

Maria Zélia Versiani Machado

**A LITERATURA E SUAS APROPRIAÇÕES
POR LEITORES JOVENS**

**Belo Horizonte
Faculdade de Educação
UFMG
2003**

Maria Zélia Versiani Machado

**A LITERATURA E SUAS APROPRIAÇÕES
POR LEITORES JOVENS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora:

Prof^a. Dr^a. Maria das Graças Rodrigues Paulino

Linha de Pesquisa:

Espaços Educativos -

produção e apropriação do conhecimento

**Belo Horizonte
Faculdade de Educação
UFMG
2003**

Tese defendida e aprovada, em _____ de _____ de 2003, pela banca
examinadora constituída pelas professoras:

Profª. Drª. Maria das Graças Rodrigues Paulino (Orientadora)
Faculdade de Educação - UFMG

Profª. Drª. Regina Zilberman
Pontifícia Universidade Católica - PUC RS

Profª. Drª. Ivete Lara Camargos Walty
Pontifícia Universidade Católica - PUC Minas

Profª. Drª. Maria Zilda Ferreira Cury
Faculdade de Letras - UFMG

Profª. Drª. Magda Becker Soares
Faculdade de Educação - UFMG

Profª. Drª. Aparecida Paiva
Faculdade de Educação - UFMG

Para

Tião Nunes/Nuvens
com quem escrevo

e para

Bernardo, Joana, Teresa e Alice,
para quem escrevo

o texto da minha vida.

Para

Seu Antero e Dona Teresa,
in memoriam do amor.

Agradecimentos

Muitas pessoas contribuíram para que este trabalho fosse realizado, algumas foram peça fundamental para a concretização desta pesquisa. Agradeço inicialmente a Sônia, Alessandra, Lúcia e Cláudia, que cordialmente abriram para mim as portas das salas de aula e das bibliotecas, como também a Dagmá, Roseli, Rose, Ieda, Márcia, que com tanto empenho me mostraram os caminhos na pesquisa de campo. Aos queridos leitores Diego, Daniel, Sofia, Vivien, Núbia, Flaviane, Bruno, Karoline, Juliana, Ana Luiza, Artur e Túlio, pela paciência de conversar comigo, muitas vezes abrindo mão de outras atividades mais interessantes. A todos os outros alunos das turmas Amarela e 31-C, o meu muito obrigada por dividirem comigo os espaços escolares de convívio.

Minha gratidão a Graça Paulino, com quem venho aprendendo, desde os anos dos encontros, cursos e seminários promovidos pelo Sind-UTE, numa relação de diálogo crítico constante à qual esta pesquisa deve muito. Agradeço a Aracy Alves Martins pelo desprendimento amigo com que partilhou, em todos esses anos, textos, livros, conversas sobre leitura literária, atenta sempre ao fio da formação do leitor. A Marildes Marinho pela maneira criativa com que resolve os problemas mais complicados e pela sugestão do Projeto Giroletras para a pesquisa de campo.

Sou grata ainda a todos os colegas do CEALE, especialmente a Heliana Maria Brina Brandão (Brisa), Graça Paulino, Aracy Evangelista, Célia Abicalil, Marildes Marinho, Lucimar de S. Costa, Marcelo Chiaretto, Hércules Tolêdo, Adelina Mendes, Valéria

Coelho, Terezinha Taborda, Letícia Mendes, Rildo Cosson, Aparecida Paiva, que com entusiasmo dão continuidade ao *jogo do livro*, nas atividades do Grupo de Pesquisas do Letramento Literário, do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da UFMG.

Agradeço aos alunos, jovens leitores, das escolas em que trabalhei, pois foram eles que despertaram meu interesse pelo tema da pesquisa, nas rodas de leitura; a Lourdinha Reis por muito que me ensinou da arte de ensinar e a Jeanete Lino pelos incentivos à pesquisa. Agradeço a Terezinha Oliveira, ex-diretora, pela compreensão tácita quanto a meu desejo obstinado de formação.

Agradeço ao CNPq que me concedeu bolsa de estudos para realizar esta pesquisa.

SUMÁRIO

RESUMO	09
APRESENTAÇÃO	10
INTRODUÇÃO	18
MAPA E CAMINHO	20
1. Com quem, por onde e por quê	20
1.1. As lentes	20
1.2. Por que Letramento Literário	24
2. Mapeamento teórico-metodológico da pesquisa	36
2.1. Giroletras: um projeto pedagógico de leitura literária	37
2.2. Em foco: as escolas	38
2.3. Em zoom: os parceiros	42
2.4. Escolha de ângulos: mediações	45
2.5. Diversos ângulos em exposição	50
2.6. Composição das cenas: organização dos dados	52
CAPÍTULO I	
NA BIBLIOTECA ESCOLAR: AÇÕES E REPRESENTAÇÕES NOS DISCURSOS SOBRE A LITERATURA	55
1. As bibliotecas e os diferentes modos de ação e de apropriação da literatura	56
1.1. Relato <i>induzido</i> , relato <i>espontâneo</i> : dois modos de falar sobre o fazer	59
1.1.1. A formação escolar e a estrutura do sistema de ensino	59
1.1.2. Autores, gêneros, editoras nos discursos sobre a leitura literária	63

1.1.3. Constituição do acervo e julgamento de valor	78
1.1.4. Histórias das bibliotecas: atualização e preservação	83
1.1.5. Articulações entre o projeto de leitura literária e a biblioteca escolar	85

CAPÍTULO II

AÇÕES E REPRESENTAÇÕES DA LITERATURA NOS DISCURSOS DAS PROFESSORAS E NAS MEDIAÇÕES

1. A prática no discurso: primeiro recorte	94
1.1. Entre o <i>rascunho</i> e o <i>a limpo</i>	94
1.1.1. Passando a limpo: <i>trabalhar com literatura é dinâmica... estratégia...</i>	96
1.1.2. Rascunhando: <i>sou uma professora em construção</i>	102
2. O discurso na prática: segundo recorte	108
2.1. Na escola pública: em busca do letramento literário	108
2.1.1. Dia de prova: <i>não vale mentir, tá bom?</i>	109
2.1.2. Leituras representadas	116
2.2. No circuito literário da escola particular: resenhas e memórias	119
2.2.1. <i>Quero a resenha e livro em cima da carteira</i>	119
2.2.2. Uma memória da aula sobre produção de memórias	124

CAPÍTULO III

OS LEITORES JOVENS E SUAS BIBLIOTECAS: MODOS DE APROPRIAÇÃO DA LITERATURA

1. Considerações preliminares	134
2. Leituras dos pais, segundo o olhar dos filhos	138
3. Bibliotecas íntimas	150
3.1. A constituição das bibliotecas pessoais e as práticas escolares	167
3.1.1. <i>Acervos</i> de relativa independência quanto às mediações escolares ..	168
3.1.2. <i>Acervos</i> de estreita dependência quanto às mediações escolares	174
4. O que é e para que serve a literatura: com a palavra os leitores	195

CAPÍTULO IV

AS REGRAS DO CAMPO DA LITERATURA PARA JOVENS NO BRASIL	209
1. Uma questão de gosto	211
1.1. Gosto se discute	211
1.2. A história da conquista de uma autonomia	213
1.3. A constituição de uma “literatura infanto-juvenil” no interior do campo	217
2. Em campo: literatura – escolas	226
2.1. Mapas do gosto: cartografia das referências pontuadas nos discursos	228
CONSIDERAÇÕES FINAIS E UMA NOVA PERGUNTA	244
RESUMÉ	255
ABSTRACT	256
BIBLIOGRAFIA	257
ANEXOS	268

RESUMO

Esta pesquisa analisa o que lêem e como interagem com livros de literatura os jovens que se encontram na fase de formação humana que corresponde à faixa etária de 10 a 14 anos, em dois contextos escolares, que, apesar de unidos por um projeto denominado Giroletras, caracterizam diferentes possibilidades de leituras da literatura, pois as condições - sociais, históricas, econômicas, culturais - que definem o letramento literário de uma e outra comunidade de leitores são distintas.

A tese propõe um desenvolvimento que considera antes as práticas escolares de leitura literária, nos espaços de mediação das bibliotecas e das salas de aula, por meio da análise de ações e representações da literatura implícitas nos discursos e nas práticas das mediadoras, percurso necessário para se chegar depois aos modos de apropriação dos jovens, seu principal objetivo.

Na biblioteca escolar e na sala da aula, os discursos que se tecem sobre a leitura literária insinuam diferentes modos de relação dos sujeitos-leitores com os livros. O primeiro espaço - o da biblioteca - se coloca com grande visibilidade quando se procura entender o lugar que ocupa a literatura nas escolas, pois é onde as mediações possíveis da leitura literária se descolam do âmbito restrito das mediações didatizadas, o que faz supor uma movimentação menos marcada por ações pontuais de verificação. A sala de aula, por sua vez, imprime às apropriações o caráter de dinamização de estratégias, visto que às mediações sobrepõem-se ações menos ou mais sistemáticas de circulação de livros e de socialização leitora.

Os modos de apropriação da literatura por leitores jovens constituem etapa central do trabalho, para a qual confluem as análises das possibilidades dadas por mediações nos espaços de leitura - biblioteca e sala de aula - nas escolas. Os leitores falam de suas preferências e do que entendem sobre esse tipo de leitura, dados que reunidos permitem uma categorização quanto ao grau de dependência que se estabelece entre eles e as práticas escolares, no que tange à formação do leitor no sentido da sua autonomia. Agrupamento que projeta uma cartografia de escolhas, que supõem regras contemporâneas que orientam o campo da literatura para jovens no Brasil, sem as quais não se vê em profundidade os modos de apropriação que se quer caracterizar.

APRESENTAÇÃO

Não importa; levava consigo o sabor do sonho.

E através dos anos, por meio de outros amores, mais efetivos e longos, nenhuma sensação achou igual à daquele domingo, na rua da Lapa, quando ele tinha quinze anos. Ele mesmo exclama às vezes, sem saber que se engana:

- E foi um sonho! um simples sonho!

(Uns braços, de Machado de Assis)

O mundo representado no texto, enquanto produto do fingir, resulta dos atos de seleção e combinação e não tem nada de idêntico ao mundo dado. O mundo do texto permite portanto que por ele sejam vistos os dados do mundo empírico por uma ótica que não lhe pertence, razão pela qual constantemente pode ele ser visto de forma diversa do que é.

(O fictício e o imaginário, Wolfgang Iser)

APRESENTAÇÃO

Quando observamos escolhas dos jovens¹ fora do ambiente escolar (nesse exercício, é bom também nos lembrarmos das nossas leituras quando jovens), podemos constatar uma desordem própria da construção do repertório de leitura dos adolescentes. Quanto a esse aspecto, estudos recentes apontam práticas de leitura que se fundam numa recusa dos cânones da literatura, tornando-se experiências livres de sistemas de valores ou de controles externos. Segundo esses estudos, inseridos nessas práticas encontram-se os jovens, cujas leituras, caracterizadas como *escolhas anárquicas*, dão-se de forma desordenada e quase aleatória.²

A ausência de referências sobre o campo da literatura e a pouca experiência de leitura - não só de textos literários como de textos que falem da literatura³ - fazem com que os leitores deixem se orientar mais por seus desejos imediatos, que surgem com a velocidade de um olhar sobre um título sugestivo ou sobre uma capa atraente. Encontram-se, na base desses desejos, outros produtos da vida social e cultural, numa confluência de discursos que se misturam. Sendo assim, a produção, recepção e circulação da literatura por quaisquer que sejam os públicos-leitores, crianças, jovens ou adultos, não mais pode ser estudada como fenômeno isolado das outras produções, culturais ou não - sabemos o quanto, por exemplo, os

¹ Os jovens dos quais trato nesta pesquisa são aqueles que se encontram na faixa etária entre 10 e 14 anos, leitores potenciais do tipo de produção que se denomina *literatura juvenil*, em cuja proposta ficcional prevalecem modelos de ação e de aventuras. Essa produção representa grande fatia do mercado editorial brasileiro, movimentada sobretudo pelas demandas escolares.

² PETRUCCI, 1999. p. 222.

³ São raras as publicações culturais, impressas ou eletrônicas, que se dirigem especificamente ao público jovem adolescente. Geralmente textos críticos dessa natureza são escritos para os mediadores culturais e não para o público jovem.

discursos publicitários e seus produtos interferem, para bem ou para mal, nas relações com os bens culturais na sociedade contemporânea -, pois, caso contrário, corre-se o risco de se apresentar uma visão distorcida das condições que possibilitam a apropriação desses bens.

A impressão de liberdade que resulta em *escolhas anárquicas* fora da escola é bastante peculiar dentro dela. As escolhas na escola contam com aspectos sistemáticos que as orientam, mesmo em se tratando daqueles leitores mais vorazes.

A operação de filtragem se inicia antes de os livros chegarem às escolas, por estarem elas inseridas em contextos socioculturais para os quais o mercado editorial (aqui incluem-se as formas de circulação e distribuição de livros) funciona diferentemente de acordo com as variações socioeconômicas de cada bairro⁴. Identificam-se filtros seletivos que variam segundo o letramento literário das comunidades, antes que os livros tomem o seu lugar nas estantes.

Geralmente esses livros são obras da literatura que já passaram pelo crivo de leitores experientes, como os das instâncias críticas responsáveis pela organização dos catálogos das editoras, ou pelas premiações, quando se tem acesso a seus resultados. Os percursos dos filtros passam também por estratégias das editoras no contato direto com os possíveis mediadores, que se faz no exercício diário de seus

⁴ No texto *Letramento Literário: por vielas e alamedas*, Graça Paulino aborda a disparidade geográfica de circulação de livros de literatura que se restringem “às alamedas da cidade, evitando

divulgadores, em peregrinação pelas escolas da cidade. Ainda antes de chegarem aos leitores alunos, em algumas instituições, os livros passam pelo crivo mais apurado de bibliotecárias e professoras, para, só depois de avaliados, serem repassados aos alunos.

Portanto, quando se coloca a questão das escolhas e preferências dos jovens leitores na escola, não se pode omitir a influência de Instâncias legitimadas e autorizadas, que, contando com seus leitores consultores para assuntos da adolescência e da infância, já definiram o que deve ser bom para os jovens e crianças, em sintonia com resultados de concursos, avaliações de especialistas, divulgação na imprensa, entre outros setores que se integram ao movimento do circuito da leitura na sociedade. Enfim, todo esse aparato é colocado em funcionamento, sobretudo por se tratar de aplicação de recursos orientados para a compra de livros, responsável pela composição de acervos de bibliotecas.

Fase de visíveis transformações físicas e psicológicas, responsáveis por alterações das relações sociais nas quais os jovens interagem com as outras pessoas e com as produções culturais que lhes são apresentadas, este trabalho quer saber, em suma, o que lêem e como se relacionam com as práticas de leitura literária os jovens que se encontram hoje na fase que corresponde à *pré-adolescência* ou à *adolescência*.⁵ As reflexões e análises sobre a produção, recepção e circulação da leitura literária presentes nesta tese decorreram de dados recolhidos e organizados em pesquisa bibliográfica e de dados coletados em pesquisa de campo em duas escolas de Belo

perigosas vielas sem recursos”, importante questão, segundo a autora, a ser recuperada pelos estudos que tratam da democratização do letramento literário. (PAULINO, 2001. p. 124)

Horizonte, nas quais se desenvolve um projeto de incentivo à leitura literária de nome *Giroletras*. Para isso, optou-se por comparar o que lêem e como lêem os jovens em duas escolas situadas em bairro popular e bairro de alta classe média de Belo Horizonte, dois contextos sociais nos quais circulam práticas culturais distintas, em atenção a índices das relações que se estabelecem entre os jovens leitores e a literatura, bem como às diferentes concepções do literário, implícitas nos modos de apropriação.

Na introdução, **Mapa e caminho**, trato, primeiramente, dos pressupostos teóricos que constituem *as lentes* que permitem a compreensão dos objetos que se focalizam. Lentes que correspondem à história de formação e de construção da perspectiva de abordagem, em função dos objetos que se quer compreender e dos objetivos que se quer alcançar. Lentes - essas e não outras - expressão que destaca o caráter parcial de toda e qualquer pesquisa, pois há muito não se tem mais a pretensão de abarcar a totalidade, sobretudo quando o pesquisador se debruça sobre a complexidade das práticas sociais, no nosso caso, as das leituras. Ganha ainda destaque a metodologia que me permitiu aproximar dos sujeitos, em especial: os modos de abordagem; a seleção dos sujeitos; a seleção dos ângulos; enfim todos os aspectos que subjazem às etapas da pesquisa e que são relevantes no que tange à coerência não-tendenciosa que se deseja na caminhada acadêmica.

No primeiro capítulo, **Na biblioteca escolar: ações e representações nos discursos sobre a literatura**, caracterizam-se dois modos de relação que se estabelecem entre os sujeitos responsáveis pela biblioteca escolar - uma

⁵ Ver na nota 1 a faixa etária focalizada nesta pesquisa que corresponde a esses conceitos.

bibliotecária e uma auxiliar de biblioteca - e os livros da literatura, no espaço que se coloca com grande visibilidade quando se procura entender o lugar que ocupa a literatura nas escolas. Esse espaço privilegiado foi, então, por esse motivo, o escolhido como aquele do qual inicialmente se trataria, por permitir focar mediações possíveis da leitura literária na escola, fora do âmbito restrito daquelas que se operam em sala de aula.

O percurso entre a biblioteca e a sala de aula se faz no capítulo seguinte, **Ações e representações da literatura nos discursos das professoras e nas mediações**, quando foi possível contrapor os discursos mediadores às práticas de leitura literária, etapa sem a qual não seria possível uma aproximação mais contextualizada dos leitores jovens e de suas apropriações, das quais me ocupo no terceiro capítulo.

Os leitores jovens e suas bibliotecas: modos de apropriação da literatura constitui etapa central do trabalho, para a qual confluíram as análises das mediações nos espaços de leitura - biblioteca e sala de aula - nas escolas. No capítulo, doze leitores falam de suas leituras literárias preferidas e do que entendem sobre esse tipo de leitura, dados que reunidos projetam uma categorização dos leitores, quanto ao grau de dependência das práticas escolares no seu processo de formação.

O pendor para questões ligadas à recepção e à circulação dos livros nas escolas fica nitidamente visível nas etapas até aqui traçadas. Faltava, portanto, articular essas discussões a outras concernentes à produção do campo da literatura para jovens no

Brasil. Por isso a pertinência do quarto capítulo, **As regras do campo de literatura para jovens no Brasil**, que aponta aspectos peculiares da produção da LIJ, sem os quais não se vê em profundidade os modos de apropriação que se quer caracterizar.

O conjunto da produção literária escrita para jovens, mais que a produzida para adultos ou crianças, encontra-se mais sujeita à idéia de padronização ditada pela conformação a um público almejado. As transformações pelas quais passam os jovens e o fato de ainda não ocuparem lugares "produtivos" nessas relações tornam-se condições propícias e suscetíveis a uma formação sob controle, mais que em outras fases da vida.

Quando se trata da questão da literatura para jovens, se coloca ainda em discussão não só o problema da literatura mas o da leitura em práticas reais de letramento dos sujeitos nas relações sociais. Daí a importância de se buscar compreender essa complexidade, muitas vezes negligenciada por resultados de pesquisas que revelam que os jovens não lêem. Resultados a que se chega segundo pressupostos muito fechados, bloqueadores da apreensão das condições que envolvem os letramentos. Em outra direção, parto do princípio de que os jovens não só lêem como lêem literatura, à sua maneira e de acordo com as condições de possibilidades que lhes são oferecidas.



INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Nada me fixa nos caminhos do mundo.

(verso de Cantiga de Malazarte, de Murilo Mendes)

Marco Polo descreve uma ponte, pedra por pedra.

- *Mas qual é a pedra que sustenta a ponte?*- pergunta

Kublai Khan.

- *A ponte não é sustentada por esta ou aquela*

*pedra - responde Marco -, mas pela curva do arco
que estas formam.*

Kublai Khan permanece em silêncio, refletindo.

Depois acrescenta:

- *Por que falar das pedras? Só o arco me interessa.*

Polo responde:

- *Sem pedras o arco não existe.*

(*As cidades invisíveis*, de Ítalo Calvino)

MAPA E CAMINHO

1. Com quem, por onde e por quê

1.1. As lentes

A pesquisa de campo cuja metodologia passo agora a detalhar foi realizada durante o ano 2000 em duas escolas de Belo Horizonte e insere-se na vertente dos estudos sobre o ensino da literatura que se interessam pela recepção ou apropriação dos textos literários e pela leitura, “a mais delicada e mais importante operação que contribui para o nascimento de um livro” (GENETTE, 1972: 127), perspectiva intensificada nos últimos trinta anos na área da Educação (PAULINO, 2002:1).⁶

Na área de Letras, o deslocamento de foco do texto para o leitor e a leitura vem se operando há algumas décadas, tendência que repercute em vários campos como se pode notar. O campo dos estudos literários que tradicionalmente negligenciava o leitor, pois tinha como centro de atenção o texto em sua imanência, passa a considerá-lo como peça fundamental para a compreensão da literatura. Até mesmo

⁶ No texto intitulado Pesquisas do letramento literário: a construção de um espaço em Letras e Educação, Graça Paulino traça o percurso de ligação dessas duas áreas no Brasil. (PAULINO, 2002 - mimeo)

a própria literatura passou a tematizar a leitura, como pólo imprescindível de abordagem como fez, por exemplo, Calvino, em *Se um viajante numa noite de inverno*, quando radicaliza esse jogo entre o texto e a leitura, baseado na ilimitada potencialidade e nas múltiplas possibilidades da sua própria narrativa.

A formação em Letras - graduação e mestrado (Estudos Literários) - permitiu, durante a coleta de dados na pesquisa de campo e sua análise, que se cruzassem conhecimentos dos campos da Teoria e História da Literatura aos do Ensino da Literatura e a construção de tal elo foi favorecida pelo fato de hoje existir essa forte vertente dos Estudos Literários que reconhece o leitor como peça fundamental na constituição histórica dos textos. Para essa vertente, a história literária se constrói também segundo a ótica da recepção das obras, que não contam apenas com valores que lhes são intrínsecos, como postulavam os formalistas.

Tal tendência teve como precursor Bakhtin⁷ que antecipou muitos dos pressupostos com os quais operamos e que orientam hoje o olhar do pesquisador. Ao desenvolver o conceito de *polifonia* Bakhtin chama a atenção para a dimensão dialógica dos textos, para a sua pluralidade discursiva, que ultrapassa os limites da estrutura interna da obra, estendendo-se à leitura (BAKHTIN, 1981:2). O pesquisador russo introduz a noção das funções sociais da linguagem quando percebe a multiplicidade de centros da narrativa, onde a palavra se inscreve na sua dimensão discursiva.

⁷ O seu trabalho sobre Dostoiévski foi escrito em 1929 e a tese sobre Rabelais é dos anos 40, tendo sido publicada pela primeira vez na União Soviética em 1965, quando se renova o interesse pela obra do autor.

Em texto apresentado no Colóquio Internacional "Cem anos de Bakhtin"⁸, Daniel

Delas lembra:

'palavra' em russo (slovo) tem duas acepções: a primeira, como em francês, designa uma unidade de linguagem, a segunda, "o encadeamento das palavras, as seqüências", que se deixa legitimamente traduzir por discurso, Bakhtin utiliza conjuntamente, como sua língua lhe impõe, as duas acepções. Deveremos então traduzir slovo por palavra-discurso? (DELAS, 1997: 51)

O caminho para a mudança definitiva de olhar sobre o objeto literário, que, então, vinha pouco a pouco se modificando, seria amplamente renovado e divulgado em fins da década de 60. Mudança que significa transformar o aparato teórico tradicional, não mais satisfatório aos estudos literários. O deslocamento de foco, ou melhor, a inserção da figura do leitor no cenário das discussões teóricas impulsiona o surgimento de algumas categorias de análise como os conceitos de *horizonte de expectativas*⁹ (JAUSS, 1996) de *vazios do texto*, de *leitor implícito* (ISER, 1979: 91-92), ou *leitor-modelo* (ECO, 1994:22), para citar algumas importantes contribuições que permitem ao pesquisador abordar a interação texto-leitor, nas suas relações históricas e sociais, que conformam diferentes modos de apreensão e de julgamento de valor apontando para a abertura da obra.

Para os teóricos e críticos da literatura que afirmam a importância do eixo da recepção - o que antes parecia tacitamente óbvio, pois sem o leitor a literatura não

⁸ Evento realizado em novembro de 1995, e organizado pelo Departamento de Lingüística da FFLCH/USP, que teve como proposta refletir sobre as teorias bakhtinianas na atualidade, cem anos após o nascimento do teórico russo. (BRAIT, 1997. p. 11)

⁹ Segundo ZILBERMAN (1989), a reabilitação da história e da historicidade da literatura corresponde à meta principal da Estética da Recepção no seu início, daí a retomada de conceitos como o de "horizonte de expectativas", por Gadamer, depois por seu discípulo Jauss, para quem a relação entre a obra e o leitor oferece um duplo aspecto, estético e histórico, na constituição de uma história das recepções sucessivas fundadas em juízos de valores consagrados em diálogo através dos tempos, responsáveis pela importância e pela continuidade das obras (JAUSS, 1996. p. 45 - 46).

existiria - o leitor passa a ser tratado como participante do processo de criação, contrariando modelos fechados de análise literária,¹⁰ o que significa um grande avanço na teoria literária, quando se concebe a leitura como construção de sentidos.

Essa breve incursão sobre o novo estatuto do leitor e da leitura no âmbito dos estudos literários permite-me situar o lugar teórico a partir do qual se observa o "leitor empírico" no contexto das práticas escolares de leitura literária, elemento principal desta pesquisa no campo da Educação, mas aponta o caráter insuficiente do aparato teórico oriundo daquele campo quando se pretende abordar esse leitor *em carne e osso*, tal como se propõe o presente trabalho. Por isso outras contribuições foram buscadas em campos afins como algumas categorias e conceitos provenientes da sociologia da leitura, mais precisamente dos trabalhos de Bourdieu, que ajudam a compreender as formas de apropriação da literatura em instituições escolares¹¹ de meios sociais tão diversos como os dos leitores reais desta pesquisa, e a formação do "gosto" que se liga ao conjunto de disposições dos sujeitos quando em contato com os bens culturais. Formas que traduzem modos peculiares de produção, circulação e recepção de livros.

¹⁰ Na dissertação de mestrado, O movimento da recepção crítica do *Eu*, de Augusto dos Anjos, defendida em 1997, na Faculdade de Letras da UFMG, sob a orientação de Maria Zilda Ferreira Cury, focalizo diversas teorias que deram ênfase ao pólo da leitura no campo da teoria da literatura, para, em seguida, acompanhar o movimento de leituras críticas do *Eu*, de sua primeira recepção à década de 60 com o texto *A costela de prata* de Augusto dos Anjos, de Anatol Rosenfeld, texto-leitura responsável por uma projeção crítica contemporânea da obra.

¹¹ Para Bourdieu, a escola tal como a igreja delimita "o que merece ser transmitido e reconhecido e o que não merece, reproduz continuamente a distinção entre as obras consagradas e as ilegítimas e, ao mesmo tempo, entre a maneira legítima e a ilegítima de abordar as obras legítimas", o que vale para as instituições francesas, e que nos interessa como tema de investigação nas escolas desta pesquisa. (BOURDIEU, 1996. p. 169)

Segundo esse viés, alguns importantes trabalhos franceses de perspectiva sociológica sobre formação de leitores favoreceram também uma aproximação do objeto desta pesquisa, ao apontarem modos de compreensão da leitura literária de jovens, em diferentes comunidades de leitores¹².

A natureza interdisciplinar do objeto da pesquisa possibilitou ainda o diálogo com trabalhos voltados para a história da leitura, sobretudo aqueles que focalizam as práticas sociais de leitura em ambiente escolar, e que consideram que “o texto faz sentido para aqueles que o lêem, que a leitura não é somente uma operação abstrata de inteligência; ela é engajamento do corpo, inscrição num espaço, relação consigo e com os outros” e que a materialidade, segundo a qual o texto é dado ao leitor, contribui “largamente para modelar as expectativas do leitor, além de convidar à participação de outros públicos e incitar novos usos” (CHARTIER, 1994: 16/17/18).

1.2. Por que Letramento Literário

É necessário ainda explicitar o uso da expressão “letramento”, que implica o enfoque sobre a “inserção nas práticas sociais de leitura e escrita”(SOARES, 1996: 83-89), termo que aparece inúmeras vezes neste trabalho. Concepção que coloca a literatura no contexto mais amplo das práticas sociais, numa perspectiva que a

¹² Noção para qual a leitura obedece a “regras, lógicas, modelos”, lembrada por Chartier quando afirma o paradoxo fundador de toda história da leitura: se por um lado apresenta-se livre, criativa e inventiva, por outro pressupõe formas que afetam seus sentidos, daí o conceito comunidades de leitores que localizam as diferenças sociais nas práticas. (CHARTIER, 1994. p. 27)

projeta para muito além daquela que se realiza no interior das escolas, uma de suas formas de circulação social (a mais forte delas nessa fase de formação de leitor).

Por isso, por constituir a literatura parte de um conjunto mais amplo dentro do qual efetuam-se trocas e perpassam valores, é necessário que se trabalhe com o conceito de letramento,¹³ que evita que este tipo de leitura se distancie do conjunto aberto de textos, e seja tomado isoladamente, o que seria desastroso para os objetivos desta pesquisa.

