses modos de interação social possibilitam a formação de comunidades leitoras virtuais, nas quais os leitores trocam impressões sobre os livros que leem: “...Têm páginas /.../ que a gente frequenta pra dar opiniões...” (Jussara/BVN – 15 anos). Esses espaços também permitem que nossos leitores exponham suas preferências leitoras: “...você posta os livros que você leu /.../ escrevo sobre eles, os que eu mais gostei, os que eu não gostei...” (Bruna/BNE – 18 anos), mostrando também a dimensão subjetiva dessa prática.

Leyva (2012, p.192) assinala que a tecnologia digital representa uma mutação geracional na contemporaneidade. Em relação às práticas de leitura, a autora considera que os núcleos leitores deixam de ler locais para se tornarem mundiais. E, forjados na textualidade eletrônica, passam a ter uma estrutura flexível e cambiante, que corresponde a necessidades mais globalizadas, associadas à diversidade cultural. Segundo a autora, esses modos de interação que misturam a comunicação oral, visual e escrita no formato hipertextual criam novas formas de convivência e sociabilidade.

Continuando esse diálogo e, tendo em vista a constante tensão que se apresenta no cenário escolar, sobretudo, em relação às leituras literárias, convidamos os nossos leitores a revelar diferenças percebidas entre as práticas de leitura escolares e fora desse ambiente.

4.8.2 Leitura literária na escola

Os estudos de Oliveira (2013), Corsi (2010), Neta (2008) e Silva (2006) revelam a importância da escola na formação leitora dos jovens e, também, a recorrente crítica em relação aos modos de promoção da leitura literária nessa instituição. Então, buscamos nos depoimentos⁸⁰ de nossos leitores aspectos positivos e negativos relativos à realização dessa prática. Até porque, ao tratar das práticas leitoras na biblioteca pública, a referência à escola é frequente.

⁷⁹ www.skoob.com.br/

⁸⁰ Categorias emergentes do item da entrevista: “Você vê diferenças entre as práticas de leitura literária que acontecem dentro e fora da escola?”.

4.8.2.1 Aspectos positivos

A discussão das obras está entre os aspectos positivos apontados pelos jovens em relação às práticas de leitura literária promovidas pela escola:

184. P: *Vamos pegar lá o exemplo do rodízio que você falou. Fala um pouquinho como funciona isso, o que você acha, a sua opinião sobre a prática.*

Daniel: *Bom, eu acho interessante, porque muitos jovens não gostam de ler /.../ então, o colégio estabelece esse rodízio pra poder incentivar os jovens a ler /.../ A gente vai descobrindo novos livros, livros que a gente nunca ouviu falar, vários livros antigos de autores que a gente nem conhece, vai descobrindo e vai adorando, sabe? Quando eu vivenciei esse momento no quinto ano, eu achei chato /.../ Então, teve a segunda etapa /.../ e eu fui começando a gostar /.../ Eu acho uma boa prática, em todas as escolas devia ter, sabe?... (Leitor/BNE – 13 anos, entrevista, 2014).*

185. P: *E esses livros que você falou que os professores indicam /.../ depois vocês retornam isso em sala de aula pra discutir sobre os livros?*

Ludmila: *É a gente faz um seminário /.../ Você tem um conto específico, você lê e o professor faz um seminário e cada um fala o que entendeu, o que gostou.*

P: *E você gosta desse tipo de atividade?*

Ludmila: *Gosto (Leitora/BBA – 16 anos, entrevista, 2014).*

186. Giovana: *A conversa escolar /.../ reflete mais nos aspectos do livro e com os amigos é mais informal, mais superficial sobre os personagens e essas coisas. Na escola, eles procuram fazer mais essas coisas pra entender (o que está) por trás do livro e o significado do livro, eles discutem mais profundo (Leitora/BCS – 15 anos, entrevista, 2014).*

Para Daniel, o rodízio é considerado uma boa prática, porque além de incentivar a leitura entre os jovens, também, possibilita o conhecimento de livros que extrapolam suas preferências: “...A gente vai descobrindo novos livros /.../ livros antigos de autores que a gente nem conhece...”. E, no caso Ludmila, associa-se ao fato da atividade propiciar a produção de sentidos através da discussão coletiva e, ainda, a explicitação da opinião quanto à obra: “... o professor faz um seminário e cada um fala o que entendeu, o que gostou...”. Esse evento social permite a expressão de diferentes vozes quando provoca a expressão do que se entendeu do texto, mas também convoca a subjetividade dos leitores ao solicitar que eles expressem o que mais gostaram nos textos.

O testemunho de Giovana evidencia que as discussões na escola em torno das leituras realizadas diferem-se daquelas que são feitas entre seus pares, as quais ela considera serem mais informais e superficiais: “...eles procuram fazer mais essas coisas pra entender (o que está) por trás do livro e o significado do livro /.../ discutem mais profundo”. Ou seja, seu

relato indica que esse compartilhamento orientado por mediadores-referência favorece a construção dos sentidos do texto.

4.8.2.2 Aspectos negativos

Se por um lado, identifica-se a avaliação favorável em torno das práticas de leitura literária realizadas na escola, por outro lado, localiza-se também a crítica nesse sentido:

187. Lorena: *...na escola, quem lê muito mais é... os professores /.../ Quando eu tô em casa sozinha /.../ você começa a ler /.../ a ver a imagem, um filme /.../ É... você que está lendo... (você) entende um pouco mais da história...*

P: *Isso você tá falando mais da escola?*

Lorena: *Em casa. Que... Quando a gente vai ler, você lê do seu jeito de ler. Calmo... Lá na escola a professora lê, às vezes, numa rapidez e quase a gente não entende muito não. (Lorena – 13 anos, entrevista, 2014).*

188. Karina: *...na escola a gente nem entrava na biblioteca e quando entrava a moça colocava poucos livros em cima da mesa e não deixava a gente ter liberdade pra escolher os livros (Leitora/BBA – 14 anos, entrevista, 2014).*

189. Clarice: *... eu tava lá na escola, a menina tinha me emprestado “A cidade de vidro”⁸¹ /.../ eu tava lendo e a professora mandou eu guardar o livro, eu perguntei: “Por que você reclama que eu leio se o povo não lê?” Porque tipo, todo mundo não tá lendo e eu tô lendo! Ela reclama que o povo não lê, mas eu leio. Isso é Bullying (risos).*

P: *Isso foi na aula de português?*

Clarice: *Foi, foi na aula de Inglês que ela dá a mesma aula.*

Para Lorena, o modo como essas práticas acontecem na escola dificulta sua compreensão: “... quem lê muito mais é... os professores /.../ lê, às vezes, numa rapidez /.../ a gente não entende muito não...”. A negociação de sentidos fica comprometida, porque não há participação dos leitores, a leitura centra-se na professora. Esse contexto faz com que a leitora prefira as leituras realizadas em sua casa, porque a interação leitor/texto permite que essa prática adquira sentido. A crítica de Karina deve-se ao cerceamento das suas escolhas textuais na biblioteca escolar: “...a moça colocava poucos livros em cima da mesa e não deixava a gente ter liberdade pra escolher os livros...”. Isto é, entendemos que essas leitoras reivindicam maior participação nas práticas leitoras promovidas na escola.

No relato de Clarice, vemos reiterado o discurso da não-leitura na juventude e, também, a contestação da leitora em relação à atitude tomada pela professora: “...Ela reclama que o povo não lê, mas eu leio. Isso é Bullying...”. Seu discurso ironiza a prescrição da leitura pela

⁸¹ Título de Cassandra Clare.

professora, ao mesmo tempo em que mostra a transgressão da autoridade do professor ao ler na aula de Inglês, mostrando a sala de aula como espaço de divergência de diferentes vozes.

Outro aspecto negativo revelado pelos nossos leitores em relação ao exercício das práticas de leituras literárias realizadas no ambiente escolar é a obrigatoriedade:

190. Jussara: *...as escolares, por exemplo, leio por obrigação. Eu leio duas vezes o livro. Sempre tem prova em relação aos livros /.../ Às vezes, tem um ou outro que eu gosto, mas a maioria das vezes eu não gosto (Leitora/BVN – 15 anos, entrevista, 2014).*

191. Henrique: *na escola, a professora fala: “todo mundo agora vai pegar o livro “O pequeno príncipe” pra ler” e “vocês vão me contar na próxima aula o que vocês acharam”. Só que, nesse momento, eu poderia pegar outro...” (Leitora/BNE – 16 anos, entrevista, 2014).*

No relato de Jussara, vemos que essa obrigatoriedade culmina na avaliação através de provas: “...Sempre tem prova em relação aos livros...”. O descontentamento de Henrique relaciona-se ao fato das leituras impostas pela escola diminuírem a possibilidade de realizar aquelas que são escolhidas pelo leitor: “...eu poderia pegar outro...”.

4.8.3 Leitura literária fora do ambiente escolar

A partir da concepção de leitura como prática sociocultural multifacetada, realizada em diferentes espaços, buscamos também identificar a avaliação dos jovens em relação às experiências de leituras literárias realizadas fora do ambiente escolar.

4.8.3.1 Aspectos positivos

Um dos aspectos positivos destacados pelos nossos jovens em relação ao exercício das práticas de leitura literária fora do ambiente escolar é liberdade de escolha dos textos:

192. Bruno: *...Os temas que os professores geralmente indicam são temas mais chatos, como eu disse: eu fico mais com a literatura estrangeira, não sei, a linguagem é mais fácil /.../ (posso) escolher os livros pela temática que eu quero, é isso.*

P: *Entendi. Então essa questão de poder escolher os livros que você vai ler, pra você é importante.*

Bruno: *Sim... (Leitor/BVN – 15 anos, entrevista, 2014).*

193. Renata: *...Fora dali (da escola), eu posso chegar aqui (na biblioteca pública) e ver as opções que são tantas e escolher eu mesmo pelo meu gosto...*

P: *E isso pra você escolher de acordo com o seu gosto é importante?*

Renata: *“Humhum”, porque se me der um livro que não é do meu interesse, eu não vou ficar muito concentrada naquilo, eu vou ler, mas depois se me perguntar eu nem vou saber explicar (Leitor/BVN – 17 anos, entrevista, 2014).*

194. Marina: *...Quando é livre a escolheu acho que não tem esse peso, sabe? De você terminar de ler o livro e pensar no que o personagem fez ou então se chegou um momento, sei lá, que você precisa analisar um trecho. Eu acho que não tem esse tipo de coisa, sabe? (Leitor/BVN – 13 anos, entrevista, 2014).*

Para Bruno, essa liberdade relaciona-se à possibilidade de fazer escolhas subjetivas pelas temáticas de sua preferência dentro da literatura estrangeira: *“...eu fico mais com a literatura estrangeira /.../ a linguagem é mais fácil...”*. Assim como Bruno, Renata também revela que a opção pelos assuntos de seu interesse é importante, favorece a interação leitor/texto, contribuindo para a produção de sentidos: *“...se me der um livro que não é do meu interesse, /.../ depois se me perguntar eu nem vou saber explicar...”*. O testemunho de Marina ressalta que as leituras subjetivas, para além do ambiente escolar, permitem a compreensão global dos textos, fato que parece tornar a leitura prazerosa: *“...eu acho que não tem esse peso /.../ De você terminar de ler o livro e pensar no que o personagem fez /.../ que você precisa analisar um trecho...”*.

Nesse cenário de práticas de leituras literárias para além do ambiente escolar, as bibliotecas públicas são destacadas:

195. Inês: *...Fora da escola, tipo aqui na biblioteca, eu acho muito legal... Eu vejo o Darlan (bibliotecário) brincando com os meninos, os gestos que ele faz . Interessa mesmo na leitura e quer levar além /.../ tem que saber o que você fala com uma pessoa, porque tem hora que você conta uma história e a pessoa não tá nem aí. Mas eu acho bem legal a leitura na biblioteca /.../ o Darlan faz os gestos /.../ e você acaba entendendo e na escola você não entende (Leitora/BBA – 17 anos, entrevista, 2014).*

196. Brian: *...a biblioteca, por exemplo, aqui /.../ São quatro jovens comigo, eles tem um gosto particular de livros. São livros atuais, histórias atuais, um mundo bem fictício e, normalmente, o que eles gostam, eu gosto também desses livros, irreal. Fugir um pouco do que acontece. E tem esses espaços aqui /.../ pra gente discutir um pouco desses livros e tal. E a pessoa colocar um pouco da sua opinião da história e indicar outros livros com o mesmo assunto, entendeu? /.../ Eu acho muito legal, principalmente, porque eu não gostava muito /.../ do “The walking dead” /.../ Eu comecei a participar da oficina e comecei a gostar, fui vendo o lado literário da história, sabe? /.../ Então, eu acho que isso abre porta pra gente gostar, vamos dizer, novos ambientes na literatura (Leitor/BBA – 16 anos, entrevista, 2014).*

O depoimento de Inês revela a importância do bibliotecário na mediação das leituras: *“...Eu vejo o (Darlan) brincando com os meninos, os gestos que ele faz /.../ quer levar além...”*. O

testemunho de Brian evidencia que o clube de leitura da biblioteca do Barreiro é um espaço de interações dialógicas em torno das leituras literárias: “...*tem esses espaços aqui /.../ pra gente discutir um pouco desses livros /.../ a pessoa colocar um pouco da sua opinião...*”. Seu relato ainda deixa ver que essa atividade contribui também para a ampliação dos repertórios leitores: “...*eu acho que isso abre porta pra gente gostar /.../ (de) novos ambientes na literatura...*”.

4.8.2.2 Aspectos negativos

O aspecto negativo explicitado em relação às práticas de leitura literária fora do ambiente escolar é a impossibilidade do compartilhamento das leituras:

197. Henrique: *Fora da escola é melhor que você tem mais liberdade e na escola tem os dias que eles controlam, cada um vai ler o mesmo livro pra falar dele. Eu prefiro ler fora, que você pega o livro que cê quer e dá a sua crítica nele. Só é ruim, porque não tem ninguém pra contar, que a pessoa não vai ler aquele livro (Leitor/BNE – 16 anos, entrevista, 2014).*

Embora Henrique assinale sua preferência pelas práticas de leitura fora da escola, porque há liberdade de escolha dos livros e não há determinação de prazos para a leitura, a falta do compartilhamento com os pares desagradava-o: “...*Só é ruim porque não tem ninguém pra contar...*”. Lebrun (2013, p.134) considera que essa partilha nas comunidades leitoras propicia a apropriação da obra: “a leitura torna-se então um prazer de *gourmet*, ainda mais apreciada por ser convival”. Mesmo preferindo as práticas leitoras realizadas fora da escola, esse relato dá indícios de que práticas menos diretas na escola seriam bem aceitas, porque faz falta ter com quem falar sobre os livros. Isto é, a socialização nas comunidades leitoras mostra-se importante.