O letramento literário¹⁴ tem sido tema de pesquisas nas últimas décadas, conforme afirma Graça Paulino:

... não só na última década do século XX, mas, nos seus últimos vinte anos, as pesquisas voltadas para o letramento literário, em sua natureza social, aí se incluindo o mundo da escola, têm-se multiplicado. Os maiores pólos brasileiros de produção científica na área são Belo Horizonte, Porto Alegre¹⁵, Rio de Janeiro¹⁶, Campinas¹⁷ e São Paulo¹⁸. Nem sempre usando a expressão "letramento", termo de existência e circulação recente no Brasil, as pesquisas da área, de qualquer modo, voltaram-se e ainda se voltam, em sua maior parte,

¹³ Magda Soares, em *Letramento: um tema em três gêneros*, fala do aparecimento da palavra no campo da Educação e das Ciências Linguísticas, citando os nomes de Mary Kato, que usa a palavra no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva sociolingüística*, em 1986; depois viria Leda Verdiani Tfouni, em 1988, que a emprega no livro *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, e lembra que, mais recentemente, o uso vai se disseminando, o que indica o título-tema, em 1995, do livro organizado por Ângela Kleiman: *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. (SOARES, 1998, p.15)

¹⁴ A expressão foi empregada no texto *Letramento Literário: Cânones estéticos e cânones escolares*, de Graça Paulino, apresentado na 22ª Reunião Anual da ANPEd, 1999. CD-ROM.

¹⁵ Representado pelo grupo de Regina Zilberman, Glória Bordini, Vera Teixeira Aguiar entre outras pesquisadoras, ligadas ao CPL - Centro de Pesquisas Literárias, vinculado ao curso de pós-graduação em Letras da PUC-Rio Grande do Sul, que há mais de vinte anos (desde 1977) vem desenvolvendo pesquisas voltadas para o ensino da literatura. (Cf. ZILBERMAN, 2000. p. 91-101)

¹⁶ Grupo em torno dos trabalhos de Eliana Yunes, preocupado com a formação de leitores nos contextos sociais mais amplos, e grupo ligado à Faculdade de Educação da PUC-Rio, no qual se destacam os trabalhos de Sônia Kramer, com importantes contribuições sobre leituras de professores e alunos.

¹⁷ Grupo sob a orientação de Marisa Lajolo, uma das precursoras das discussões sobre literatura e escola, com o livro *Usos e abusos da literatura na escola* (1982), que hoje coordena, juntamente com Márcia Abreu, o grande projeto *Memórias de Leitura*, ambas professoras do Instituto de Estudos da Linguagem, da Unicamp.

¹⁸ Grupo no qual se destacam os trabalhos precusores de Nelly Novaes Coelho, sobretudo o seu importante *Dicionário Crítico de literatura infantil e juvenil brasileira*, que teve sua primeira edição em 1983, e o trabalho crítico de pesquisa de Edmir Perrotti, *Confinamento cultural, infância e leitura* (tese de doutorado defendida em 1989).

para questões de literatura infantil, nas instâncias de produção e recepção, com suas possíveis mediações escolares. (PAULINO, 2000)

Na Faculdade de Educação da UFMG, a dissertação de mestrado, *Literatura infantil: a procura do leitor*, defendida por Antonieta Cunha, em 1986, sob a orientação de Magda Soares, inaugura, na instituição, a pesquisa sobre literatura e escola. Depois dela, outras dissertações e teses sobre o tema ou sobre temas afins¹⁹ seriam desenvolvidas no curso de Pós-graduação em Educação, conforme o levantamento que apresento a seguir. Ainda sob a orientação de Magda Soares: *A trama da escola: um revólver sob bombons - uma análise da função da escola pela ótica do teatro*, de Alaíde Inah González (1986), *A leitura na escola de 1º grau: gerando o desprazer do texto?*, de Maria Therezinha Saad Bedran (1988); *Nem sapo, nem príncipe: uma leitura das leituras produzidas por camadas sociais diferentes*, de Heliana Maria Brina Brandão (1991); *Práticas e possibilidades de leitura na escola*, de Santuza Amorim da Silva (1997); *Fora da escola e dentro dela: a literatura na vida de seus leitores*, de Rosa Maria Drummond Costa (1998). Sob a orientação de Maria Aparecida dos Santos Paiva: *Branca de Neve: a imagem animada de uma escrita*, de Selma Martines Peres (1999); *A lição do amanhecer: leitores numa escola da terceira idade*, de Maria Luzia Couto Teixeira (1999); *Quadrinho-arte: uma leitura da revista Pererê de Ziraldo*, de Wellington Tadeu Sberk de Araújo (1999); *Grupo de contadores de histórias: possibilidades educativas de incentivo à leitura*, de Hercília Maria Fayão Beneti (2000); *Representações de leitura: prazer e funcionalidade na leitura literária*, de Geísa Magela Veloso (2000). Sob a orientação

¹⁹ Incluo na relação não apenas aquelas que tratam do tema da literatura infantil e juvenil na escola mas outros trabalhos que se inserem na questão mais abrangente dos letramentos literários desenvolvidos desde a década de 80, na Faculdade de Educação da UFMG.

de Antonio Augusto Gomes Batista: *A (in)evitável didatização do livro infantil através do livro didático*, de Ana Maria da Silveira Bossi (2000). Sob a orientação de Graça Paulino: *Formação de leitores: um estudo sobre dois programas*, de Isabel Cristina Gomes Soares (2002). A partir de 1999 apareceriam as primeiras teses de doutorado, na vertente de estudos sobre o letramento literário: *Álbum de leituras: Memórias de vida, história de leitoras*, de Lilian Maria de Lacerda (1999); *Ler/ouvir folhetos de cordel em Pernambuco*, de Ana Maria de Oliveira Galvão (2000); *Escolarização da literatura - entre ensinamento e mediação cultural: formação e atuação de quatro professoras*, de Aracy Alves Martins Evangelista (2000), as três sob a orientação de Magda Soares, sendo a última da relação a primeira tese a focalizar as práticas de letramento literário na escola, com o objetivo de refletir sobre o processo de formação de professoras de português. Em 2002, Hércules Tolêdo Corrêa, defende a tese *Uma investigação acerca da recepção de Indez, de Bartolomeu Campos Queirós e A guerra dos botões*, de Louis Pergaud, sob a orientação da professora Graça Paulino.

No âmbito desse interesse, e integrado à linha de Pesquisas Educação e Linguagem do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação, cria-se em 1994, a partir da iniciativa das professoras Maria Therezinha Bedran e Aracy Alves Martins Evangelista, juntamente com Heliana Maria Brina Brandão do ICHS - da Universidade Federal de Ouro Preto, o Grupo de Pesquisas de Literatura Infantil e Juvenil,²⁰ do CEALE - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita - para o qual seriam também convidadas as recém-aposentadas professoras da Faculdade de Letras

²⁰ Só em 2001 o nome do grupo passa a ser GPELL- Grupo de Pesquisas do Letramento Literário.

Graça Paulino e Ivete Walty. A partir de 1995, o grupo passa a contar com a participação de professoras representantes das redes públicas de ensino (quando eu, professora da rede pública estadual e mestranda em Estudos Literários, passo a ser membro) e de outros professores da instituição como a da doutora em Literatura Comparada Maria Aparecida Paiva, entre outros pesquisadores e bolsistas de Iniciação Científica que partilhavam o interesse por questões referentes ao letramento literário, no bojo das discussões do Centro de Pesquisas, para as quais *compreender o fenômeno, a apropriação da escrita* (BATISTA, 2000: p.181):

não tem em si um conjunto de conseqüências fixas e predefinidas: aquilo a que se denomina escrita é um conjunto muito complexo e variável de comportamentos, gestos, competências e habilidades, envolvidos num conjunto muito heterogêneo de práticas e instituições sociais marcadas por relações de poder que condicionam o significado da escrita para aqueles que a utilizam e dela se apropriam. Aquilo que a escrita faz pelos indivíduos e para os grupos sociais depende, fundamentalmente, dessas práticas e instituições, e das relações de força e poder que tendem a expressar, vale dizer, depende dos contextos sociais e políticos de sua aquisição e utilização.²¹

De acordo com a história de constituição do grupo e segundo a perspectiva de letramento apontada acima, o GPELL vem consolidando ações e pesquisas que se vinculam às atividades do Núcleo de Formação Permanente de Professores do CEALE. Nos oito anos de atividades, interessam ao Grupo as práticas sociais de leitura e escrita presentes em instâncias sociais de circulação de livros, nas quais os sujeitos interagem em situações de comunicação. Tal abrangência justifica, vale repetir, a escolha do termo *letramento*, considerado como expressão que sintetiza de forma mais condizente as práticas de leitura literária, por se apoiar nas condições de

²¹ Texto sobre a trajetória e perspectivas do CEALE, publicado no Dossiê - O letramento no Brasil, da Educação em Revista, para o qual foram convidados cinco grupos brasileiros que vêm contribuindo para a consolidação do campo de pesquisas. (Cf. BATISTA, 2000. p. 171-190)

apropriação do mundo da escrita pelos leitores, não desvinculadas do universo social.

Com o objetivo de compreender os significados da escrita e da leitura literária para aqueles que a utilizam e dela se apropriam nos contextos sociais, apresento abaixo a relação, primeiramente, de ações culturais, e em seguida das pesquisas, que desde 1994, vêm sendo desenvolvidas pelo GPELL-CEALE.

1. Ações culturais:

Atividade crítica de leitura da produção literária para crianças e jovens publicada anualmente no Brasil: projeto desenvolvido pelo GPELL, sob a orientação da *voteante* da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, Graça Paulino, no processo que seleciona obras de qualidade da literatura para crianças e jovens, em suas diversas categorias. As obras selecionadas, divulgadas pela FNLIJ através das listas dos "Altamente Recomendáveis", constituem importante referência para a composição de acervos de bibliotecas no país. Desenvolvido desde 1997, o projeto de leitura crítica resulta ainda na produção de resenhas dos livros selecionados pelos componentes do GPELL, com o objetivo de serem essas leituras compartilhadas com professores do Ensino Básico;

Comitê do Proler - Programa Nacional de Incentivo à Leitura/Fundação Biblioteca Nacional -, em Belo Horizonte, cuja proposta busca articular vários parceiros em todo território nacional, mobilizando diferentes setores da sociedade em favor da leitura. Na vertente da formação de professores, a equipe do GPELL organiza

cursos de formação continuada (40 horas) sobre letramento literário, sob a coordenação nacional do Proler;

Organização do evento bienal *O Jogo do Livro*, que desde 1995 o GPELL promove e vem, em cada uma de suas versões, tratando das práticas de leitura de leitores-alunos e leitores-professores, tendo em vista a discussão sobre um tipo de produção cultural de circulação social: o livro para crianças e jovens.

O primeiro evento, que teve como título *O Jogo do Livro Infantil: Encontro de trabalho e algazarra*, articulado à pesquisa já concluída *A Leitura Literária e o Professor – condições de formação e atuação*, constituiu um fórum de discussões entre as instâncias/grupos sociais de produção-mediação-recepção da leitura: leitores, crianças, autores, editores, artistas plásticos, gráficos, livreiros, bibliotecários, professores, pedagogos, estudantes, entre outros envolvidos com a circulação social do livro infantil e juvenil. Esse primeiro encontro teve como desdobramento a publicação do livro *O Jogo do Livro Infantil – Textos selecionados para formação de professores*.

O segundo evento, *O Jogo do Livro Infantil e Juvenil: A Leitura*, de caráter inter-institucional, teve como parceiro o Instituto de Ciências Humanas e Sociais – ICHS/UFOP – e aconteceu em Mariana em 1997. O tema central foi a leitura e várias de suas facetas - cultural, escolar, política, pedagógica, estética, psicolingüística - foram abordadas, no intuito de discutir e vir a subsidiar especialmente, mais uma

vez, a prática de professores de Português. Os textos do evento estão publicados no livro *A Escolarização da Leitura - O Jogo do Livro Infantil e Juvenil*.

O terceiro *Jogo do Livro Infantil e Juvenil - No fim do século: a diversidade* abordou questões referentes às diferentes práticas de leitura do final de século, tendo sido a reflexão sobre a diversidade o eixo segundo o qual discutiu-se a produção do livro para jovens e crianças, num momento fértil de busca de caminhos e novas perspectivas na formação de leitores como aquele. Pretendeu-se, assim, inserir a leitura num contexto mais amplo de práticas, das quais participam não só o livro mas a revista, o computador, o jornal, a televisão e outros portadores de texto, presentes no contexto escolar e na sociedade contemporânea "letrada". O livro *No fim do século: a diversidade - O jogo do livro infantil e juvenil*, publicado em 2000, pela editora Autêntica de Belo Horizonte, traz contribuições de especialistas em Educação, Teoria Literária, Belas Artes, Comunicação, Psicologia, Sociologia da Leitura e Biblioteconomia, de várias instituições de ensino e pesquisa, tais como UNICAMP, PUC-Rio, UFRJ, PUC-Minas, UFJF e UFMG.

Em 2001, o *Jogo do Livro IV: Letramento Literário: Ensino, Pesquisa e Políticas Públicas de Leitura* ampliou a abrangência do interesse de discussão, antes restrita a crianças e jovens, enfatizando a importância do contraponto entre três dimensões fundamentais do letramento literário, a saber: ensino, pesquisa e políticas públicas de incentivo à leitura. O encontro, realizado no teatro municipal de Sabará, no período de 24 a 26 de outubro, focalizou múltiplas facetas do fenômeno da leitura

literária em situações de uso social, entre as quais se encontram a potencialidade dialógica das imagens, os novos modos de ler inaugurados pela tecnologia, as falas e suas relações com os textos escritos, entre outros aspectos que participam desse tipo de letramento. [A publicação do evento, ainda sem nome definido, encontra-se no prelo.]

Na vertente das pesquisas sobre o letramento literário, em 1996, O GPELL desenvolveu a pesquisa ***Relações entre a formação do professor como leitor literário e sua prática docente na formação de leitores literários***. Pesquisa sobre como e por que certos aspectos interferem na formação e realização da leitura literária na vida de professores de Português. Na primeira etapa da pesquisa, os sujeitos foram 138 professores formados em Letras, lecionando no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Belo Horizonte. Os resultados desta etapa da pesquisa foram publicados com o título *A formação de professores literários: uma ligação entre a infância e a idade adulta?*, em novembro de 1999, na *Educação em Revista*. Os dados, que foram coletados através de questionários e analisados quantitativa e qualitativamente durante o ano de 1996, constituem uma amostra significativa - 20% do total de professores da Rede -, para a formulação de um perfil do professor de Português da Rede Municipal mineira, do ponto de vista de sua formação literária. Duas grandes tendências puderam ser identificadas a partir dos dados obtidos nos questionários, demarcando uma clivagem no conjunto de informações sobre a formação de leitores de literatura entre os professores, que separava aqueles que lêem por motivos pessoais, daqueles que lêem sobretudo por motivos profissionais. Essas duas tendências, definidas pelas escolhas atuais,

cruzadas com a história de formação desses leitores, constituíram os eixos a partir dos quais pudemos analisar alguns casos individuais.

Hoje o GPELL desenvolve a pesquisa (Projeto Integrado financiado pelo CNPq) *Letramento Literário no contexto da biblioteca escolar*, coordenado pela professora Maria das Graças Rodrigues Paulino (Sub-Coordenadoras: Aracy Alves Martins Evangelista e Maria Aparecida Paiva Soares dos Santos). Entre as instâncias sociais de circulação de livros destaca-se a biblioteca escolar, que adquire relevância em um país no qual as formas de acesso ao livro se restringem, para a grande maioria dos leitores, a esse espaço de formação. O Projeto integrado: *Letramento Literário no Contexto da Biblioteca Escolar* vem, no momento atual de discussões sobre a formação de leitores, buscar respostas para questões levantadas no decorrer das atividades e pesquisas anteriores do GPELL, cujo olhar agora se volta para as práticas que se operam nesse espaço peculiar de circulação de livros de literatura.

Os subprojetos integrados encontram-se orientados para as práticas de promoção da leitura no interior da biblioteca escolar, ligadas às escolhas e modos de apropriação dos leitores das obras que constituem o acervo ao qual têm acesso na escola:

Produção Infanto-Juvenil: A interação entre texto escrito e imagem visual (Aparecida Paiva e Wellington Srbek); *A interação entre imagem e escrita em textos de crianças* (Terezinha Taborda); *Condições de mediação em bibliotecas e salas de leitura* (Aracy Alves Martins Evangelista); *Funcionamento da biblioteca escolar e sua*

relação com as escolhas de obras de ficção por leitores jovens (Maria Zélia Versiani Machado); *Leitura literária de alunos adultos sem acesso à biblioteca escolar* (Graça Paulino); *A visão do comércio editorial sobre a leitura literária juvenil e a história dos livros “sem tempo de estar” na biblioteca escolar* (Marcelo Chiaretto); *A Recepção pelas crianças de livros “difíceis”* (Adelina Mendes Martins). O projeto conta ainda com a participação de uma bolsista de Iniciação Científica CNPq: Lucimar de Sousa Costa, e de uma mestranda em Estudos Literários, Letícia Mendes de Oliveira.

Ainda sobre a importância de compreensão da leitura literária como faceta do amplo domínio das práticas de leitura, e ensaiando uma conclusão para este tópico, que deixa ver *as pedras sem as quais o arco não existiria*, convém mencionar o destaque que ganha na atualidade a noção de gênero, também ela tributária a Bakhtin, como condição básica de inserção dos sujeitos no mundo letrado, já que em todas as situações com as quais nos deparamos e diante das quais devemos responder como sujeitos nas relações sociais, ativamos conhecimentos sobre o gênero apropriado ao momento em que se processa a interação. Esta operação ocorre a todo momento de nossas vidas e aparece sob as mais variadas formas comunicativas, desde procedimentos de conduta que orientam o ir e vir das pessoas nas grandes cidades, incitadas a codificar sinais e interpretá-los, em condições favoráveis às trocas sociais cidadãs, até operações de práticas de compreensão e de produção oral e escrita que exigem dos sujeitos o desenvolvimento de um conjunto de habilidades menos usuais e, por isso mesmo, mais dependentes das mediações para que a comunicação, de fato, possa se estabelecer.

O tipo de letramento do qual trato neste trabalho de pesquisa possui peculiaridades que o distingue de usos mais pragmáticos da leitura e da escrita. O letramento literário, que tomado isoladamente também apresenta uma gradação de gêneros variados em diálogo numa rede complexa de textos, propicia uma experimentação não pragmática ou "funcional", mas estética, possível pela disposição do leitor à leitura, ou seja, pela propensão ao pacto que temporariamente suspende a realidade imediata do leitor, levando-o a experimentar o texto ficcional.

Bens culturais, cujos valores são construídos historicamente, os livros de literatura dependem das práticas sociais, dos modos de apropriação, dos valores e crenças partilhados por leitores de uma dada comunidade. Como sabemos, na infância e na juventude, para muitas comunidades de leitores, tais práticas se efetivam quase exclusivamente na escola, podendo, a partir dela, se projetar para o universo familiar dos alunos e propiciar, assim, o encontro de que fala Benedito Nunes quando se experimenta esteticamente o texto literário:

... da adesão a esse "mundo de papel", quando retornamos ao real, nossa experiência, ampliada e renovada pela experiência da obra, à luz do que nos revelou, possibilita redescobri-lo, sentindo-o e pensando-o de maneira diferente e nova. A ilusão, a mentira, o fingimento da ficção aclara o real ao desligar-se dele, transfigurando-o; e aclara-o já pelo insight que em nós provocou.²²

Experiência estética e ética, esta perspectiva do letramento literário assim considerado procura se enquadrar na vertente "revolucionária" de que fala Magda Soares:

...letramento não pode ser considerado um 'instrumento' neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido, mas é essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e

²² NUNES, 1996. p. 3 - 9.

responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais (SOARES, 1998: 74/75).

Só a partir desse contexto mais abrangente do letramento, pode-se focalizar a leitura de textos literários, abordagem central desta pesquisa, que envolve uma série de peculiaridades que lhe dão sustentação para que possa vir a se configurar como prática de determinados grupos sociais, para, então, lançarmos a questão: *Afinal, como se lê a literatura nas escolas?* Questão que orienta as análises sobre as relações literatura e escola, primeiramente focalizando as práticas de leitura nas bibliotecas, em seguida analisando o discurso das professoras e os "instrumentos" eleitos para trabalhos em classe, e só num terceiro momento deter o olhar sobre os alunos e suas escolhas, seus procedimentos individuais e coletivos de inserção no mundo da escrita literária e suas relações afetivas, institucionais, escolares mantidas com os livros da literatura. Tal encadeamento de ângulos em seqüência permitirá que se cruzem dados de diversas representações da leitura literária, ora em diálogo, ora em conflito, nas duas escolas escolhidas para a pesquisa.

2. Mapeamento teórico-metodológico da pesquisa

Colocada a ênfase teórica do trabalho e os patamares que orientam o enfoque, escrever sobre a abordagem qualitativa da pesquisa de campo significa refazer todo o percurso, desde a primeira idéia que desencadeou a construção dos seus objetos de interesse, para novamente, passo a passo, refazer o caminho, segundo um

movimento de aproximação e distanciamento, no processo de constituição do conjunto de dados que será analisado na etapa subsequente.

Paulo de Salles de Oliveira, discorrendo sobre os significados da palavra 'método' para as Ciências Humanas, diz que método indica "estrada, via de acesso e, simultaneamente, rumo, discernimento de direção". Para o autor, pesquisa é caminho, "que se aprende mediante o próprio fazer"²³ e que vai muito além das técnicas. Foi com o objetivo de *aprender fazendo* que esta pesquisa ganhou formas que não estavam definidas *a priori*, e, assim, passou a desenhar um *método* que permitisse coletar, agrupar, analisar e interpretar os dados do fenômeno estudado de maneira coerente.

2.1. Giroletras: um projeto pedagógico de leitura literária

O propósito deste trabalho de pesquisa era, inicialmente, saber como os jovens lêem a literatura de "boa qualidade"²⁴ que chega às escolas. Nesse objetivo inicial estavam presentes algumas coordenadas que supostamente serviriam como orientação para a construção de uma metodologia adequada ao projeto, uma metodologia que desse conta de unir os dois aspectos apontados, ou seja, a prática de leitura literária na escola e a "boa" literatura que se produz para os jovens, já que

²³ OLIVEIRA, 1998. p. 21.

²⁴ Sobre o julgamento de valor inerente à pesquisa, no quarto capítulo deste trabalho, abordarei algumas das "regras" que contemporaneamente o orientam.

um desses pólos não garante a existência do outro. Optou-se, então, por buscar um modelo de escola que desenvolvesse um trabalho de formação de leitores com ênfase na leitura literária. Essa conformação do objeto orientou a escolha do *Projeto Giroletras*²⁵ como referência para a pesquisa.

2.2. Em foco: as escolas

A palavra *Giroletras* nomeia um complexo de atividades que se desenvolvem no decorrer do ano, que têm como culminância uma feira anual de livros, organizada pela instituição Balão Vermelho desde 1995, e que, segundo seus mentores, difere de outras de natureza semelhante por se basear na crítica infantil. Constitui, assim, grande evento para o qual mobilizam-se os mais variados projetos exibidos ao público por ocasião da feira, cujas apresentações constituem ponto de convergência das ações articuladas durante o ano, em torno da leitura literária.

A escola Balão Vermelho encontra-se situada em bairro de classe média alta de Belo Horizonte - bairro residencial Mangabeiras - e tem, nos seus aproximadamente 30 anos (na época da pesquisa de campo, ano 2000, 28 anos), uma reconhecida trajetória marcada por iniciativas pedagógicas diferenciadas, consideradas de vanguarda para o contexto educacional belorizontino.

²⁵ Projeto de leitura literária que vem sendo desenvolvido pela Escola Balão Vermelho e por escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, entre elas a Escola Municipal Antônio Sales Barbosa da Regional Barreiro.

Em decorrência da idéia inicial e como parte de uma política socializadora do evento, em 1996, pensou-se na ampliação do projeto de leitura literária, através de doações de livros, para a composição de bibliotecas de classe de escolas públicas de Belo Horizonte, como parte de uma política de intercâmbio que previa ações como a troca de correspondências e a realização de feiras, inicialmente centralizadas na escola de origem do projeto e depois separadas como eventos culturais distintos.

As feiras Giroletras vêm acontecendo há quatro anos. Para legitimá-las e alimentá-las, começamos em 96 uma ciranda de intercâmbios: algumas classes de escolas públicas passaram a trabalhar conosco em parceria, contando com nossa ajuda na aquisição de bibliotecas de classe, o que temos feito com a renda das feiras. Para os professores, a parceria implica compromisso em assumir a mesma postura com relação às diferentes formas de lidar com a literatura na escola. Para os alunos, essa parceria se consolida na troca de correspondências, visitas, ensaios, e realização das feiras com participação ativa das turmas envolvidas.²⁶

Esse diálogo ganharia contornos mais nítidos e maior sistematização, no entanto, dois anos depois, na parceria criada com outras instituições de ensino, entre elas, escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, coordenadas pelo Departamento de Educação da Regional Barreiro.

Bairro popular, com quase 150 anos de história²⁷, o Barreiro caracteriza-se por uma complexa rede de educação que congrega 27 escolas municipais e 24 creches, muitas das quais podem ser consideradas referências para a Escola Plural. No ano 2000, participavam do Giroletras 16 creches e 27 escolas, dados que mostram uma plena representatividade, que significava um amplo interesse de participação por

²⁶ BRITO, 1999. p. 26 - 27.

²⁷ Fazenda Barreiro, assim eram chamadas as terras do Distrito e Freguesia do Curral Del Rey, desde 1855, muito antes da capital mineira se transferir para onde se encontra hoje Belo Horizonte.

adesão ao projeto. A Escola Plural, projeto político-pedagógico, implementado pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, em fins de 1994, tendo sido colocado em prática a partir de 1995, favoreceu um maior investimento pedagógico em práticas tradicionalmente pouco usuais na escola. E, nesse contexto, surge a proposta de incentivo à leitura literária, que o Projeto Giroletras prometia e que vinha ao encontro desse clima de mudanças consideradas significativas do ponto de vista renovador. Escolas da Regional Barreiro da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte²⁸, além do Instituto São Rafael para deficientes visuais, deram início de forma mais sistemática ao intercâmbio, em continuidade a atividades voltadas para a leitura literária, com ênfase, a partir de 1998, na correspondência individual entre alunos das instituições de ensino envolvidas, que se estenderia posteriormente a outras escolas da Rede, ganhando novos contornos.

Em depoimento da diretora da Escola Municipal União Comunitária, à qual o projeto inicialmente se estendeu, recupera-se um pouco dessa história e dos anseios criados pelas novas metas pedagógicas que se ligam ao projeto maior da Escola Plural:

A participação da escola no projeto GIROLETRAS, em parceria com o "Balão Vermelho", possibilitou para professores e coordenação pedagógica da EMUC uma reflexão sobre a importância da literatura na vida das crianças e a necessidade de incorporá-la na rotina da escola.

A partir da organização de uma caixa de leitura (biblioteca de classe) para cada turma, procuramos propiciar aos alunos a descoberta do prazer da leitura. Ler, não para responder a um questionário sobre o livro, nem para fazer uma avaliação, mas porque é muito bom ler, é prazeroso.

²⁸ Escola Municipal Vila Pinho e Escola Municipal União Comunitária.

Foi fundamental na organização da caixa de leitura a escolha criteriosa de livros: histórias bem escritas com uma boa trama e personagens instigantes que levassem as crianças a conhecerem um mundo diferente, a viajarem junto com os personagens para lugares nunca vistos, nunca imaginados.

A partir da leitura dos livros os alunos fizeram releituras, teatro, resenhas literárias e percorreram outras salas de aula contando histórias. A realização da Feira do Livro como culminância da GIROLETRAS surpreendeu a todos nós, pois conseguimos que vários pais participassem do evento marcado pela presença do contador de histórias Roberto Carlos, pela apresentação dos alunos da EMUC e do Balão Vermelho. Apesar da escola estar situada na periferia da cidade, com uma clientela de baixo poder aquisitivo, os pais visitaram o stand de livros e chegaram até mesmo a realizar algumas compras, numa demonstração de que haviam percebido o crescimento das crianças através da leitura.

Nossa expectativa é ampliar a parceria estabelecida na GIROLETRAS para outras escolas da rede pública, tecendo uma rede de intercâmbio literário entre as mesmas.²⁹

O relato de experiência, imbuído de representações da leitura literária voltadas para o prazer gratuito da leitura³⁰, explicitamente avesso aos processos escolares tradicionais de avaliação, aponta o esforço de que o projeto devesse se estender para outras escolas nos anos seguintes, como uma proposta mais ampla daquela regional.

No ano 2000, quando iniciei a pesquisa de campo, a coordenação da Regional Barreiro trabalhava no sentido de intensificar as ações de implementação e ampliação do Projeto Giroletras para outras escolas da região, inclusive creches.

²⁹ Depoimento da então diretora da EMUC, Edna Martins Borges, divulgado juntamente com outros fragmentos de depoimentos de alunos, pais, escritores, com o intuito de ampliar a adesão de outras escolas da Rede.

³⁰ Trataremos, no corpo dessa tese, de algumas representações presentes nos discursos de professoras (Capítulo II), bibliotecárias (Capítulo I), alunos (Capítulo III) nas quais repercutem imagens recorrentes como a da leitura enquanto viagem simbólica e definições "impressionistas" que buscam caracterizar as boas obras para jovens como "bem escritas", de "boa trama" com "personagens instigantes".

Entre essas escolas encontra-se a Escola Municipal Antônio Sales Barbosa, situada no Tirol, região assim conhecida no bairro. Foi possível a esta pesquisa comparar práticas de leitura literária observadas na escola particular em questão a práticas de leitura de jovens da escola pública. A escolha desta escola e não de outra do Barreiro se deveu à indicação da então Coordenadora Pedagógica do Departamento de Educação do Barreiro, uma das responsáveis pelo contato inicial e posterior desenvolvimento da parceria na regional. Pressupunha-se, segundo esse critério de escolha, que a indicação garantisse uma efetiva participação da escola no Projeto.

2.3. Em zoom: os parceiros

Tal como o critério que orientou o procedimento de escolha da escola, a estratégia de escolha dos sujeitos-professores da pesquisa foi a da indicação feita por pessoas ligadas às instituições, pelo reconhecido envolvimento e empenho dos professores no projeto de leitura literária que se desenvolvia.

Na escola Balão Vermelho, foi feita a indicação da professora pela fundadora e coordenadora pedagógica da escola, e, na Escola Municipal Antônio Sales Barbosa, o nome da professora foi indicado pela coordenadora da disciplina na escola.

Em contato com as professoras, foram negociados os tempos de presença na escola, segundo a identificação, pelos próprios sujeitos-professores, das atividades em curso que melhor serviriam aos objetivos da pesquisa. A negociação foi a tônica

da relação pesquisador/pesquisando porque além de se considerar esse procedimento um dado que estabelece uma relação de cordialidade entre parceiros, ele possibilita que se manifestem valores intrínsecos às predileções da prática escolar diária, apontadas pelas indicações e preferências das professoras. Investia-se assim em um procedimento que favorecesse uma maior empatia e espírito de cooperação entre os pólos em relação na investigação, situação que sabemos não muito confortável, que caracteriza grande parte das pesquisas de campo.

Num segundo momento, foram escolhidos os sujeitos-alunos, para uma abordagem mais detida junto a alguns leitores das classes. Proceedi a um critério pessoal, com base nas observações diárias que vinha fazendo na sala de aula e a partir de algumas atividades escritas, produzidas por eles, que fui coletando no decorrer do ano. O critério procurou reunir tipos variados de leitores, considerando também a questão do gênero, ao buscar um equilíbrio entre meninos e meninas entrevistados na etapa seguinte.

Os jovens da pesquisa encontravam-se na faixa dos 10 aos 13 anos de idade, fase de mudanças múltiplas, visíveis também no comportamento do leitor em formação, que procura compreender o seu lugar no mundo pela via das práticas de leitura.

O porquê do recorte etário deste trabalho se justifica em parte pelas escolas escolhidas para a observação na pesquisa de campo. A escola Balão Vermelho, organizada por ciclos de aprendizagem, oferece a Educação Infantil e a Educação Fundamental em 2 ciclos de formação (correspondente até a antiga 4ª série), numa

proposta de organização escolar em sintonia com recentes discussões pedagógicas pautadas pela ênfase no processo de formação humana, não fragmentado e não acumulativo.

A Escola Municipal Antônio Sales Barbosa, criada em 1981, hoje funcionando com três turnos, atendia, no ano 2000, a aproximadamente 1.500 alunos. Também organizada por ciclos de formação humana segundo orientação da Escola Plural, oferece, além do Ensino Médio noturno, o terceiro ciclo, no qual se articulam as antigas 6ª, 7ª e 8ª séries.

A pequena diferença etária do recorte (alunos de 10-11 anos, na Escola Balão Vermelho - 2º ciclo do Ensino Fundamental, antiga 4ª série -, e alunos de 12-13 anos, na Escola Municipal Antônio Sales Barbosa - 1º ano do 3º ciclo do Ensino Fundamental, antiga 6ª série), o que a princípio parecia um aspecto complicador, mostrou-se, no decorrer do trabalho, fator relevante na abordagem da relação idade/formação de leitor, e aquilo que se focalizava de perto, ou seja, o leitor dos livros literários, pelo fato de revelar que a experiência do leitor na interação com o livro de literatura nem sempre está em relação direta com a idade, mas com outros fatores apreendidos nas relações que se constroem na formação dos jovens leitores, perceptíveis nas suas escolhas e práticas cotidianas de leitura. Leituras regidas sobretudo pelo gosto aparentemente desprovido de influências de ordem intertextual, canônica ou teórica. O gosto do jovem parece antes se mover por um terreno de descobertas e construções desafiadoras dos esquemas rígidos das instituições, tanto a escolar quanto a literária.

2.4. Escolha de ângulos: mediações

Como os jovens escolhem os livros que lêem? O que lêem os alunos? Como lêem o que escolhem? Estas perguntas foram fundamentais na construção dos

instrumentos da pesquisa - entrevistas³¹ com alunos, professoras, bibliotecária e auxiliar de biblioteca; observação de atividades em sala, na preparação para as feiras; observação de atividades nas feiras; acompanhamento de reuniões da Coordenação do Giroletras na Regional Barreiro; coleta de textos escritos tais como impressos (jornais, textos de teor político-pedagógico), resenhas, avaliações -, por permitirem pensar a leitura literária na sua relação com outros bens culturais, inserida num contexto de práticas escolares "letradas" que exigem um conjunto de estratégias que as coloquem em movimento. A natureza complexa do objeto requer instrumentos múltiplos de abordagem. Em outras palavras, perceber e compreender a leitura literária como uma prática social requer que o olhar se dirija não só para o momento de instauração do pacto ficcional pela leitura do texto literário, mas para uma série de fatores, entre eles aqueles que dizem dos processos seletivos que orientam as escolhas no vasto leque de possibilidades oferecido aos alunos. Fatores que mostram os mecanismos de circulação que instituem o acesso aos livros, passíveis de ser recuperados na correlação das ações em seu conjunto.

³¹ Escolhemos a entrevista como instrumento-chave de aproximação dos sujeitos por julgarmos ser o procedimento que garantiria a posterior comparação entre os sujeitos entrevistados, e ao mesmo tempo favoreceria um contato estreito com os pesquisandos, sem o qual um trabalho sobre a leitura literária não obteria dados referentes a traços subjetivos dos leitores. Além disso, esse tipo de abordagem apresenta flexibilidade, atendendo o percurso dialógico pretendido.

Numa perspectiva pedagógica da leitura que se pauta pela livre escolha dos alunos que aqui buscamos compreender, qual seria o papel do professor? Esta também foi uma pergunta-chave para a elaboração das estratégias de abordagem e acompanhamento da pesquisa. Parto do pressuposto de que é sempre relativa a liberdade de escolha do que se lê na escola, e por isso optei por utilizar a expressão hoje em voga "mediadores" para quem cumpre o papel de orientar, movimentar, dialogar, em resumo, colocar em funcionamento estratégias de apoio à leitura da literatura, nos espaços em que ela se realiza na escola.

De Ridder distingue dois grandes domínios semânticos da palavra 'mediação', que ele chama *palavra-valise*, *polissêmica*, muito em uso atualmente. Segundo o autor, a mediação, num primeiro sentido, poder ser entendida como intervenção de um terceiro imparcial para ajudar as partes em presença a resolver uma diferença, para se chegar a um acordo. É, assim, uma espécie de ação de facilitação, de ajuda para a resolução de problemas e de conflitos. Nessa acepção jurídica do termo, o mediador não dispõe de poder de autoridade sobre as duas partes, mas do poder de influência com a qual se investe num acordo entre elas. Um outro sentido para a palavra 'mediação'³² apontado pelo autor é o de "intermediário, que coloca em relação duas partes, duas instâncias, duas realidades, pólos diferentes não necessariamente opostos. Esses mediadores ocupam uma posição estratégica capaz de definir uma relação dialógica entre os públicos e a cultura" (DE RIDER, 1995: 260/261). Este segundo sentido vem ao encontro do alargamento da

³² Interessa ao autor caracterizar a mediação cultural, em sentido amplo, que não se restringe às mediações escolares.

atribuição de papéis no que tange à formação de leitores que se focaliza nas escolas desta pesquisa, pois permite que se coloque em cena o quanto outros "atores" cumprem também essa função, não mais limitada à exclusiva mediação do professor na sala de aula. Convém ressaltar ainda que, apesar da abrangência de uso da expressão, as mediações exercidas por profissionais nos espaços de trocas e partilhas entre leitores diferem entre si, quando partem das professoras, das bibliotecárias, dos pais ou até mesmo dos colegas nas comunidades escolares onde a leitura acontece.

Conforme frisei anteriormente, contei não só com observações para a descrição de aulas de Português dedicadas ao trabalho com a leitura literária e de atividades que compunham a rede constitutiva do Projeto Giroletras, mas com entrevistas a professoras, bibliotecárias e alunos, e, no caso da escola da Rede Municipal, com o acompanhamento de *Encontros Giroletras* para a organização estrutural e política de implementação do Projeto, pela equipe de coordenação da Regional Barreiro, que buscava articular e sensibilizar diversas escolas e creches sob sua coordenação. Tal abrangência permitiu-me recuperar expectativas dos professores e coordenadores nas instâncias de estruturação do Projeto, propiciando uma visão mais macroscópica do conjunto de ações, que puderam posteriormente ser cruzadas a expectativas dos alunos, depreendidas na observação de situações de interação em sala de aula.

A atenção dada a diversas facetas que envolviam o projeto favoreceu que se relacionasse o contexto de estratégias mais amplas às leituras dos alunos, para as quais o meu olhar se deslocou no percurso da investigação. A idéia era conseguir

uma maior abrangência do objeto de estudo para recolher, no desenvolvimento da pesquisa de campo, elementos pormenorizados que formassem esse complexo mosaico das relações entre a leitura literária e sua escolarização nos contextos escolhidos. Houve, assim, um movimento que oscilava do geral ao particular, na medida em que ora me possibilitava a aproximação do conjunto das práticas escolares de leitura literária para me deslocar, outras vezes, para as práticas de leitura individuais, no sentido de deter o olhar nos leitores particulares, nas suas escolhas, no seu modo de apropriação do literário, cada um deles trazendo uma história com contornos bastante peculiares em ligação com a sua condição de leitor da literatura, ou seja, com o seu letramento literário. Tipo de letramento que, segundo Graça Paulino, liga-se à histórica e polêmica discussão dos cânones escolares e estéticos, que o conformam. Polêmica que só faz sentido se se leva “em conta o repertório textual e os horizontes de expectativas dos leitores”, cujos “cânones não se definem apenas pelas instâncias de produção” (PAULINO, 1999).

Para elucidar as relações entre as práticas escolares e as apropriações da literatura feitas pelos sujeitos e garantir que um estudo desta natureza pudesse de fato contribuir para as discussões sobre o ensino e a formação do leitor da literatura, tornou-se necessário aprofundar questões teóricas, principalmente aquelas concernentes ao valor. Foi feito, então, o levantamento das obras em circulação nas escolas envolvidas na pesquisa e procedeu-se a uma listagem e agrupamento de algumas em categorias, a fim de se estabelecer um leque de propostas literárias de interesse desses leitores, que eu denomino *mapas do gosto*³³. Pude, assim,

³³ Cf. Capítulo IV deste trabalho.

contrapor conceitos, modos de apropriação e graus de familiaridade com a arte literária a outros próprios de modos legitimados pela crítica responsável, em parte, pela escolha dos títulos que compõem as bibliotecas escolares.

Pelo fato de os jovens entrevistados terem sido escolhidos, conforme mencionei anteriormente, segundo o critério da diversidade de nível de formação de leitor, apoiado na observação prévia de aulas e na análise de alguns textos escritos produzidos pelos alunos, pude destacar tipos diferenciados de leitores, bem como graus distintos de familiaridade com o texto literário. Interessava-me, dessa forma, uma aproximação tanto daquele sujeito que, no universo social da escola, se declarava leitor como daquele que se colocava temporariamente nesse lugar para cumprir a sua requerida obrigação de leitura escolar.

Reforço que a opção pela entrevista deveu-se muito à sua reconhecida eficácia no que se refere à aproximação mais efetiva com os sujeitos, principalmente quando o pesquisador se propõe uma abordagem qualitativa de seu objeto, para a qual são de extrema importância recordações, emoções, silêncios, lacunas, no exercício da oralidade pelos sujeitos em diálogo. Elas pautavam-se em perguntas abertas (*semi-estruturadas*)³⁴ no intuito de resgatar, no diálogo flexível, nuances não percebidas na análise das práticas observadas, destacando, sobretudo, as diferenças individuais que se operam no contato com o livro e na experimentação estética, entendida aqui

³⁴ Segundo BOGDAN & BIKLEN, "as entrevistas qualitativas variam quanto ao grau de estruturação. Algumas, embora relativamente abertas, centram-se em tópicos determinados ou podem ser guiadas por questões gerais (...) mesmo quando se utiliza um guião, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo." BOGDAN & BIKLEN, 1994. p. 135.

não como uma possibilidade intrínseca aos textos, mas profundamente ligada às histórias de formação dos leitores.³⁵ E em alguns momentos da pesquisa, de acordo com os objetivos que se queria alcançar, as entrevistas apresentavam-se mais abertas (*não-estruturadas*), sobretudo quando se solicitava o relato da experiência de leitura pelos jovens.

A investigação manteve vivo o pressuposto de que, sendo a literatura um tipo de comunicação social para o qual interessam sobremaneira elementos da subjetividade, afetivos e emocionais, ela interfere nas diferentes visões de mundo construídas na interação com os textos, o que faz com que os discursos que decorrem de sua observação respeitem a condição que lhe é inerente, ou seja a da liberdade. Inclusive para o silêncio, pois, com a licença de Murilo Mendes e com o espírito de Malazarte, parodio o verso do poema, também epígrafe deste capítulo: *nada me fixa nos caminhos da leitura.*

2.5. Diversos ângulos em exposição

A quebra das hierarquias canônicas na literatura é uma das questões que hoje fortemente se coloca no campo da literatura. Há quem acredite que o modo de ler e

³⁵ No texto *O ressurgimento da estética*, Wolfgang Iser recupera parte do percurso histórico da reflexão sobre a estética, concebida diferentemente em vários momentos como uma série de “enriquecimentos”, numa diversidade que aponta uma configuração “sem essência própria”, sempre relacionada “a realidades contextuais que governam sua concepção”. (ISER, 2001. p. 39 - 40)

de escolher dos jovens tende a se ampliar para outros leitores, em outras faixas de idade, tornando-se um modelo predominante do futuro³⁶.

Convém aqui, embora aparentemente fuçamos um pouco do propósito de descrição metodológica do capítulo, abrir parênteses para argumentar a respeito de três modos de entender a tendência à dessacralização do cânone de obras da literatura, que se observa na contemporaneidade. Um advém de uma posição política, que tem suas raízes na afirmação da diversidade e do multiculturalismo, recusando modelos de repertórios fechados, que fixam autores ou obras como as que merecem ser lidas, em detrimento de tantas outras de origens múltiplas. Outra forma de resistência a valores canônicos se relaciona a uma menor familiaridade com textos literários, numa espécie de pendor ao fácil, ao reconhecível, ao já visto nas linguagens dos meios de comunicação de massa que despejam uma variada e eclética gama de bens culturais sobre nós todos dias, horas, minutos de nossas vidas. E, por fim, um outro modo se apresenta como aquele para o qual contam leituras díspares, desencontradas, avessas à lógica que preside as escolhas de livros e autores da leitura escolar, que pode ser percebido na relação irreverente que muitos leitores mantêm com a literatura. Os três modos que se apresentam como movimento de liberdade de escolha dos sujeitos, variam, no entanto, em grau, seja de abertura a esquemas perceptivos, seja, de fechamento em esquemas reconhecíveis, que não anunciam projetos de ruptura, condição esta, aliás, da arte literária da modernidade.

³⁶ Interessante abordagem sobre o assunto: "Já mencionamos o fato de os jovens com menos de 20 anos representarem potencial e naturalmente um público que recusa o cânone (qualquer cânone) e que prefere escolhas anárquicas. Na verdade, recusam também as regras comportamentais que constituem o corolário óbvio de cada cânone." Cf. PETRUCCI, 1999. p. 222.

De que vertente se aproximariam os jovens leitores? Como e quais seus critérios de escolha, ao separar o joio do trigo na grande e intensa produção injetada no mercado do livro no Brasil que tem como *público-alvo* - e a nenhum outro público, exceto ao infantil, a expressão foi tão apropriada - os jovens leitores?

Estas e outras questões levantadas neste capítulo, que são perguntas que hoje busco responder, são também responsáveis pela orientação metodológica que construí, pois encontram-se na base das estratégias de abordagem dos sujeitos.

Questões que fragilizam os discursos legitimados sobre o gosto estético nunca se fizeram tão presentes quanto na época atual, fazendo com que o pesquisador, com certeza, possa colher melhores frutos com o olhar multifacetado, descentralizado, desprovido de preconceitos e posicionamentos preestabelecidos. São questões, enfim, que se inscrevem no modo encontrado para organizar os dados coletados na pesquisa de campo, que passo a comentar a seguir.

2.6. Composição das cenas: organização dos dados

Registros de atividades escolares, entrevistas com os alunos, registros de aulas, conversas com professores, bibliotecária e auxiliar de biblioteca, registros de atividades promovidas por equipe de coordenação do projeto, registros de atividades

desenvolvidas nas feiras, resenhas, textos biográficos, jornais, anotações, etc. Este conjunto heterogêneo de dados produz aparentemente um desenho sem forma. É necessário, pois, dar-lhe um contorno, encontrando os pontos de articulação que respondam perguntas, como as muitas colocadas nesta pesquisa.

Primeiramente, procurei articular as entrevistas que vinham sendo o objeto de minhas análises às concepções e práticas engendradas pelos sujeitos que se encontram em posição diferenciada nas mediações em torno da leitura literária no ambiente escolar, ou seja, as responsáveis pelas bibliotecas e as professoras.

Numa segunda etapa procedi a uma organização dos dados referentes aos alunos entrevistados, procurando agrupá-los, segundo categorias que identificassem diferentes modos de apropriação da literatura, considerando, é claro, as diferenças dadas pelos contextos e condições responsáveis pela inserção dos sujeitos no mundo da escrita literária. Como eles lêem os textos que escolhem? Esta pergunta orientou o recorte do conteúdo das entrevistas aos alunos. Interessava-me, assim, pelas categorias e concepções implícitas nestes modos de ler ou nas apropriações do literário realizadas pelos jovens.

Em seguida, passei a outro tópico, parte do desenho que o conjunto inicialmente amorfo passaria a compor: aquele referente às regras da literatura juvenil em articulação com as escolhas dos jovens. Não se trata só de saber: o que eles lêem afinal?, mas por que lêem esses livros e não outros. O levantamento de livros escolhidos constitui o primeiro passo para que se estabeleça um *horizonte de*

expectativas inicial, percebido na recepção, na configuração das obras lidas, nas mediações, e aqui ao termo acrescento o sentido midiático da expressão, nos meios de produção que sustentam a circulação dos bens culturais. Objetivou-se assim um mapeamento do gosto literário dos jovens, entrevisto não só nas leituras favoritas como nas recusas, segundo as possibilidades que lhes são dadas.

O desenho que resulta dos dados que se organizam não possui, no entanto, uma estrutura fixa, pois sabemos da impossibilidade e inoperância, na pesquisa em ciências humanas, de se isolar elementos para análise. Como ensina Ginzburg, "a realidade é opaca, mas há certos pontos - pistas, sintomas - que nos permitem decifrá-la" (GINZBURG, 1991:127).

Quando se toma como objeto as práticas de leitura e escrita, mais especificamente as próprias do letramento literário na escola e dos discursos que giram em torno delas (objeto que se mostra ao pesquisador na sua opacidade), elementos cambiantes que se relacionam continuamente com outros presentes nas mediações escolares, nas histórias pessoais de formação dos leitores, nas interações subjetivas com os livros e nas apropriações que se insinuam como possibilidades de recepção da literatura por leitores jovens, nos são apresentados segundo uma lógica bastante peculiar, pois marcada pelas diferenças. Passemos então à *decifração* possível.

CAPÍTULO I

**NA BIBLIOTECA ESCOLAR:
AÇÕES E REPRESENTAÇÕES
NOS DISCURSOS SOBRE A LITERATURA**

CAPÍTULO I

NA BIBLIOTECA ESCOLAR: AÇÕES³⁷ E REPRESENTAÇÕES³⁸ NOS DISCURSOS SOBRE A LITERATURA

(Ordenar bibliotecas é exercer, de um modo silencioso e modesto, a arte da crítica.)

(*Elogio da Sombra*, J.L. Borges)

1. As bibliotecas e os diferentes modos de ação e de apropriação da literatura

Passo, neste capítulo, a uma aproximação dos múltiplos aspectos que circundam as práticas de leitura dos gêneros da literatura, presentes nos discursos de duas profissionais responsáveis pelas bibliotecas das escolas nas quais desenvolvi a pesquisa de campo. A escolha dessa ponta como começo do trabalho sobre o material coletado na pesquisa de campo diz da importância do estatuto da biblioteca

³⁷ As ações correspondem ao investimento de mediação pela via de inovações e "das políticas de animação" em torno do livro de literatura.

³⁸ Entendemos aqui como representações os discursos sobre a literatura que se formulam consciente ou inconscientemente pelos sujeitos e que remetem a um domínio cultural amplo de reconhecimento e legitimação social sobre o assunto, neste caso, a literatura. Tal conceito liga-se à formulação desenvolvida por Stuart Hall, que ao falar sobre as culturas nacionais diz que elas "são compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações." São elas, portanto, segundo o autor, "um *discurso* - um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos." (HALL, 2001. p. 50)

como espaço de mediação, cujas ações encontram-se relacionadas às significações do que ela representa para a escola e para as formas de apropriação da literatura que se manifestam ali. Nos últimos anos, pesquisas têm mostrado a importância do uso da biblioteca para a manutenção do hábito de ler. Alguns estudos franceses, nesse sentido, vêm contribuindo para a ampliação desse debate:

As bibliotecas sustentam, cada vez mais, a leitura de livros contra as agressões exteriores. Os jovens que se entregam a este espaço são incitados a não diminuir muito sua prática de leitura, como pessoas que perambulam pelas ruas do centro da cidade fazem mais compra por impulso que as outras. A presença de uma oferta, em casa, na biblioteca familiar, ou no exterior, nas bibliotecas públicas, mantém e reativa uma necessidade de ler raramente estabilizada.³⁹

Em muitas cidades brasileiras, as bibliotecas escolares são os espaços coletivos, por excelência, de oferta do bem simbólico que é o livro. Dada essa relevância e responsabilidade no que se refere à formação de leitores e ainda pelo fato de funcionarem, pelo menos em tese, como centro irradiador de trocas que vão além das interações em sala de aula, elas permitem ao pesquisador aproximar-se do exercício cotidiano da leitura de maneira menos orientada para atividades sistemáticas de avaliação, por meio da observação de registros, ações e modos de relação com os livros que dizem da sua movimentação nas comunidades de leitores. Começamos, assim, pela análise dos modos de socialização da literatura que lá se operam.

As duas entrevistas que constituem o *corpus* deste capítulo foram realizadas em períodos diferentes do ano devido à alteração de calendário de uma das escolas da

³⁹ SINGLY, s/d. p. 167. [tradução minha]

pesquisa, motivada por uma greve que se estendeu por quase todo o primeiro semestre letivo.

Por isso, há entre as duas entrevistas um tempo de aproximadamente três meses de intervalo, ou seja, na Escola Balão Vermelho, a entrevista com a bibliotecária foi feita no dia 04 de maio de 2000, e a entrevista com a auxiliar de biblioteca, da Escola Antônio Sales Barbosa, no dia 02 de agosto do mesmo ano. Como se sabe, as duas entrevistadas trabalham em escolas que desenvolvem o *Projeto Giroletras*, voltado para a leitura literária, mencionado na introdução.

A metodologia para a condução da entrevista pautou-se pela abertura, ou seja, eu evitava ao máximo falar, apenas lançando alguns temas, que iam sendo redimensionados nos discursos das entrevistadas, segundo as práticas cotidianas subjacentes às questões e o nível de envolvimento profissional dos sujeitos. Interessava-me observar que relações as entrevistadas mantinham com o livro e a leitura literária, relações refletidas não só na verbalização manifesta das ações como nas regras de funcionamento da biblioteca, nas formas de organização dos livros nas estantes, nos modos de relacionamento da responsável pela biblioteca com os alunos-usuários, enfim em aspectos por meio dos quais eu pudesse apreender representações da leitura literária e das mediações assumidas pelas profissionais no processo de formação de leitores.

1.1. Relato *induzido*, relato *espontâneo*: dois modos de falar sobre o fazer

No que se refere ao modo de interlocução das entrevistas, pude, a princípio, visualizar duas linhas condutoras e definidoras de estratégias discursivas dos sujeitos da pesquisa: uma tendia a se configurar como *relato espontâneo* e outra como *relato induzido*, apesar da minha proposta inicial de abertura e liberdade na condução dos assuntos.

Dentro do quadro *tipos de relato*, listei alguns temas recorrentes nas entrevistas tais como:

formação escolar das mediadoras;

referências a autores, obras, coleções, editoras;

constituição do acervo e julgamento de valor;

história da biblioteca e formação de acervo;

menções a projetos articulados à biblioteca.

1.1.1. A formação escolar e a estrutura do sistema de ensino

Na análise das entrevistas, busquei assinalar diferenças de posicionamento da bibliotecária e da auxiliar de biblioteca, quanto aos usos e às formas de apropriação do livro de literatura por elas, agenciados no contexto da biblioteca escolar. A

análise foi processada segundo aportes teóricos provenientes da Análise de Conteúdo⁴⁰ cruzados a aspectos dos discursos das mediadoras em questão, perspectiva de abordagem que se ampliará nos capítulos seguintes através da análise das práticas de leitura literária dos alunos e da sua mediação por professores. Nesse sentido, foram definidas algumas linhas discursivas e temas recorrentes que nortearam o processamento da análise.

A *formação escolar* foi tema das duas entrevistas, embora tenha surgido como *relato espontâneo* em uma e *relato induzido* em outra, conforme assinalai acima. A bibliotecária da Escola Balão Vermelho iniciou a sua apresentação falando do lugar da formação em articulação com a prática profissional, sem que essa relação fosse formulada na questão inicialmente colocada por mim:

Pergunta: *Você é bibliotecária aqui há quanto tempo?*

Resposta: *Há seis anos. Seis anos de formada e seis anos de Balão. Quer dizer, eu saí da universidade e vim direto pra cá. Eu não sabia nada de biblioteca escolar. Nada. Minha experiência maior com a literatura infantil foi no carro-biblioteca da UFMG. Fiquei lá no projeto São Benedito durante 9 meses, com bolsa de iniciação científica. Antes eu só tinha mexido na área técnica, aí quando eu caí no carro-biblioteca eu fiquei encantada em trabalhar com literatura. Aí surgiu vir pro Balão. Vim, mas não tinha experiência. A experiência que a gente tem na Biblioteconomia é organização de livros, é arrumar livros nas estantes e eu sempre achei que era outra coisa, eu sempre achei que a biblioteconomia tinha de ser outra coisa, principalmente na biblioteca escolar. Quando eu cheguei no Balão não existia este espaço, eles estavam montando (...) Então eu comecei. Ela ficava numa sala ali, os livros organizados num caixote, todos por editoras, e eu conhecia muito pouco. Conhecia Sylvia Orthof, de literatura de minha menina mais velha, Ana Maria Machado, mas muito pouco.*

⁴⁰ Cf. BARDIN, 1997.

Percebe-se como a formação anterior à inserção no campo profissional aparece como elemento propulsor de continuidade de estudos na vida profissional, formação que se confunde com o processo de construção da biblioteca escolar, numa relação que parece se pautar pela busca da autonomia.

Diferentemente, o tema surgiu, no discurso da outra entrevistada, como assunto relacionado ao modo de funcionamento das bibliotecas no contexto da Escola Plural, no qual se exerce a função de *auxiliar de biblioteca* pessoas que, independentemente da especialização ou profissão anterior, tenham concluído o Ensino Médio, como é o caso da profissional:

Pergunta: São três responsáveis pela biblioteca...

Resposta: São.

Pergunta:... nos três turnos. Vocês vêm todo dia?

Resposta: Exatamente. Todos os dias, um funcionário por turno.

Pergunta: Qual que é a habilitação necessária pra poder ficar na biblioteca?

Resposta: Olha, no meu caso específico, eu fiz um concurso onde você estuda matérias dentro da Escola Plural, essa coisa toda, conhecimentos gerais, né? E depois você faz um curso oferecido pela Prefeitura pra estar tendo uma idéia do que você vai encontrar, né? Esse curso vai te dar umas orientações básicas, mas no dia-a-dia você vai desenvolvendo. Nós temos uma bibliotecária responsável. Ela não fica nessa escola. Ela fica numa outra escola que é a biblioteca pólo e ela é responsável por várias bibliotecas da região do Barreiro. Então, assim, praticamente, eu posso dizer, bimestralmente, é feita uma reunião com esses auxiliares. A gente troca muitas idéias, sabe? Troca as experiências de cada escola. E isso é importante pra gente.