4.10 Ser leitor: entre a infância e a juventude

Alguns de nossos relatos deixam ver alguns aspectos que demarcam a transição no percurso leitor de nossos jovens da infância para a juventude, repercutindo em suas práticas e escolhas de leituras literárias. A partir desse contexto, introduzimos um novo tópico no roteiro de entrevista, por essa razão, não obtivemos o depoimento de todos os participantes. Mas, a maior parte dos leitores que fez essa discussão explícita marcou dessa passagem.

Tabela 28: Diferenças entre ser leitor na infância e na juventude⁸²

Categorias	Ocorrências
Mudança de gostos e preferências leitoras	11
Tornar-se leitor na juventude	3
Ampliação da produção de sentidos	2
Concorrência da leitura com as mídias	1
Total	17

Fonte: Elaborada pela autora.

4.10.1 Mudança de gostos e preferências leitoras

A principal mudança verificada na transição da infância para a juventude em relação às práticas leitoras é a mudança de gostos e preferências leitoras:

198. Alícia: *Os gostos mudaram /.../ meu gosto mudou, mas não mudou totalmente, se fosse pra eu poder pegar a Coleção Vagalume hoje, o “Diário da princesa”, eu acho que ainda ia ler. Alguns contos, algumas fábulas ou então alguns contos diferentes sem ser Branca de Neve. Alguns que eu não conheço, eu ia ler hoje, mas, por exemplo, aqueles livros fininhos que minha mãe trazia pra mim quando eu era criança, eu acho que hoje eu não ia ler, porque /.../ eu evolui. Eu tô gostando de outros tipos de leitura, então pra mim não é mais interessante (risos) (Leitora/BCS – 17 anos, entrevista, 2014).*

199. Clarice: *...Ah... Eu comecei a ler tipo... Livros que não é tão de série. Tipo só um livro e eu tô lendo outros livros, outros temas que eu quero ler é... “O lobo de wall street” (Leitora/BVN – 13 anos, entrevista, 2014).*

200. Renato: *Ah... têm diferenças, porque quando você é criança /.../ gosta mais daqueles livros menorzinhos, vai mais naqueles (de) humor, quadrinhos essas coisas. Quando você vai crescendo, vai se interessando por outros tipos /.../ livros maiores. Tem /.../ sim essa diferença (Leitor/BNE – 16 anos, entrevista, 2014).*

P: *Em relação ao tamanho do livro, número de páginas, é a principal diferença entre você leitor criança e você leitor adulto?*

Renato: *É mais isso /.../ porque /.../ quando eu era mais novo, quando eu era criança, /.../ eu ia direto naquela seção mais infantil, claro, eu sou criança ia mais pra lá, mas eu quase /.../ não chegava perto dos outros livros. Eu olhava lá, mas não despertava interesse, sabe? Eu gostava mais daqueles “menorzinhos”, infantis (Leitor/BNE – 16 anos, entrevista, 2014).*

No caso de Alícia, essa mudança passa pela diversificação dentro dos gêneros textuais de sua preferência: “...Alguns contos, algumas fábulas ou então alguns contos diferentes sem ser Branca de Neve...”. E, também, pela conquista da autonomia em relação às indicações de leitura de sua mãe: “aqueles livros fininhos que minha mãe trazia pra mim /.../ acho que hoje eu não ia ler isso /.../ eu evolui...”. Esse fragmento ainda deixa ver que a leitora tem consciência da sua condição de leitora em formação. O depoimento de Clarice evidencia seu

⁸² Categorias emersas do item da entrevista: “Você vê diferenças entre você leitor criança e você leitor adulto?”.

desinteresse por séries literárias e a ampliação das temáticas de interesse: “...*Eu comecei a ler /.../ Livros que não é tão de série /.../ eu tô lendo /.../ outros temas...*”. Se, como descreve Jouve (2002, p.83), a leitura de narrativas de um mesmo gênero propicia o encontro com enredos de padrão básico, que oferecem aos leitores certo conforto, pois trazem “sequências e ações estereotipadas”, pode-se entender que o distanciamento desse modelo e o desejo de ampliação dos interesses temáticos dessa leitora também sinalizam o avanço na sua trajetória leitora. Ademais, ambos os casos denotam que o exercício das práticas leitoras na juventude ocasiona a expansão dos repertórios leitores.

Embora Renato explicita que o número de páginas dos livros é elemento de transição das suas escolhas de leituras literárias da infância para a juventude, seu depoimento também evidencia sua mudança de interesses: “...*quando você é criança /.../ vai mais naqueles (de) humor, quadrinhos /.../ Quando você vai crescendo, vai se interessando por outros tipos...*”. Seu relato ainda evidencia que a entrada na juventude altera o trânsito nas bibliotecas: “...*quando eu era criança, /.../ eu ia direto naquela seção mais infantil /.../ não chegava perto dos outros livros.*”

4.10.2 Torna-se leitor na juventude

Em vários momentos deste trabalho, fizemos a crítica quanto ao discurso de senso comum vigente em nossa sociedade relacionado a não-leitura da juventude, bem como, ressaltamos a importância do contato precoce e contínuo com os livros e, também, a necessidade de ampla inserção em práticas letradas na infância para a constituição de percursos leitores perenes. De fato, a análise de nossos dados reitera a relevância desses aspectos, porém, em alguns relatos, identificamos a aproximação da leitura literária na juventude:

201. Adriana: *...quando eu era menor eu não lia tanto, eu não tinha o hábito de ler, eu comecei a ter esse hábito de ler mais, quando eu cheguei na adolescência.*

P: *E o que te despertou, se na infância você não lia e começou a ler na adolescência? Isso remete ao que você falou no início da entrevista, essa coisa dos amigos, influências ou não?*

Adriana: *O que mais me encantou em termo de leitura são as histórias em si, porque são mundos diferentes, são coisas que você nunca teve uma experiência e /.../ mesmo não tendo essa certa experiência, a leitura /.../ te envolve um pouco nisso.*

P: *De ampliar a experiência de mundo, nesse sentido que você está falando?*

Adriana: *Sim, é (Leitora/BNE – 16 anos, entrevista, 2014).*

202. Jussara: *...quando criança, eu não tinha muito o hábito de ler livros, não tinha muito essa influência, depois de jovem que eu aprendi a ler /.../ livros e tudo.*

P: *E como foi, você falou um pouquinho de influências, o que você tá chamando de influência?*

Jussara: *Porque eu via as pessoas lendo e comecei a despertar a vontade de ler também.*

P: *E quem você via lendo?*

Jussara: *Pessoas na rua, pessoas, tipo assim, de escola lendo /.../ a gente ficava curiosa de saber qual era o assunto e acabava lendo (Leitora/BVN – 15 anos, entrevista, 2014).*

203. Renata: *...agora eu leio mais que quando eu era criança, antes eu não lia muito não /.../ porque criança gosta mais de brincar. Agora eu sei que eu gosto mais de Literatura (Leitora/BVN – 17 anos, entrevista, 2014).*

Embora a aproximação da leitura na juventude seja algo em comum entre esses leitores, as motivações apresentadas são diferenciadas. Para Adriana, a importância desse encontro está na ampliação de sua subjetividade pela leitura literária: “...são mundos diferentes /.../ coisas que você nunca teve uma experiência...”. O depoimento de Jussara deixa ver que esse envolvimento associa-se à dimensão social da leitura: “...eu via as pessoas lendo e comecei a despertar a vontade de ler /.../ Pessoas na rua /.../ de escola...”. Esse fragmento também sinaliza que o pertencimento a diferentes comunidades leitoras provocam o desejo de compartilhamento das referências culturais. O depoimento de Renata evidencia que a leitura surge como novo interesse na juventude: “agora eu leio mais /.../ antes eu não lia muito não /.../ porque criança gosta mais de brincar”.

De maneira geral, esse encontro com a leitura literária na juventude reporta-nos ao pensamento de que as formas de sociabilidade presentes na contemporaneidade são múltiplas e que os indivíduos adquirem diferentes disposições, que podem ser fortalecidas ou enfraquecidas ao longo da vida por meio do exercício de variados modos de interação, nas distintas esferas culturais (LAHIRE, 2004).

4.10.3 Ampliação da produção de sentidos

A ampliação da produção de sentidos é outro aspecto que marca a mudança da prática leitora na juventude:

204. Jordana: *...a criança... têm determinados livros que ela não vai compreender ainda, mas o jovem não. Eu acho que tem muito livro de criança /.../ legal, apesar de que eu leio mais livro pra jovem agora /.../ Mas, essa diferença de que jovem só lê livro de jovem, eu acho que não tem não (Leitora/BVN – 15 anos, entrevista, 2014).*

Esse aspecto está expresso no relato de Jordana em: “... a criança... têm determinados livros que ela não vai compreender ainda, mas o jovem não...”. Seu depoimento ainda revela o reconhecimento de que a literatura infantil tem livros que também podem agradar os jovens: “...tem muito livro de criança legal...”, mesmo que atualmente ela prefira a literatura para jovens.

4.10.4 Concorrência da leitura com as mídias

Como se vê nos excertos 30 e 227 dos relatos de Roger e Juliana respectivamente, o esgotamento dos interesses leitores, a falta de tempo e o acúmulo de atividades são aspectos que contribuem para a diminuição ou afastamento das práticas leitoras na juventude. O depoimento seguinte reitera esses dois últimos fatores e, ainda, explicita a concorrência da leitura com as mídias:

205. Leticia: *Tem com certeza uma transição de interesses. Sem dúvida. Antes eu lia historinhas, mas eu acho que também muito por questão de tempo e prioridades. Eu acho que depois que eu cresci, o tempo ficou mais curto pra ler. Porque agora eu tenho que estudar, faço outras aulas, então é... Eu teria que ter a disciplina de falar: “não, esse é meu tempo da leitura, então vou arrumar esse tempo pra ler”, entendeu? E, às vezes, pra mim, é mais cômodo ver uma TV, ver um filme ou ficar mexendo no meu celular. Então, eu acho que antes eu não tinha esses interesses /.../ tem muita coisa competindo com a leitura... (Leitora/BCS – 16 anos, entrevista, 2014).*

Ou seja, este fragmento: “...às vezes, pra mim, é mais cômodo ver uma TV, ver um filme ou ficar mexendo no meu celular /.../ tem muita coisa competindo com a leitura...”, confirma a ideia de expansão das instâncias socializadoras na contemporaneidade, que inclui a influência das mídias sobre as práticas culturais exercidas na juventude.

A partir do pensamento de Leyva (2012), entendemos que a abundância das formas de comunicação rápidas e a diversificação dos modos de entretenimento na contemporaneidade contribuem para o afastamento de experiências que requerem maior esforço e dedicação, como é o caso da leitura literária: “...Eu teria que ter a disciplina de falar: “não, esse é meu tempo da leitura, então vou arrumar esse tempo pra ler”...”. Além disso, concordando com Viana (2014), essa constante imersão no universo imagético, sonoro e visual da televisão, do cinema, dos quadrinhos, dos jogos eletrônicos, da internet, algumas vezes, ocasiona certo estranhamento quando os jovens são interpelados por outras formas de expressão artística. Seguimos explorando os significados das leituras literárias no cotidiano dos nossos jovens.

4.11 Significados da leitura literária na vida dos nossos jovens

Acreditamos que as escolhas e práticas de leituras literárias dos nossos jovens relacionam-se aos significados atribuídos à literatura em seus cotidianos. Logo, a partir de seus depoimentos, apresentamos os apontamentos de nossos jovens em torno dessa questão.

Tabela 29: Significados da leitura literária⁸³

Categorias	Ocorrências
Expansão da visão de mundo	10
Sentido utilitário	7
Parte do cotidiano	5
Escape da realidade	3
Leitura literária e escrita	2
Total	27

Fonte: Elaborada pela autora.

4.11.1 Expansão da visão de mundo

O principal significado atribuído às leituras literárias pelos nossos jovens é a possibilidade de expansão da visão de mundo:

206. Isabela: *...Não deixa de ser um estudo. Porque na escola eles “manda” ler como é que se forma a pedra, a chuva. Já na literatura estuda outras coisas. Como... A forma de pensamento, aquele personagem tem um jeito de pensar, já muda o meu jeito também, entendeu? Já... Como se ela tivesse me formando... (Leitora/BNE – 13 anos, entrevista, 2014).*

207. Marina: *Hum... Eu acho que ela significa a maneira de ver outras coisas /.../ **Dá pra expandir o horizonte.** Então, eu acho que a leitura é importante nisso, sabe? Você conhecer melhor, o que está ao seu redor, então esse que é o papel da literatura na minha vida, **conhecer coisas novas** (Leitora/BVN – 13 anos, entrevista, 2014).*

208. Jordana: *Eu acho que a literatura, faz a gente ficar... torna a gente mais sensível. **A gente passa a enxergar o mundo de outro jeito**, porque abre a nossa mente, a gente começa a entender outras culturas, outras coisas que a gente não entendia, a gente passa perceber outras coisas que a gente antes não percebia, não tinha essa sensibilidade, às vezes, problemas que a gente não tem, mas que os outros (têm) (a gente) passa a enxergar, coisas que nem preocupava... (Leitor/BVN – 15 anos, entrevista, 2014).*

Para Isabela, essa expansão da visão de mundo ocorre pela interação leitor/texto, cujas experiências das personagens são associadas às suas vivências subjetivas: “...aquele personagem tem um jeito de pensar, já muda o meu jeito também...”. Além disso, a literatura

⁸³ Categorias emersas do item da entrevista: “Para você o que significa ler livros de literatura?”.

contribui para sua formação humana. Para Marina, essa expansão revela-se no fragmento: “...*Dá pra expandir o horizonte /.../ a leitura é importante nisso /.../ conhecer melhor o que está ao seu redor, conhecer coisas novas...*”. A percepção dessas leitoras em torno das práticas de leituras literárias remete-nos ao pensamento de Compagnon (2012, p.67), quando o autor explicita que a literatura, sem motivo determinado, transforma nossa vida, sem, contudo, imprimir um sentido de verdade. Esses depoimentos revelam que a leitura literária agrega novos elementos às suas identidades.

Para Jordana, a expansão da visão de mundo envolve a dimensão ética da literatura: “...*a literatura /.../ torna a gente mais sensível. A gente passa a enxergar o mundo de outro jeito /.../ começa a entender outras culturas /.../ coisas que a gente não entendia /.../ passa perceber /.../ coisas que a gente antes não percebia, não tinha essa sensibilidade...*”, essa percepção do outro, que traz à tona múltiplas consciências contribui para ação responsiva da leitora.