Nesse caso, percebe-se o quanto o discurso se apóia numa espécie de macro-estrutura do sistema ao qual se vincula, onde o trabalho coletivo se destaca como

condição prévia para as iniciativas individuais⁴¹. Também na fala da auxiliar de biblioteca, a idéia de que os saberes sobre as práticas de leitura na biblioteca vão sendo desenvolvidos no dia-a-dia.

Ao comparar as entrevistas, fica patente o quanto os lugares sociais construídos na formação individual aparecem de maneiras diferenciadas nos dois discursos, dando visibilidade a duas vertentes: uma na qual ganha ênfase o sujeito na intrincada malha do sistema de ensino⁴²; outra que desloca esse ponto de vista para outro pólo, ou seja, a ênfase recai no sistema escolar e seus desdobramentos institucionais, dos quais o sujeito participa como coadjuvante:

Pergunta: *A coordenadora geral fica naquela... Como é que chama? A...*

Resposta: *Biblioteca pólo?*

Pergunta: *Não. A biblioteca pólo, onde fica?*

Resposta: *Ah, sim. Fica na Escola Vinícius de Morais. É aqui nesse bairro, no Tirol mesmo. Ela fica nessa escola e ela organiza, ela está dando idéias pra gente, orientações, sempre que a gente precisa.*

Pergunta: *... bimestralmente vocês têm essas reuniões.*

Resposta: *É. Praticamente bimestralmente a gente tem essa reunião pra trocar idéias.*

⁴¹ Nesse sentido, é sinalizador do discurso sobre o papel pedagógico desempenhado pela biblioteca na Escola Plural o documento distribuído em 1999 para professores participantes do Giroletras, cujo trecho a seguir destaca: "(...) O Programa Escola Plural está, em 1999, no quinto ano de implantação, o que vem acontecendo num ritmo desigual, como se espera de um programa que está em construção e que atinge uma rede de 174 escolas. Devido à precariedade de recursos humanos e materiais, a Biblioteca, inicialmente, tinha ficado à margem desse processo de implantação. Isso não significa que atividades típicas de biblioteca deixassem de ser desenvolvidas. O espaço, quando existia, era usado como sala de vídeo, de reuniões, de atividades de leitura ou sala de professores". (...) O documento trata em seguida do conceito de biblioteca, da biblioteca escolar e da biblioteca na Escola Plural, numa clara manifestação da necessidade de incluir o tema no rol das discussões pedagógicas que vinham se realizando.

⁴² Quanto a esse aspecto, valeria a pena observar o emprego da 1ª pessoa, no discurso da bibliotecária, que às vezes toma grandes proporções: "Eles entram aqui na biblioteca, eles sabem que aqui eu tenho astronomia, que ali eu tenho ciências, geografia, que ali naquele armário eu guardo animais, que eu tenho poesia aqui... sabem tudo."

Nesse caso, outros papéis se estabelecem como o da coordenação por pólos nas Regionais, papéis que caracterizam o nível de maior complexidade dos sistemas escolares observados.

Essas considerações prévias problematizam a pertinência do viés comparativo desta pesquisa. Surge, no primeiro tópico observado, portanto, o importante ponto a que se deve dar relevo quando se propõe analisar modos peculiares de funcionamento das bibliotecas escolares: o das especificidades das formações dos sujeitos responsáveis pelas bibliotecas em sintonia com os sistemas escolares, menos ou mais complexos, tais como os que se apresentam nesta pesquisa. Perceber essas diferenças passa a ser, então, a condição primeira que adquire relevância para a análise e comparação dos tópicos que se seguem. Ressaltado o âmbito das formações, a comparação entre as mediações da leitura literária, exercidas pelas duas "bibliotecárias", pode se realizar sem que se corra o risco de chegar a conclusões niveladoras das condições de formação.

1.1.2. Autores, gêneros, editoras nos discursos sobre a leitura literária

Outro aspecto observado nas entrevistas, que pode ser enquadrado nas categorias *relato espontâneo/relato induzido*, diz respeito à familiaridade com o universo de livros, autores ou até mesmo outros como conhecimento de coleções, editoras, nos modos como se colocam tais referências eletivas dos sujeitos. As preferências e

indicações revelam conhecimentos sobre a instituição literária, seus mecanismos de legitimação, suas categorias de valor, enfim, aspectos que as responsáveis pelas bibliotecas pinçam dos discursos sociais que atravessam a cultura escolar, assimilando-os.

Espontaneamente, dados iam sendo colocados pela entrevistada da Escola Balão Vermelho, chegando, algumas vezes, a fazer supor um grau de aproximação entre ela e escritores (os mineiros dispensam sobrenome) ou editores. Essa deliberada inserção do sujeito no que se convencionou chamar "vida literária", própria da instituição literatura, propiciada pelo retorno que a instituição particular potencialmente apresenta ao mercado editorial, aparece também como consciência e índice de juízo de valor, e da legitimidade das referências no campo da literatura infantil e juvenil:

Pergunta: *Como é o Bartolomeu pra esses meninos?*

Resposta: *Bartolomeu é difícil. Bartolomeu é difícil. Agora, eles lêem Ler, escrever e fazer conta de cabeça, a 4ª série lê. Mesmo ele não estando em lançamento na biblioteca do 2º semestre eu coloco ele. Por parte de pai...*

Pergunta: *Indez...*

Resposta: *Indez é difícil. Eu já tentei Pedro e Mário... Mário e Pedro, já tentei aquele outro da Formato do pássaro, difícil, difícil, viu?*

Pergunta: *Um colega de doutorado tem como objeto a recepção de Bartolomeu...*

Resposta: *É muito pra adulto, pra adulto. Eu não gosto de dizer que ele não escreve pra criança. Eu fico vendo o Ricardo Azevedo escrevendo tão legal, a Marilda nesse Pindorama ela arrasou, porque numa coisa eu presto muita atenção: Olha o formato desse livro. Pra minhas crianças esse é um livro de 3º período. Um livro nesse formato, ilustrado, bonito assim, com um texto de 2ª série, e as crianças na 2ª série não querem ler.*

Pergunta: *O projeto gráfico prevê um leitor diferente daquele que o texto prevê?*

Resposta: *Isso eu comento com Marilda, isso eu comento. O rei da fome é um texto difícil, ele não é um texto fácil. A criança imaginar ela imagina, mas ela não viaja assim, não, né? Ela imagina, mas tem limite, né? Um (...) passou por aqui, isso é texto de 2ª série! Um formato desse!*

Abaixo apresento o quadro das "referências bibliográficas" feitas pela bibliotecária da Escola Balão Vermelho durante a entrevista.⁴³

AUTORES	LIVROS/COLEÇÕES	EDITORAS
Sylvia Orthof	A chave do Tamanho	Beth (proprietária de editora)
Ana Maria Machado	A bolsa amarela	
Monteiro Lobato	Quem tem medo	
Heloísa Prieto	A bruxa Onilda	
Ricardo Azevedo	Marambaia	
Eva Furnari	Histórias de arrepiar	
Marilda (Castanha)	Ovo de avião	
Libério (Neves)	<p>Conhecendo nossos clássicos</p> <p>Crianças famosas</p> <p>A casa amarela</p> <p>Deus me livre</p> <p>Pedro e Mário</p> <p>O rei da fome</p> <p>Pindorama</p> <p>Catarina e Josefina</p> <p>A droga da obediência</p> <p>Ana e Pedro</p>	

⁴³ Em outros capítulos desta pesquisa, veremos o quanto a variedade que está na base de construção das referências eletivas da bibliotecária se projeta nas escolhas e preferências dos alunos.

	Meu pé de laranja-lima Ler, escrever e fazer conta de cabeça Por parte de pai O menino no espelho Pedra no caminho	
	Barra manteiga	

As referências listadas foram feitas de maneira espontânea, como afirmei acima, à medida que circulávamos pelo espaço da biblioteca, ou que a fala exigia alguma exemplificação ou ilustração. É interessante observar a tendência da bibliotecária a misturar narrativas da atualidade com narrativas que compõem um cânone da produção da LIJ no Brasil (por exemplo, *Meu pé de laranja lima*), aliás esta uma marca que seria observada em vários projetos desenvolvidos em sala de aula naquela escola. O tom da conversa sobre livros foi o da familiaridade com autores, cercado de considerações críticas provenientes da prática e de algum, mesmo que incipiente, interesse teórico sobre o assunto:

Bibliotecária: *Eu recebo muito material de divulgação das editoras. Recebo muita coisa que presta, muita coisa que não presta. O que não presta eu devolvo, mas eu vou lendo e selecionando, porque tem de passar por alguém, porque senão você põe muita porcaria na mão deles. Então eu procuro observar - coisa que eu não sabia, eu tive de aprender - estrutura, como é usado, como é que eles estão falando, pra que o autor escreveu aquele livro e eu... lida tinha um livro que ela passou pra mim - pra poder estar indicando, né? - que é um livro da Eliana Yunes, que ela fala de todo esse processo e a estrutura do texto, se está bem adequado, como é que é a linguagem que o autor usa... a separar, aprendi (...) os livros em 1ª pessoa não são todas as turmas que compreendem...*

Pergunta: *É mesmo?! Tem isso? As narrativas em 1ª pessoa!...*

Resposta: *Tem isso sim. Em 1ª pessoa não são todas as crianças que entendem. A 1ª série ela entende aquela Quem tem medo. Quem tem medo eles entendem e é em 1ª pessoa. Tem A Bruxa Onilda também, mas não são todos, não. (...) eles têm que ter o início, o meio e o fim pra certa idade... Narrativa linear... 1º e 3º períodos sempre "Era uma vez...", "Há muito tempo atrás...", marcadores de tempo que eles estão acostumados a ouvir nos contos de fadas... como se fosse um conto de fadas. Já esperam que tenha aquela maldadezinha, com um final feliz e vai tudo bem... (risos)... e foram felizes para sempre, eles esperam isso.*

Pergunta: *Isso na 1ª série...*

Resposta: *1ª série, na 2ª não. Na 2ª eles já entendem texto em 1ª pessoa, narrativas em 1ª pessoa, e eles inclusive já gostam de texto de humor, de aventura, adoram aventura!, de mistério, contos de assombração... Eu tenho um problema com contos de assombração, porque desde o 3º período eles gostam de contos de assombração e é coisa que a gente não tem na literatura. Ou tem assim Contos de assombração, Marambaia, uma coleçãozinha meio do vai meio do vem da Scipione, umas Histórias de arrepiar que eu não consigo nem indicar porque difícil conseguir pra indicar pra crianças da 4ª série. Histórias de Arrepiar, da Paulicéia. Mas não tem, gente! Esse livro dos medos, quando ele chegou pra mim, eu achei que fosse sobre contos de assombração, mas que nada.*

O conhecimento teórico sobre a literatura é construído pela experiência e experimentação dos textos por ela e por alunos e tem como base a noção de reconhecimento de modelos prévios, aqui entendida como uma recepção que pressupõe uma experiência anterior e não uma novidade em termos de proposta ficcional. Depreende-se dessa perspectiva de abordagem que a formação de leitura literária da bibliotecária está intimamente relacionada a obras do universo conhecido e re-conhecido, visto que se distancia de preceitos de rompimento orientadores de uma estética da literatura contemporânea. É importante frisar ainda que o relato apresentou muitos índices de envolvimento emocional do sujeito-mediador na sua experiência de leitura de obras da literatura para criança e jovens. Aspecto que reforça a cumplicidade entre ela e os alunos quanto às escolhas e leituras partilhadas, pautada por um gosto legitimado:

Bibliotecária: (...) *Eu passo a mão nos livros e levo pra ler pra minha filha de 10 anos. Adora! Leio toda noite pra ela. Meu pé de laranja lima, aqui as crianças lêem na 4ª série. Aí fora estão lendo na 7ª. Eu li pra Marina, no ano passado, chorava eu e ela, e todo dia a gente queria chorar mais [risos]. Foi bom demais! Nossa! uma criança no ano passado fez uma resenha sobre esse livro... a coisa mais linda!*

Abro parênteses aqui para tecer algumas considerações sobre gêneros da literatura, tema em evidência, dado o questionamento contemporâneo de valores sedimentados, no qual se incluem a literatura para crianças e jovens que só muito recentemente deixa aos poucos de ser examinada como "gênero" para ser percebida como similar à sua "irmã mais velha", possuidora, também ela, de uma complexidade de gêneros em diálogo. Um bom viés e contraponto para a abordagem da organização dos gêneros da literatura nas duas bibliotecas em questão advém da teoria da literatura de massa, para a qual muito contribuíram os trabalhos de Muniz Sodré. Na década de 70⁴⁴, falando sobre o texto de consumo, Muniz Sodré ofereceu um bom "fermento" para a discussão dos gêneros em literatura. Ele preferiu que a literatura se definisse como 'literaturas', discordando da tradicional dicotomia: literatura e sublitteratura:

Quem visita uma livraria organizada à maneira norte-americana não pode deixar de perceber que a arrumação das prateleiras atende a uma certa discriminação literária. De um lado estão os romances de autores como Thomas Mann, Malcolm Lowry, Jorge Luis Borges, Guimarães Rosa, Machado de Assis e outros reconhecidos como "clássicos" ou "grandes escritores", produtores de literatura (com maiúscula). No outro misturam-se figuras como Dashiell Hammett, Isaac Asimov, Agatha Christie, Ray Bradbury, Michael Moorcock, Karl May, em meio a manuais de emagrecimento, de como fazer sucesso ou subir na vida, etc. Neste caso, lida-se com produtores de best-seller ou, mais especificamente, quando se trata do gênero narrativo, com autores da literatura de massa (desta vez com minúscula).⁴⁵

Nesta livraria e naquela época, com certeza, encontraríamos a literatura infantil e juvenil entre os livros da *outra* literatura. Muniz Sodré abstrai a noção de valores que

⁴⁴ A primeira edição de *Teoria da Literatura de Massa* é de 1978.

⁴⁵ SODRÉ, 1985. p. 5.

está aí implicada, indicando uma nova forma de tratar o problema. Anulando os juízos radicais de valor, propõe que *as literaturas* em questão representam diferentes fenômenos de produção, cujo circuito ideológico se perfaz também no consumo, ou seja, na recepção.

Tal dicotomia, na atualidade, encontra-se profundamente abalada. Hoje sabemos que Ray Bradbury, Graham Greene, Simenon são "clássicos" de certos gêneros da cultura de massa - mesmo tendo seus autores escrito muito e para muita gente. São como tantos outros nomes representativos de autores que driblaram a redução em categorias fechadas de valores dos discursos críticos.

Muitos autores vêm contribuindo para o desmonte de algumas das fronteiras que se fixaram como intransponíveis na história *monumental* da literatura. Entre eles vale lembrar Calvino, que, nos seus famosos textos sobre clássicos, redefine esse conceito com base nas recepções da obra literária, possíveis pelo grau de abertura que se oferece ao imaginário dos leitores: "Um clássico é uma obra que provoca incessantemente uma nuvem de discursos críticos sobre si, mas continuamente a repele para longe".⁴⁶

Esse movimento de abertura está na base de muitos estudos que buscam combater as *armadilhas dicotômicas*,⁴⁷ sobretudo a partir do conceito de intertextualidade, que

⁴⁶ CALVINO, 1993. p. 12.

⁴⁷ Ver o interessante estudo de Sílvia Helena Simões Borelli, *Ação, Suspense, Emoção: literatura e cultura de massa no Brasil*, principalmente o capítulo "Popular, massivo, erudito: articulações, exclusões", no qual faz um levantamento de importantes contribuições teóricas para o debate sobre cultura erudita, cultura popular e cultura de massa. BORELLI, 1996. p. 21 - 63.

aponta o grande diálogo entre os textos como fator constitutivo das produções que fazem parte do campo geral da cultura nas sociedades modernas.

A história da dicotomia literatura de massa ou de entretenimento/literatura erudita ou culta; alta e baixa literatura permite ver em que medida esta tradição se repete nos usos que se fazem da literatura infantil e juvenil nas escolas, ou seja, saber como a literatura vive ou sobrevive, principalmente por ser esta um subsistema dentro de um sistema maior, cuja história traz, na sua origem, uma relação de exclusão. Perceber como se organizam os gêneros e autores da literatura através do discurso das "bibliotecárias" entrevistadas possibilita que se chegue ao entendimento do lugar que *as literaturas* ocupam nas *estantes* responsáveis por um modo de apreensão desse tipo de texto.

Apoiando-se nos usos da literatura desprovidos de modelos teóricos de categorização, os livros da biblioteca da Escola Balão Vermelho se agrupam por gêneros segundo critérios ecléticos: *textos de humor, de aventura, adoram aventura! de mistério, contos de assombração...* modo de organização que indica o quanto o *fazer* se antecipa ao *saber* naquele espaço de formação de leitores, onde as mediações encontram-se também elas em processo de formação.

A auxiliar de biblioteca da Escola Municipal Antônio Sales Barbosa fez, no seu relato, menos menções a livros, autores, limitando-se a citar alguns clássicos da literatura ou algumas obras da literatura para jovens, quando solicitada sobre o assunto.

AUTORES	LIVROS/COLEÇÕES
Marcos Rei	A marca de uma lágrima
Érico Veríssimo	O Guarani
Pablo Neruda	O Cortiço A moreninha
	Os Karas

As referências eram citadas após alguma questão correlata feita por mim, como: preferências dos usuários, leitura de "clássicos", etc. Pode-se, a partir da pequena amostra, deduzir o seguinte: a construção de um saber sobre a literatura, neste último caso, está em tensão com um outro saber que se reconhece legítimo quando se fala de literatura; sabe-se da importância desse *saber*, que se sobrepõe ao *fazer*, no momento em que se fala desse tipo de leitura valorizada socialmente. Ou seja, a mistura de diferentes fenômenos de produção, na *estante que se organiza*, revela uma avaliação prévia - e, com certeza, menos arriscada - das expectativas que se projetam como conhecimentos partilhados, na situação de interlocução do contexto da entrevista.

Pergunta: *Os alunos quando vêm aqui, você já me falou que muitas vezes os professores de português estão indicando, estão pedindo pra eles lerem, e tal. Você percebe preferências nas escolhas?*

Resposta: *Percebo. Eles gostam muito de temas da própria adolescência mesmo, né? Sobre sexo, sobre comportamentos, enfim, eu acho interessante, que essa geração não tem aquele... aquele pudor que, por exemplo, a minha tinha de falar: "Eu quero livro de sexo". Fala mesmo, sabe? E dependendo da faixa etária e do livro, a gente está emprestando, pra estar justamente orientando,*

também essa parte aí, né? Então eles preferem esses temas, da adolescência. Terror é um tema que eles gostam muito, principalmente os meninos, né? E os romances, assim, de amor... os romances românticos, né? ((Risos.))

Pergunta: Sei...

Resposta: Dos romances, então, as meninas gostam.

Pergunta: Tem algum autor que você lembra que eles gostam?

Resposta: Tem. Tem um autor que a maioria que pega um livro, quer ler outro dele, é o Marcos Rey.

Pergunta: Ah, tá.

Resposta: É. Tem vários livros, né? E o aluno pega um livro, e quando se identifica, quer ler outro. E vai lendo todos que a gente tem. E a gente tem vários.

Pergunta: Então Marcos Rey é um autor lido aqui...

Resposta: É um autor bastante lido aqui.

Pergunta: E o Pedro Bandeira, heim?

Resposta: Lêem, lêem. Tem livros, por exemplo, A marca de uma lágrima, que é um livro dele, que as meninas, principalmente, são as que mais pegam e adoram, né? E tem alguns da coleção Os karas, parece que são personagens que... O livro, parece, não sei se completa. Porque eu mesma não tive oportunidade de ler. Mas pelo que elas... eles me dizem, completa, são os mesmos personagens. Então eles gostam. Lêem o livro com aquela turminha Os karas, né? E depois pegam um outro em que também aparecem esses personagens. Eles podem ler, mas não com frequência. E que eu me lembre, no momento, não.

Pergunta: João Carlos Marinho...

Resposta: Não com tanta frequência.

Pergunta: E aqueles autores, assim, mais "difíceis"? Não queria usar essa palavra não.

Resposta: ((Risos.)) Clássicos...

Pergunta: Não são os clássicos, não. Eu digo assim, alguns autores contemporâneos, tipo Bartolomeu Campos Queirós...

Resposta: Já é mais difícil, pelo menos no meu turno, que são alunos que estão na faixa etária mais de quinta à oitava. Quinta à oitava seria faixa etária de no máximo 15 anos, 16, né? Eles não procuram. No meu turno, eles não procuram muito, não. A gente tem livros desse autor aqui, mas ele não é muito procurado não.

Pergunta: Você ia falando dos clássicos...

Resposta: É.

Pergunta: Como é que é essa leitura dos clássicos?

Resposta: Pois é. É praticamente pelo mesmo motivo. Porque geralmente o pessoal do segundo grau está lendo mais. Pegar O Guarani, por exemplo.

Pergunta: O segundo grau aqui é só à noite?

Resposta: Só à noite.

Pergunta: Aí você não está aqui...

Resposta: *É, não estou. É por isso que eu não tenho condição de ficar falando muito sobre isso. Mas às vezes acontece de um aluno, por exemplo, um aluno da sexta, da sétima série, chegar falando: "Ah, eu queria pegar A moreninha ". Aí eu explico, falo:" Olha, essa linguagem é um pouco mais complicada pra você agora. Claro que você vai estar lendo isso depois. Mas se você quiser levar, leva, dá uma olhada". Muitos até gostam. Não sei se vão aproveitar muito bem aquela obra, mas gostam. Outros devolvem no outro dia e falam:" Ó, não entendi nada", e tal... aquele tipo de coisa. Mas tem uma curiosidade. Eu acho que pelo fato de estar... aquela coisa da divulgação das obras dos clássicos, que são muito falados, assim: "Ah, o livro O cortiço é muito bom". Então eles ouvem e vêm, com menor frequência, mas vêm espontaneamente e pegam pra estar olhando.*

Nota-se que algumas vezes a entrevistada se apoiou nos gêneros, numa tentativa de categorização predominantemente temática para a literatura destinada a jovens: "livro de sexo", terror, "romances românticos" de amor; ou para as preferências pessoais: "livro de adolescência", "livro de auto-ajuda":

Pergunta: *Deixa eu ver se tem mais alguma coisa... uma perguntinha. Você gosta de ler?*

Resposta: *Eu gosto muito de ler.*

Pergunta: *É?*

Resposta: *Gosto.*

Pergunta: *Você lê esses livros que a meninada está lendo?*

Resposta: *Olha, isso às vezes dá uma curiosidade, aconteceu muito isso. Às vezes tem livro que está saindo demais, que todo mundo, todos alunos lêem. "Ah, tem o livro tal". Acaba de sair com o livro, lá fora ficam alguns minutinhos, o outro vem:" Ah, aquele livro que a fulana pegou, tem? ". E eu fico curiosa e acabo lendo. E gosto de ler livros de auto-ajuda. E adoro livro também de adolescência, sabe? De estar lendo. Sempre eu estou indicando também.*

Pergunta: *É... Tem algum autor em especial?*

Resposta: *Olha, esse autor que eu tenho, assim, fez parte da minha formação, vamos dizer assim, na época de escola, que é o Érico Veríssimo. E eu gosto bastante... de Érico Veríssimo.*

Curiosamente, as categorias são similares às dos gêneros da literatura de massa, assim definidos por Muniz Sodré:

Na literatura de massa, o que chamamos de gêneros são as subdivisões, por temática e público leitor, da narrativa romanesca. É fácil reconhecer tais gêneros pela natureza da atualidade informativo-jornalística veiculada. Senão vejamos:

Romance policial - Informações de natureza criminológica, psicológica, judiciária, etc.
Ficção científica - Vulgarização e antecipação de grandes descobertas científicas ou então conjecturas sobre o relacionamento entre o homem e a tecnociência.

Romance de terror - conhecimentos biológicos ou antropológicos em torno dos padrões de "normalidade" humana.

Romance sentimental - Doutrina ou informações de natureza ética relativas aos fenômenos do amor ou da sexualidade.

Qualquer outro "gênero" poderá ser determinado da mesma maneira, através de um exame atento de seu "projeto informativo". É preciso deixar bem claro, porém, que as informações não devem jamais pecar por excesso (Marshall McLuhan chegava a afirmar que um best-seller não pode ter mais de 10% de informações novas), sob pena de cansar o público⁴⁸.

Liga-se a essa última iniciativa classificatória outro documento coletado nesta pesquisa⁴⁹, que aqui pode pertinentemente ser correlacionado, principalmente sob o ponto de vista da apropriação dos conhecimentos sobre os gêneros da literatura de massa, que se formulam segundo o projeto informativo das obras agrupadas, tal como o caracterizado por Sodré. Trata-se de um catálogo, elaborado pelos auxiliares de biblioteca da escola, entre os quais a entrevistada, para ser utilizado pelos usuários nas suas escolhas. No catálogo, as categorias classificatórias criadas para orientar as escolhas dos alunos são as seguintes:

Categorias estabelecidas por auxiliares de biblioteca

⁴⁸ SODRÉ, 1985. p. 26.

⁴⁹ Cf. em anexo.

para catálogo de consulta pelos usuários
ADOLESCÊNCIA, ESPORTE, AMOR (PARA MAIS JOVENS), AMOR, TERROR, AVENTURA, LEITURA EXTRACLASSE - (Paradidáticos - 5ª série), FICÇÃO ⁵⁰ FOLCLORE, HUMOR, OUTROS, POESIA, SUSPENSE, ENIGMA, LIVROS NOVOS

Tais categorias impõem de imediato uma pergunta: quais critérios ou motivações levaram a este agrupamento? Como pude observar, os alunos de fato usam o catálogo e talvez em parte essas categorias tenham sido criadas em função das procuras e com base nesse uso. Os critérios variam, oscilando entre a temática como *adolescência*, *amor*, *folclore*, *esporte*; a adequação aos usos escolares expressa pela categoria *paradidáticos*, palavra empregada equivocadamente como correspondente a *extraclasses*, o que fica claro quando lemos os títulos ali listados; os gêneros como *poesia*, *ficção* [científica], *suspense*, *humor*, *terror*, *aventura*⁵¹, *enigma*. Quanto aos critérios de agrupamento da última categoria, *enigma*, pude observar a correspondência com narrativas de *mistério* ou *policiais*, através dos títulos ali reunidos. Houve ainda, como vimos no quadro acima, outros critérios como "novidade", livros agrupados em *livros novos*, restando ainda a categoria *outros*,

⁵⁰ Trata-se de Ficção Científica, como pude constatar ao conferir os nomes dos livros, que sugerem tal classificação.

⁵¹ As categorias ou gêneros *suspense*, *humor*, *terror* e *aventura* têm se firmado entre os jovens. Os três primeiros se apóiam no efeito produzido, o último na estrutura que representa, em larga medida, um formato muito comum de literatura juvenil.

suponho que para todos aqueles para os quais não se construíra de imediato uma correspondência temática. Como exemplos, temos o livro de imagem *Zoom*, de Jstvan Banyai, ou *Doze reis e a moça no labirinto*, de Marina Colassanti, ali listados. Neste sentido, é interessante perceber que, quando ocorre um distanciamento do gênero com os gêneros já consagrados segundo a tipologia da literatura de massa (quem sabe possuam os textos mais de 10% de novidade, como na avaliação de McLuhan), os livros ficam "fora do lugar" pela falta de uma perspectiva temática que os enquadre em um ou outro gênero reconhecido.

A esse modo de organização, segundo o qual os gêneros da literatura para jovens se agrupam por critérios informativos e por outras indicações que prenunciam usos não-legitimados pela instituição literária, porque deixam de fora aqueles projetos literários que rompem com quaisquer modelos prévios, comparamos o modo de organização da outra biblioteca, descrito pela bibliotecária, a partir de um "passeio" nos poucos metros quadrados da sala. No "passeio", observações sobre o modo de organização surgiam à medida que tratávamos de vários assuntos correlatos:

Os clássicos, Monteiro Lobato, Contos de Fadas, essa estante toda, inclusive são livros que eu tenho mais exemplares, porque geralmente eu tenho um livro de cada. (...) Ali embaixo eu tenho poesias, um pouco de livros sem textos (...) aqui embaixo os informativos. Está separado História, Ciências, Geografia, tem um pouco de folclore... não tem nada muito [organizado]... e está misturado literatura do professor com literatura para crianças. (...) Aqui eu coloco mais livros para crianças de 3ª e 4ª série. (...) Essa coleção tem de ter um espaço que as crianças saibam que ela está aqui. É muito procurada. Essa Barra Manteiga eu já deixo assim bem visível para as minhas crianças de 1ª série. (...) Essa coleção Crianças Famosas, ela tem esse lugarzinho certo. Eles sabem, eles chegam aqui na biblioteca e acham. A Casa Amarela aqui... eles acham Crianças famosas sempre aqui, eu nunca

mudo. Igual a Salve-se quem puder ali, Pedra no caminho é num cantinho aqui embaixo. Eu marquei os lugares pra eles porque eles ficavam perdidos. (...) Pedro Bandeira é sempre ali. (...) Mas o resto eu mudo tudo. Só esses têm lugar marcado. Nesta semana mudei tudo.

Subentende-se uma lógica de organização, nesse breve passeio pelo ambiente da biblioteca. Uma lógica que pressupõe o uso, mas sem a mediação de nomenclaturas ou categorizações previamente definidas, como assinalai anteriormente. Aliás não há uma tentativa de agrupamento por gênero, mas um investimento na adequação do ambiente a práticas cotidianas dos leitores que ali vão a procura de livros. Importa mais o título, o autor ou a coleção ligados aos interesses dos leitores, quando, aí sim, se revela um tipo de agrupamento mais visível: por faixa etária. Se não existe a fôrma das categorias prévias, a preocupação com a faixa etária leva a conclusões inesperadas de caráter prescritivo. Esta uma forte preocupação da bibliotecária em outras passagens da entrevista, como quando, por exemplo, ela pretende definir estruturas narrativas em relação a interesse por idade:

Tem isso sim. Em 1ª pessoa não são todas as crianças que entendem. A 1ª série, ela entende aquela Quem tem medo. Quem tem medo eles entendem e é em 1ª pessoa. (...) eles tem que ter o início, o meio e o fim pra certa idade... narrativa linear... 1º e 3º período sempre "era uma vez", "há muito tempo atrás", marcadores de tempo que eles estão acostumados a ouvir nos contos de fadas, como se fosse um conto de fadas. Já esperam que tenha aquela maldadezinha, com um final feliz e vai tudo bem... [risos]... "e foram felizes para sempre", eles esperam isso. (...) 1ª série, na 2ª não. Na 2ª eles já entendem texto em primeira pessoa, narrativas em primeira pessoa, e eles inclusive já gostam de texto de humor, de aventura, adoram aventura!, de mistério, contos de assombração...

Como se vê, a segmentação chega a pormenores detalhados do que seria bom para determinada idade, de acordo com certos elementos da linguagem condutores do imaginário infantil, que, segundo a bibliotecária, deve passar, pelo reconhecimento de uma linearidade prototípica da narrativa nas séries iniciais ou pela experiência de leitura de narrativas em primeira pessoa só a partir da 2ª série. Não se sabe, porém, até que ponto as mediações escolares influenciam na perpetuação dessas idéias nas práticas cotidianas dos leitores ou se tais aspectos são de fato frutos da observação sistemática das preferências dos alunos. A esta questão retornaremos quando estivermos trabalhando diretamente com as entrevistas e outros materiais coletados neste trabalho.

1.1.3. Constituição do acervo e julgamento de valor

Um olhar mais detido sobre as entrevistas das bibliotecárias permite ver o quanto as aprendizagens construídas na prática na escola pública e na escola particular estão desvinculadas de um conhecimento teórico literário mais amplo, além de apontar concepções da literatura que se distanciam de formulações e conceitos contemporâneos, historicamente construídos no campo da literatura. Destacam-se ainda, nos discursos das mediadoras, modos distintos de relação com a instituição literária, dos quais decorrem atitudes de familiaridade e de distanciamento. Familiaridade que, na escola particular, se garante pela dinâmica de aquisição que renova e movimenta o acervo, e distanciamento que, na escola pública, se impõe como ordenação que deve proteger e preservar um patrimônio que se amplia de tempos em tempos.

Segundo Bourdieu, em *As regras da Arte*, algumas características permanecem desde a constituição de autonomia do campo geral da literatura (e eu diria, de autonomia da literatura infantil e juvenil inseridas no campo): o subcampo heterônomo de grande produção da atualidade, assegura sua rentabilidade através principalmente de coleções de histórias padronizadas em atenção ao gosto de um grande público; e o subcampo autônomo resiste a recompensas imediatas, rompendo com padrões comerciais, mas obtém reconhecimento crítico que aproxima suas obras de produções da sua "irmã mais velha" a literatura para adultos.

As lutas que ocorrem dentro do campo, espaço de relações objetivas, decorrem do jogo de forças para a apropriação de instrumentos que permitam ora o alcance de vendas ora o alcance de reconhecimento simbólico, segundo os critérios que regem os cânones da literatura, ou seja, segundo as disposições subjetivas que estão na base dos valores históricos de julgamento. Entre esses instrumentos e instituições em relação direta com o campo literário encontra-se a escola, da qual a literatura depende no que se refere às disposições dos leitores:

(...) [a instituição escolar] através da delimitação entre o que merece ser transmitido e reconhecido e o que não o merece, reproduz continuamente a distinção entre as obras consagradas e as ilegítimas e, ao mesmo tempo, entre a maneira legítima e a ilegítima de abordar as obras legítimas.⁵²

Daí o seu importante papel nesse jogo de valores e regras tão ambíguos do campo literário. Como a crítica especializada, a escola ocuparia uma posição definidora da consagração ou do esquecimento dos livros produzidos para os potenciais leitores

⁵² BOURDIEU, 1996. p. 169.

em formação. A noção de campo permite uma ampliação da compreensão da literatura, por elucidar componentes e interesses em relação no jogo que constitui a leitura literária, muitas vezes não percebidos pela grande maioria dos leitores.

Porém, o que se percebe, no caso das escolas desta pesquisa, é uma quase indiferença a valores e regras do campo geral da literatura e paradoxalmente a existência de um esforço de incorporação de termos e expressões que identificam práticas literárias, segundo um referencial teórico do campo que se supõe legítimo. Encontramos, por exemplo, livros considerados a "alta literatura" para crianças e jovens - para usar uma expressão que se contrapõe às produções que participam de um projeto eminentemente mimético e temático - em lugares ou categorias que não correspondem à proposta textual do livro, pelo fato de não ser a proposta amplamente aceita naquela comunidade. Como exemplo desse desvio, alguns títulos como *Os Colegas* e *Angélica*, da escritora Lygia Bojunga, *Uma idéia toda azul*, de Marina Colassanti, ou até mesmo *Dom Quixote*, de Miguel de Cervantes encontram-se, no catálogo da escola pública, entre os *paradidáticos*.

Outro exemplo de afastamento de uma concepção que tenha na base o rompimento, encontra-se na definição do que julga ser literatura pela bibliotecária:

Pergunta: *Posso te fazer uma pergunta bem difícil? Você conseguiria definir o que é um bom livro de literatura?*

Resposta: *Não sei, viu? Eu acho que ele tem de ter um pouco de vários livros, né? (risos) Junte um pouco de Ovo de avião, que é fantástico, um pouco de A droga da obediência, do Pedro Bandeira, um pouco daquele primeiro conto de O menino no espelho, que eu acho fantástico, da galinha... gente, ai que difícil! Eu acho que ele tem de ter um bom início pra chamar a atenção, não ser muito descritivo no início, ter uma tramazinha no meio, alguma coisa que crie um suspense, que deixe a*

criança na expectativa do que vai acontecer e que tenha um final, porque às vezes tem livro que não tem um final legal, tem livro que você vem lendo, vem lendo e, gente, acabou? Tem vários desse jeito! Gente, o que houve com o autor? Ele não soube acabar o livro? Faltou final, né? Aquilo me dá uma decepção que eu acho que dá uma decepção na criança também. Você vem lendo... porque a primeira leitura que eu faço eu não observo nada disso. Eu leio como se estivesse lendo um best-seller. Eu vou lendo, vou lendo, vou lendo... acabou? Aí faltou aquilo, né? Faltou ele terminar legal. Deus me livre, da Ângela Leite Souza, gente, esse livro é incrível... Ovo de avião, ele vai, eu fico apaixonada por ele...

Em termos comparativos, ficam evidentes distintos graus de familiaridade com a produção de livros da literatura, dados pelas diferentes condições de apropriação do mundo da escrita literária nos discursos das duas mediadoras. O que não significa diferentes níveis, visto que a profusão de títulos e autores citados na entrevista da bibliotecária não indicam necessariamente uma leitora com larga experiência de leitura literária, o que podemos concluir a partir daquilo que diz sobre a estrutura narrativa "ideal". Ela se apresenta principalmente como uma profissional atenta não só com o que se produz e se lê nessa esfera, como também consciente de alguns dos mecanismos de legitimação circulação e divulgação responsáveis pela sobrevivência desse tipo específico de prática cultural. Pode-se afirmar que, se existe uma diferença fundamental, no que muito perigosamente chamaríamos de "níveis de letramento literário" das bibliotecária e da auxiliar de biblioteca, essa diferença se manifesta como conjunto de condições (históricas, sociais, profissionais, escolares, econômicas, culturais, etc.) que envolvem o exercício cotidiano de promover a movimentação de leituras no espaço de formação de leitores da biblioteca escolar.

No que concerne a uma *atitude crítica* a respeito do acervo, observa-se, na biblioteca da escola particular, um investimento em manifestações de apreço e de recusa, altamente prescritivo, e, na biblioteca da escola pública, uma absoluta aceitação da leitura como um bem em si, ficando o trabalho do profissional restrito a atividades de organização e de controle do funcionamento (movimentação dos alunos no espaço, empréstimo e devolução de acordo com os prazos fixados, etc.)

Pergunta: Tá. Agora deu pra entender melhor... sobre a organização desses livros nas estantes, você já me falou outro dia por alto dos critérios que vocês usam. Dá pra repetir?

Resposta: Dá sim. Olha, de uma forma geral, os livros são organizados por autor. Agora, esses livros de coleção, que é o mesmo título e em maior quantidade – 20 exemplares o mesmo título -, a gente separa por título. Fica mais fácil de achar. Mas de uma forma geral é por autor. E a gente tem uma parte de livros didáticos do segundo grau, de primeiro grau também, separados dos literários... pra gente poder localizar melhor, né?

Duas direções parecem estar bem caracterizadas nos modos de organização e nas seleções dos livros que tais modos exigem. Um sobre o qual o sujeito mediador faz um agudo investimento crítico, de filtragem e orientação, cujo resultado final será dado aos alunos como acervo; outro que se apresenta aos alunos em estado bruto, não sendo submetido a nenhum tipo de processo seletivo que pré-orienta as escolhas das leituras. Se por um lado pode haver a ocorrência de perdas quando um *impressionismo crítico*⁵³ acentuado é fator de censura e redução potencial do quadro daquilo que representa a produção literária destinada a crianças e jovens, caso não existam em jogo outros sujeitos participantes do processo de mediação e circulação de livros na esfera escolar, por outro, a ausência de indicadores de qualidade podem

⁵³ Discurso crítico sobre a literatura caracterizado pela opinião pessoal sem preocupação teórica, pautado exclusivamente em juízos irrefutáveis do gosto individual.

afastar definitivamente os potenciais leitores da literatura, quando eles se frustram em suas tentativas de escolhas.

Recebo muita coisa que presta, muita coisa que não presta. O que não presta eu devolvo, mas eu vou lendo e selecionando porque tem de passar por alguém, porque senão você põe muita porcaria na mão deles.⁵⁴

Segundo a dinâmica do Projeto Giroletras na Escola Balão Vermelho, as turmas têm uma biblioteca de classe, constituída a partir de indicações das professoras e dos próprios alunos, que levam para a escola também livros de casa. A bibliotecária se responsabiliza, no entanto, de enviar para as turmas caixas com lançamentos de livros previamente selecionados, para, depois dessa pré-seleção, serem submetidos ao crivo dos alunos. O discurso sobre o processo seletivo dos livros (lançamentos) que vão compor as bibliotecas de classe aponta o quanto a proposta de trabalho com a literatura a partir da crítica infantil e juvenil, marca característica da trajetória pedagógica de leitura literária da escola, encontra-se profundamente dependente das mediações nessa comunidade de leitores.

1.1.4. Histórias das bibliotecas: atualização e preservação

As histórias das duas bibliotecas da pesquisa possuem, também elas, diferenças significativas. A biblioteca da Escola Balão Vermelho foi criada muito recentemente, quando a escola já havia construído uma tradição no desenvolvimento de projetos

⁵⁴ A atividade de filtragem é muito evidente no discurso da bibliotecária da Escola Balão Vermelho, como se pode notar.

de leitura literária, segundo um modo de circulação de livros que contava com a composição de acervos por classe, ou seja, as chamadas *bibliotecas de classe*, anualmente renovadas. Ela viria, então, dar continuidade a um trabalho já em movimento há aproximadamente vinte anos. Já a biblioteca "José Aparecido Louzada que constitui o espaço institucionalizado de *biblioteca escolar comunitária*, acompanha e integra as atividades pedagógicas da Escola Municipal Antônio Sales Barbosa, sobretudo como espaço de apoio às disciplinas, inclusive aquelas voltadas para a literatura. É interessante perceber como a história desta última se mistura com a história dos mediadores que a construíram e contribuíram para ampliação de seu acervo. O nome próprio é, a um só tempo, homenagem e índice de um modo de resistência social pelo viés da crença na leitura, caracterizada por distribuição de bens culturais pelo sujeito-mediador entre classes sociais distintas. O professor Louzada permitiu esse circuito através da iniciativa não só de doação de livros, mas de trocas literárias sobre eles no trabalho em sala de aula.

Auxiliar de biblioteca: *É o professor Louzada. O professor José Aparecido Louzada. A biblioteca recebeu o seu nome. Ele foi importantíssimo na formação do acervo da biblioteca, porque ele trabalhava nesta escola pública e numa escola particular. Então ele sempre estava fazendo algumas manobras. Ele achava algum jeito de estar trazendo algum material pra cá. Por exemplo, ele adotava alguns livros... é:::... literários pra serem usados lá nessa escola. E os alunos compravam porque tinham melhores condições. E depois ele pedia a esses alunos que doassem esses livros pra essa escola pública. E é por isso que a gente tem vários livros de coleção... Você até achou curioso, né? O mesmo título... Vários exemplares e um mesmo título. É devido a esse acontecimento aí.*

De um lado, a biblioteca sobrevive de doações e programas estatais, de outro, em sintonia com o mercado promovem-se compras periódicas de lançamentos, responsáveis não só pela ampliação do acervo como pela movimentação dos projetos implementados na escola. Daí advém outra diferença de condições básica,

voltada para a circulação dos livros no ambiente escolar. E no que tange à concepção do Projeto Giroletras, baseado na crítica infantil e juvenil, mas também no poder de compra, afinal para se comprar e vender as feiras existem, a ausência desse poder seria também condição definidora de uma outra modalidade de *Feira*, o Feirão Giroletras, que se aproxima das feiras de cultura, que se realizam nas escolas, quando a idéia é levada para a escola pública.

1.1.5. Articulações entre o projeto de leitura literária e a biblioteca escolar

No que se refere ao projeto escolar de leitura literária e suas articulações com o trabalho de mediação exercido pela bibliotecária e pela auxiliar de biblioteca, percebe-se, por um lado, uma presença definidora de elos programáticos e, por outro, uma ausência quase total de intermediações sistemáticas. Continua valendo, também na perspectiva articuladora de projetos, os dois tipos de relato mencionados no início deste texto, ou seja, as ações e relações que se estabelecem entre a biblioteca e as salas de aula em projetos de incentivo à leitura literária aparecem de forma espontânea no discurso da bibliotecária:

Em 94. ai eu já nem sei, eu tenho seis anos de Balão. Entrei em janeiro de 94, em 95 foi a primeira Giroletras. No meio do ano, ela falou: "Vamos fazer uma feira?" "... eu nunca fiz feiras, não, nunca fui a feiras, já fui a bienais, mas nunca vi uma feira de escola..."

"Ah, mas a nossa vai ser diferente." Aí fizemos a primeira Giroletras. Foi aquela loucura porque nós reunimos um mundo de livros, porque antes nós não fizemos a seleção, as crianças não elegeram os melhores para ir pra feira. Nós pegamos todas as bibliotecas de classe: 100 livros da 2ª série, 100 livros da 3ª, então todos aqueles títulos foram pra Giroletras. E apanhamos porque era livro demais. Pra pôr preço, pra tudo... controlar. E a [idealizadora do projeto]: "É as crianças que vão vender... Agora eu não posso... o dinheiro arrecadado, o que as editoras dão, o que nós vamos fazer com ele?" Aí foi para casa pensar. A [idealizadora do projeto] fala que o trabalho dela é pensar. No outro dia ela falou assim: "... nós vamos doar bibliotecas de classe para escolas públicas. Aí vamos ver quem quer trabalhar com a gente." Ela começou: Tinha uma professora que já tinha dado aula aqui que dava aula numa escola da Serra, tinha outra que era aluna do magistério que dava aula no Padre Eustáquio. Aí ela começou a reunir essas professoras que conheciam o trabalho do Balão e que ela sabia que iam levar o trabalho com a literatura... continuar. Ela reuniu essas professoras, elas toparam, nós fizemos a Giroletras e doamos 5 bibliotecas de classe.

e induzido no discurso da auxiliar de biblioteca:

Pergunta: *Você conhece o projeto Giroletras?*

Resposta: *Olha, eu conheço muito pouco. Pra ser sincera... é... até o momento, né? Porque não chegou pra gente, assim...*

Pergunta: *É um projeto interessante... Depois que ele foi iniciado aqui na escola - eu acho que começou aqui na escola no ano passado, foi isso? - depois que ele começou aqui na escola, você percebeu se houve alguma alteração do movimento da biblioteca e da procura de livros em função desse projeto?*

Resposta: *Olha, eu posso sentir o seguinte. A questão da... os professores têm indicado mais livros. Alunos chegam aqui já com o nome do livro:" Tem o livro tal?" "Ah, tenho", às vezes "não". Eu respondo. E eles:" Ah, é porque o professor disse que esse livro está muito bom". Eu sinto, assim, uma vinda espontânea por uma indicação. Mas uma coisa: Eles não vêm forçados, obrigados a... " Você tem que ir lá e pegar esse livro porque é trabalho". Eu sinto isso. E aquele projeto Cantinho de leitura também... Que isso despertou... Eu senti que despertou muito... (...)*

Pergunta: *Essa equipe de bibliotecários tem alguma... onde elas entram no Giroletras? No projeto Giroletras? Elas estão acompanhando o projeto? Como é que é isso...*

Resposta: *É... Eu posso falar da minha situação. Mas não sei como tem acontecido nas outras escolas. A gente... Até o momento a gente não tem, assim, uma coisa concreta de participação, sabe? Eu não posso te falar muito, assim, como eu posso te dizer? Como nós estamos dentro desse*

projeto, no meu caso, o meu turno, nesse momento aqui. Mas a gente está sempre apto a estar colaborando da melhor maneira e querendo estar fazendo o melhor da gente.

Deve-se considerar, no entanto, o pouco tempo de existência do Projeto Giroletras na escola Antônio Sales Barbosa, enquanto, na Escola Balão Vermelho, muito antes de ser implantado, em 1995, vários projetos de leitura literária já vinham sendo desenvolvidos por professoras, a partir das bibliotecas de classe. O terreno já havia sido semeado, então, há algum tempo.

Tão bem semeado que formas de controle para manutenção de acervos tornam-se quase desnecessárias nessa escola. Os próprios alunos, e isto eu pude observar pelo movimento de entrada e saída dos leitores no pequeno espaço da biblioteca, fazem anotações nas fichas, cujos prazos com condições menos fechadas são negociados por alunos e bibliotecária, embora algumas formas de controle tenham sido percebidas como a declarada na passagem:

... mas a gente faz uns combinados com eles, tem que ter sempre os combinados: se não entregou, se não devolveu, se ficou por muito tempo, eu faço uma lista e colo aqui. Antes eu chamava de lista negra, mas eu parei com isso... então eu colo aqui. Quem tem o nome na lista não pode pegar livro, eu não cobro multa.

Também as regras de funcionamento da Biblioteca José Aparecido Louzada querem se aproximar de modelos instituídos, que correspondem àqueles das bibliotecas em geral, com uma diferença mais restritiva e cerceadora das liberdades, a começar pelo fato de lá os alunos não terem acesso às estantes:

... onde ficam as estantes, devido ao atendimento da comunidade que é feito ao mesmo tempo e tem então uma saída pra rua. Isso poderia causar um probleminha de o aluno estar fugindo. Então os alunos, normalmente, eles chegam, pedem, pegam um catálogo e dali escolhem. Eu vou até a estante e pego o livro pra eles. Então pra que o aluno pudesse tocar no livro e ter mais opção antes de escolher ele mesmo o livro que quer levar, os professores, alguns, trazem os alunos e a gente separa uma quantidade. Eles ficam escolhendo, têm aquela liberdade, não têm aquela pressa, têm um horário todo pra isso...

Esse controle e vigilância excessivos parecem estar ligados a uma política de escassez, movida pela necessidade de preservação do acervo, evitando-se o risco de perdas que os usos escolares e comunitários possam trazer. E a história de construção desse acervo comprova as dificuldades de sua constituição, explicando, em parte, o zelo excessivo que limita as liberdades individuais de escolha.

Diferenças tais como as observadas nos modos de funcionamento das bibliotecas ficaram bastante visíveis nas formas de desenvolvimento e de apropriação do Projeto Giroletras como um todo, quando ele foi transplantado - pelo menos foi o que se tentou - para a Escola Pública *Plural*. Os projetos configuram-se, assim, como propostas distintas, mesmo nascidos de uma só idéia, devido às condições socioculturais e econômicas que conformam cada um deles. Nesse sentido, é interessante acrescentar o fato de como até mesmo a idéia inicial de intercâmbio entre a escola pública e a escola particular teve vida muito curta, logo sendo reavaliada e ficando os intercâmbios circunscritos às instâncias de cada uma das esferas sociais envolvidas.

CAPÍTULO II

AÇÕES E REPRESENTAÇÕES DA LIT
ERATURA
NOS DISCURSOS DAS PROFESSORA
S
E NAS MEDIAÇÕES

Capítulo II

AÇÕES E REPRESENTAÇÕES DA LITERATURA

NOS DISCURSOS DAS PROFESSORAS E NAS MEDIAÇÕES⁵⁵

*Uma pedagogia dirigida à democracia
sociocultural deveria começar por ouvir
as vozes das salas de aula.*

*(Educação literária como metáfora social,
Cyana Leahy-Dios)*

*... devemos ver que cada apropriação tem seus
recursos e suas práticas, e que uns e outras
dependem da identidade sócio-histórica de cada
comunidade e de cada leitor.*

(Cultura, escrita, literatura e história, Roger Chartier)

As duas escolas nas quais se desenvolveu a pesquisa de campo possuem, também na sua arquitetura ou no seu planejamento espacial, diferenças que devem ser consideradas, antes de "entrarmos" na sala de aula.

A Balão Vermelho, por estar situada em bairro muito disputado no mercado imobiliário, cuja urbanização encontra-se ligada a uma valorização do espaço físico, no qual se distribuem casas, prédios e mansões de alta classe média, não dispõe de

⁵⁵ Fazendo um balanço dos trinta anos de sociologia da literatura na França, Privat e Vison, ambos membros da equipe "mediações textuais", do centro de pesquisas em didática do francês, falam da facilidade com que a palavra *mediação* foi apropriada no meio escolar, lembrando que o seu uso muitas vezes aplica-se a um papel de transmissão e não corresponde ao das interações, ao das reciprocidades que lhes são inerentes. Para os pesquisadores, reduzir o termo a "mediação", no singular, é hipostasiar a função, o que reduziria ou nivelaria o sentido das interações possíveis: *Le passage du pluriel au singulier est un processus d'étranglement.* (PRIVAT & VINSON, 2001. p. 84)

grande terreno, e talvez por isso tenha sido construída como um pequeno prédio, no aproveitamento do espaço do sofisticado bairro residencial. O que se verifica é que salas não muito amplas do pequeno prédio dividem esse espaço com a quadra aberta, onde se desenvolvem as atividades de educação física, recreações, bem como parte dos eventos nas festividades, como as feiras.

A escola pública Antônio Sales Barbosa, que atende a um público bem maior e funciona em três turnos, dispõe de amplo e arejado espaço físico, com jardins arborizados, ambientes ao ar livre, muito freqüentados pelos alunos, não só nos momentos de recreação como em diversas atividades pedagógicas.

Ao fazer o percurso da sala de aula para a biblioteca, na Balão Vermelho, os alunos circulam pelos corredores internos da escola, onde encontram murais com notícias de eventos, variadas produções escritas, desde poesias até outros textos de caráter informativo com assuntos de interesse da comunidade escolar. Percebe-se, nesse cenário, o quanto os gêneros da literatura ou os discursos que se formulam sobre ela nas resenhas, notícias, notas, "dicas" encontram-se *pari passu* com os outros gêneros textuais e discursivos com os quais dividem os murais e o interesse dos leitores.

Na instituição escolar pública, os blocos de salas espalhados lembram o padrão "Polivalente" de escola, e os alunos, para chegar ao ambiente da biblioteca, que faz limite com a rua, pelo fato de ser ela um espaço comunitário de leitura, atravessam corredores e pátios externos. Nesse percurso, também têm acesso a materiais

escritos, em alguns locais estratégicos de leitura, próximos a áreas de concentração como a cantina, em murais nos quais são afixados cartazes, avisos, comunicados, entre outros textos utilitários. No período em que observei esse ambiente, encontrei um único local privilegiado destinado a textos sobre livros de literatura, escritos pelos alunos: uma caixinha de vidro colocada em cima do bebedouro. Resenhas literárias escolhidas, produzidas por alunos, ficavam ali expostas durante alguns dias para apreciação pública.

Esse traçado espacial e nele a presença e a organização dos textos dados à leitura interessa a esta pesquisa pelo fato de permitir que se visualizem, na materialidade da cena, aspectos do letramento que engendram modos de ler e de interagir com os textos pelos leitores das diferentes comunidades. Se em uma escola os gêneros literários misturavam-se à cena e aos outros gêneros com um quê de familiaridade, em outra os lugares e os destaques escolhidos para os textos e seus portadores anunciavam valores diferenciados, que já se podiam antever no cenário, antes mesmo de se verificarem os seus usos sociais pelos sujeitos leitores.

Esta ampliação de enfoque da leitura, vista não só como processamento individual do sujeito em interação com o texto, mas como atividade para a qual contam os modos de funcionamento, o conjunto de condições que a contornam, os diferentes níveis de formação ou de familiaridade dos sujeitos leitores com os gêneros textuais, entre tantos outros aspectos relevantes que estão em jogo quando se pretende analisar a recepção da literatura por leitores jovens, já havia sido destacada quando na análise das bibliotecas das duas escolas. Da sala de aula para a biblioteca, no

trajeto entre um ambiente e outro, os fios que tecem os sentidos da leitura podem se apresentar menos ou mais trançados, menos ou mais entrelaçados. A urdidura dos modos de articulação entre esses diferentes espaços: sala de aula e biblioteca, nas escolas, definidos pelas trocas entre mediadoras: professoras e responsáveis pelas bibliotecas, dão maior visibilidade ao letramento literário de uma e de outra escola, que busco caracterizar.

Nas escolas, percebe-se ora uma separação ora uma sintonia entre o que se produz na sala de aula como modelo de didatização da literatura e as dinamizações e modos de funcionamento dados pela biblioteca escolar. Tais configurações variam segundo a conformação espacial seja mais ou menos segmentada, e de acordo com o menor ou maior fosso existente entre os espaços. O desenho espacial da leitura, nesse caso, se liga às mediações e reforça os laços entre as práticas de leitura nos ambientes nos quais ocorre a interação literária.

Vimos, no capítulo em que abordei as ações e representações em torno do letramento literário naquele espaço, o quanto a presença ou a ausência da *autoridade*, expressão que é aqui tomada no sentido de se ter condições de poder decidir sobre as práticas, fazem-se presentes nos discursos das mediadoras "bibliotecárias" em questão. Interessa-me agora refletir sobre ações e representações das professoras em torno da literatura, para, então, poder, ressaltadas as diferenças contextuais das duas escolas do ponto de vista das mediações, passar aos modos de apropriação pelos jovens leitores desta pesquisa.

1. A prática no discurso: primeiro recorte

As professoras foram abordadas segundo os objetivos orientadores desta pesquisa, ou seja, através de estratégias que permitissem a aproximação de práticas e concepções subjacentes a esse tipo específico de letramento. A entrevista e a observação de aulas e de atividades de leitura/produção de textos (literários e sobre literatura) foram os instrumentos eleitos para isso. As entrevistas com as professoras constituíram, no conjunto de estratégias desta pesquisa, instrumento metodológico de sondagem, que permitiu um mapeamento das atividades e projetos escolares nas salas, servindo, assim, para a escolha das aulas que seriam observadas posteriormente. Pode-se dizer que as entrevistas apresentaram o panorama, a partir do qual foram recortados os momentos que melhor permitiram as observações das apropriações da literatura por jovens leitores que eu queria ver de perto. Pude, então, desenhar os mapas das práticas de leitura literária das escolas, foco de interesse do meu objeto de estudo, e estabelecer, dessa forma, um razoável código de convivência entre pesquisadora e pesquisandos.