4.12.2 Sentido utilitário

Também encontramos nos depoimentos de nossos leitores a concepção de literatura com sentido utilitário, em que se valoriza aspectos funcionais da língua:

209. Juliana: *A literatura? Ah, a literatura é muito importante na minha vida /.../ Quando eu parei de ler, eu percebi que eu estava ficando meio sem cultura. Com a literatura, você **aprende novas palavras, novas coisas**. Principalmente as palavras. **Novos jeitos de posicionar as frases**. Quando você para de ler, você não aprende tanto, cê meio que desaprende, não é como andar de bicicleta que você sempre vai saber... (Leitora/BCS – 13 anos, entrevista, 2014).*

210. Inês: *Literatura pra mim, eu acho que é tudo /.../ Porque o livro ajuda você a **falar melhor, você conviver com as pessoas**, acho muito importante mesmo pra você **estar no seu local de trabalho**. Porque, a literatura, além de **ajudar você a ler, ajuda a entender as palavras**. Isso é necessário na vida de qualquer um... (Leitora/BBA – 17 anos, entrevista, 2014).*

211. Alícia: *A literatura na minha vida... Ah, eu acho que as palavras em geral são tudo. Eu acho não só importante **pra você falar**, quando você começa a ler, você passa a **ler melhor**, você passa a **ter mais vocabulário**. Não só os livros, mas também revista, jornais. Você passa a **conversar melhor, a ter mais cultura**, então, eu acho que é muito importante isso na vida do cidadão...*

P: *Entendi, então pra você, vê se é isso que eu entendi, a literatura também tá associada à questão do conhecimento?*

Alícia: *Mas também tem aquelas pessoas que não leem (e) tem conhecimento de vida. Mas a leitura é um dos fatores que ajuda a pessoa.*

P: *E você especificamente, você acha que ajuda?*

Alícia: Eu acho que ajuda /.../ se eu não tivesse lido tanto, se eu não tivesse começado a ler desde pequena, eu ia ter dificuldade de interpretar um texto. Não ia ser tão boa em Português. Não em questão de gramática /.../ Me ajudou a interpretar e a escrever melhor (Leitora/BCS – 18 anos, entrevista, 2014).

Esses três depoimentos têm em comum a associação da literatura à ampliação do vocabulário. Os excertos seguintes mostram também que as leituras literárias proporcionam o aprimoramento da produção escrita: “...você aprende novas palavras /.../ jeitos de posicionar as frases...” (Juliana /BCS – 13 anos) e “...se eu não tivesse começado a ler desde pequena, eu ia ter dificuldade de /.../ interpretar um texto /.../ escrever melhor...” (Alícia/BCS – 18 anos)”

Para Inês e Alícia, a leitura literária também contribui para que elas leiam e comuniquem-se melhor: “...o livro ajuda você a falar melhor /.../ conviver com as pessoas /.../ estar no seu local de trabalho (Alícia/BBA – 17 anos). No caso de Inês, essa dificuldade com a norma culta, segundo a leitora, é herança de sua mãe: “...eu não sabia usar as palavras, falava tudo errado, porque eu acho que eu puxei a minha mãe /.../ eu comecei a ler melhorei cem por cento...” (Inês/BBA – 17 anos).

Compagnon (2012, p.45) descreve algumas versões do poder da literatura ao longo da história, uma delas relaciona-se à correção dos defeitos da linguagem. Ou seja, nessa perspectiva o texto literário funcionaria como “um remédio para a inadequação da língua”. É dessa concepção que os apontamentos feitos por essas leitoras parecem aproximar-se. Isto é, parecem conter ecos dos discursos escolares em relação às funções da literatura.

Todavia, ainda que, nesse momento, essas leitoras destaquem o caráter utilitário da leitura literária em seus cotidianos, tendo em vista vários outros excertos dos seus depoimentos, acreditamos que, para elas, essa prática extrapola esse significado. Podemos também entender que os aspectos apontados por essas jovens denotam o valor da leitura como ferramenta de exercício da cidadania nas sociedades letradas: escrever, ler e comunicar-se bem.

4.12.3 Parte do cotidiano

Se, para alguns jovens, a leitura literária tem sentido utilitário, para outros, essa prática é atividade cotidiana de relevância em suas vidas:

212. Karina: *É uma parte muito importante pra mim. ... Não sei... Eu acho muito importante a literatura, acho que ela faz parte já, eu não consigo ficar sem ler um livro. Não sei (risos) (Leitora/BBA – 14 anos, entrevista, 2014).*

213. Daniel: *Literatura significa... Metade da minha vida, porque eu amo, como eu falei: Eu amo ler. A literatura pra mim foi a melhor coisa que o homem inventou. Porque é muito especial pra mim.*

P: *E por que é especial?*

Daniel: *Devido aos livros que eu amo. É a possibilidade de ler vários livros. A literatura é especial pra mim por isso, a possibilidade de ler vários livros (Leitora/BNE – 13 anos, entrevista, 2014).*

214. Letícia: *...literatura, eu penso no que eu tô estudando no colégio, que é o que a literatura desenvolveu e tal, de poemas, no barroco, “blá, blá, blá”. Isso assim da literatura não me interessa, me interessa o atual /.../ a literatura com os livros que eu leio...*

P: *Então, é disso que eu tô perguntando...*

Letícia: *...Eu não sei muito mostrar a minha relação com a literatura /.../ Muitas vezes, eles associam a literatura /.../ só com os autores mais famosos, autores que não são muito usuais pra mim ler, sabe? /.../ então pra mim a literatura seria as coisas que eu tenho interesse de ler (Leitora/BCS – 16 anos, entrevista, 2014).*

Os depoimentos de Karina: “...a literatura /.../ faz parte já, eu não consigo ficar sem ler um livro...” e de Daniel: “... Literatura significa... Metade da minha vida...”, além de mostrarem a inserção da leitura literária como atividade cotidiana, mostram que o exercício dessa prática é um modo de viver.

O relato de Letícia explicita a ênfase dada pela escola ao ensino da história da literatura: “...o que a literatura desenvolveu /.../ de poemas, no barroco, “blá, blá, blá“. Isso /.../ não me interessa, me interessa o atual /.../ a literatura com os livros que eu leio...”. Essa prática leva ao entendimento de que a leitura literária está distante dessa instituição. Esse aspecto também é reiterado nos estudos de Oliveira (2013), Corsi (2010), Melo (2007) e Silva (2006).

4.12.4 Escape da realidade

Para alguns leitores, a leitura literária funciona como escape da realidade:

215. Bruno: *...a literatura pra mim é uma forma de fugir da realidade da nossa sociedade, entendeu? Então cê... tem que entrar na história do livro, viajar pra outro lugar, só com a sua imaginação. Então, literatura pra mim é cê viajar pra outro lugar só com o livro.*

P: *E quando cê fala... “fugir da realidade...”. Por que você usa esse termo “fugir”. Fugir tá associado a uma coisa ruim, não é?*

Bruno: *Sim. Porque, como eu posso dizer... os jovens de hoje em dia, eles não estão muito interessados na leitura, eles preferem vídeo game, é... “brinca” de bola na rua... ficar no computador conversando no Facebook, então, acho que esse termo “fugir” é você /.../ abandonar essas coisas fúteis /.../ que não vão trazer uma*

cultura muito bela pra você e entrar no livro mesmo, aprender novas palavras, ter novos conhecimentos sobre os temas que o autor propõe no livro... (Leitor/BVN – 15 anos, entrevista, 2014).

216. Adriana: *...Às vezes, a literatura, eu gosto bastante dela pra poder ler e como eu havia dito antes, pra expandir os horizontes e porque, de certa forma, a literatura também é uma **válvula de escape**, quando você tá estressado ou quando você passa alguma dificuldade, a leitura pode te fazer... Pode te motivar, pode te deixar feliz, pode te deixar de auto-estima.*

P: *Mas quando você fala de **válvula de escape** é no sentido da resposta pras suas angústias ou no sentido de quando está lendo você esquece das suas angústias? Ou os dois?*

Adriana: *Os dois, “seria” os dois, porque enquanto você está lendo, você esquece tudo que tá a sua volta e talvez algo que tenha escrito naquele livro possa estar te ajudando naquela hora que você mais necessita... (Leitora/BNE – 16 anos, entrevista, 2014).*

217. Giovana: *Eu acho que é um jeito bom de você enxergar outros pontos de vista e, também, é um pouco de diversão, sem ter que sair do lugar, é meio pra você ter **escapatória**.*

P: *É uma **escapatória** em que sentido?*

Giovana: *Por exemplo, se você tá estressada com prova essas coisas, você lê, do nada, cê tá toda feliz...” (Leitora/BCS – 16 anos, entrevista, 2014).*

No depoimento de Bruno, essa possibilidade de escape está relacionada à sua capacidade imaginativa: *“...tem que entrar na história do livro, viajar pra outro lugar /.../ com o livro..., que, nesse caso, afasta-o da reflexão de seu cotidiano: esse termo “fugir” é você /.../ abandonar essas coisas fúteis /.../ que não vão trazer uma cultura muito bela...”. Seu encontro estético com a literatura parece silenciar as diferentes vozes, pois não lhe permite pensar criticamente sua realidade.*

O testemunho de Adriana também traz o sentido de escape no exercício da leitura literária, mas essa leitora parece conseguir voltar a si a partir do discurso do outro: *“...talvez algo que tenha escrito naquele livro possa estar te ajudando naquela hora que você mais necessita...”. Nesse caso, a interação leitor/texto agrega elementos de sua subjetividade – acontecimentos de sua história de vida.*

O relato de Giovana revela a possibilidade de expansão da visão de mundo: *“...é um jeito bom de você enxergar outros pontos de vista...”. Sua subjetividade amplia-se no encontro com o outro. Ainda que, devido à sua realidade imediata – sua rotina escolar marcada pela “prova” – seu depoimento também mostre o sentido de diversão associado à prática de leitura literária.*

4.12.5 Leitura literária e escrita

Identificamos entre nossos leitores a relação entre leitura literária e produção escrita:

218. Renato: *...eu nunca tive nenhuma experiência que precisasse mesmo da literatura. Não, se bem que eu acho que sim. É porque /.../ de tanto ler, eu acabei despertando interesse de escrever um livro (Hum... bacana) eu tava até escrevendo agora, antes de vir pra cá, tava dando uma olhada nele /.../ os livros que eu vou lendo me “desperta”, me fizeram ter interesse em escrever um...*

P: *E essa relação da leitura e da escrita que cê tá falando é agora na juventude ou cê já escrevia desde criança?*

Renato: *Não, começou por agora mesmo. Não tem muito tempo não.*

P: *E que “que” te despertou a escrever um livro?*

Renato: *Ah não sei /.../ eu lia bastante, gostava das histórias, é... como é que vou te falar... digamos que eu queria ter os meus próprios personagens dentro da minha própria história (ahh legal!) alguma coisa desse tipo /.../ eu ficava: “vou fazer um livro, vou fazer um livro” “mas sobre o que é que eu faço?” /.../ um dia eu tava /.../ vendo um filme que /.../ é sobre mitologia grega (sei), eu pensei: “vou fazer um livro desse tipo” comecei a inventar história... comecei a escrever ele, tô aí com ele.*

P: *Ahh... que legal e o livro é sobre mitologia grega?*

Renato: *É (Leitor/BVN – 16 anos, entrevista, 2014).*

219. Tatiana: *...Tipo assim, quando a gente acaba de ler um livro, eu normalmente tento pensar a continuação daquela história /.../ Fico o dia inteiro com aquele negócio embaçando na cabeça, é até meio chato...*

P: *E em relação a esse exercício de escrita mental, que eu tô entendendo. Você chega a materializar essa escrita, você escreve?*

Tatiana: *“Aham” Só que eu não escrevo a continuação, a continuação fica só na minha cabeça. Eu escrevo algumas coisas, sabe? Eu /.../ passei por uma coisa, não gostei e tenho uma opinião daquilo, eu vou e escrevo. Eu sempre escrevo (Leitora/BNE – 16 anos, entrevista, 2014).*

Embora ambos os fragmentos mostrem a associação entre o ato de ler e de escrever, o relato de Renato revela a iniciação do processo criativo da escrita: *“...de tanto ler, eu acabei despertando interesse de escrever um livro...”*. Na concepção de Vigotski (2009), a atividade de imaginação mais comum na juventude é a criação literária. Para o autor, ela é estimulada pelo acúmulo de experiências subjetivas e, também, pelo aumento do pensamento reflexivo em torno da própria existência. E essa subjetividade tende a ser materializada em forma de verso e prosa, dialogando com produção literária, que esses sujeitos têm contato. Eis aqui a dimensão social desse processo. A voz do outro subsiste na produção escrita do leitor.

Nosso leitor ainda expressa: *“...digamos que eu queria ter os meus próprios personagens dentro da minha própria história...”*. Essa ideia remete-nos ao pensamento de Picard (2008, p.21): “todo livro, em vez de ser uma “obra” com tudo aquilo que este termo supõe de autonomia, seria apenas a marca de um esforço incessante voltado para um ilusório propósito

de realização”. Ao que tudo indica, Renato, ao dedicar-se à escrita de suas narrativas, exercita sua liberdade e arca com “todos os riscos ao imprimir sua marca” (p.20), ao mesmo tempo, que cria intimamente seus próprios percursos dentro do universo literário.

Para Tatiana, essa associação entre leitura e escrita acontece pela interação leitor/texto “...quando a gente acaba de ler um livro /.../ tento pensar a continuação daquela história...”. E, também, pelo desencadeamento de sua capacidade reflexiva: “...Fico o dia inteiro com aquele negócio embaçando na cabeça...”. Como explicita Picard (2008, p.19), “o texto subsiste como pensamento ou sensação fixada”.

A produção escrita de nossa leitora: “*Eu /.../ passei por uma coisa, não gostei e tenho uma opinião daquilo, eu vou e escrevo*”, também nos remete ao pensamento de Vigotski (2009, p. 77), quando o autor explicita que a palavra escrita transmite com maior clareza e profundidade algum evento ou fato da vida, por isso, ele considera que, comumente, os jovens utilizam-na para expressar “uma relação interna com a vida, consigo mesma e com o mundo circundante”. Além disso, de acordo com Picard (2008, p.79), entendemos que esse tipo de prática – “escrito desinteressado (não utilitário)” – permite que se pense de modo singular. Ou seja, se por um lado, a escrita incita a escolha, por outro lado, “[...] permite simultaneamente a nuance, o parêntese, a nótula de ponderação” (p.19).

Acreditamos que esse exercício de escrita expresso no relato de Tatiana se aproxima do que Rouxel (2013, p.277) denomina de escritura de invenção, isto é, “reação escrita da leitura literária”. Porque, para a autora, as práticas leitoras vão além do comentário, incluem também: “[...] um olhar pessoal sobre uma personagem, uma situação, um estilo”.

Entendemos que em ambos os relatos a interação dialógica com os textos permite que voz do outro subsista na produção escrita desses leitores. Portanto, a partir desse contexto, propomos que as práticas de leitura literária, com vistas à formação leitora incluam as “intenções do leitor”, isto é, permita a apreciação, o exame e a avaliação dos textos. Sob essa ótica, o texto é passível de ser reescrito, ao contrário de ser sacralizado, ou seja, essas práticas envolvem também a possibilidade de transformação e criação (MÉROT, 2013, p.107).