1.1. Entre o *rascunho* e o *a limpo*

Algumas considerações preliminares sobre as metáforas escolares aqui utilizadas:

O que significam as expressões escolares, ligadas à produção de texto, "a limpo" e "no rascunho", e por que aqui, destituídas de qualquer marca de valoração, são tomadas como índices de posicionamento dos sujeitos diante das práticas docentes. As modalidades de escrita 'rascunho' e 'a limpo', que advêm do campo semântico relacionado à 'produção de textos', querem representar diferentes modos de condução da mediação, manifestados pelas professoras quando falam sobre suas práticas pedagógicas. Poderia, nesse mesmo caminho, empregar, por exemplo, metáforas correlatas como *o ensaio* e *a apresentação*, tomando-se como referência a interpretação teatral, mas preferi a opção a escolar, com a ressalva de que esta se amplia para além dos usos efetivos, indicando posicionamentos e ações. Na verdade, o que importa é ressaltar duas atitudes: aquela que pressupõe um conhecimento prévio não só do que se vai produzir como do que se projeta enquanto lugar aonde se quer chegar, e aquela para a qual conta mais o agora, no qual se "erra" e cujos "erros" são também eles consubstanciais ao projeto que se constrói, sem que necessariamente se preestabeleçam horizontes de chegada. Em resumo, escolher o 'a limpo' ou 'o rascunho', embora reconheçamos passagens entre um e outro (um rascunho pressupõe um a limpo e vice-versa), indica distintos modos de agir sobre a prática e sobre os objetos que a constituem⁵⁶: dizem eles mais de diferentes pontos de chegada que de partida.

⁵⁶ As duas atitudes se relacionam às estruturas de funcionamento das instituições, que possibilitam um maior ou menor rigor entre teoria e prática, e ambas, como se vê, procuram se ancorar num discurso socioconstrutivista da aprendizagem, cuja ênfase recai sobre o processo, no entanto, em condições diversas.

1.1.1. Passando a limpo: *Trabalhar com literatura é dinâmica... estratégia...*

O primeiro desenho que se esboçou na entrevista com a professora da Balão Vermelho foi aquele que permitiu o recorte das atividades que poderiam ser observadas no ano da pesquisa de campo naquela escola. O Projeto Giroletras foi o ponto inicial da conversa, a partir do qual outras questões como a formação, as preferências ou a história de leitora iam sendo amarradas ao eixo que nos unia. Inicialmente perguntei sobre as grandes ações que moviam o trabalho com a leitura literária na escola, que se distinguiam pela mudança de gênero do artigo definido: as pessoas diziam o Giroletras e a Giroletras, para se referirem ora ao Projeto Giroletras, ora à Feira Giroletras: "... na realidade o projeto já existia sem a gente perceber. Só que não tinha onde ele... ele só não amarrava no final do ano".

Por isso a idéia da feira, para dar maior visibilidade social às ações voltadas para o letramento literário, que vinham já se tornando referências do projeto pedagógico da escola:

Era um projeto todo literário, do Balão inteiro, institucional, e nesse projeto a gente sempre trabalhou muito com a literatura... e o Balão dá uma importância, um valor muito grande. Só que a gente não tinha como... vamos dizer assim, o trabalho ficava muito dentro da instituição, não saía. Então ficava muito aqui dentro ou dentro da sala de aula com os professores, ou entre as turmas, alguma coisa assim, mas bem restrito. E a [idealizadora do projeto] tinha uma vontade de estar organizando uma atividade... alguma coisa que pudesse mostrar esse trabalho...

À medida que a professora falava do projeto, aspectos quanto à concepção, à adesão dos professores, bibliotecários e alunos e aos seus desdobramentos de percurso iam sendo pouco a pouco elucidados, quase sem intervenções vindas de minha parte. A segurança da exposição, no que se refere às práticas pedagógicas ligadas ao projeto, se evidenciava como representação discursiva de um *trabalho em progresso* que se executa:

... aí ela teve a idéia de fazer essa feira, de organizar uma feira onde os meninos... os alunos da escola fossem, vamos dizer assim, os vendedores dos livros, mas eles têm muito mais o trabalho da crítica... de estar vendendo o livro e sabendo falar sobre isso.

Pelo que se observa nas marcas discursivas indicadoras de segurança, de propriedade e do grau de certeza sobre aquilo que se diz - o próprio fato de não haver a necessidade de intervenções ou mudança de turno na situação comunicativa da entrevista, também evidencia isto -, parece existir uma partitura mestra na qual os professores se apóiam quando desenvolvem as suas práticas individuais ou quando falam delas na instituição particular desta pesquisa. O lugar social ocupado pela professora, segundo a idéia de legitimação, se apóia no lugar institucional de destaque, conquistado pela escola, em função da opção pelo letramento literário como marca distintiva no competitivo mercado das escolas particulares da cidade. Outros índices reforçam esse lugar quando se verificam o interesse pela formação em serviço, tais como participação em congressos, bienais e eventos que reforçam os valores da cultura literária.

... eu fui até a Bienal levar o que os meninos fizeram (...) Porque os meninos fizeram em cima de um livro dela [Ângela Dumont] (...) os meninos leram Águas Emendadas (...) os meninos criaram um outro texto (...) aí eles fizeram uma colcha toda bordada e aí, no lançamento dela na Bienal lá em São Paulo há dois anos atrás, eu levei essa colcha pra ela com o texto que eles produziram...

Valores, aliás, partilhados com a classe social das famílias que a procuram para seus filhos, e que se liga, como se sabe, à busca de dividendos não só culturais como também socioeconômicos, quando se pensa nos níveis de letramento literário como marcas distintivas dos sujeitos sociais no cenário cultural da comunidade em que vivem.

De trama bem urdida, o projeto de letramento literário da escola Balão Vermelho apresenta uma complexidade de ações que vão surgindo e se amarrando umas às outras à medida que a professora fala de suas experiências na escola. Durante o ano, as turmas desenvolvem projetos literários, de acordo com as preferências da professora e dos alunos, ou em prosseguimento a atividades voltadas para aquele ciclo/série de aprendizagem, experiências que vinham já se tornando práticas curriculares:

Por exemplo, a quarta série todo ano apresenta um sarau com os textos produzidos ao longo do ano, que eles escrevem e cada um escolhe o seu melhor texto...

Esses projetos e atividades desenvolvidos durante o ano têm como ponto de culminância a feira, no último bimestre letivo. As feiras, como vimos, são eventos anuais que surgiram da necessidade social de tornar visível o trabalho com a leitura literária que já se fazia há algum tempo na escola. Mas não apenas esses eixos - os

projetos em sala de aula e a amarração na grande feira como ponto de culminância - garantem a dinâmica do processo de circulação de livros e socialização das leituras no ambiente escolar. O papel da biblioteca escolar em articulação com as bibliotecas de classe é outro ponto nodal dessa rede que se tece, em torno da leitura literária. Desta forma, cada sala constitui seu próprio acervo, cada turma tem a sua biblioteca de classe.

No caso da 4ª série da nossa pesquisa, o acervo dessa biblioteca foi construído segundo critérios de seleção mistos, do ponto de vista da recepção, pois contavam com indicação da professora e dos alunos na sua constituição inicial. No segundo semestre, lançamentos enviados por editoras à escola eram, depois de submetidos a triagem pela bibliotecária⁵⁷, encaminhados em caixas para as turmas de 4ª série, que se encarregariam de analisá-los e criticá-los, com vistas à organização dos estandes da feira anual.

No ano da pesquisa de campo (ano 2000), a vertente do Projeto Giroletras, voltada para os intercâmbios com a escola pública e com o Instituto São Rafael, já não era realizada. Algumas dificuldades de percurso, perceptíveis através de depoimentos isolados de pessoas - da escola Balão Vermelho e das escolas públicas - que participaram desses intercâmbios e que hoje fazem deles uma revisão crítica, deram visibilidade a meandros decorrentes de conflitos nas interações.⁵⁸

⁵⁷ Vimos, no 2º capítulo, o grau de intervenção da bibliotecária no que se refere à circulação de livros na escola.

⁵⁸ A análise mais aprofundada dos intercâmbios ou das tentativas de um diálogo pedagógico sobre a literatura, entre crianças/jovens/professores provenientes de ambientes tão diversos culturalmente, constitui um interessante material para pesquisas de sociologia da educação, com destaque para questões sobre as interações dos sujeitos de diferentes meios sociais, nas quais se manifestam relações também diferenciadas com a cultura letrada.

... eu sei que foi muito interessante do ponto de vista dos meninos que fizeram esse intercâmbio, o que eles viram, o que eles conheceram. Mas eu não sei falar com muito detalhe. Eu sei que houve - desde o início desses intercâmbios, até o ano passado - uma mudança em relação a esses intercâmbios.

Essa idéia de troca sobre leituras, de interlocução entre leitores ganharia força na sua versão pela escola pública, como veremos a seguir. No plano original, época em que o projeto se estendeu para a escola pública, considerava-se acima de tudo esse diálogo. Dissolvendo-se o intercâmbio com a escola pública que estava na origem da proposta de extensão pela escola Balão Vermelho, restringe-se o projeto nesta escola à sua concepção dinâmica de movimentação em torno da literatura, enquanto estrutura de estratégias e projetos.

... quando você faz um trabalho, que você sabe que você tem um objetivo já. Que você tem que cumprir, de chegar lá no final do ano, e que vai desembocar lá na Giroletras. Então eu acho que isso aí fica um trabalho mais sistemático que você faz. Mas você fica mais cautelosa, mais cuidadosa, procura estudar mais, ler mais. E então eu acho que isso, eu acho que essa preocupação de todos nós, dos professores, principalmente, em ter mais essa responsabilidade. Então eu acho que isso faz com que a gente procure saber mais. A gente procure se informar melhor, e fique uma coisa mais organizada. (...)

O Projeto Giroletras, enquanto dinâmica de ações entrelaçadas, estabelece relações diferentes daquelas que se espera no contexto escolar "tradicional", fazendo surgir experiências, em que se manifestam o empenho e envolvimento de alunos e professores:

... até tem um caso muito engraçado que veio um menino pra cá, entrou pra escola no final do ano, e ele pegou justamente a época da Giroletras. Ele foi pra terceira série. E ele pegou a semana que todo mundo... a escola toda só prepara pra isso. Tanto é que é uma quantidade... e sai, e prepara sala, enfeita sala, aquela coisa, né? E convite pra autor, e tudo. Aí ele entrou e ele ficou assim meio apavorado, chegou e falou: “Mãe, aquela escola não ensina nem a ler e nem a fazer conta, só se fala em Giroletras”. ((Risos.)) Aí tem que explicar pra mãe, né? A mãe veio aqui perguntar o que estava acontecendo (...) o que era.

O depoimento acima abriu as portas, durante a entrevista, para a pergunta cuja resposta inspirou o título dessa análise, condução, aliás, preferencial da entrevista de sondagem das práticas voltadas para a literatura:

Pergunta: *Deixa eu te perguntar uma coisa: o que se ensina quando se ensina literatura, heim?*

Resposta: *Eu acho que não tem o que se ensina não. Eu acho que não é bem por aí não. Eu acho que... Eu acho que parte do princípio... É um trabalho de apreciação literária, né? De levar as crianças pra conhecer, gostar da literatura. Acho que esse é o desafio. Idéias... **Eu acho que idéias pra você trabalhar com literatura é: dinâmica, estratégia.** Receitinha, isso tem aos montes.*

Trocando em miúdos, para a professora não se ensina a literatura, mas criam-se condições para que ela seja lida e apreciada pelos leitores. O papel da professora, nesse contexto, seria o de dar conta de sustentar o papel de mediação. Uma mediação entre a leitura e as categorias institucionalizadas de apropriação, responsáveis pela formação de um arsenal teórico que dotará os leitores em formação de condições críticas de julgamento, objetivo principal do projeto como um todo. Um registro de aula sobre o gênero crônica⁵⁹ aponta com clareza o empenho

⁵⁹ O registro corresponde a anotações em caderno, provenientes de aula em que crônicas de diversos autores são lidas e analisadas, quando se focalizam aspectos temáticos e elementos da narrativa.

pedagógico no sentido de munir e orientar o leitor para uma compreensão da literatura próxima a uma compreensão crítica, portanto, legítima do ponto de vista da instituição:

Análise da crônica: *Na escuridão miserável*

Esta crônica escrita por Fernando Sabino em 1977 (23 anos atrás) mostra a realidade de inúmeras crianças brasileiras que passam grandes dificuldades, além da exploração do trabalho infantil. Apesar de ter sido escrita há muitos anos, esse texto representa muito bem a nossa realidade no ano 2000. Crianças exploradas, infelizes, miseráveis, sem escola, educação, saúde, crianças que não têm o direito de viver no real mundo da criança.

Analisando alguns aspectos literários:

Tempo: à noite, durante uma carona.

Espaço: no RS [sic], dentro de um carro, do Jardim Botânico à Praia do Pinto.

Narrador: autor-personagem.

1.1.2. Rascunhando: *sou uma professora em construção*

Os sujeitos-mediadores, professoras desta pesquisa, apontam distintas orientações quando auto-avaliam suas práticas pedagógicas, repetindo, de certa forma, o que ficou patente nas análises das entrevistas com as responsáveis pelas bibliotecas de

uma e de outra escola: uma que se apegava ao preceito da importância das experiências coletivas da Escola Plural, valor e ideologia através dos quais os sujeitos se posicionam no mundo letrado; outra sustentada pela autoridade de teorias⁶⁰ sobre o ensino da literatura, na qual sobressai a primeira pessoa, o nome próprio da autoria⁶¹, voz predominante de afirmação das orientações, dos critérios e das escolhas à qual o projeto maior se prende.

Também nas entrevistas das professoras, cujos discursos anunciam modos de condução das práticas de letramento literário muito diversos, observa-se tal dicotomia - uma em que o coletivo se sobrepõe ao individual, outra em que o individual se afirma em tensão com o coletivo - presente tanto nas atitudes pedagógicas de certeza ou de dúvida, ligadas às condições sociais de fartura ou de precariedade⁶² na lida com esse bem cultural. Bem cultural que possui um princípio de legitimidade e de distinção social, sobretudo quando se toma a diversidade de gêneros textuais com os quais interagimos no dia-a-dia e a sua hierarquização, dependentes de estratégias que envolvem o contexto mais amplo das práticas culturais dos sujeitos.

⁶⁰ Ecos do pensamento teórico sobre o ensino da literatura na escola podem ser percebidos nas vozes da professora e da bibliotecária da escola Balão Vermelho, que introduzem nas suas falas idéias propagadas principalmente por estudos que foram publicados a partir da década de 70 no Brasil.

⁶¹ Tanto a bibliotecária quanto a professora reforçam essa autoria até mesmo quando citam, em suas falas, a importância do papel da diretora da instituição como mentora das idéias do trabalho com a literatura na escola.

⁶² As expressões dizem respeito não só às condições materiais que favorecem o acesso ao livro quanto àquelas que se ligam às trocas entre os discentes, ao apoio pedagógico, às iniciativas coletivas efetivas, que ultrapassam o âmbito da coordenação político-pedagógica, no trabalho com a literatura.

Na Escola Municipal Antônio Sales Barbosa, o Projeto Giroletras havia sido iniciado no ano anterior ao da pesquisa de campo, ou seja, em 1999. Estava, portanto, apenas ensaiando seus primeiros passos, o que já o coloca em outro patamar quando se focalizam as práticas de leitura que dele advêm. Pautado no intercâmbio entre escolas da Rede Municipal (não se tratava mais de intercâmbio entre a escola pública e a particular), a sua mola mestra consistia, naquele ano, em troca de correspondência entre alunos de escolas diferentes, colocando em contato epistolar leitores de turmas previamente definidas pela coordenação da regional, em atenção a alguns critérios como o pertencimento a faixas etárias que se aproximassem.

A gente recebeu o folheto explicando o Projeto Giroletras e já falando com quem eu vou me corresponder. É o professor Paulo da Escola Cônego Siqueira e os meninos estão na faixa de 13 a 15 anos, e os meus 14, 15, 16 e 17... pelo menos está mais próximo.

Quem primeiro falou sobre o Projeto Giroletras, na situação comunicativa da entrevista, foi outra professora da escola e não aquela cujas práticas seriam acompanhadas neste trabalho, porque quis participar do início da conversa para conhecer um pouco da pesquisa. Tal atitude me pareceu bastante significativa quando, em outros momentos, pude ver a importância que se dava ao trabalho coletivo, já internalizada nos discursos, tanto no depoimento da professora como em outros depoimentos oriundos das pessoas que partilham o Projeto da Escola Plural. A outra professora era a interlocutora preferencial da professora pesquisanda, com quem trocava experiências e teorias:

Eu formei em curso Normal. Dei aula em Brasília, vim embora pra cá e comecei a trabalhar... em 93 (...) Morei em Goiânia antes, lá eu fazia Letras e trabalhava em escola particular, convencional, gramática no quadro, período composto para a 6ª série. Eu fazia sem dúvida. Eu sabia que era difícil pra eles, mas eles tinham de fazer. Quando eu entrei pra Rede em 93 - eu entrei como P1 (1ª à 4ª) - eu trabalhei com 2ª série, e começaram as minhas angústias. Quando eu vim pra cá, em 94, eu vim e fiquei à noite um tempo e não tinha vaga para mudança de turno e eu queria ficar aqui porque eu gostei muito da escola, do pessoal da escola, e gostei da escola e fiquei. Então eu voltei pra sala de aula - eu fiquei 95 e 96 na coordenação - de 96 pra cá é que eu voltei pra sala, que eu peguei a 5ª série e que vi que tudo que eu tinha guardado não estava servindo pra muita coisa não, sabe?... - eu dei livros que os meninos não conseguiam ler...- que minhas aulas não estavam servindo. O primeiro bimestre foi terrível! Eu falei: ôpa!... e a [a colega] ⁶³ veio pra escola com todas as teorias novas e eu estou em construção mesmo.

Depois do relato desse percurso de formação, a professora acrescentou a informação de ter feito o curso de Psicopedagogia, no processo contínuo que ela denomina de *descoberta*: "já descobri o que não dá certo e estou descobrindo o que dá."

Se comparamos as trajetórias de formação das duas professoras, a da escola particular⁶⁴ e a da escola pública, vemos duas direções: uma que se movimenta segundo acréscimos e ganhos vindos do exterior, idéias novas com as quais se entrava em contato em cursos de especialização, que geram conflito ante as práticas tradicionais; outra que possui uma engrenagem capaz de assimilar os discursos

⁶³ A formação da colega de trabalho, segundo o depoimento da professora, é a seguinte: Letras, com especialização na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e no Centro Universitário - Uni-BH.

⁶⁴ A professora da escola Balão Vermelho fez curso de Letras, fato mencionado sem qualquer sinal ou marca indicadora de valorização subjetiva. Quando ela se refere ao curso, está preocupada em ressaltar a sua formação de leitora da literatura, atribuindo valor quase nulo à formação escolar nesse sentido.

inovadores no transcorrer das práticas de trabalho docente e que, de certa forma, deixa transparecer um ceticismo quanto às formas tradicionais de aquisição de conhecimento.⁶⁵ Em ambos os casos, deparamo-nos com experiências de formação continuada em trabalho, só que as condições para tal possibilidade são também elas bem diversas.

Voltando ao projeto Giroletras, depois dessa pequena e necessária digressão sobre a formação profissional, interessava-me, na situação de entrevista, reunir dados do cotidiano da vida escolar da professora e da divisão das turmas que estariam envolvidas no intercâmbio, para escolher a turma que iria posteriormente observar de perto. Pude saber, nesse sentido, em que momento se encontrava, então, o intercâmbio:

O meu [intercâmbio], nós não mandamos a carta ainda. Nós estamos na fase de elaboração da carta de apresentação. Eu aproveitei que a gente estava precisando de trabalhar 'carta', em situação bem prática... a gente está trabalhando a apresentação da carta... e agora eles estão passando a limpo pra gente mandar.

À medida em que expunha a dinâmica do projeto que se iniciava, índices de orientações do seu trabalho apontavam a preferência da professora por um ou outro

⁶⁵ Sabe-se ainda que, como parte da engrenagem de formação contínua do seu quadro de professores, a Escola Balão Vermelho organiza seminários anuais, nos quais conta com a participação de figuras de renome na discussão teórica contemporânea de temas da Educação. Outro dado significativo e que merece ser ressaltado nesse contexto é o prestígio acadêmico que decorre das experiências bem-sucedidas dessa prática, o que favorece o trânsito de professoras da escola em congressos, encontros e outros eventos, mesmo na condição de graduadas, sem outro tipo de titulação, o que, no contexto de trabalho, reforça a predominância do exercício da prática profissional sobre a necessidade das "especializações". A professora da Escola, por exemplo, traz, no seu currículo, várias apresentações em eventos acadêmicos, para os quais tem sido freqüentemente convidada. [Cf. em anexo folder de um dos Congressos do Balão.]

aspecto dos conteúdos da sua disciplina. A produção de texto, como se pode ver no fragmento acima, ganha relevo como possibilidade de exercício escrito sobre a língua a ser explorado, em detrimento da leitura, que deveria ser centro propagador das dinâmicas do projeto. Esta afinidade estava, com certeza, ligada à formação da professora, centro de interesses que pude observar em outros trechos da entrevista. Quanto ao plano geral do projeto de leitura literária, apontado na entrevista, pôde-se concluir não haver ainda, naquele momento, o que se apresentar. Ele estava sendo construído ali, no momento em que se enunciava e que, em outras instâncias - como na coordenação das regionais -, a estruturação se configurava em processo. As professoras iam se inteirando do movimento da engrenagem, em que representavam uma das peças, e o passado escolar desse tipo de letramento não se manifestava muito claramente a não ser em iniciativas pontuais de professores leitores da literatura como a do professor Louzada, o professor que recebeu como homenagem emprestar o nome à biblioteca da escola. Dessa forma, a leitura literária aparecia mais, nos discursos que se emitiam sobre ela, como valor a ser alcançado, perpassado de crenças sobre o seu importante papel na formação de leitores, do que sob a forma de pedagogias efetivas. Pesavam mais nas iniciativas inerentes às propostas de leitura literária elaboradas pela professora, algumas estratégias de movimentação em torno de textos ou livros da literatura, sem necessariamente haver uma conexão que as articulasse ao projeto maior, que se buscava implantar como política de formação de leitores pela coordenação da regional.

2. O discurso na prática: segundo recorte

2.1. Na escola pública: em busca do letramento literário

Acompanhei durante o ano 2000, repito, algumas aulas nas duas escolas a fim de me aproximar das propostas pedagógicas de leitura literária, antes de conversar com os alunos, que, durante a observação das aulas, iam sendo selecionados para o trabalho posterior. A minha participação como ouvinte foi negociada com as professoras, segundo um critério que considerou, em primeiro lugar, o planejamento das atividades literárias a serem realizadas com os alunos.

A professora da escola Municipal Antônio Sales Barbosa anunciou, na primeira entrevista, a realização de uma avaliação sobre a leitura de livro de literatura, de modo que, naquela escola, este foi o meu viés de entrada e primeiro encontro com os alunos. A minha presença na escola aconteceu após um período de greve dos professores da Rede Municipal, o que deve ser levado em conta, pois a interrupção do processo escolar viria a redimensionar o planejamento das aulas e o andamento do projeto Giroletras da regional de maneira significativa.

Esse ano eu não fiz essas coisas ainda... por causa da greve. Eu estou investindo muito no 2º semestre.

Descreverei e analisarei, inicialmente, as atividades em torno da leitura literária que acompanhei na escola pública, para, em seguida, me deter sobre o modo como se operaram as práticas pedagógicas na escola particular. Nas escolas em questão, as mediações da literatura estão voltadas com alguma ênfase para a produção de gêneros textuais, sejam os paraliterários como resenhas, "recomendações" que buscam correspondências com a instituição literária, no resgate da vida social dos textos para além de seus muros; seja nos tipicamente escolares como as provas. Passo, então à análise de algumas dessas "interações".

2.1.1. Dia de prova: *não vale mentir, tá bom?*

Conforme disse acima, a greve levou a uma nova estruturação do calendário escolar, por isso o meu primeiro encontro com os alunos, no ambiente da sala de aula, aconteceu no dia 12 de julho de 2000, período em que deveriam estar de férias, em condições normais.

O aspecto geral do ambiente apresentava uma neutralidade no que diz respeito à visualização de gêneros textuais no seu interior. Atribuo tal característica ao fato de ser o espaço dividido com outras turmas, em outros turnos, o que desfavorece a construção de uma identidade "letrada" que pudesse ser vista e identificada pelo observador que entrasse na sala. Sabemos o quanto nas escolas públicas a ocupação dos mesmos espaços por estudantes de níveis tão diversos de

escolaridade (uma sala serve ao ensino fundamental e médio em diferentes turnos) dificulta que se criem marcas que interfiram no meio físico de convivência, entre elas aquelas ligadas às práticas letradas.

Fui apresentada pela professora aos alunos, segundo algumas estratégias previamente acordadas entre nós, ou seja, eu falaria um pouco do que me levava a estar ali, sem me deter muito a detalhes, e em seguida sentaria no fundo da sala, lugar privilegiado para a observação. Apesar do caráter sucinto de minha apresentação, algumas interações com os alunos se iniciavam. Como, por exemplo, a da menina que se sentava na carteira em frente à minha, que se virou para trás antes da prova para perguntar se eu conhecia uma sua tia que trabalhava na UFMG. Manifestações como esta foram animadoras, já que temia uma inibição da parte dos sujeitos observados, nesse início do trabalho de pesquisa de campo junto aos jovens. Jovens dos quais queria me aproximar, sem artificializar os lugares sociais que ocupávamos, mas ao mesmo tempo conquistando uma confiabilidade e cumplicidade que permitisse um mais aberto diálogo, quando estivéssemos tratando das leituras literárias.

Prestem atenção, a atividade tem três partes. Na primeira e na segunda parte, você vai responder - não vale mentir, tá bom? - as perguntas são bem pessoais... como é que você fez a leitura.... vocês vão responder pra mim. Lógico que não vale mentir... eu vou ver se você fez ou não, certo? A terceira parte tem mais de uma questão: a, b e c. A a e a b serão respondidas na folha que tem a questão, a c você vai fazer na folha separada... todo mundo entendeu? Tá difícil? Bem, eu só queria que vocês não consultassem o colega. Hoje não tem colega, tá?

Com estas instruções, a professora dá início à atividade sobre as leituras supostamente concluídas até aquela data pelos alunos. Após a orientação geral, ela distribui as provas e os alunos se comportam como se estivessem mesmo em dia de prova. A turma permanece silenciosa e só muito raramente há trocas entre os colegas. É interessante perceber como o discurso da professora antecipa um dos objetivos, senão o principal, de tal avaliação, ou seja, verificar se o aluno leu ou não o livro. Daí a advertência, reforçada pela repetição: *não vale mentir*.

A atividade de abertura para a participação na vida escolar na turma me causou perplexidade. Primeiro pela escolha do instrumento de avaliação da leitura literária - vale repetir, indicado para a pesquisa pela professora - que se distancia dos discursos oficiais contemporâneos sobre o ensino da literatura. Uma avaliação sobre o preenchimento de fichas ou atividades afins que limitam as possibilidades da leitura literária constitui crítica constante dos manuais sobre o ensino da literatura.⁶⁶ Segundo pela seriedade do ritual "prova" que impedia trocas e diálogo, situação em que pesava o caráter quantitativo da leitura em detrimento dos aspectos qualitativos que dela poderiam advir, inclusive aqueles que se instauram justamente nas trocas entre os leitores, alimento da literatura, enquanto instituição social que vive, ou melhor, sobrevive nesse e desse diálogo.

⁶⁶ Privat e Vinson falam que, quando se incorpora o sentido de mediação cultural, são necessárias, em contrapartida, condições institucionais para que ela se concretize. Segundo os pesquisadores, o poder simbólico favorece interações entre colegas, entre alunos e professor, e, quando as práticas escolares promovem o livro como objeto, as fichas ficam "desconectadas", "descontextualizadas". Por isso, por colocar em xeque o poder do *mestre*, as mediações culturais, no pleno sentido da expressão, oferecem alguma resistência. (PRIVAT & VINSON, 2001. p. 84)

Tal atividade aponta o quanto a avaliação escolar da leitura literária apresenta-se sob diversas roupagens que procuram se adequar ao projeto pedagógico nas escolas observadas. Mais de um modo de condução do olhar avaliativo pode ser apreendido pelo observador quando em contato com os instrumentos utilizados para o alcance do desempenho dos leitores, segundo uma abordagem mais abrangente dessas práticas escolares. Existe uma variedade que inclui tanto aquele que se pauta por registros pontuais tais como provas, produção de textos sobre livros como resenhas, indicações e recomendações de leituras, apresentações orais/teatrais sobre livros lidos, entre outras atividades promotoras de acontecimentos em torno do livro, sem que haja necessariamente uma continuidade processual à qual se vinculariam essas formas de aproximação da leitura literária feita pelos alunos; quanto aquele para o qual a via processual, ou seja, a ênfase no movimento do fazer e refazer ultrapassa a condição de evento, tornando-se de fato um contínuo sem as culminâncias de "avaliações" pontuais que se constituem como pequenas rupturas.

Na Escola Municipal Antônio Sales Barbosa, o primeiro modo de condução, ou seja, o do registro pontual em forma de avaliação escrita, foi aquele que inicialmente pude vivenciar na pesquisa de campo, e, a partir dele, buscar as motivações e todo um quadro de ações e circunstâncias prévias que levaram à atividade de caráter avaliativo.

No dia da avaliação, 12 de julho de 2000, deu-se, então, nessas condições, o meu primeiro contato com os alunos da turma 31-C. O material recolhido ali tornou-se referencial para posterior seleção dos leitores que a pesquisa focalizaria de maneira

mais vertical. Os livros lidos pelos alunos *A vida secreta de Jonas*, de Luiz Galdino ou *O correspondente estrangeiro*, de Lino de Albergaria, foram indicados pela professora no mês de junho daquele ano. Os alunos tiveram, portanto, aproximadamente 1 mês para iniciar e concluir a leitura.