4.13 A relação dos nossos jovens com as bibliotecas públicas

Como vimos discutimos, a formação do leitor literário é multifacetada, que inclui escolhas textuais e o exercício de variadas práticas de leitura, que, neste estudo, transita particularmente pelas bibliotecas públicas. Por esse motivo, embora em vários momentos tenhamos dado destaque ao papel dessa instituição nos percursos leitores de nossos jovens, a segunda parte desta dissertação dedica-se ao seu aprofundamento.

4.13.1 Frequência às bibliotecas públicas

Identificamos que os modos de inserção dos nossos jovens nas bibliotecas públicas são bastante distintos, alguns leitores frequentam-nas desde a infância, outros as conhecem na juventude.

Tabela 3: Frequência às bibliotecas públicas⁸⁴

Categorias	Ocorrências
Desde infância	15
Descoberta na juventude	12
Total	27

Fonte: Elaborada pela autora.

4.13.1.1 Desde a infância

Uma parte de nossos jovens frequenta as bibliotecas públicas desde a infância, incentivados, principalmente, por seus familiares:

220. Inês: *É porque eu moro aqui em frente, desde quando surgiu o Centro Cultural⁸⁵ a gente vem, sempre frequentou, minha mãe sempre falou: “Vai lá, vai ler um livro, nem que for pra você ir lá à toa...”. A gente sempre gostou, porque é em frente e a gente quis dar valor (Leitora/BBA – 14 anos, entrevista, 2014).*

221. Bruna: *Eu sempre morei aqui no bairro. Então, desde sempre, deixa eu pensar, desde a quinta série eu frequento a biblioteca /.../ Eu sempre frequentei. Eu vinha aqui muito pra estudar por causa do cursinho /.../ Teve a oportunidade de eu começar a trabalhar aqui e foi maravilhoso, porque eu já lia muito, agora eu leio demais. Eu pego três livros, acabo e pego mais três... (Leitora/BNE – 18 anos, entrevista, 2014).*

⁸⁴ Categorias emersas do item da entrevista: “Desde quando você frequenta esta biblioteca?”.

⁸⁵ O Centro Cultural Barreiro foi inaugurado em 2008, nessa época, Inês tinha 11 anos.

222. Letícia: *Eu comecei a ir eu acho que com nove /.../ e eu ia mais porque eu fazia vôlei lá perto /.../ pra mim era fácil ir lá. Quando eu era menor, eu ia lá com mais regularidade, tipo assim /.../ é... de duas em duas semanas ou quando minha mãe ia pegar livro pra mim e ela ia pra devolver, só que de uns tempos pra cá, eu parei de ir totalmente /.../ Eu acho, a partir de uns doze anos, eu comecei a ir só pra pegar livro de escola mesmo, entendeu? Que eu precisava. Pra não ter que comprar (Leitora/BCS – 16 anos, entrevista, 2014).*

Para esses leitores, a proximidade das bibliotecas das casas dos leitores é elemento comum que favorece o convívio nessas instituições, como revela o depoimento de Inês: “... eu moro aqui em frente, desde quando surgiu o Centro Cultural a gente vem...” e de Bruna: “Eu sempre morei aqui no bairro /.../ desde a quinta série eu frequento a biblioteca...”.

O depoimento de Inês ainda revela que, para além da proximidade da biblioteca, essa instituição também é legitimada como espaço que possibilita a aproximação com a leitura: “...minha mãe sempre falou: “Vai lá, vai ler um livro, nem que for pra você ir lá à toa /.../ a gente quis dar valor...”. O relato de Bruna também mostra o acesso à leitura e informação, através do uso desse espaço como local estudo: “...Eu vinha aqui muito pra estudar por causa do cursinho...”.

Para Patte (2012), esses pequenos espaços de leitura caracterizam-se como bibliotecas de bairro, que, na atualidade, constituem-se em “elo de convivência” (p.13). A autora entende que “a leitura não é assunto de massas e multidão, porque ela é mais bem vivida na intimidade e na confiança da relação, em pequenos grupos informais ou face a face, e porque essa abordagem é desejável e possível em toda parte” (p.47). Também nessa direção, Caro (2013) acredita que essa configuração é parte de um circuito leitor, cujo encontro e acesso aos livros e à leitura podem ocorrer de forma menos hierática.

Em nosso estudo, ainda que a Biblioteca Centro-Sul funcione como instituição de referência para as demais unidades, recebendo leitores de diferentes regiões da cidade, oferecendo uma ampla programação cultural, para os nossos jovens participantes desta pesquisa esse espaço também parece funcionar como uma biblioteca de bairro: “...Eu moro aqui pertinho, aqui em frente, então dá pra eu vir muito...” (Marcos/BCS – 13 anos).

O trecho do relato de Letícia: “...a partir de uns doze anos, eu comecei a ir só pra pegar livro de escola /.../ Que eu precisava. Pra não ter que comprar”, demonstra a restrição no modo de

utilização da biblioteca, com predominância de empréstimos para as leituras escolares, fato que, conseqüentemente, reduz a possibilidade de escolhas subjetivas nesses espaços.

Dialogando com a situação apresentada, Rodríguez (2002) acredita que as bibliotecas públicas precisam despertar, especialmente nas crianças e nos jovens leitores, interesses e expectativas que vão além do caráter escolar. Isto é, proporcionar-lhes a formação cidadã por meio do acesso à leitura e à informação, bem como a participação em atividades de expressão e de fomento cultural como prática cotidiana.

Embora concordemos com esse posicionamento, a partir de Patte (2012), entendemos que os modos de frequência a essas instituições são variados, alguns passam rapidamente apenas para realizar empréstimos, outros passam parte do dia, usufruindo da multiplicidade de atividades oferecidas. Desse modo, essa autora sugere que as bibliotecas públicas organizem-se de modo informal e flexível de forma a considerar e caminhar junto às diferentes trajetórias eleitas pelos leitores, acolhendo a espontaneidade de seus questionamentos, desejos e o interesse de participar.

4.13.1.2 Descoberta na juventude

Se, em alguns casos, temos a frequência às bibliotecas iniciada na infância, para outra parte de nossos leitores, a descoberta dessa instituição acontece na juventude:

223. Luíza: *É, eu comecei a ir mais do ano passado /.../ Ano passado eu ia todo sábado com meu irmão, mas agora /.../ fica um pouco mais longe, não tá dando pra ir todo o sábado, que meu irmão tá sempre estudando e ele, não tá tendo tempo de ir comigo.*

224. Renata: *Olha, eu tenho dezessete (anos). Eu acho que eu venho aqui desde os quinze /.../ e agora eu venho de vez em quando, mas eu vou começar a vir aqui bastante, eu tô desempregada (risos). Eu vinha de vez em quando, porque quando eu tava trabalhando e estudando não dava pra vir, mas agora eu devo voltar a frequentar mais aqui (Leitora/BVN – 17 anos, entrevista, 2014).*

225. Adriana: *A biblioteca Nordeste, não tem muito tempo que eu conheço, deve ter dois anos e foi um amigo meu que me mostrou a biblioteca. Eu passei a frequentar lá e fiz a carteira*

P: E tem outras bibliotecas que você frequenta?

Adriana: *... A biblioteca... Esqueci o nome agora, mas a biblioteca da Praça da Liberdade.*

P: Luiz de Bessa.

Adriana: *Isso. (Leitora/BNE– 16 anos, entrevista, 2014).*

O encontro de Luíza com a biblioteca acontece pelas mãos de seu irmão: “...(eu) ia todo sábado com meu irmão...”. Esse fragmento também demonstra que a dificuldade de acesso a essas instituições é um dificultador da frequência. Adriana é levada à biblioteca pública por Henrique, inclusive, foi através desse leitor que a encontramos. Esses depoimentos mostram que a possibilidade de se experimentar diferentes modos de socialização ao longo da vida, a partir do estabelecimento de diferentes relações sociais, possibilita aos jovens a aproximação das bibliotecas na juventude.

4.13.2 Interditos para a frequência

Em outros momentos, apontamos alguns interditos que contribuem para o afastamento de nossos leitores da leitura literária na juventude, como o alargamento de interesses e, também, o aumento de atividades escolares, extraescolares e tarefas domésticas. De forma semelhante, esses aspectos também interferem na frequência às bibliotecas públicas:

226. Tatiana: *Então, eu venho na biblioteca faz uns três anos eu acho. No começo, eu vinha todo dia, porque como eu sou filha única não tinha nada pra fazer em casa, eu vinha todo dia, ficava desde quando eu chegava da escola até que a biblioteca fechava. Eu lia e tal, pegava vários livros. Todo o livro que eu podia pegar eu pegava /.../ eu parei de vir na biblioteca, porque arrumei outras coisas pra poder fazer. Eu não venho muito... (Leitora/BNE – 16 anos, entrevista, 2014).*

227. Juliana: *Ah! Assim que possível eu vou, sempre que meu pai me dá um tempinho, eu vou. Geralmente eu pego uns cinco livros e leio com data, eu tô tendo muita prova, atividades, tá meio difícil esse ano, quando eu tenho um tempinho eu sempre leio um livro... (Leitora/BCS – 13 anos, entrevista, 2014).*

228. Marcos: *...Eu vinha muito (na Biblioteca), só que eu não vim muito esses últimos dias, porque eu tô meio sem tempo, estudando muito e tenho muitas atividades com o Inglês, mas quando dá eu venho (Leitora/BCS – 13 anos, entrevista, 2014).*

De fato, as razões do afastamento cotidiano das bibliotecas entre esses leitores são de naturezas distintas. No caso de Tatiana, a interferência na frequência à biblioteca parece relacionar-se, principalmente, ao alargamento de interesses na juventude: “...eu parei de vir na biblioteca, porque arrumei outras coisas pra poder fazer...”. No relato de Juliana, esse aspecto aparece associado ao acúmulo de atividades escolares: “...eu tô tendo muita prova, atividades, tá meio difícil esse ano...”. Para Marcos, está ligado aos estudos e ao exercício de práticas extraescolares: “...eu tô meio sem tempo, estudando muito e tenho muitas atividades com o Inglês...”. Consideramos que esse prenúncio de afastamento da biblioteca também pode estar relacionado à conquista da autonomia de ir e vir na juventude, agora, não há mais a

mãe para conduzi-los à biblioteca, a frequência a esse espaço torna-se uma opção, uma escolha de vida.

4.13.3 A utilização dos serviços de leitura local e empréstimo

Os serviços de empréstimo e leitura local estão dentro do projeto “*Biblioteca*”, já apresentado no capítulo de metodologia. Embora a biblioteca seja apontada como local de leitura, a leitura domiciliar é predominante no cotidiano de nossos jovens, conforme mostra a tabela seguinte.

Tabela 4: Locais de leitura⁸⁶

Locais	Ocorrências
Em casa	25
No ônibus	9
Em bibliotecas públicas	7
Outros lugares (escola, intervalo, pátio, casa de parentes e viagens)	6
Na biblioteca da escola	4
Nas livrarias	3
Total	54

Fonte: Elaborada pela autora.

O ônibus e a biblioteca aparecem em seguida como principais locais de leitura. Essa diversificação vai ao encontro da observação de Horellou-Lafarge e Segré (2010) quanto ao caráter disperso e plural da prática leitora na contemporaneidade, que, cada vez mais, está entremeadada a outras atividades.

De fato, o uso do serviço de leitura local nas bibliotecas não está muito presente nas vozes de nossos leitores, mas, foi possível localizá-lo nos depoimentos seguintes:

229. Inês: *...Sempre! Quase todos os dias, pelo menos uma hora por dia. Nem que fosse pra ler, mas a gente vinha...* (Leitora/BBA – 17 anos, entrevista, 2014)

230. Henrique: *...Então, eu ia mais nas férias, eu ia sempre /.../ eu lia os livros lá, terminava e pegava outro* (Leitor/BNE – 17 anos, entrevista, 2014).

De certa maneira, o fato dos jovens preferirem realizar as leituras em suas casas, reporta-nos também à percepção quanto à ambivalência das leituras literárias. Segundo Cademartori

⁸⁶ Refere-se ao item do questionário: “Onde, geralmente, você costuma ler livros de literatura? Se desejar, assinale mais de 1 opção”.

(2009), se por um lado, essa prática requer certo estado de solidão, por isso a autora acredita que nem todos se sentem atraídos pelos textos literários. Por outro lado, seu exercício requer o encontro, a partilha de significados, sentidos e impressões. Os nossos leitores parecem experimentar essa contradição, ora se recolhem às leituras privadas, ora estão em interação com seus pares, professores, familiares e bibliotecários para troca de impressões sobre os livros lidos.

Em relação ao serviço de empréstimo domiciliar, nas bibliotecas pesquisadas, há preferência por livros de literatura, como mostra o documento de recadastramento das bibliotecas da Secretaria de Estado de Cultura de Minas Gerais. De acordo com o atual Regulamento das bibliotecas públicas da FMC, os usuários podem pegar até três itens, entre livros, periódicos e audiolivros pelo prazo de 15 dias. Entre outras razões, o principal motivo de realização de empréstimos domiciliares pelos nossos jovens nessas instituições é a qualidade do acervo.

Tabela 5: Motivos da realização de empréstimos nas bibliotecas⁸⁷

Motivos	Ocorrências
Tem bom livros	24
É perto da minha casa	15
Posso pegar livros de graça	12
Tem os livros que a escola indica	6
Recebo ajuda na escolha	2
Total	59

Fonte: Elaborada pela autora.

Esse resultado está reiterado no depoimento seguinte, quando se destaca a possibilidade de encontro com as publicações recentes:

231. Karina: *...eu sempre tô vindo na biblioteca pegando livros, sempre estou lendo livros novos. Adoro livros, adoro, adoro, adoro! Pegar livros novos...* (Leitora/BBA – 14 anos).

E o fato de ter livros que agradam os jovens aparece em: *“Então, eu diria que, inclusive foi aqui no Centro Cultural que eu peguei, eu li todos os livros do Harry Potter”* (E.123 –

⁸⁷ Refere-se ao item do questionário: *“Por que você pega livros emprestados nesta biblioteca.? Se desejar, assinale mais de 1 opção”*.

Marina/BVN – 13 anos). Essa perspectiva parece reiterar o papel da biblioteca pública como instância que contribui com as escolhas subjetivas de leituras literárias dos nossos jovens.

Além disso, tal como vimos no excerto 222 do relato de Letícia, as bibliotecas públicas também atendem às demandas escolares:

232. Daniel: *...o meu primo, ele tava precisando pegar um livro pra escola /.../ descobrimos que a biblioteca estava aberta /.../ desde que ele pegou esse livro, eu comecei a frequentar... (Leitor/BNE – 13 anos, entrevista, 2014).*

233. Ludmila: *Eu comecei a vir esse ano mesmo /.../ pegar livro pra fazer trabalho de escola (Leitora/BBA – 16 anos, entrevista, 2014).*

No caso de Daniel, essa demanda desencadeou o uso frequente da Biblioteca Nordeste pelo leitor tornando-se uma escolha.