O nome ambíguo "atividade de leitura extraclasse", na verdade, denominava uma atividade de verificação ou avaliação de leitura de livro da literatura, lido fora do ambiente escolar, conforme se pode ver na proposta reproduzida abaixo:

<p>ESCOLA: NOME: TURMA: ATIVIDADE DE LEITURA EXTRACLASSE</p> <p>1 - Informações sobre o livro:</p> <p>a) Nome: _____</p> <p>b) Autor: _____</p> <p>2 - Informações sobre a leitura:</p> <p>a) Indique as estratégias que você utilizou para a escolha do livro:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>b) Agora, você vai descrever como essa leitura foi feita, indicando o número de dias, os locais e os momentos que utilizou para fazê-la.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>c) Você conseguiu chegar até o fim da história? Por quê?</p> <p>_____</p> <p>d) Em sua casa, você encontra um clima adequado para a leitura? Por quê?</p> <p>_____</p> <p>3 - Conversando sobre a história:</p> <p>a) Tente explicar o título do livro, a partir da leitura que você fez.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>b) Escolha um dos personagens e caracterize-o, apontando suas características físicas e psicológicas.</p> <p>_____</p> <p>c) Agora, você vai produzir um pequeno texto, recomendando ou não o livro que você leu para um colega de sala. Lembre-se de que deverá indicar o nome do livro e autor e explicar o motivo da recomendação. Após a produção, releia-o para ter a certeza que o seu colega vai entendê-lo.</p>
--

Importa analisar o instrumento de avaliação do ponto de vista das concepções e/ou teorias que lhes são subjacentes. Percebe-se, nesse sentido, o quanto já existem ali presentes elementos indicadores de uma direção teórica que se interessa também pelas condições do processamento da leitura, mais especificamente no item "informações sobre a leitura", e não mais por aspectos restritos ao conteúdo da narrativa lida. Essa direção aponta a abertura para uma incipiente sociologia da leitura, embora percebamos o caráter contraditório das questões colocadas, quando em contraponto com as condições dadas aos sujeitos leitores submetidos à avaliação. Por exemplo, a primeira pergunta sobre as estratégias utilizadas para a escolha não apresenta ou menciona o fato de ter sido a escolha restrita a dois títulos indicados pela professora. Ao perguntar aos alunos sobre os procedimentos seletivos usados na escolha, dever-se-ia incluir, na questão, o fato de as estratégias estarem de antemão orientadas. Além disso, não se consegue estabelecer os objetivos para algumas dessas questões, a não ser aquelas estritamente quantitativas, como a segunda, quando se sabe que a função da avaliação era verificar se os alunos leram ou não o livro.

Os pressupostos que se constroem a partir da terceira e quarta questão, nesse bloco de viés pragmático sobre a leitura literária, apontam expectativas e crenças do principal interlocutor daquele jogo comunicativo escolar, a professora. As perguntas antecipam, assim, algumas respostas: saber se o aluno chegou ao final da história leva a pressupor que normalmente isto não ocorre, e indagar sobre a existência de condições propícias de leitura no ambiente doméstico é reconhecer as dificuldades sociais quando se trata de conviver com alguns bens culturais que exigem espaços

para experiências individuais como é a da leitura de livros. Mas, apesar de tudo isso, a grande pergunta que surge da análise de tais questões é a seguinte: qual a finalidade - a não ser aquela já mencionada sobre saber se os alunos leram ou não os livros - de tais dados? O que seria feito com esses dados posteriormente? O meu olhar sobre a atividade procurava buscar respostas para questões dessa natureza, com o objetivo de entender a relação entre uma teoria que se anunciava e as práticas escolares efetivas que dela decorriam.

No terceiro bloco de questões, encontraríamos aquelas voltadas para o conteúdo das narrativas lidas. Uma primeira questão que busca resgatar a coerência textual através da relação que se estabelece com o título; outra que focaliza um dos elementos da narrativa de maneira aleatória, sem que se estabeleça uma relação com a trama; e por fim a orientação para a produção de um texto de circulação escolar, através do qual os leitores pudessem se posicionar quanto à experiência de leitura. Percebe-se, na última questão, outra inadequação entre a proposta e os usos efetivos dos textos, ou seja, uma proposta de texto de circulação, mas que não tem garantida a leitura pelo outro já que o seu "suporte" - a prova - é estritamente definido como espaço de interlocução entre professora e cada um dos alunos e não dos alunos entre si.

Interessava-me, após a observação dessa atividade, compreender o movimento que ela iniciava, sobretudo na sua relação com outras atividades de leitura literária em propostas que já vinham sendo engendradas nas aulas de Português.

2.1.2 - Leituras representadas⁶⁷

Duas modalidades de atividades foram observadas na sala de aula da escola pública. Todas duas tinham como objetivo a produção de registros que fizessem circular entre os alunos ou entre professora e alunos discursos sobre as leituras feitas, em tempos organizados pela professora.

Um caderno de textos denominados *Eu recomendo* cumpre, dessa forma, a função de reunir os registros escritos pelos alunos e, ali catalogados, socializados para a turma. A publicidade do que se lê e a intenção de partilha com os colegas parece estar na base dessa iniciativa. O tom que se dava, na maior parte desses textos, era o do apelo, na utilização de estratégias discursivas de convencimento próximas daquelas do discurso publicitário:

Nos recomendamos

O livro *Portão do Paraíso* para pessoas que gostam de se enformar sobre gravidez na adolescência, essa história conta sobre uma menina Taís que se apaixona pelo primo Gelcimar que chega para morar em sua casa. Mas infelizmente o inesperado acontece Taís acaba tendo uma relação sexual com o primo, tudo começa quando ele a chama de moça e a beija, sem saber de nada que estava acontecendo Taís se entrega ao primo e dessa inocência nasce Taísa. Leia o livro e viaje nessa história.

Nós recomendamos

Nós recomendamos o livro *O segredo da casa amarela*, da autora Giselda Laporta Nicoletis. Este livro fala de uma história de mistério. Wanderlei e sua turma que tentam descobrir o mistério que envolve a casa amarela que de repente passa ter uma movimentação estranha. Que será que está enterrado no quintal? Qual semelhança entre o sumiço do milionário com os gemidos dentro do quarto? Venha descobrir os mistérios da casa amarela neste livro repleto de emoção.

⁶⁷ Aqui a palavra ganha o sentido teatral de 'interpretar', 'expor publicamente', no nosso caso, a experiência com a literatura, com o universo ficcional, pela qual passou o leitor.

Percebe-se, nos textos acima, o quanto a apropriação do texto literário se faz pela mediação de outros domínios discursivos, no caso o publicitário com o qual os sujeitos estão em contato direto no dia-a-dia pelas mais diversas mídias. A estrutura da maioria deles pode se resumir a: comentário sobre a história - paráfrase sucinta que a resume -, seguido de apelos voltados para o convencimento quanto às vantagens da leitura. Existe ainda, na proposta da atividade, a possibilidade de não recomendar, como nos mostra o leitor abaixo:

Eu não recomendo

O livro "E agora, mãe?" porque eu não gostei. Ele é muito delicado, muito realista, e depois eu não entendi. No começo Jana quer ser bailarina e não tem tempo para o seu namorado, depois ela engravida, no final o namorado volta e ela mostra a filha aí é muito complicado. Então eu não recomendo o livro "E agora, mãe?", mas se você quiser pegar tudo bem.

Disposições pragmáticas podem ser observadas em boa parte dos textos, em detrimento de disposições que contem com uma participação mais imaginativa ou com o pacto ficcional que suspende a realidade imediata, que está na base da interação literária. Esse modo de interagir, muitas vezes, faz preponderar um investimento pessoal do leitor, que se confunde na identidade dos personagens, e, assim, colado ao que lhe interessa imediatamente, prende-se a partes descosturadas do todo, como se vê no pequeno texto a seguir:

Eu recomendo

Eu recomendo que eu gostei muito deste livro. A vida secreta de Jonas, a mulher batia de tal forma o ferro contra a roupa, o filho não conseguia se concentrar na lição de casa, pobre coitado do menino chejava da escola tão cansado e apalhavam.

Fim
Leiam

Colega de sala, uma leitora⁶⁸ também recomenda o livro:

Eu recomendo

Eu recomendo o livro a vida secreta de Jonas do autor Luiz Galdino porque ele conta a vida de Jonas um garoto que aparece na cidade de Riacho da Serra sem mais nem menos, não sabe quem é de onde veio e por causa do seu aparecimento repentino logo depois do aparecimento do disco voador todos da cidade temem que ele seja um ET e por isso se afastam dele mas assim mesmo ele consegue arranjar 3 amigos: Ana Paula, Geninho e Raza. Os pais de Ana Paula levam Jonas para morar com eles a pedido da menina e desde então varias coisas estranhas acontecem... Mas o resto eu não conto vocês só saberam o final desta emocionante aventura se pegar o livro!

Apesar das diferenças significativas quanto ao desempenho lingüístico de um e outro aluno, percebe-se a estrutura comum do "gênero" escolar (*eu recomendo*) naquela comunidade de leitores, constatação que corresponde à falsa eficácia das ações, ou didatizações que envolvam bens culturais, quando se omitem as diferenças interacionais implicadas. Comunidade onde se evidencia a separação entre diferentes estágios de formação de leitor, apesar de unidos por ações comuns. Os papéis representados pelos leitores, quando em contato com a literatura, vêm reforçar o quanto as mediações não podem mesmo ser niveladas ou chapadas quando a diversidade que se manifesta nos diferentes modos de relação dos sujeitos com a literatura.

A mediação, ou melhor, o que a caracteriza, aparece tanto nas propostas didáticas e no seu modo de condução como nas produções dos alunos, em resposta àquilo que a mediadora prefere ouvir. E é com uma orientação similar à proposta acima, que se realiza outra ação em torno da leitura literária: a da apresentação de leituras de livros por grupos, nas quais os alunos falam do livro para os colegas, utilizando

⁶⁸ Trata-se da leitora Vivien, aluna que estará entre os sujeitos da pesquisa, quando num recorte menos amplo sobre os jovens leitores, no III capítulo.

recursos visuais como cartazes, dramatizações, para envolver emocionalmente os colegas.

A estrutura dos textos orais segue também ela um modelo de exposição do enredo acompanhada de apelo para a leitura, não necessariamente nessa ordem. Assim como a produção dos textos escritos, a ação se configura como acontecimento pontual, para o qual há um momento de discussão entre colegas e mediadora, mas que se limita à abordagem ao tema tratado no livro, sem a preocupação de se estabelecerem elos de passagem entre as recepções escolares do "aqui e agora" da comunidade em questão e recepções que se ligam a propostas legitimadas de apropriação da literatura. Para ambas atividades parece contar mais o fato de o aluno ter lido, do que o como leu, cabendo à professora promover e gerenciar as ações aparentemente desvinculadas de saberes sobre a literatura. Saberes que formam a rede de sustentação escolar das apropriações simbólicas para a qual se orientam as mediações na escola particular, que passo a tratar a seguir.

2.2. No circuito literário da escola particular: resenhas e memórias

2.2.1. *Quero a resenha e livro em cima da carteira*

Escrever resenhas para a turma Amarela faz parte do cotidiano escolar. A produção de texto, depois de lido o livro, já passou a ser uma prática inquestionável, apesar de

alguns leitores não gostarem muito de realizá-la. Mas o exercício da cobrança, e os mecanismos que asseguram a participação dos leitores no processo, produzindo textos e lendo-os na sala de aula, estão sempre em ação. Durante algumas semanas pude acompanhar as aulas em que os alunos eram chamados a ler suas resenhas para os colegas de classe. Os textos, dessa forma, eram avaliados através de comentários dos colegas e da professora, e orientados para uma possível reescrita. Ao final do processo de reescrita, as resenhas produzidas no correr do ano seriam apresentadas na Giroletras, depois de digitadas no computador, no qual estariam acessíveis, à mostra aos visitantes da feira.

Ao comparar a estrutura de algumas dessas resenhas, pode-se chegar a pressupostos que orientam a construção do gênero pelo viés das mediações. No período da observação das aulas, a professora iniciava uma nova proposta de formato de resenha, que passava a contar com comentários "críticos", que apareciam destacados do formato textual que os alunos já estavam habituados a redigir. Tais comentários representavam a aplicação do investimento mediador sobre saberes próprios da teoria da literatura como a exploração dos elementos da narrativa: ponto de vista, espaço, tempo, além do posicionamento do leitor na emissão de juízos de valor sobre o livro lido, na sua maioria, impressões de leitura tais como *gostei* ou *não*, com a explicitação de algum motivo ligado ao tema. Destaco alguns desses textos para em seguida analisar alguns indicadores de didatização da literatura bem como de modos de apropriação característicos daquela comunidade de leitores.

O rapto do garoto de ouro

Esse livro é super legal porque conta de aventuras e suspense, conta sobre um menino de 16 anos que canta rock. Mas um dia antes de sair de casa, para apresentar um show foi raptado. Com isso vão acontecendo coisas super legais. Leo, Angelo e Gino seus primos vão tentar achar pistas. Esse livro é escrito 1ª e 3ª pessoa e leva o leitor ao mundo da emoção.

O jardim secreto

Mary Lennox uma menina que tinha um rosto magrelo e um corpo magricelo, cabelo claro ralinho e sempre estava de mau humor; ela morava na Índia com seus pais que nem ligavam para ela e sua criada Aia. Num dia, que estava tendo uma festa na casa dela, pegou fogo na casa e todos morreram. Ela foi morar no castelo de seu tio lá na Inglaterra, um lugar totalmente diferente da Índia, chegando no castelo o que vai acontecer com Mary Lennox? Como será sua vida sem Aia?

Autor(a): Frances Hodgson Burnett / Ilustrações de Tasha Tudor

Editora: 34 / tradução de Ana Maria Machado

Crítica

Eu gostei desse livro porque parece ser uma história real e que você está dentro dela, e que o autor explicou a história bem.

O primeiro amor de Laurinha

Ilusão amorosa

Era dia de chuva, eu e os alunos da minha escola, estávamos no recreio, estávamos apertadinhos no galpão. Quando Laurinha inventou uma brincadeira ela se chamava "Adivinhe a palavra que eu estou pensando". Todos asseitaram a brincadeira. Laurinha foi a primeira a pensar na palavra (20 minutos depois)... entrou na brincadeira um menino ele era assim: era loiro e tinha olhos castanhos. Laurinha não tirava os olhos dele.

Mas quem era ele?

Adorei este livro porque ele fala de uma ilusão tida por uma adolescente, que se engana por causa da sua prima.

Quem está perseguindo zero-zero-ou?

Você já ouviu falar em agente secreto? Mas esta história não se trata disto, sim de um cachorro secreto: Bob Bond. Quando Lu, Bastian e Lina escapam do internato onde vivem para ir ao cinema dão de cara com um carro seguindo um lindo cachorrinho o que será que está acontecendo? Quem era aquele cachorrinho? Porque aquele homem no carro estava seguindo aquele cachorro?

Crítica

Este livro é de Thomas Brezina um autor alemão. Ele é escrito em 1ª pessoa e as ilustrações de Magdalene Hanke-Basfeld são ótimas e numa boa quantidade.

Autor: Carlos Drummond de Andrade

Título: Vó caiu na piscina

Vó caiu na piscina é um livro muito legal, com várias histórias muito interessantes, com a utilidade dos animais, caso de escolha, Excesso de companhia, e não pense que são só essas! Ainda tem: Serás ministro, A menina e o gerente e muito mais.

Eu adorei este livro!

Mas não sei porque ele tem este título!

O amor proibido

Se você gosta de livros de Shakespeare e outras coisas este é o livro perfeito para você, mas toda história começa quando os criados da casa dos Capuleto e os da casa dos Montéquio se encontram na rua de Verona, Itália, no século XVI, o único a tentar a parar a briga foi Benvólio que era primo de Romeu Montéquio, depois Tebaldo que era primo de Julieta Capuleto desembainhou sua espada e disse "Volta-te Benvólio encara tua morte" depois dessa frase os dois ficaram discutindo com palavras e mais palavras até... Tebaldo dizer uma frase que eu acho que deu uma moral em Benvólio foi: - "Como, com a espada na mão e falar de paz? Eu odeio a palavra paz como odeio o inferno, todos os Montéquios e tu luta covarde! e agora? será que Benvólio luta? pena que eu não vou te contar mas vou continuar a minha resenha depois que acabou a briga todos foram embora. Depois de alguns dias as duas famílias tiveram a notícia de uma festa. nesta festa foi onde aconteceu praticamente tudo Romeu conheceu Julieta e começaram o amor proibido. Eu gostei deste livro por causa das ilustrações e o estilo de texto.

O que chama a atenção numa primeira leitura das resenhas escolhidas é a da diversidade de escolhas que misturam Drummond e Pedro Bandeira; Marcos Rey e Shakespeare, o que supõe uma mais intensa circulação de livros na escola e um investimento na orientação para a diversidade de escolhas dos leitores.

Quanto à estrutura da resenha, encontramos algumas aproximações apesar da variedade de livros resenhados. Uma delas é o uso de estratégias de suspense (interrogações, suspensão de uma idéia, etc.), chamadas sedutoras para a leitura do livro, que constituem parte da proposta textual mediadora: despertar o interesse pelo livro, sem contar o final da história. Outra relaciona-se à estrutura bipartida na qual se depreende um resumo seguido de "crítica", estrutura, convém lembrar, com a qual a professora tenta romper nos comentários e orientações feitos nas aulas, mas da qual os alunos não conseguem se desvencilhar: quando é solicitado o julgamento crítico, eles separam. Ainda quanto a este aspecto, a crítica infantil e juvenil, que representa uma bandeira do projeto pedagógico de leitura literária, o que se denomina *crítica* parece não estar muito claro para os alunos, o que parece significar um problema também do ponto de vista das mediações que se esforçam por

transmitir elementos da ordem da teoria da literatura, ou seja, dos discursos autorizados sobre a literatura, sem conseguir, no entanto, uma assimilação harmoniosa e coerente, mas aquela, separada e inautêntica, que os textos denunciam.

Esta questão, como afirmei acima, constituía uma preocupação da professora que, no dia em que pela primeira vez eu pude acompanhar a apresentação da resenha em sala de aula, antecipou objetivos:

Tem algumas partes do texto que a gente tem de ler mais de uma vez, ler contracapas de outros livros, perguntar pra [bibliotecária], ler resenhas na biblioteca, conhecer outros modelos pra sair dessa coisa da propaganda do tipo: corra à biblioteca mais próxima e compre o seu livro; corra para saber o que vai acontecer com o final dessa história... algumas marcas que parece que eles estão fazendo a propaganda para a venda do livro. Esse ano a gente vai ampliar mais o nosso trabalho. Da resenha só a gente vai trabalhar com a crítica... eu já falei da crítica pra vocês, só que falta ler resenhas pra vocês, de outros anos pra colaborar com modelos pra vocês poderem escrever. É preciso tentar conhecer mais pra fazer uma crítica literária. Eu vou ler o que a outra sala já tentou produzir, vou tentar selecionar algumas aqui pra vocês me falarem, pra fazer comentários a respeito. Lá na outra sala eles fizeram a resenha depois pararam o texto no meio e colocaram "crítica literária". Você não tem de escrever dois tipos de textos separados, o texto é um todo.

Depois da breve exposição sobre objetivos e rumos da aula em torno da produção de resenhas, a professora inicia um diálogo com os alunos a respeito de como o ponto de vista crítico do resenhador pode aparecer no corpo do texto e ressalta que aspectos podem ser observados nessas condições. O diálogo, coordenado pela mediadora, é o modo como a aula se estrutura. Em seguida, a professora lê

resenhas da turma Marron para serem criticadas pelos alunos da turma Amarela, que solicitados apontam aspectos como "Ficou ótima e não contou o verdadeiro segredo do livro"; "eu acho que pra gente se interessar por um livro tem de ter uma pergunta a fazer"; "o problema é que falta uma introdução", entre outros ligados aos textos que iam sendo lidos pela professora. Nesse exercício dialógico que exigia a escuta atenta para posterior comentário consistiam as aulas sobre literatura que acompanhei na Escola Balão Vermelho. As resenhas passavam por um processo rigoroso de reescrita, com prazos bem definidos nos "combinados" com a professora. A etapa final de todo esse trabalho, conforme apontei acima, se daria na Feira Giroletras, quando os textos, devidamente corrigidos, seriam apresentados aos visitantes na tela do computador.

2.2.2. Uma memória da aula sobre produção de memórias

Além da produção de resenhas achei importante acompanhar um outro projeto que se iniciava naquela sala, porque através dele evidenciavam-se mediações importantes sobre a produção textual como contraponto da leitura literária, forma passível de análise da recepção da literatura pelos leitores. Tratava-se do Projeto Memórias ao qual passo a relatar a seguir.

A primeira etapa desse projeto pautava-se pela leitura de textos de memórias variados, entre os quais alguns da escritora Sylvia Orthof. Após a leitura e

comentários a respeito dos textos lidos pela professora, surgia um tema que era proposto aos alunos como referência para produção de texto memorialístico. Como temas motivadores tínhamos *objeto* ou *bicho de estimação*; *lembranças de uma pessoa muito especial*; entre outros que desencadeassem a busca da memória pelos jovens. Os textos eram produzidos em sala de aula e sobre o processo de produção professora e aluna me explicaram:

- Conta pra Zélia, Ana Luiza, eu li os textos e como vocês fizeram no processo de revisão do texto...

- A gente ficou lendo de três...

- Não, a primeira escrita foi em sala, né? Rascunho...

- Em sala... o rascunho...

-... entregaram o rascunho...

- Aí você pegou os rascunhos, depois você leu pra todo mundo todos os textos, falou o que você achou que devia melhorar, aí depois a gente trabalhou junto em grupo de três... aí a gente olhou os textos e melhorou... deu uma melhorada... aí a gente passou a limpo.(...)

-... agora vai pro caderno de capa dura. O caderno de capa dura é a etapa final... é onde o texto tem de ir editado, todo arrumado, todo bonito (...) é um caderno especial... esse caderno é todo especial (...) é o caderno que eles fazem desde a 1ª série. O Balão todo tem o caderno de capa dura.

Após essas explicações, com o objetivo de me inteirar a respeito do projeto, inicia-se a leitura de textos, seguida de comentários dos colegas, segundo o mesmo modelo dialógico de socialização e discussão das resenhas. Depois do contato com textos de memórias, é lançada a proposta de produção propriamente dita:

Então a proposta é a seguinte: vamos fazer aquela coisa das primeiras idéias. Vão tirar uma folha do bloco, vocês vão escrever as primeiras idéias e imaginar assim... de quem eu vou falar? o que eu vou

falar? Um roteirinho, sabe aquele roteirinho que vocês fizeram no outro? As primeiras idéias... vocês vão fazer a mesma coisa. Vocês vão criar um roteirinho para cada um sobre o que deseja escrever, colocando subtítulos. A partir disso vocês vão colocando o que que vocês desejam, antes de vocês começarem a escrever o texto. Então a gente pode dar o título "Minhas primeiras idéias", tá?

A professora passa o roteiro no quadro, no qual destaca os aspectos que podem ser desenvolvidos no texto. Enquanto isso um aluno intervém:

Eu vou escrever de uma vez.

Outro reforça:

Eu não vou fazer roteiro.

Outro pergunta:

Tem de enrolar?

Um quarto responde:

Não, nesse eu acho que pode entrar direto.

A professora termina o roteiro no quadro e retoma o turno do diálogo:

Enrolar?! Só tô dando uma idéia geral, tá? do que vocês podem estar aproveitando... situações marcantes... (...) buscando detalhes importantes, tentando detalhar, porque o texto fica com mais

qualidade, não é contando caso: Ah, eu escolhi fulano, é uma pessoa muito especial, eu gosto muito dela e eu vivi isso com ela, e pronto, não. (...) Pensa que vocês vão escrever e que tem um leitor aí, tentando entender e vai tá buscando detalhes, ele quer participar dessa história, tá? Então cada um... o roteiro é só para quem quiser... isso aqui é livre. Tem gente que não gosta, tem gente que gosta de escrever o texto direto. Pode começar a escrever o texto direto... Rascunho, tá? Esse vocês podem colocar aí: primeiro rascunho, nome, data... cabeçalho completo.

Uma aluna pergunta:

Vão ser vários?

A professora responde:

Esse vai ser o primeiro.

Depois dessas instruções, a professora, circulando pela sala, enquanto os alunos escrevem, pergunta:

Todo mundo já entregou a resenha?

O que se pode deduzir da interação que resumidamente acabamos de acompanhar é o quanto esse *corpus*, ou seja, o do conjunto das resenhas e dos textos de memórias se vinculam aos modos de condução, que condicionam a produção e orientam as recepções possíveis da literatura pelos leitores jovens. As apropriações da literatura, naquela comunidade de leitores, prevêm a apropriação de discursos sobre a literatura que sustentam a vida social da instituição literária, com a

consciência de que ela se projeta para além da instituição escolar - a escolha do gênero resenha aponta o quanto se pretende romper com o artificialismo do texto escolar sobre a leitura literária. A vivência de textos sobre a literatura ocorre em interações que favoreçam a verbalização da experiência da leitura de narrativas, atividade que exige o desenvolvimento de algumas habilidades tais como: o reconhecimento de um eixo orientador da narrativa, no qual se destacam alguns elementos; a capacidade de selecionar, compor e reorganizar esse eixo; a percepção dos objetivos do texto; entre tantos outros que fazem parte do processo da escrita, e muitas vezes só são percebidos pelos leitores por meio de intervenções do outro (colega, professor). As interações presenciadas na Escola Balão Vermelho constituíram, portanto, importantes documentos sobre o modo de amarração (quase exaustivo) das mediações que se realizam nas aulas de português, a partir da leitura da literatura.

Para concluir este capítulo, retomo as metáforas que dizem da condução das aulas em torno da leitura literária, que tomo emprestada da atividade que tradicionalmente tem merecido mais atenção que a leitura nas aulas de português: a produção de texto. O *rascunho* e o *a limpo* distinguem mediações culturais, ou melhor, as expressões vão além das interações em torno dos bens culturais pois dizem mais das atitudes dos mediadores. As recepções da literatura que se manifestam pela via da escrita e da oralidade se apresentam como textos *legítimos* nas duas escolas, por representarem uma atividade sobre a leitura, passível de avaliação pela professora e de circulação aceitável nas comunidades de leitores. O que varia substancialmente entre elas é o grau de orientação em função de um investimento numa pedagogia da

literatura, menos ou mais sistematizado em uma e outra. Para a atitude cujo produto final vinculo à idéia de *rascunho*, a construção se confunde com o processo e nele encontra a sua validade e finalidade última. Para a outra atitude que procuro caracterizar, o processo tem como meta a construção e com ela não se confunde: construção *a limpo* na qual aparecem as marcas deixadas por mediações sistemáticas, quase obsessivas.

Os capítulos em que trato das mediações, na biblioteca e na sala de aula, reforçam a fragilidade da transposição do projeto de leitura literária, engendrado em determinada comunidade de leitores para outra, quando não se transpõem - o que não seria possível - modos de funcionamento que lhe são consubstanciais. Por isso, se os projetos de leitura literária querem se aproximar na concepção, isso parece não se tornar possível na execução: os sujeitos são outros, as mediações são outras, os projetos passam a ser, então, duas possibilidades de apreensão e circulação da literatura na escola. Pelo motivo de os materiais analisados até agora darem relevo aos aspectos que circundam e condicionam as leituras, e com o objetivo de me aproximar das apropriações da literatura por leitores jovens, optei por utilizar depoimentos orais dos leitores, em recorte que faço no próximo capítulo.

CAPÍTULO III

**OS LEITORES JOVENS E SUAS BIBLIOTECAS:
MODOS DE APROPRIAÇÃO DA LITERATURA**

CAPÍTULO III

OS LEITORES JOVENS E SUAS BIBLIOTECAS: MODOS DE APROPRIAÇÃO DA LITERATURA

*... ser capaz de carregar na mente
bibliotecas íntimas de palavras lembradas
são aptidões espantosas que adquirimos
por meios incertos.*

(Uma história da leitura, Alberto Manguel)

*...a formação de uma biblioteca equivale
geralmente à superposição progressiva
de camadas de interesse, que refletem
a época através da pessoa.*

(O recado dos livros, Antonio Candido)

Silviano Santiago, em texto sobre a riqueza da viagem simbólica e a frustração da viagem real, diz, no que parece se aproximar de um relato autobiográfico, o que significa a leitura literária para o adolescente:

Para o adolescente, a leitura acaba sendo um prenúncio da viagem que fará, ou nunca fará. Depende. Caso seja um ávido leitor de romances, terá conhecido na intimidade das aventuras rocambolescas não apenas outras cidades do seu próprio país, como outras cidades do mundo. Terá tido acesso a vários pontos de vista que descrevem a cidade que lhe apetece como uma obsessão. Terá lido variados autores que a descrevem e a fazem funcionar com as voltas e as velocidades programadas das hélices de um liquidificador. Terá, ao final de algum tempo, um panorama mais rico daquela cidade que do bairro onde nasceu e vive. (SANTIAGO, 1998)

A metáfora da *viagem*, como designação da experiência simbólica com a literatura, se evidencia nas experiências bem-sucedidas com o texto literário, como nos mostra o escritor. Mas, em contato com leitores jovens, o que vimos é o quanto os discursos têm muitas vezes se antecipado em relação às experiências. É o que se percebe em depoimentos sobre esse tipo de letramento, que incorporaram de tal forma essa metáfora ao ponto esvaziá-la. A repetição pela mídia - a expressão foi um *slogan* veiculado por programa de incentivo à leitura - parece subtrair a possibilidade de o leitor-viajante se transportar para outros mundos ou para o mesmo mundo visto por outro olhar pela via da experiência, quando a definição sobre o que significa ler a literatura se concretiza apenas no e pelo discurso midiático. A expressão hoje faz parte de um conjunto de outras palavras que configuram representações da leitura literária, disseminadas por vários canais, entre eles a escola, que se encontram em relação direta com a formação de disposições dos leitores para esse tipo de leitura.