Butlen (2012) considera que o sistema de leitura pública fortalece a ação escolar, assim como a formação escolar assegura a ampla atuação das bibliotecas públicas. Consideramos que as ações de ambas as redes precisam fomentar-se mutuamente, uma colaborando com a outra.

Embora a ajuda na escolha dos livros tenha sido pouco expressiva na resposta ao item do questionário, tal como visto no excerto 148 do relato de Bruna, os depoimentos seguintes reiteram a importância desse apoio:

234. Karina: *...Agora aqui na biblioteca, por exemplo, eu posso pegar o livro que eu quiser com a orientação do Darlan (bibliotecário) que é melhor ainda e ajuda bastante mesmo (Leitor/BBA – 14 anos, entrevista, 2014).*

235. Giovana: *...eu já li vários que indicaram aqui, que o Leandro (estagiário) eu acho me indicou uns dois ou três livros, a Lúcia (auxiliar de biblioteca) também me ajuda a encontrar os que eu quero (Leitora/BCS – 16 anos, entrevista, 2014).*

236. Bruno: *...eu considero sempre. A Rosane (bibliotecária) já me indicou livros, eu já li, eu gosto /.../ das indicações (Leitor/BVN – 15 anos, entrevista, 2014).*

O depoimento de Bruno: “...A Rosane (bibliotecária) já me indicou livros, eu já li, eu gosto sim /.../ das indicações...”, destaca a apreciação das indicações de leitura feitas pelos profissionais que atuam nas bibliotecas públicas. O relato de Karina mostra a importância da associação entre esse apoio e a liberdade de escolha das suas leituras: “...eu posso pegar o livro que eu quiser com a orientação do Darlan (bibliotecário) que é melhor ainda...”. Ou

seja, percebe-se que essa combinação entre a liberdade de escolha e a mediação feita por uma figura de autoridade ou referência contribui para aproximação das práticas leitoras.

Além dessa orientação, o depoimento de Giovana ainda evidencia o auxílio espacial prestado pelos profissionais que atuam nessas instituições: “...a *Lúcia (auxiliar de biblioteca) também me ajuda a encontrar os (livros) que eu quero...*”. De fato, percebemos que a disponibilidade e a relação personalizada que esses profissionais estabelecem com os jovens são elementos importantes para a formação leitora desses sujeitos.

Se por um lado, as bibliotecas públicas figuram como instituições que favorecem a ampliação dos repertórios leitores dos nossos jovens, por outro lado, para alguns leitores, nota-se certo esgotamento das opções de leitura: “...*Que tem partes na biblioteca (sessão juvenil) que é mais a que eu vou lá pra escolher, mas a maioria dos livros que estão lá eu já li (E.56 – Juliana/BCS – 13 anos)*. Outro exemplo dessa situação é Paulo, leitor da Biblioteca Centro-Sul. A sua mãe relata que a constante compra de livros para os filhos ocasiona o desinteresse pelo acervo da biblioteca. Além disso, todos os membros dessa família possuem uma biblioteca pessoal em seus quartos, sendo que a maioria das obras pertence a séries literárias e *best-sellers* estrangeiros (Diário de campo, 14-02-2014).

Novamente, esses apontamentos reiteram as diferenças socioeconômicas existentes entre os nossos leitores, condicionante do acesso aos bens culturais. E, ainda, a mãe de Isabela, leitora da Biblioteca Nordeste, faz uma reclamação em relação à variedade do acervo dessa unidade, mas, nesse caso, o foco das escolhas textuais são aos clássicos da literatura brasileira. Ela considera que a renovação desses livros nessa unidade é insuficiente (Diário de campo, 15-02-2014).

Nesse sentido, Patte (2012) entende que o acervo das bibliotecas precisa manter certo equilíbrio: não precisa ser demasiadamente extenso, de forma a desestimular os leitores, tão pouco reduzido, que não permita a renovação de seus interesses, questionamentos e curiosidades.

De todo modo, como já descrito no capítulo de Metodologia, de acordo com os documentos denominados: “*Informativo bibliotecas 2012*” e “*Relatório quantitativo bibliotecas 2010 – 2012*”, todas as unidades pesquisadas tiveram o acervo aumentado por meio de compras feitas

pela FMC. Além disso, a partir da minha participação na Comissão de Seleção de Acervo dessa instituição, nos anos 2011 e 2012, e, sobretudo, pela observação das bibliotecas, pode-se considerar que a qualidade da coleção infantil e juvenil é satisfatória, entretanto, há necessidade de expansão do acervo de livros para jovens.

4.13.4 A participação em atividades de leitura literária

As atividades de leitura literária promovidas pelas bibliotecas pesquisadas fazem parte do projeto “*Promoção da Leitura*”, também apresentado no capítulo de metodologia. Essas atividades são ofertadas através da programação mensal das unidades e são destinadas a públicos de diferentes faixas etárias, porém algumas delas são pensadas especialmente para os jovens.

Diferentemente dos resultados da pesquisa de Bortolin (2001), a partir do exame das programações e, também, da observação do cotidiano das bibliotecas deste estudo, de modo geral, nota-se que as propostas de incentivo à leitura das bibliotecas pesquisadas têm como objetivo central a aproximação dos leitores com os textos, especialmente, os literários.

Essas propostas também buscam apresentar o acervo das bibliotecas, bem como divulgar as novas aquisições. Algumas vezes, as leituras são feitas antecipadamente, como é o caso dos clubes de leitura, outras vezes, elas acontecem no momento da atividade, como as rodas e oficinas de leitura. Mas, essa dinâmica é bem flexível e pode ser alterada de acordo com a especificidade do grupo ou a percepção dos mediadores.

Outro aspecto observado no desenvolvimento dessas atividades é a seleção do acervo, percebe-se que as escolhas das obras são bem criteriosas e pautadas pelo princípio da diversidade textual, por exemplo: as programações incluem a leitura de “*Haroun e o mar de histórias*”, de Salman Rushdie; “*Antologia Quimera: contos fantásticos*”, organização de Alex Mir, e, também, “*Pé de cobra, asa de sapo: quadrinhas monstruosas*”, de Rafael Soares de Oliveira.

Nota-se ainda que algumas dessas atividades procuram conciliar discussões sobre obras da preferência dos jovens, assim como aproximá-los da literatura contemporânea e dos clássicos da literatura brasileira e estrangeira. Um exemplo disso é a presença, em uma mesma

programação, da oficina “*Histórias de mistério, medo e morte*”, que propõe a leitura e discussão de trechos de clássicos literários de suspense e terror, ao lado de “*Cantinho do leitor: Jogos vorazes*”, que se apresenta como opção de debate sobre essa saga, muito popular entre o público jovem.

Os depoimentos seguintes mostram a participação de nossos leitores nas atividades de leitura promovidas pelas bibliotecas públicas:

237. P: *Você falou que antes você vinha aqui na biblioteca, mas quando você vinha pra biblioteca você vinha pra ler?*

Inês: *Às vezes, porque tinha também “A hora da leitura” e o bibliotecário contava, lia um livro pra gente e quando não tinha nenhuma atividade a gente ia ler. Mexer no computador. (Leitora/BBA – 17 anos, entrevista, 2014).*

238. P: *...Tinha alguma atividade na biblioteca que chamava mais atenção que tinha interesse?*

Luíza: *É em quadrinhos, tanto eu quanto ele (irmão), nos gostamos muito de quadrinhos, eu gosto mais de turma da Mônica, de quadrinhos mais infantis que eu gosto, ele já gosta mais de “Batman, “Super-Man”, é isso (Leitora/BCS – 16 anos, entrevista, 2014).*

A participação de Inês é na roda de leitura mediada pelo bibliotecário, além disso, seu depoimento também explicita a realização de leitura local na biblioteca: “...o bibliotecário contava, lia um livro pra gente e quando não tinha nenhuma atividade a gente ia ler...”. Luíza e seu irmão participam do “*Leitura em quadrinhos*”, que acontece quinzenalmente na biblioteca Centro-Sul, evento que conta com a participação do público jovem, todos os meses essa instituição recebe um quadrinista.

Como Patte (2012, p.229), entendemos que a ação bibliotecária transita em torno de ações programadas e, também, menos formais, mais flexíveis, de modo a acolher as variadas trajetórias leitoras eleitas pelos usuários. Para a autora, uma programação repleta de atividades, pode desfavorecer a possibilidade dos leitores terem reconhecidas suas propostas e a “espontaneidade de suas perguntas”. De certo modo, o depoimento de Inês parece refletir esse pensamento: “...quando não tinha nenhuma atividade a gente ia ler” (Leitora/BBA – 17 anos). Ou seja, verifica-se que esses momentos menos direcionados contribuem para as leituras subjetivas nesses espaços.

Entre as unidades participantes de nosso estudo, a biblioteca Centro-Sul é a que possui a programação mais extensa, que inclui lançamentos de livros, encontros com autores, oficinas,

rodas e clubes de leitura e, também, palestras de formação de mediadores de leitura. Essa unidade também oferece semanalmente o “*Era uma vez jovem*” em que o grupo de contadoras faz narração de histórias para os jovens. E, ainda, o clube de leitura, que se encontra mensalmente para fazer leituras compartilhadas de textos literários diversos.

Na Biblioteca do Barreiro, também, temos outro exemplo de conciliação de leituras de interesse dos jovens com clássicos da literatura. Durante o período de observação, os jovens participantes do clube de leitura dessa unidade estavam lendo o primeiro título da série “*The walking dead*”⁸⁸. Segundo o bibliotecário, essa proposta foi feita pelos leitores, que gostam de temáticas de terror (Diário de Campo, 06-03-2014).

Além da discussão do texto entre os participantes, mediada pelo bibliotecário, há o estímulo da produção de um “*Diário de bordo*”, no qual os jovens podem anotar dúvidas, questionamentos e sensações e, também, desenhar. Durante o encontro, esse profissional chama atenção para alguns recursos linguísticos utilizados no texto, como a metáfora e epígrafe, buscando exemplificá-los. Busca ainda fazer conexões entre a temática da obra e o acervo da biblioteca, chamando atenção para outros autores que também escrevem literatura de terror, tais como: H.P. Lovecraft, Ernest Hemingway, Washington Irving, além de destacar a obra “*Um hino de natal*”, de Charles Dickens (Diário de Campo, 11-02-2014).

O bibliotecário ainda propõe a leitura de alguns trechos em voz alta e destaca o uso do *flashback* como recurso literário. É, também, nesse momento que os jovens têm oportunidade de partilhar e discutir as dúvidas no grupo. A partir da fala dos leitores, esse profissional busca estabelecer relações com o texto lido (Diário de Campo, 11-02-2014). Consideramos que esses encontros são espaços cujos sentidos e significados do texto são negociados entre os participantes. Ou seja, promovem a reflexão coletiva em torno das obras lidas.

Encontramos entre nossos leitores, dois jovens que participam desse clube de leitura, eles explicitam impressões acerca dessa proposta:

239. P: /.../ *Você participa aqui /.../do clube de leitura? Você acha que essa atividade é bacana? Como é que você avalia?*

Roger: *Entre boa, ruim e ótima?*

P: *Sim. Pode ser.*

⁸⁸ Obra de Robert Kirkman e Jay Bonansinga.

Roger: Ótima.

P: E porque você acha que é ótima?

Roger: Eu tipo... *Mitologia* eu sei muito pouco, depois que eu comecei a vir, eu comecei a me interessar mais, comecei a jogar mais jogos de mitologia, daí eu comecei a gostar.

P: Ah, entendi. Então tem a ver, vê se eu tô entendendo o que você tá falando: tem a ver com conhecimento?

Roger: É (Leitor/BBA – 14 anos, entrevista, 2014).

240. Brian: ... E tem esses espaços na biblioteca daqui, pra gente discutir um pouco desses livros. E a pessoa colocar um pouco da sua opinião da história e realmente indicar outros livros com o mesmo assunto, entendeu? E... Isso é legal, eu acho muito legal, principalmente, porque eu não gostava muito /.../ da oficina do “*The walking dead*”. Eu não gostava muito desse seriado, eu comecei a participar da oficina e comecei a gostar, fui vendo o lado literário da história, sabe? E fui aprendendo a gostar daquele negócio, então, eu acho que isso abre porta pra gente gostar, vamos dizer assim, novos ambientes na literatura (Leitor/BBA – 16 anos, entrevista, 2014).

Em ambos os casos, notamos que o engajamento nessas atividades é devido ao seu caráter dialógico, que permite a livre expressão dos leitores. Embora a proposta de leitura seja uma série literária, um dos jovens participantes do clube de leitura desaprova a rapidez com que essas obras são lançadas: “quando eu começo a ler, já tem mais dez...” (Igor/BBA – 15 anos, *Diário de Campo*, 2014). O bibliotecário aproveita esse momento para comentar a lógica do mercado editorial. A próxima leitura do clube será “*The walking dead e a Filosofia*”, de Christopher Robichaud, em que esse profissional pretende aprofundar essas discussões (*Diário de Campo*, 06-03-2014).

Concordando com Cortés (2011), acreditamos que esses modos de aprendizagem que vão além da educação formal têm especial relevância, pois favorecem o desenvolvimento de uma cultura baseada na convivência democrática.

Esses encontros também produzem certa ampliação dos conhecimentos literários, que se constituem como possibilidade de expansão do repertório leitor de nossos jovens, como mostra o depoimento seguinte apresentado anteriormente:

147. Roger: É o Darlan (bibliotecário) chega a me indicar uns livros, do gênero que eu gosto lá de terror, do Edgar Allan Poe /.../ eu ainda não tive a oportunidade de pegar, por que eu ainda tô lendo outros livros.

P: Entendi, e das indicações do Edgar Allan Poe, é o Darlan também que te indica? E você não leu ainda?

Roger: É.

P: Mas tem outras indicações que, por exemplo, que o Darlan já te fez e que você gostou ou não?

Roger: De umas revistinhas de quadrinho que tem ali... (Leitor/BBA – 14 anos, entrevista, 2014).

Esse aspecto é mostrado no fragmento: “...o Darlan (*bibliotecário*) chega a me indicar uns livros /.../ de terror, do Edgar Allan Poe, em que o profissional sugere a leitura de um autor que se aproxima da preferência temática explicitada. Nota-se a tentativa de aproximação dos referenciais culturais do leitor.

Como proposta de interlocução entre a Literatura e os estudos filosóficos, a Biblioteca do Barreiro possui outro clube de leitura, que, durante o período de observação, lia a obra “*O mundo de Sofia*”, de Jostein Gaarden. Além disso, semanalmente acontece a roda de leitura “*A Divina Comédia*”, de Dante Alighieri. Nossa leitora Karina participa das duas atividades. Essa unidade ainda promove mensalmente o Sarau lítero-musical – “*Viva Voz*” –, no qual o público pode fazer leituras de trechos de livros ou contos, declamar poesias e apresentar canções.

As bibliotecas Venda Nova e Nordeste não possuem propostas de leitura específicas para o público jovem. A unidade Nordeste tem um clube de leitura que se encontra semanalmente, mas, não identificamos, entre os nossos leitores, participantes dessa atividade. De forma esporádica, localizamos ainda a oferta da roda de leitura em sua programação: “*Conte um conto*”, que propõe a leitura compartilhada de contos de autores brasileiros e conversa sobre esses textos e, também, da oficina “*No meio do caminho tinha um quadrinho*” direcionada a essa faixa etária.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, propomos como questão: *quais percursos subjetivos e socioculturais vivenciados por jovens que frequentam bibliotecas públicas contribuem para o exercício de suas escolhas e práticas de leitura literária?* Vale lembrar que nossos sujeitos de pesquisa frequentam quatro bibliotecas públicas de Belo Horizonte, realizam empréstimos de livros de literatura e participam de atividades de incentivo à leitura nessas instituições.

A análise dos dados permite-nos ver que, embora a escola, a biblioteca, os amigos e as redes sociais figurem entre as instâncias que contribuem para a aproximação das práticas de leitura, a família apresenta-se como principal incentivadora do contato primário com os livros, sendo que as mães têm papel relevante nesse percurso. A partir de Bourdieu (2003, 2008), entendemos que a transmissão dos *habitus* de família requer a utilização de diferentes estratégias. Em nosso estudo, nota-se que o incentivo à leitura literária é realizado através da compra de livros, contação de histórias, formação dos acervos familiares e frequência às livrarias e bibliotecas públicas: *elas sempre leram historinhas pra mim /.../ então, desde o início, eu tive interesse por livro (Letícia/BCS – 16 anos)*. Ou seja, essas práticas são legitimadas pelas famílias.

Por outro lado, verificamos que a aproximação das leituras literárias também acontece na juventude: *“...eu não tinha muito o hábito de ler livros /.../ depois de jovem que eu aprendi a ler...” (Jussara/BVN – 15 anos)*. Essa configuração confirma a possibilidade do surgimento de novas disposições de pensamentos, sentimentos e ações, devido ao envolvimento dos sujeitos em múltiplos contextos de socialização, através de diferentes formas de interação social (LAHIRE, 2004, 2005). Ao mesmo tempo, percebemos entre os jovens certo afastamento dessa prática devido à ampliação de interesses, o aumento das atividades escolares e extraescolares e a concorrência com as mídias.

Nesse contexto de incentivo à leitura literária, nota-se que a maior tensão em relação ao exercício das práticas leitoras está no espaço escolar. O engajamento dos jovens nessas atividades ocorre principalmente quando elas são menos dirigidas e oportunizam a escolha das leituras: *“...(a professora de Português) levava a gente na biblioteca /.../ não era obrigatório /.../ a gente ia lá, escolhia e isso já ajudava a gente a impulsionar um pouco mais” (Marina/BVN – 13 anos)*. Em várias situações, nossos leitores demonstram a rejeição

de propostas de leitura envolvendo os clássicos da literatura brasileira, com o intuito de avaliá-los por meio de provas e que visam ao ensino dos estilos de época.

As bibliotecas públicas destacam-se como espaços de acesso às escolhas literárias subjetivas de nossos jovens: “...*tem aquela estante lá /.../ dou uma olhada naquilo /.../ Eu olho se algum título me chama atenção /.../ leio a sinopse e vejo se deve ser legal*” (Letícia/BCS – 13 anos). As interações que acontecem nessas instituições têm, sobretudo, o caráter social, pois lá se encontra com amigos, outros leitores e profissionais para trocas de indicações e discussões sobre as obras lidas. Encontros que possibilitam a participação, a convivência e a autonomia.

Portanto, consideramos que o incentivo à leitura literária entre os nossos jovens, seja nas famílias, nas escolas, nas bibliotecas públicas ou em outros espaços, é marcado, sobremaneira, por aspectos sociais.

Quanto à eleição dos critérios de escolhas de textos literários entre os nossos jovens, verificamos que a utilização dos peritextos (sinopse, capa, título, entre outros) é predominante. Ou seja, inicialmente, os aspectos extrínsecos às narrativas preponderam. Contudo, a decisão de leitura é tomada a partir da interação leitor/texto: “...*eu olho a capa do livro /.../ leio tipo um capítulo /.../ pra ver se eu gosto do jeito que o autor escreve...*” (Paulo/BCS – 13 anos). Durante a infância, nota-se que essas escolhas são guiadas principalmente pelas famílias e escolas, mas, à medida que os leitores vão crescendo, esse movimento expande-se e outros aspectos são agregados, como o interesse pessoal por determinadas temáticas, a influência de adaptações cinematográficas, blogs e / ou sites de compartilhamento de leitura.

Vimos ainda que a linguagem arcaica e o vocabulário dos clássicos da literatura brasileira estão entre os principais motivos de desistência da leitura dos livros declarados pelos nossos jovens. Espaços para discussão dessas obras com vistas à produção e negociação de sentidos são reivindicados. Como discutido, os depoimentos de nossos leitores indicam que esses textos parecem estar longe do Brasil contemporâneo e distante do universo literário que acessam. Entretanto, também há o reconhecimento de que alguns jovens não se interessam por quaisquer propostas de leitura, que entendemos ser sintoma da falta de mediação e eco do discurso não-leitura da juventude.

Logo, consideramos que o conjunto de critérios de escolhas textuais dos nossos jovens, bem como a decisão quanto às leituras literárias também são recorrentemente marcados por aspectos sociais. Mas, também inscrevem elementos da subjetividade desses sujeitos, porque cada um deles elege seus próprios parâmetros. Percebe-se ainda que o exercício frequente dessas escolhas qualifica esse processo, isto é, essa dinâmica também é parte da formação leitora.

Em relação às preferências leitoras, identificamos que o gênero preferido declarado por nossos jovens é o romance, seguido dos contos. Suas temáticas preferenciais são variadas, aventura, ação e heroica, seguidas de policial, detetive e investigação. A maior parte dos leitores elegem várias temáticas e gêneros. Esses repertórios são socioconstituídos, com forte influência do mercado editorial, que, através do projeto gráfico das capas dos livros, da divulgação de obras que viraram filmes e dos autores preferidos pelos jovens, forjam esses gostos.

Mas, também notamos que o delineamento desses repertórios leitores envolve aspectos subjetivos: “...*todo mundo /.../ falava que ele (O pequeno príncipe) parecia comigo /.../ Eu li e vi que ele parece muito comigo...*” (Henrique/BNE – 16 anos), relacionados à identificação dos nossos jovens com os protagonistas das narrativas, devido a semelhanças de comportamentos, características comuns e atitudes admiradas.

Outro aspecto notado é que a eleição dos livros preferidos nem sempre estão entre as temáticas ou gêneros de interesse: “...*Eu gosto muito do “O Pequeno príncipe” e “Meu pé de laranja lima”, que nem são tanto de aventura /.../ Eu lia com a minha mãe e adorei muito a história dos dois...*” (Karina/BBA – 14 anos). Eis aqui um campo propício para às mediações qualificadas.

Acreditamos que a constituição desses repertórios oscilam entre os imperativos do mercado editorial, a procura de novos referenciais e a influência das comunidades leitoras cujos nossos jovens pertencem, movimento que contribui para que se reconheçam como leitores.

Quanto às indicações de leitura, vimos que sua apreciação é variável, ora os nossos jovens gostam, ora não gostam. Entretanto, eles entendem que a ampliação do horizonte leitor é significativa para a sua formação leitora. Essa dinâmica é forjada por interações dialógicas,

que inclui ampla negociação, com vistas à introdução da diversidade e delineamento da identidade leitora: “...*uma opinião diferente, eu acho que isso iria abrir uma gama maior /.../ Eu acho que é bom expandir um pouco mais a sua visão sobre livros...*” (Marina/BVN – 13 anos). Quando se trata das leituras literárias, os aspectos subjetivos também aparecem nesse cenário: “*Eu acho legal quando a pessoa já vem falando: /.../ “Ah, esse livro me lembrou você por isso e aquilo” /.../ esse livro tem a sua cara...*” (Letícia/BCS – 16 anos).

A análise dos nossos dados ainda deixa ver que a perspectiva dialógica das interações sociais, seja nas escolhas ou práticas de leitura literária, é o principal aspecto que contribui para o engajamento dos nossos jovens (CORACINI, 1995, 2005), (OLIVEIRA, 2000), (BARROS, 2003). Isto é, propostas que visam à troca de ideias, opiniões, impressões sobre os textos lidos, permitindo a atribuição de significados ao texto. Recorrentemente, manifesta-se que esse aspecto proporciona a produção de sentidos, a ampliação do conhecimento de mundo e a valorização da leitura: “...*trocando o conhecimento /.../ sobre literatura, (as pessoas) podem... conhecer novos horizontes /.../ gostar de um gênero novo /.../ conhecer um livro que /.../ não conhecia...*” (Adriana/BNE – 16 anos).

O relato dos nossos jovens demonstra ainda que essa perspectiva dialógica está relacionada principalmente ao exercício das práticas leitoras fora do ambiente escolar, onde há a liberdade de escolha dos textos e a promoção de práticas leitoras participativas.

Nesse cenário, a biblioteca pública é destacada, especialmente, em relação à atuação de seus profissionais na mediação das práticas leitoras: “...*Eu vejo o (Darlan-bibliotecário) brincando com os meninos, os gestos que ele faz /.../ quer levar além...*” (Inês/BBA – 17 anos). Nossos dados também indicam que essas interações são permeadas pela confiança estabelecida entre profissionais e leitores: “...*eu gosto de ler muito livros de aventura, eu peço orientação do Darlan (bibliotecário)...*” (Karina/BBA – 14 anos).

Por essa razão, consideramos que o bibliotecário ao respeitar a autonomia do leitor quando os nossos jovens já sabem qual livro “pegar” ou “tomar emprestado” e, ao mesmo tempo, divulgando e incentivando a participação em rodas e clubes de leitura, mostra-se como sujeito responsável pela formação de leitores. Isto é, sujeito ético na interação com o outro. E, desse modo, a biblioteca reafirma sua identidade como instância de valorização das práticas leitoras.

Além disso, é possível notar que as bibliotecas públicas mostram-se como espaços que favorecem as leituras subjetivas dos nossos jovens, pois 52% dos títulos lidos atualmente por esses sujeitos foram emprestados por essas instituições. Ou seja, atuam na ampliação do repertório leitor dos jovens: “...os que eu mais gosto são: “*Alice no país das maravilhas*”, que por sinal foi o livro que eu li na biblioteca...” (Adriana/BNE – 16 anos). Essa diversificação também ocorre através da consulta aos expositores, a participação em encontros de leitura e as trocas entre os pares.

Verificamos que a frequência às bibliotecas públicas na infância é incentivada principalmente, pelas famílias: “...minha mãe sempre falou: “*Vai lá, vai ler um livro, nem que for pra você ir lá à toa...*” /.../ *a gente quis dar valor*”. (Inês/BBA – 17 anos). Na juventude, esse encontro torna-se uma escolha de vida.

Como já tem sido práticas em algumas das bibliotecas deste estudo, acreditamos ser importante orientar as ações de promoção da leitura nessas instituições, tal como a divulgação de novidades e a indicação de obras em estantes destacadas, no sentido de resguardar a identidade dessa instituição, relacionada à partilha dos bens letrados. Além disso, nossos dados mostram que essa organização favorece a diversificação das escolhas textuais dos jovens.

Em relação à transição do percurso leitor da infância para a juventude, identificamos que a mudança de gostos e preferências leitoras e, também, certa independência em relação às recomendações e sugestões de leitura da escola e da família são os principais marcadores desse movimento: “...se fosse pra eu poder pegar a *Coleção Vagalume* hoje /.../ *acho que ainda ia ler /.../ mas /.../ aqueles livros fininhos que minha mãe trazia pra mim /.../ eu não ia ler /.../ eu evolui...*” (Alícia/BCS – 17 anos).

Em vários momentos, nossos jovens demonstram ter consciência da sua formação leitora como processo gradual e contínuo. Essas mudanças revelam uma afirmação do sujeito, que deseja demarcar seu lugar autônomo no mundo para além da escola e da família, duas instituições que frequentemente guiam as escolhas e práticas letradas do leitor em formação. Quanto à importância da leitura literária na vida dos nossos jovens, identificamos que a produção do conhecimento: “...na literatura estuda outras coisas /.../ *A forma de pensamento, aquele personagem tem um jeito de pensar, já muda o meu jeito também /.../ Como se ela*

tivesse me formando...” (Isabela/BNE – 13 anos), é o principal significado atribuído a essa prática. Porém, frequentemente, também localizamos seu exercício associado ao caráter utilitário. Isto é, para ampliar o vocabulário, falar e escrever melhor, perspectiva que acreditamos ter influência dos modos como a escola promove-as.

Vimos então que os percursos leitores que contribuem para o exercício das escolhas e práticas de leitura literária dos nossos jovens incluem experiências, marcadas por interações socioculturais dialógicas, que envolvem aspectos subjetivos. Esse movimento implica em uma atitude ativa dos leitores. Nessas interações, gradualmente, eles expandem seus repertórios leitores, buscando caminhos de escape em relação às pressões do mercado, das mídias, da família, bem como dos cânones literários escolares. Essa dinâmica é entremeada por diferentes influências, gerando, por vezes, tensões.

Baseados em nossos dados, podemos afirmar que os jovens participantes desta pesquisa exercem a prática de leitura literária em diferentes esferas socioculturais, lendo tanto os títulos sugeridos ou recomendados por professores, familiares e amigos, quanto àqueles escolhidos por eles próprios. De fato, essas escolhas dialogam com as suas dúvidas, inquietações, curiosidades e dilemas.

É possível perceber atitudes e disposições para a alteridade, que envolvem posicionamentos éticos, ainda que nossos jovens não sejam leitores contumazes do cânone da literatura brasileira. Essa constatação reitera nossa crença de que a leitura literária é importante para a formação humana do leitor e podem dialogar com as escolhas textuais subjetiva dos jovens, como vimos na prática do bibliotecário Darlan.

Acreditamos que cabe às bibliotecas públicas formar leitores já que as interações ocorridas nesses espaços mostram-se relevantes nos percursos de nossos jovens, principalmente, através da mediação de seus profissionais. Entendemos também que o fortalecimento e valorização dessa instituição no Brasil, bem como a afirmação de sua identidade, como instância de partilha dos bens escritos, são fundamentais para a melhoria da condição leitora de nossa população.

Ainda que tenhamos abordado a relação entre alfabetização, leitura literária e produção escrita, nossos dados não possibilitam o aprofundamento dessa questão, por isso, acreditamos

que cabem ainda algumas indagações que podem embasar estudos posteriores: *quais percursos de alfabetização contribuem para a aproximação da leitura literária?* E ainda: *que relações estabelecidas com essa prática favorecem a escrita como expressão de si?*

Além disso, foi possível notar que as bibliotecas públicas investigadas possuem certa inserção nas comunidades que estão inseridas, porém, não foi possível apreender as relações interinstitucionais estabelecidas por essas instituições, mas, entendemos que, sobretudo, na contemporaneidade essa questão adquire relevância, nesse sentido, levanta-se a seguinte questão: *que modos de interação entre as bibliotecas públicas e seu entorno contribuem para a formação leitora das comunidades que estão inseridas?*

Percebemos a centralidade do papel da família, principalmente na figura da mãe, no incentivo à leitura, porém não conseguimos apreender sua configuração, porque na contemporaneidade essa instituição mostra-se múltipla e complexa.

Tendo em vista a reiteração frequente da dificuldade de leitura dos textos da literatura clássica brasileira, cabe aprofundar: *a atualização da linguagem arcaica dessas obras, que se mostra como interdição das interpretações do leitor jovem em formação, favoreceria a aproximação desse universo literário?*

A partir da análise dos dados, que expressa a voz de nossos leitores e com base no referencial teórico escolhido, esperamos que este estudo possa ressignificar o discurso de senso comum corrente em nossa sociedade de que os jovens não leem e que as bibliotecas públicas não são frequentadas por esses sujeitos.

Desejamos também que as bibliotecas públicas sejam reconhecidas como instituições que possibilitam a promoção e o acesso aos bens escritos, especialmente, a literatura; contribuem para as escolhas literárias subjetivas do público jovem e favorecem a participação espontânea desses sujeitos em atividades de leitura, contribuindo para a formação leitora da população.

Por fim, almejamos ainda que este estudo colabore para a ampliação do debate teórico em torno da formação de leitores literários jovens. E, também, para a reflexão de profissionais que atuam nas diferentes instâncias de acesso e promoção da leitura, responsáveis pela

formação de leitores, especialmente, as bibliotecas públicas, pois, aqui, tomamos como pressuposto que as práticas leitoras inserem-se em uma dinâmica sociocultural multifacetada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Helena Wendel. **Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil.** In: SPÓSITO, Marília Pontes. et al (orgs.). **Juventude e contemporaneidade.** Brasília: UNESCO, MEC, Anped, 2007, p. 13 a 27.

ABREU, Márcia. **Cultura letrada: literatura e leitura.** São Paulo: UNESP, 2006.

ALVES, Roseli Frasca Bueno. **Jovens leitores e leituras: um estudo de suas trajetórias.** 2008. 106 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

AMARILLA, Marly. **Literatura e oralidade: escrita e escuta.** In: DAUSTER, Tânia e FERREIRA, Lucelena (orgs.). **Por que ler?:** perspectivas culturais do ensino de leitura. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010. p. 67-87.

ANDRADE, Mário. **1º Censo Nacional de Bibliotecas Públicas Municipais.** Ministério da Cultura. Brasília, 2010. **Disponível em:** <<http://www.cultura.gov.br/site/2010/04/30/primeiro-censo-nacional-das-bibliotecas-publicas-municipais/>>. Acesso em: 11 ago. 2011.

ASSIS, Wanderlaine Mara Loreiro de. **As bibliotecas dos centros culturais da Prefeitura de Belo Horizonte: espaços públicos de cultura.** 2010.195 p. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas: o valor da escuta nas práticas de leitura.** São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

BARBOSA, Begma Tavares et al. **A literatura na escola: escolha de jovens leitores.** Princípa: caminhos da iniciação científica, v. 1, p. 69-83, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 2007.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Dialogismo, polifonia e enunciação.** In: **Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003. p. 1-9.

BELMIRO, Célia Abicalil e DAYRELL, Mônica. **Formação de professores e os desafios contemporâneos dos livros de literatura.** In: MARTINS, Aracy Alves [et al.] (orgs.). **Livros e telas.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 175 a 187.

BELO HORIZONTE. Fundação Municipal de Cultura. **Diário Oficial do Município, de 19 de novembro de 2014. DECRETO Nº 15.775.** Aprova o Estatuto da Fundação Municipal de Cultura. Disponível em: <<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1132565>>. Acesso em: 23 de jul. 2015.

BELO HORIZONTE. Fundação Municipal de Cultura. **Diário Oficial do Município, de 31 de outubro de 2012. PORTARIA Nº065.** Aprova o Regulamento das Bibliotecas vinculadas à Diretoria de Bibliotecas e Centros Culturais da Fundação Municipal de Cultura. Disponível em: <<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1089814>>. Acesso em: 23 de jul. 2015.

BELO HORIZONTE. Fundação Municipal de Cultura. **Diário Oficial do Município, de 16 de agosto de 2012**. Institui as Diretrizes para as bibliotecas da Diretoria de Bibliotecas e Centros Culturais. Disponível em:
<<http://portal6.pbh.gov.br/dom/iniciaEdicao.do?method=DetalheArtigo&pk=1085898>>.
Acesso em: 23 de fev. 2015.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. **Aprendendo a entrevistar**: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. Em Tese, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.

BORTOLIN, Sueli. **A leitura literária nas bibliotecas Monteiro Lobato de São Paulo e Salvador**. 2001. 233f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BOURDIEU, Pierre. **Gosto de classe e estilo de vida**. In: ORTIZ, Renato (org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Olho d' Água, 2003, p. 73-111.

BOURDIEU, Pierre. **Os três estados do capital cultural**. In: NOGUEIRA, Maria Alice Nogueira; CATANI, Afrânio (orgs.). **Escritos da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p.72-79.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio**. Mercado de Letras, 2012.

BUTLEN, Max. **Para novas cooperações entre escolas e bibliotecas**: retorno aos objetivos e missões. Nuances: estudos sobre Educação, v. 21, n. 22, 2012.

CADEMARTORI, Lígia. **O professor e a literatura: para pequenos, médios, e grandes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CARO, José Ignacio. **Algunas aproximaciones a las prácticas de lectura y escritura en la biblioteca pública**. *Códices*, v. 9, n. 2, p. 15-29, 2013.

CASTRILLÓN, Sílvia. **¿Crea la biblioteca ciudadanos mejor informados?** In: **Colóquio latino-americano y del caribe de servicios de información a la comunidad**, 1, 2001, Medellín, p. 1-8.

CASTRILLÓN, Sílvia. **Organización de la sociedad civil por el derecho a leer ya escribir**. 2007a. Disponível em:
<http://www.cerlalc.org/redplanes/secciones/Documentos/Castrillon_Organizacion_sociedad_civil.pdf> Acesso em 22 de out. de 2013.

CASTRILLÓN, Sílvia. **Clube de lectores: informe de una experiencia**. Bogotá: Babel Libros, 2007b.

CHARTIER, Anne-Marie. **Leitura e saber ou a literatura juvenil entre ciência e ficção. A escolarização da Leitura Literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 59-69, 2011.

CHARTIER, Anne-Marie; HEBRARD, Jean. **Discursos sobre a leitura 1880-1980**. São Paulo: Ática Editora, p. 59-69, 2011.

CORACINI, Maria José Rodrigues. **Concepções de leitura na (Pós) Modernidade**. In: LIMA, Regina Célia de Carvalho Paschoal. **Leituras: Múltiplos Olhares**. Campinas-SP: Mercado de Letras; São João da Boa Vista-SP: Unifoeb, 2005. p. 15-43.

CORACINI, Maria José Rodrigues. **Leitura: decodificação, processo discursivo...?**. In: CORACINI, Maria José Rodrigues (org). **O jogo discursivo na aula de leitura**. Campinas, SP: Pontes, 1995. p. 13-19.

CORSI, Solange da Silva. **A escola, a biblioteca e a livraria: espaços de encontro do jovem com a leitura literária**. 2010. 168 p. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

CORSINO, Patrícia. **A tela e a escrita, a escrita e a tela**. In: MARTINS, Aracy Alves [et al.] (orgs.). **Livros e telas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 149 a 159.

CORTÉS, Juan A. Núñez. **Clubes de lectura: una oportunidad para El aprendizaje permanente**. In: Gonçalves, Adair Vieira [et al.] (orgs.). **Leitura e escrita na América Latina: teoria e prática de letramento(s)**. Dourados: Ed. UFGD, 2011. p. 59 a 74.

CRUVINEL, Maria de Fátima. **Leitura literária na escola e construção de subjetividades**. IV EDIPE: Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino, 2011. **Disponível em:** http://www.ceped.ueg.br/anais/ivedipe/pdfs/lingua_portuguesa/co/222-478-1-SM.pdf

CUZCANO, Alonso Estrada. **La Biblioteca Pública: institución democrática al servicio de los ciudadanos**. *Informação & Sociedade: Estudos*, v. 12, n. 2, 2002. **Disponível em:** <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/141>. Acesso em: 16 de set. de 2014.

DAYRELL, Juarez Tarcísio; GOMES, Nilma Lino. **A Juventude no Brasil**. Belo Horizonte: Observatório da Juventude, p. 1-25, 2005. **Disponível em:** http://www.cmjbh.com.br/arq_artigos/sesi%20juventude%20no%20brasil.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2013.

DAYRELL, Juarez. **O jovem como sujeito social**. *Rev. Bras. Educ.*, Dez 2003, nº.24, p.40-52. **Disponível em:** <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>. Acesso em: 24 de julho de 2015.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes. **Facetas da literacia: processos da construção dos sujeitos letrado**. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 44, p. 41-67, 2006. **Disponível em:** <http://www.scielo.br/pdf/edur/n44/a03n44.pdf>. Acesso em 19 ago. 2014.

DIOS, Cyana Leahy. **A educação literária de jovens leitores: motivos e desmotivos**. In: RETTENMAIER, Miguel; RÖSING, Tania M. K. (orgs.). **Questões de literatura para jovens**. Passo Fundo: Ed. da Universidade de Passo Fundo, 2005. p.33-40.

Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>. Acesso em: 03 de fev. 2015.

Disponível em: http://www.ipm.org.br/download/inf_resultados_inaf2011_ver_final_diagramado_2.pdf. Acesso em: 03 de fev. 2015.

FARIAS, Fabíola Ribeiro. **A leitura e a biblioteca pública compreendidas pelo Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas: uma análise crítica.** 2013. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

FIGUEIREDO, Daniela Chaves Corrêa de. **Adolescência, identidade e televisão: um estudo através de propagandas de cerveja.** Belo Horizonte: 2007. Monografia apresentada ao Centro Universitário Newton Paiva como requisito para obtenção título de especialista em Adolescência e relações de gênero com ênfase em educação afetivo-sexual.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **No jogo da vida, experiências e narrativas de si e com o outro.** In: MARTINS, Aracy Alves [et al.] (orgs.). **Livros e telas.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 46 a 57.

Formulário para cadastramento das bibliotecas públicas municipais do estado de Minas Gerais. Governo do estado de Minas Gerais. Secretaria de estado da cultura, 2011.

FOULCAULT, Michel. **O que é um autor.** Ditos & Escritos III. Rio de Janeiro: Forense, 2001.

FREITAS, Marília Augusta de; SILVA, Vanessa Barbosa da. **Bibliotecas públicas brasileiras: panorama e perspectivas.** Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação, Campinas, v. 12, n. 1, p. 123-146, jan/abr. 2014. **Disponível em:** <<http://www.sbu.unicamp.br/seer/ojs/index.php/rbci/article/view/3890>>. Acesso em 16 de set. de 2014.

FROTA, Ana Maria Monte Coelho. **Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção.** Estudos e Pesquisas em Psicologia, UERJ, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 147-160, abr. 2007. **Disponível em** <<http://www.revispsi.uerj.br/v7n1/artigos/pdf/v7n1a13.pdf>> Acesso em 06 Jan. de 2012.

FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE CULTURA. **Informativo bibliotecas 2012.** Belo Horizonte, 2012.

FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE CULTURA. **Relatório Quantitativo de Bibliotecas 2010 – 2012.** Belo Horizonte, 2012.

GARCIA, Pedro Benjamin. **Literatura e identidade: tecendo narrativas em rodas de leitura.** In: DAUSTER, Tânia e FERREIRA, Lucelena (orgs.). **Por que ler?: perspectivas culturais do ensino de leitura.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2010. p. 67-87.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. **A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil.** In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (orgs.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p.29-38.

GHIRALDELO, Claudete Moreno. **Leitura, subjetividade e singularidade.** In: LIMA, Regina Célia de Carvalho Paschoal. **Leitura: Múltiplos Olhares.** Campinas-SP: Mercado de Letras; São João da Boa Vista-SP: Unifoeb, 2005. p. 203-218.

HORELLOU-LAFARGE, Chantal; SEGRÉ, Monique. **Sociologia da leitura.** São Paulo: Ateliê Editorial, 2010.

IFLA/UNESCO. Public Library Manifesto, 1994 **Disponível em:** <http://www.ifla.org/publications/iflaunesco-public-library-manifesto-1994> Acesso em: 14 de jun. de 2015.

JARAMILLO, Orlanda; POSADA, Ruth Elena Quiroz. **La educación social dinamizadora de prácticas ciudadanas em la biblioteca pública.** Educação & Sociedade, v. 34, n. 122, p. 139-154, 2013.

JOUBE, Vincent. **A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas.** In: ROUXEL, Annie; [et. al] (Orgs.). *Leitura Subjetiva e ensino de literatura.* São Paulo: Alameda, 2013. p. 54-65.

JOUBE, Vincent. **Por que estudar literatura?.** São Paulo: Parábola editorial, 2012.

JOUBE, Vincent. Vincent. **A leitura.** São Paulo: Editora UNESP, 2002.

LAHIRE, Bernard. Bernard. **Retratos sociológicos:** disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAHIRE, Bernard. **Patrimônio individual e disposições:** para uma sociologia à escala individual. Sociologia, problemas e práticas, n. 49, p. 11-42, 2005.

LANGLADE, Gérard. **O sujeito leitor, autor da singularidade da obra.** In: ROUXEL, Annie; [et. al] (Orgs.). *Leitura subjetiva e ensino de literatura.* São Paulo: Alameda, 2013. p. 25-38.

LEBRUN, Marlène. **A emergência e o choque das subjetividades de leitores:** do maternal ao ensino médio graças ao espaço interpretativo aberto pelos comitês de leitura. In: ROUXEL, Annie; [et. al] (Orgs.). *Leitura Subjetiva e ensino de literatura.* São Paulo: Alameda, 2013. p. 133-148.

LEYVA, Elsa Margarita Ramírez. **La institución bibliotecária: una fuerza fundamental para los jóvenes lectores del siglo XXI.** In: PÉREZ, Leticia Rodríguez. Leer en siglo XXI. Cuba: Editorial Gente Nueva, 2012. p. 187-201.

MACHADO, Elisa Campos. **Análise de políticas públicas para bibliotecas no Brasil.** In: **Revista de Ciência da Informação e Documentação**, v. 1, n. 1, 2010. **Disponível em:** <http://www.revistas.usp.br/incid/article/view/42307/0>. Acesso em: 16 de set. de 2014.

MACHADO, Elisa Campos. **Bibliotecas comunitárias como prática social no Brasil.** 2008. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **Os circuitos dos jovens urbanos.** Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 17, n. 2, p. 173-205, 2005.

MALUF, Adriana Caldas do Rego Freitas. **Novas modalidades de família na pós-modernidade.** 2010. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura.** São Paulo: Pioneira Companhia das Letras, 1997.

Manifesto de Caracas sobre Bibliotecas Públicas, 1985. Disponível em:
<<http://snbp.culturadigital.br/manifestos/manifesto-de-caracas-sobre-bibliotecas-publicas/>>.
Acesso em 24 de jul. de 2015.

MANOEL, Marise. **Sujeitos de linguagem**. Revista FAE, Curitiba, v. 6, n. 01, p. 65-77, 2003.

MANZINI, Eduardo José. **Considerações sobre a transcrição de entrevistas**. Material de 2006. **Disponível em:** <http://transcricoes.com.br/wp-content/uploads/2014/03/texto_orientacao_transcricao_entrevista.pdf>. Acesso em 04 de fev. 2015.

MARINHO, Carolina. **O maravilhoso mundo narrativo**. In: MARTINS, Aracy Alves [et al.] (orgs.). **Livros e telas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 247 a 256.

MARTINS, Aracy; VERSIANI, Zélia. **Leituras literárias: discursos transitivos**. In: PAIVA, Aparecida. et al. (orgs.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p.7 a 27.

MASCIA, Márcia Ap. Amador. **Leitura: uma proposta discursivo-desconstrutivista**. In: LIMA, Regina Célia de Carvalho Paschoal. **Leituras: Múltiplos Olhares**. Campinas-SP: Mercado de Letras; São João da Boa Vista-SP: Unifoeb, 2005. p.45-58.

MAZOTTI, Alda Judith Alves; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas Ciências Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

MELO, Rosângela Feliciano de. **Jovens leitores de meios populares: histórias trajetórias de leitura**. 2007. 172 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

MÉROT, Violaine Houdart. **Da crítica de admiração à leitura “scriptível”**. In: ROUXEL, Annie; LANGLADE; [et. al] (Orgs.). **Leitura Subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 103-115.

MILANESI, Luís. **Biblioteca pública: do século XIX para o XXI**. **Revista USP**, n. 97, p. 59-70, 2013.

NETA, Maria Aurora. **O jovem (não) gosta de ler, um estudo sobre a relação entre juventude e leitura**. 2008. 173 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

NOVAES, Regina. **Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias**. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes e EUGÊNIO. Fernanda (orgs.). **Culturas Jovens novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. p. 105 a 120.

NUNES, Benedito. **Crivo de papel**. São Paulo: Ática Editora, 1998.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. **As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influências**. 2013. 377 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, Míria G. **Shakespeare no subúrbio**: Crítica, polifonia e carnaval na aula de leitura. 2000. (Dissertação de Mestrado). Campinas–SP, Brasil, Unicamp.

OLIVEIRA, Míria Gomes de. **Backtin, linguagem e os processos de formação do sujeito**: implicações para uma sala de aula de leitura de textos shakespearianos. **Vertentes (UFSJ)**, v. 31, p. 102-139, 2008.

OLIVEIRA, Míria Gomes de. **Educação Étnico-racial e Formação Inicial de Professores**: uma análise crítica do discurso sobre o ensino da arte, da história e da literatura afrodescendente e africana no Brasil. 2013. (Projeto de Pós-Doutorado). Belo Horizonte-MG, UFMG.

OLIVEIRA, Míria Gomes de. **Shakespeare no subúrbio**: o carnaval na literatura e na aula de leitura. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 44, n. 1, p. 97-113, 2005.

ORLANDI, Eni P. O sujeito discursivo contemporâneo: um exemplo. **In: Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites**. São Carlos: Claraluz, p. 11-20, 2007. Disponível em: <<http://corpus.ufsm.br/wp-content/uploads/2013/07/An%C3%A1lise-do-discurso-no-Brasil-mapeando-conceitos-confrontando-limites.pdf>>. Acesso em 23 de jul. de 2015.

OURIQUE, João Luís Pereira. **Aspectos culturais e impasses conservadores**: a literatura entre o ensino e a formação. In: **Caderno de Letras / Faculdade de Letras**. Universidade Federal de Pelotas. Ensino de línguas e literatura: críticas e metodologias, Pelotas, 2009, n.15, p. 13-25.

PAIS, José Machado. **Buscas de si: expressividades e identidades juvenis**. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes e EUGÊNIO, Fernanda (orgs.). **Culturas Jovens novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. p. 7 a 21.

PATTE, Geneviève. **Deixem que leiam**. Rio de Janeiro: Rocco, 2012.

PAULINO, Graça. **Algumas especificidades da leitura literária**. *Leituras Literárias: Discursos Transitivos*. Belo Horizonte: Ceale, p. 55-68, 2005.

PAULINO, Graça. **Formação de leitores**: a questão dos cânones literários. Portugal: *Revista Portuguesa de Educação*, ano.17, n. 01, p. 47-62, 2004.

PAULINO, Graça. **Letramento literário**: por vielas e alamedas. *Revista entreideias: educação, cultura e sociedade*, v. 6, n. 5, 2007.

PAULINO, Graça; WALTY, Ivete. **Leitura literária**: enunciação e encenação. *Ensaio sobre leitura*, v. 1, p. 138-154, 2005.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. Porto Alegre, L&PM, 2008.

PERALVA, Angelina T. **O jovem como modelo cultural**. In: SPÓSITO, Marília Pontes. et al (orgs.). **Juventude e contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, Anped, 2007, p. 13 a 27.

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo, Ed. 34, 2009.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo, Ed. 34, 2008.

PETIT, Michèle. **Uma arte que se transmite**. Revista Desenredo. Vol. 2, n.1, p.99-116, jan/jun 2006. Disponível em: <http://www.upf.br/seer/index.php/rd/article/view/500>>. Acesso em: 23 de janeiro de 2015.

PICARD, Georges. **Todo mundo devia escrever: a escrita como disciplina do pensamento**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PINHEIRO, Alexandra Santos. **O ensino da literatura: a questão do letramento literário**. In: GONÇALVES, Adair Vieira; PINHEIRO, Alexandra Santos e LEAL, Rosa Myriam Avellaneda (orgs.). **Leitura e escrita na América Latina: teoria e prática de letramento(s)** Dourados: Ed. UFGD, 2011. p. 37 a 55.

PINHEIRO, Marta Passos Pinheiro. Reflexões sobre práticas de letramento literário de jovens: o que é permitido ao jovem ler?. In: PAIVA, Aparecida [et al] (orgs.). **Democratizando a leitura: pesquisas e práticas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008, p. 111-120.

NETO, José Castilho Marques (org.). **PNLL: textos e história**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2010.

REGUILLO, Rossana. Las culturas juveniles: um campo de estudio; breve agenda para la discusión. In: SPÓSITO, Marília Pontes. et al (orgs.). **Juventude e contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, Anped, 2007, p. 13 a 27.

REYES, Yolanda. **Ler e brincar, tecer e cantar** – Literatura, escrita e educação. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

REZENDE, Neide Luzia de. **Apresentação ao leitor brasileiro**. In: ROUXEL, Annie; [et. al] (Orgs.). **Leitura Subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 7-18.

RIBEIRO, Alexander Borges. **Bibliotecas públicas no Brasil: um novo olhar. Biblos: Revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação**. Vol. 27, n.1, p.55-69, jan/jun 2013. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/95869>>. Acesso em: 16 de setembro de 2014.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Adolescente lê, sim, senhor!** São Paulo: Digestivo Cultural, jun 2007. Disponível em <<http://www.digestivocultural.com/colunistas/coluna.asp?codigo=2303>> Acesso em 01 Set 2011.

RODRÍGUEZ, Gloria María. **Las bibliotecas públicas ¿un servicio necesario?** una visión desde América Latina. 2002.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. São Paulo: SEE: CENP**, p. 853, 2004. Disponível em: <http://www.academia.edu/1387699/Letramento_e_capacidades_de_leitura_para_a_cidadania>. Acesso em 18 de fev. de 2015.

ROUXEL, Annie. **Mutações epistemológicas e o ensino da literatura**: o advento do sujeito leitor. *Revista Criação e Crítica*, n.9, p. 13-24, nov. 2012. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/criacaoecritica/article/view/46858>. Acesso em 03 set 2014.

ROUXEL, Annie. **Práticas de leitura**. Quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n. 145, p. 272-283, 2013. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/90>. Acesso em 08 mar 2014.

ROUXEL, Annie; LANGLADE, Gérard. **Apresentação dos coordenadores franceses**. In: ROUXEL, Annie [et. al] (Orgs.). **Leitura Subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 19-24.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. **Cidadania cultural**: a importância e a necessidade de bibliotecas públicas e escolares. *CRB-8 Digital*, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-27, dez. 2008.

SILVA, Mônica Cristina Ferreira da. **Formação de indivíduos leitores entre a biblioteca escolar, família e outros apelos socioculturais**. 2006. 154 p. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

SILVA, Rovilson José da. **Leitura, biblioteca e política de formação de leitores no Brasil**. *Brazilian Journal of Information Science*, v. 3, n. 2, p. 75-92, 2009. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/bjis/article/view/464>. Acesso em: 17 set. 2014.

SILVEIRA, Fabrício José Nascimento da; DOS REIS, Alcenir Soares. **Biblioteca pública como lugar de práticas culturais**: uma discussão sócio-histórica. *Informação & Sociedade: Estudos*, v. 21, n. 1, 2011, p.37-54.

SOARES, Magda. **Leitura e democracia cultural**. In: PAIVA, Aparecida [et al] (orgs.). **Democratizando a leitura: pesquisas e práticas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008, p. 17-32.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 5-17, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

VELHO, Gilberto. **Juventude, projetos e trajetórias na sociedade contemporânea**. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes e EUGÊNIO, Fernanda (orgs.). **Culturas Jovens novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006. p. 192 a 201.

VELOSO, Rui. **A leitura literária**. AA. VV. Educação e leitura—actas do seminário. Esposende: CM Esposende/Biblioteca Municipal Manuel de Boaventura, p. 23-29, 2006. Disponível em: <195.23.38.178/casdaleitura/portalebta/bo/abz_indices/000714_LL.pdf>. Acesso em 18 de out de 2013.

VELOSO, Rui. Rui Marques. **Não-receita para escolher um bom livro**. Casa da leitura, p. 1-11, 2003. Disponível em: <195.23.38.178/casdaleitura/portalebta/bo/abz_indices/000721_NR.pdf>. Acesso em 15 de dez de 2014.

VERSIANI, Maria Zélia Versiani. **Escolhas literárias e julgamento de valor por leitores jovens.** In: **Literatura e letramento: espaços, suportes, e interfaces – O jogo do livro.** Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/UFMG, 2003, p. 21-49.

VIANA, Maria Luiza. **Estéticas, experiências e saberes:** artes, culturas juvenis e o ensino médio. In: **Juventude e o Ensino Médio.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 249-268.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância:** ensaio psicológico. Comentários Ana Luiza Smolka. São Paulo: Ática, 2009.

ZAGO, Nadir. **A entrevista e seu processo de construção:** reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação.** Rio de Janeiro: DP&A, p. 287-309, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

Prezado(a) leitor(a),
estou fazendo uma pesquisa sobre a leitura literária de jovens, portanto, gostaria de contar com seu apoio. Peço-lhe que responda este questionário e desde já agradeço a sua atenção.

Dados pessoais

Qual a sua idade? _____

Você está em qual ano na escola? _____

1) Por que você pega livros emprestados nesta biblioteca? Se desejar, assinale mais de 1 opção.

- tem os livros que a escola indica
- tem bons livros
- é perto da minha casa
- recebo ajuda na escolha
- posso pegar livros de graça

2) Onde, geralmente, você costuma ler livros de literatura? Se desejar, assinale mais de 1 opção.

- na biblioteca da escola
- em casa
- em bibliotecas públicas
- nas livrarias
- no ônibus
- outros lugares _____

3) Dentre as atividades de leitura listadas abaixo, você participa de alguma? Se desejar, assinale mais de 1 opção.

- rodas ou clubes de leitura
- encontros com autores

- palestras sobre livros de literatura
- outras _____

4) Dentre as opções listadas abaixo, qual delas que mais influenciam nas suas escolhas de leituras literárias? Se desejar, assinale mais de 1 opção.

- blogs e / ou sites sobre literatura
- livros que viraram filmes e / ou peças de teatro
- trabalhos escolares
- interesse pessoal pela temática
- outros _____

5) Existe alguém, em especial, que te indica livros que você lê?

- sim, quem? _____
- não

6) O que você mais gosta de ler quando se trata de literatura? Se desejar, assinale mais de 1 opção.

- poesia
- contos
- romance
- crônicas
- diário
- lendas
- biografia
- fábula
- outros _____

7) Você se lembra de alguns dos últimos livros de literatura lidos por você?

- sim, quais? _____
- não

8) Alguns desses livros foi escolhido por você, ou seja, não foi indicado por outras pessoas?

() sim, qual(is)? _____

() não

9) Algum destes livros foi emprestado por esta biblioteca?

() sim. Quais? _____

() não

APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- 10) Desde quando você frequenta esta biblioteca?
- 11) Na sua trajetória de vida, existe alguém que te influencia a ler?
- 12) Qual sua opinião sobre os livros indicados por:
 - a) professores
 - b) bibliotecários
 - c) seus parentes
 - d) seus amigos
- 13) Na sua trajetória de vida, tem alguma situação, em específico, que te motivou a ler?
- 14) Você acha importante que os professores, bibliotecários, seus pais, seus colegas conversem com você sobre suas leituras literárias, ou seja, que haja momentos para essas trocas de ideias ou impressões sobre os livros?
- 15) Você considera importante que suas preferências e gostos literários sejam considerados quando alguém te indica livros de literatura?
- 16) Você vê diferenças entre as práticas de leitura literária que acontecem dentro e fora da escola?
- 17) O que você leva em consideração para escolher um livro de literatura?
- 18) Depois que você escolhe, o que geralmente te faz ler o livro?
- 19) O que, geralmente, te faz perder o interesse pela leitura de um livro de literatura?
- 20) Você tem temáticas preferidas. Quais são elas?
- 21) Dentre os livros lidos, ao longo da sua vida, qual(is) o(s) que você mais gostou de ler, por quê?

22) Existe alguma personagem que te marcou ou é especial para você? Por que?

23) Você tem algum autor(a) preferido(a)? Quem é? Qual o livro escrito por ele que você mais gosta?

24) Você vê diferenças entre você leitor criança e você leitor adulto?

25) Para você o que significa ler livros de literatura?