Neste capítulo, vou tratar dessas disposições literárias dos jovens leitores das duas escolas. Em sentido estrito, entende-se aqui por disposições⁶⁹ o conjunto de inclinações, passíveis de apreensão no contexto social escolar, em situações nas quais os indivíduos interagem, que orientam os leitores a recepções possíveis do texto literário. A expressão procura um equilíbrio entre as histórias individuais e as práticas socioculturais das comunidades dos leitores, tomando como referência

⁶⁹ O uso que se faz neste trabalho liga-se ao conceito de Bourdieu, que, em *As regras da arte*, retoma a expressão 'conjunto de disposições' ou *habitus* para se referir às "disposições "subjetivas" que estão no princípio do valor e têm a objetividade do que está fundado em uma ordem coletiva transcendente às consciências e às vontades individuais" (BOURDIEU, 1996. p. 199), considerando-o, no âmbito desta pesquisa, como um conceito capaz de favorecer a compreensão das condições de possibilidades da leitura literária nas escolas, sem contudo fechar para outras possibilidades que escapem aos efeitos dessas condições. O conceito se aproxima da "interiorização pelos indivíduos de esquemas matrizes compartilhados por um grupo social, que suportam as formas de atuação, de pensamento ou de classificação" (CHARTIER, 2001. p. 140).

campos de pesquisa que se apóiam na compreensão não-mecanicista dessa relação, tais como estudos recentes da história cultural do livro e da leitura, entre os quais aqueles que buscam um diálogo com teorias da literatura que se ocupam da recepção.

Diálogo que se manifesta, quando, a exemplo dessa prática interdisciplinar que busca compreender a leitura, Jean Marie Goulemot, se refere à validade do conceito de *horizonte de expectativa* desenvolvido por Jauss, segundo o qual "cada época constitui seus modelos e seus códigos narrativos e que no interior de cada momento existem códigos diversos, segundo os grupos culturais" (GOULEMOT, 1996:113). Como resultado dessa confluência de idéias, amplia-se o conceito de disposições, neste trabalho entendidas como inclinações variáveis que se mostram nos modos como os jovens se apropriam da literatura, e nos modos como eles reorganizam discursivamente a compreensão construída na leitura literária.

Nesse sentido, oriento-me, nesta etapa, para a difícil tarefa de buscar um "fora do texto", reencontro do qual nos fala Roger Chartier, para quem "cada leitor, a partir de suas próprias referências, individuais ou sociais, históricas ou existenciais, dá um sentido mais ou menos singular, mais ou menos partilhado, aos textos de que se apropria". (CHARTIER, 1996: 20)

Em síntese, considerando que "a cultura institucional nos predispõe a uma recepção particular do texto", ou seja, que conhecimentos que fazem parte de uma cultura letrada levam a um "estado de recepção" (GOULEMOT, 1996: 113), este capítulo da

pesquisa tem como escopo os discursos sobre a literatura que se constituem paralelamente aos discursos sobre a leitura de livros, em instâncias institucionais de apropriação. Discursos que se apresentam nas várias entrevistas realizadas no decorrer do ano 2000, com doze alunos selecionados (seis da escola pública, seis da escola particular).

1. Considerações preliminares

Da seleção dos sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram escolhidos após período de observação das atividades de leitura literária em sala de aula e por meio de exame de alguns textos como resenhas e outros chamados "eu recomendo", produzidos em situações escolares nos dois contextos da pesquisa. Assim, orientada por questões tais como equilíbrio entre o número de meninos e o de meninas e atenta a diferentes níveis de letramento literário⁷⁰, os critérios foram sendo construídos de modo a delinear grupos menores, para entrevistas posteriores de abordagem mais vertical.

⁷⁰ Este tipo de verificação foi possível em uma conversa inicial com os alunos, de caráter mais amplo, amplitude tanto no que se refere ao modo de abordagem quanto ao número de entrevistados, e também a partir da observação dos desempenhos dos alunos nas atividades em sala de aula, nas quais eram solicitados pela professora a expor comentários, a ler resenhas para os colegas, entre outras manifestações verbalizadas sobre as leituras que vinham realizando.

Das entrevistas

Os alunos, que já vinham sendo acompanhados nas situações coletivas que compõem as práticas de leitura literária nas escolas, foram focalizados, nas entrevistas, como sujeitos produtores de discursos sobre a leitura literária, dimensão a partir da qual pude desenhar alguns quadros definidores de concepções, preferências, critérios de escolha, e até mesmo de outras práticas sociais de leitura, que projetam a vida literária para fora da escola.

Cada quadro de respostas procurou definir como eixo uma categorização temática sobre a literatura. Algumas de viés mais sócio-econômico-cultural⁷¹, como a categoria 'leituras dos pais', outras de viés mais institucional, ligadas à cultura escolar propriamente dita⁷², como a que pressupõe o jogo de relações que os sujeitos estabelecem com gêneros/obras/autores/etc.

As questões responsáveis pela configuração dos quadros variavam de acordo com a situação de interlocução, que considerava acima de tudo um diálogo de abertura e não de fechamento das possibilidades de trocas entre sujeitos (pesquisadora e pesquisandos). Por isso, durante a pesquisa de campo, algumas alterações foram deliberadamente realizadas, como a mudança de enfoque para um e outro quadro que contasse com implícitos teóricos; em uma e noutra escola, em conformidade

⁷¹ Aqui procurou-se relacionar leitura dos pais e formação/profissão.

⁷² Aquelas que consideram um certo domínio de categorias do campo da teoria literária, tais como noções de gênero, autoria, ou mesmo dados ligados aos processos de circulação de livros da literatura na sociedade.

com suas práticas; de um para outro aluno, segundo sua proficiência no trato com o texto literário.

É exemplar nesse sentido a experiência com a pergunta "o que é literatura?". Devido à dificuldade para a abstração teórica de tal envergadura, perceptível na entrevista com alunos da Escola Balão Vermelho, e no intuito de não provocar "ruídos" que interrompessem o fluxo de empatia esperado, formulei outra de orientação distinta para os alunos da Escola Municipal Antônio Sales Barbosa: "para que ler literatura?", de natureza mais pragmática, que mais facilmente pudesse ser respondida, sem comprometimento do curso do diálogo. Outras vezes, preservou-se a direção para a qual se encaminhava a conversa, subtraindo-se questões que não se aproximassem de temas que vinham sendo abordados, atitude que reforça o caráter flexível das entrevistas, em consideração às idiossincrasias dos alunos das duas escolas.

Em suma, como já foi dito no traçado metodológico desta tese, as entrevistas contavam com uma estrutura de fundo fixo, mas operacionalmente flexível, que se modificava segundo os encaminhamentos e desdobramentos surgidos na situação de comunicação pesquisador-pesquisando. Desta forma, repito, procurou-se evitar questões que interrompessem o fluxo do diálogo ou dificultassem a aproximação entre as partes envolvidas, que reprimissem ou impedissem a fala espontânea sobre o assunto. O grau de familiaridade com a literatura, apreendido nas observações prévias, possibilitou a definição do tom mais teórico ou mais pragmático, não só de acordo com as práticas voltadas para a leitura

literária observadas, como também de acordo com as especificidades dos leitores na interação com os livros de literatura.

Da escola Balão Vermelho, foram selecionados os seguintes alunos:

Ana Luiza, Artur, Daniel, Juliana, Sofia, Túlio

Nessa escola, como já observei acima, os critérios que guiaram a seleção corresponderam às performances (menos ou mais empenhadas) dos alunos nas discussões e nas apresentações de resenhas nas aulas de Português, considerando-se tanto aquelas de maior quanto as de menor fluência que se deixavam ver nos discursos produzidos sobre as leituras literárias.

Da Escola Municipal Antônio Sales Barbosa, os sujeitos selecionados foram:

Diego, Núbia, Vivian, Flaviane, Bruno, Karoline.

Na escola pública, para a escolha dos alunos utilizei critérios semelhantes à experiência já realizada na Escola Balão Vermelho, ou seja, primeiramente uma observação atenta de algumas atividades em sala de aula, para, em seguida, conversar com um grupo de abrangência representativa, num contato inicial, e só depois recortar mais uma vez o universo dos entrevistados, com os quais dialogaríamos em outras oportunidades⁷³ no decorrer do ano. Um ano complicado, como já evidenciei antes, por uma greve que se estendeu por quase todo o primeiro semestre letivo na escola pública da Rede Pública Municipal.

⁷³ Foram três as entrevistas com cada aluno(a), além de outras situações "não-agendadas", nas quais pudemos dialogar, seja durante a realização de trabalhos em grupo, seja nas apresentações de trabalhos pelos grupos, quando tive a oportunidade de ampliar a avaliação sobre escolhas e critérios que as regiam, naquelas circunstâncias de leitura literária engendradas pela proposta pedagógica das práticas escolares de valorização dos espaços de leitura.

Dentro das condições desse quadro social e político diferenciado, os alunos foram selecionados com vistas a uma caracterização do objeto dessa pesquisa, ou seja, a recepção da literatura por jovens leitores, considerando sobretudo as disposições, ou predisposições, para esse tipo de letramento.

2. Leituras dos pais, segundo o olhar dos filhos

Começarei a exposição dos quadros, organizados a partir do cruzamento de dados relevantes e relacionáveis presentes nas entrevistas, por aquele que aponta aspectos do contexto familiar dos sujeitos. Interessa-me nesse sentido saber como os alunos vêem os pais, na sua relação com livros e leituras literárias, sem a preocupação em confrontar esse olhar, manifesto nos discursos dos filhos, com quaisquer outros dados que pudessem ser coletados por outros instrumentos. Pesa mais, nesse modo de encaminhamento metodológico, o pólo da construção das identidades dos sujeitos leitores.⁷⁴

⁷⁴ François de Singly aponta a dualidade contemporânea de funções da leitura de livros por jovens. Para o autor, os indivíduos se recusam a ser classificados unicamente em função de suas riquezas ou a se deixar fechar em papéis predeterminados socialmente (SINGLY, 1993. p. 132).

Quadro 1:
leituras e preferências dos pais,
segundo o ponto de vista dos alunos da Escola Balão Vermelho

Aluno/ aluna	Profissão/ Formação da mãe	O que ela lê?	Profissão/ Formação Do pai	O que ele lê?
Túlio	Socióloga	"Ela lê muitas crônicas e também literatura... assim... histórias... ela lê muito (...)"	Publicitário	"Meu pai... meu pai eu acho que ler... eu nunca vi um livro que ele leu, mas só que ele lê muitas revistas, essas coisas..."
Sofia	Analista de sistemas	"A minha mãe gosta mais de ler... (...)... minha mãe prefere tipos assim... tipos de histórias mais antigas, histórias mais sérias, (...) tristes. Ela quase publicou um livro. Só que aí ela desistiu, porque o editor tinha má fama, por isso e aquilo... mas ela escreve muito bem."	Analista de sistemas	"Não, meu pai não gosta de ler... assim tanto de ler quanto a minha mãe. Eles são separados. (...)... eu nunca vejo ele lendo muito."

Daniel	Funcionária pública	"... minha mãe não tem tempo... assim... direito (...). Ela só lê os livros lá do trabalho dela. Por exemplo, acho que é Constituição que chama... as leis. Só isso."	Funcionário público	"Não, o meu pai, leitura, essas coisas, ele acha um saco. Ele tem mais as manhas em matemática... essas coisas."
Artur	Lojista (loja de lingerie/ Perfumes)	"Minha mãe... ela fica lendo uns livros, que ela tem uma loja, aí ela fica lendo os livros grossões de como atender melhor o cliente... umas coisas assim."	Engenheiro	"... meu pai não lê muito... ah... o meu pai, ele gosta mais de ler jornal."
Ana Luiza	Professora da UFMG	"Não, minha mãe não lê muito livro... é que nem meu pai. Minha irmã que lê demais."	Engenheiro (trabalha com pedras)	"E nem papai... ele lê mais os livrinhos dele, dessas coisas chatas."
Juliana	Funcionária do INSS	"Ah, tem meu irmão do meio que não gosta de ler. Mas, agora, meu pai, minha mãe e meu irmão lêem demais. Eu tenho	Funcionário do BDMG	"Meu pai lê mais jornal do que livro. Minha mãe não."

		um irmão que costuma ler 5 livros [em 1 semana]. Ele já leu um livro dessa grossura!"		
--	--	---	--	--

Quadro 2: leituras e preferências dos pais, segundo o ponto de vista dos alunos da E. M. Antônio Sales Barbosa				
Aluno/ Aluna	Profissão/ Formação da mãe	O que ela lê?	Profissão/ formação do pai	O que ele lê?
Vivian	Costureira	"Olha, ela tem bastante livro, mas hoje em dia ela não tem tempo mais. Ela trabalha muito, ela é costureira... ela trabalha muito. Ela tem livros de poesias lindos!... tem um do Vinícius de Moraes que as poesias são lindas!"	técnico em comunicações e estudante de Administração na PUC, à noite	"Meu pai ultimamente ele tem lido muitos livros... é mais pra Faculdade."
Diego	Dona de casa	"Tem vez que é	Mecânico de	"O meu pai só lê

		livro... tem a maioria das vezes é jornal, revista... Minha mãe lê muito a Bíblia."	molos	jornal."
Núbia	Educadora	"... eles [pai e mãe] não lêem muito. (...)... minha mãe tem alguns [livros], mas só que é mais filosofia... essas coisas assim."	soldador	"... eles [pai e mãe] não lêem muito."
Flaviane	Dona de casa	"Minha mãe não é muito de ler não. Agora, o meu irmão é o que mais gosta."	trabalha na Fiat (piloto de prova)	"Meu pai gosta, mas não tem muito tempo."
Bruno	"trabalha com desinfetante"	"Minha mãe, ela é analfabética (sic)... ela não sabe ler direito, não... aí ela trabalha com desinfetante de limpeza... negócio de produto de limpeza..."	dono de banca de revista	"Meu pai não é muito chegado a ler, não. (...) Ele fica lendo umas revistas lá de economia... negócio de trabalho, emprego."

Karoline	Secretária desempregada	"Gosta [de ler]... sempre quando a gente vai no centro, as pessoas ficam entregando papelzinho, ela sempre guarda pra ficar lendo... essas coisas..." (...) "Gosta dos meus livros que eu ganhei... ela fica lendo."	entregador de mercadorias	"Ah... mais ou menos. Eu já vi várias vezes ele lendo, mas pegar um livro pra sentar e ler, eu nunca vi não."
----------	----------------------------	--	---------------------------	---

A escolha dos quadros como primeiro objeto de análise neste capítulo justifica-se pela identificação social dos sujeitos, e reforça a necessidade de se dar relevância às condições sociais implicadas nesta pesquisa, sobretudo quando se propõe comparar práticas culturais em contextos tão diferenciados.

Cruzar os dados sobre profissões, que apontam o quadro socioeconômico, com aqueles que se destacam nos discursos sobre o que lêem os pais fornece pistas para um primeiro mapa das relações entre letramento literário e contexto familiar de

leitura, importante perspectiva que deve ser colocada antes de focalizarmos as práticas escolares.⁷⁵

Destacando do domínio discursivo alguns elementos objetivos de identificação desses contextos, temos:

Escola Balão Vermelho

PROFISSÃO O QUE LÊEM			
Pai Mãe Pai Mãe			
Publicitário	Socióloga	revistas	crônicas, histórias
Analista de sistemas	Analista de sistemas	não vê o pai ler	histórias "antigas, sérias, tristes"
Funcionário público	Funcionária Pública	não lê	"Constituição, leis"
Engenheiro	Lojista	jornal	livros para o trabalho
Engenheiro	Professora/UFMG	livros da profissão	livros da profissão
Funcionário do BDMG	Funcionária do INSS	livros ("lê demais")	mais jornal que livro

⁷⁵ Nos últimos anos, estudos têm se interessado em aprofundar a investigação sobre relações entre performances escolares dos alunos e a família. Nessa linha, *As razões do improvável - As formas populares de sucesso na escola elementar*, de Bernard Lahire, apresenta aspectos de interesse para a sociologia da leitura, sobretudo os que tratam do patrimônio cultural familiar e as disposições dos sujeitos. (LAHIRE, 1994. p. 73 -106)

Escola Municipal Antônio Sales Barbosa			
PROFISSÃO O QUE LÊEM			
Pai	Mãe	Pai	Mãe
Técnico em Comunicação	Costureira	Lê para o curso	"não tem tempo"
Mecânico de molas	Dona de casa	jornal	mais jornal, revista e a Bíblia
Soldador	Educadora	"não lê muito"	"não lê muito"
Piloto de prova da Fiat	Dona de casa	"não gosta muito de ler, não"	"não tem tempo"
Dono de banca de revista	Vendedora de produtos de limpeza	revista	não lê (analfabeta)
Entregador de mercadorias	Secretária	não lê livros	panfletos/volantes e livros da filha

Tenciono saber não só se os pais e mães dos alunos lêem, mas se lêem livros de literatura. Nesse sentido, apenas dois alunos (Túlio e Sofia, da Escola Balão Vermelho) mencionaram, com clareza, que as mães lêem gêneros da literatura. Sabendo que tradicionalmente, nas relações familiares, são as mulheres geralmente as encarregadas da educação e de acompanhar a escolaridade dos jovens (LAHIRE, 1994), interessa-nos saber se o fato de apenas essas duas mães (em número bastante reduzido) se interessarem por literatura produz, nos jovens leitores, disposições orientadas para esses textos. Como veremos um pouco mais à frente, esses dois alunos fazem parte de grupos de leitores com "fortes" disposições

literárias, traço que pode ter sua razão de ser na "herança" cultural letrada vinda da família, mas que de forma alguma se explica de maneira mecânica e fechada só por essa razão "provável". Quando alunos provenientes de camadas sociais diferentes se pronunciam sobre a leitura, e o que torna o tema mais complexo, sobre a leitura literária, os discursos revestem-se de representações e valores que se distinguem substancialmente, e essas diferenças que se deixam ver nas entrelinhas interessam-nos mais que o que está dito.

Se considerássemos a menção ao letramento literário como único elemento identificador das disposições de leitura dos pais, as duas comunidades de leitores estariam mais próximas uma da outra do ponto de vista da herança cultural, mas, dessa forma, estaríamos deixando de ver outras nuances que evidenciam diferenças significativas, como, por exemplo, se tomamos as afirmações sobre a intensidade/quantidade de leituras dos pais, passíveis de ser recuperadas somente na enunciação, como procuro sinalizar no quadro abaixo:

AFIRMAM QUE OS PAIS: NL; LP; L; LM (NL: Não lêem; LP: Lêem pouco; L: Lêem; LM: Lêem muito)			
Escola Balão Vermelho		E. M. Antônio Sales Barbosa	
MÃE	PAI	MÃE	PAI
LM	LM	LP	LP
LM	LP	LP	LP
LP	LP	LP	LP
L	LM	LP	LP
LP	LP	NL	LP
LM	LM	LP	LP

Na visão dos alunos entrevistados da escola particular, 50% dos pais lêem muito, e a quase totalidade do restante, com exceção de 1 mãe que simplesmente lê, ou seja, que lê pouco. Segundo os alunos da escola pública, todos os pais e mães, exceto aquela que não pode ler por ser analfabeta, lêem pouco. A intensidade pode ser apreendida no modo afirmativo ou negativo pelo qual os discursos se manifestam.

O que significam esses dados obtidos e destacados de falas marcadas pela subjetividade, nas quais subjazem representações da leitura? Significam formas distintas de investimento dos sujeitos quando querem compreender o que significa ler e, mais que isso, a importância da leitura. Essa capacidade de o jovem avaliar o que lêem os pais ganha ainda um novo sentido, no contexto desta pesquisa, pelo fato de produzir um deslocamento do olhar, habituado a saber e aferir o que lêem os filhos e não os pais. O ponto de vista escolhido tem assim reforçada a sua pertinência, pois nas afirmações sobre o quanto lêem os pais subjazem critérios dados também por aquisições escolares mediadas pela professora ou pela bibliotecária nos espaços de leitura (sala de aula/biblioteca/sala ambiente) ou na interação com os colegas em situações de leitura literária, em situações escolares nas quais circulam valores sobre a leitura como bem cultural a ser conquistado ou preservado.

Quando deixam subentendido que os pais lêem pouco (traço quase unânime na escola pública), os alunos se apóiam em representações da leitura que indicam valores a serem conquistados via escola. Quando afirmam que os pais lêem muito

(como vimos, com percentual significativo na escola particular), as falas indicam o quanto as práticas de leitura escolares andam em conformidade com o contexto cultural letrado de origem, cujos bens, no ponto de vista dos alunos, devem ser preservados.

Fica também visível o quanto a categoria LP (lê pouco) tem um valor diferenciado para os alunos da escola pública. Elegê-la como caracterização dos pais significa aderir a uma representação legítima da leitura literária por sujeitos que se encontram socialmente à margem de formas institucionalizadas dessa modalidade de leitura: "ela [a mãe] tem livros de poesias lindos", mas não tem tempo de ler; "Ele tem lido... é mais pra Faculdade", onde está pressuposto que ele não lê com frequência; "eles não lêem muito... minha mãe tem alguns livros", a posse como indicador de uma condição de leitura possível e fator de influência no quadro de disposições da leitora (trata-se da jovem Vivian, da Escola Municipal Antônio Sales Barbosa, também ela considerada, como veremos à frente, uma leitora da literatura com "fortes" disposições para a leitura literária.)

Os quadros sobre leituras dos pais evidenciam ainda com relevância a questão do espaço ocupado pela leitura literária, no contexto mais abrangente dos outros letramentos. Como exemplo disso, basta ver que dos seis pais e mães considerados bons leitores (lêem muito) pelos filhos, a metade, ou seja, os pais, lêem muito revistas e jornais, enquanto algumas poucas mães lêem literatura.

Outras perguntas advêm desses dados organizados nos quadros: as identificações, que se insinuam nos discursos dos jovens, apontando diferentes interesses entre pais e mães, anunciariam ou pré-orientariam papéis distintos entre homens e mulheres no contexto do mundo letrado? Elas reforçariam valores sociais que poderiam incidir na formação dos alunos? Bernard Lahire, a partir da análise de práticas de leitura e escrita em contextos familiares, nos revela que são sobretudo as mulheres que estão no pólo racional, enquanto os homens estão no espontaneísta ou hedonista. Segundo o autor, a condição de serem as mulheres geralmente encarregadas da educação das crianças e, especialmente, em acompanhar a sua escolaridade, como lembramos parágrafos acima, produz efeitos sobre a escolaridade dos filhos. Tal conformação, que coloca a mãe em posição de destaque no processo de aprendizagem, aponta a perspectiva de os meninos encontrarem no pai o seu modelo de identificação, segundo o pesquisador. (LAHIRE, 1994) Como esta pesquisa não tinha como objetivo um acompanhamento sistemático das práticas de leitura no ambiente familiar, saber das diferenças entre as disposições de meninos e meninas só será possível quando se cruzarem as informações produzidas no discurso a esse respeito a outros dados obtidos nas entrevistas, como os que se referem às práticas pedagógicas escolares e às interações dos alunos (com mediadores - nas quais se produzem discursos sobre as leituras; e com os textos - nas quais se produzem sentidos, muitos dos quais traduzidos em paráfrases das narrativas na situação de entrevista). Só assim poderemos saber se, nos grupos focados, há tendências mais ou menos empenhadas, que distingam meninos e meninas no que se refere às disposições literárias.

O que nos interessa aqui mostrar é o quanto as heranças culturais, informadas pelos discursos dos leitores, se distinguem significativamente em um e outro contexto como era previsto, mas apontam traços imprevisíveis, tais como: o de pais que não lêem literatura apesar de pertencerem a um grupo sociocultural privilegiado, no qual o letramento literário é valorizado; a presença de uma forte crença no valor da leitura literária vinda dos meios populares, fator que faz supor uma orientação dos leitores em direção à formação literária, e o baixíssimo índice de leitores de literatura quando em relação com os outros tipos de letramento, em outros suportes que não sejam livros, nos dois grupos sociais.

3. Bibliotecas íntimas

No próximo recorte temático, trabalho com as preferências dos alunos, para pensar as relações culturais e seu grau de determinação social de modo mais aprofundado. No ano da pesquisa, os alunos ampliavam o seu "acervo" de obras lidas, algumas com prazer outras com "desprazer"⁷⁶. Um traçado das bibliotecas pessoais que se constituíam nas referências e alusões a livros, autores ou trechos de narrativas aponta o quanto ler "é fazer emergir a biblioteca vivida, a memória de leituras anteriores e de dados culturais" (GOULEMOT, 1996: 113).

⁷⁶ François de Singly analisa a dualidade de funções da leitura de livros presente nas listas de livros lidos por estudantes. Dois objetivos ficam claros nessa análise: a formação de valores escolares, geralmente sob a forma de leitura obrigatória, ditada por uma autoridade exterior; a descoberta de si mesmo pela via do imaginário, sob a forma de leitura livre. (SINGLY, 1993b. p. 133)

Quadro 3: Preferências literárias dos leitores da Escola Balão Vermelho	
Alunos e alunas leitores	Citações de preferências (livros, autores e/ou coleções) acompanhadas de comentários pessoais dos leitores
Túlio	<p>Pedro Bandeira - <i>Vôo livre</i> [coleção]: "Prefiro a <i>Vôo Livre</i> do que <i>Os Karas</i>. Muita gente não prefere (...) porque o <i>Vôo Livre</i> não é um assunto específico... é um monte de livro falando de um tema: terror, romance... <i>Os Karas</i> é a turma Karas que enfrenta aventuras."; Monteiro Lobato, de <i>A chave do tamanho</i> - [referência ao projeto do júri simulado que é apresentado na Feira Giroletras]; Coleção <i>Vaga-lume</i> [citação sem comentários]; Ivana Versiani - <i>Araponga, meu amor</i> - [como indicação para a Giroletras]; <i>O jardim secreto</i> - [também como possível indicação para a Giroletras, sem mais comentários]; <i>O primeiro amor de Laurinha</i>; <i>A hora do amor</i> [os dois últimos comprados na Giroletras]: "eu estava a fim de ler o ano inteiro, pegava livro na biblioteca e todo mundo pegava, todo mundo falava do livro (...) Eu estou achando fantástico! Eu queria até comprar mais livros, só que eu não pude."</p>
Sofia	<p>Monteiro Lobato: "Eu acho até que os livros mais velhos são mais interessantes que os de hoje (...) porque, assim, quando eu, pelo menos, pego um livro, eu não vou querer saber o que está acontecendo na nossa vida. Quando eu pego um livro, eu quero descansar da vida. Aí vem um livro e fala de violência, de perigo</p>

nas ruas, de não sei mais o quê... eu prefiro livros com mais imaginação." [A leitora lembra do projeto desenvolvido na 3ª série - Júri simulado - com *A chave do tamanho*]; Stella Carr: "... ela sabe entreter o leitor, ela sabe como chamar o leitor, seja na resenha ou no comecinho do livro, pra dentro da história. Eu acho isso legal. E ela tem uma boa imaginação (...) uma boa imaginação que eu falo, assim, ela sabe como nos entreter e o que falar, entendeu? Ela tem um texto interessante e fala mais ou menos o que eu queria ouvir, entendeu?"; Mistério: tem a coleção *Calafrio*, que o meu irmão tem quase completa, porque saíram os novos, né? Aí ele tem os livros. Eu acho superlegal."; Pedro Bandeira: "... o Pedro Bandeira, dos muitos livros que eu li dele, só um que eu não gostei, que foi *A prova de fogo*."; Michael End *A história sem fim*: "O livro, ele é muito gostoso de se ler, porque você vai passando as páginas e você vê - é aquilo que te contei - que tem muita coisa além de um livro, entendeu? A imaginação dele, o jeito dele nos entreter dentro da história... é muito interessante! (...)... o filme é muito ruim perto do livro."; Lilian Sypriano: *Sobressalto* e *Coração acelerando* - [o último foi adquirido na Giroletras]: "Eu escolhi este e não outro... na verdade eu queria *Sobressalto*. É da mesma coleção e da mesma autora... mas, assim, já tinha acabado tudo, inclusive na biblioteca. E eu gosto desse tipo de livro... eu gosto porque a gente pode escolher... mas principalmente pela autora. Ela deixa a gente

	<p>numa situação perigosa, que a gente está até correndo risco de vida no livro. Depois goza da nossa cara, depois desafia a gente: "Você acha que eu não consigo te tirar daí?", entendeu? E ela fala de um jeito engraçado. Na verdade, eu já tinha lido esse livro, mas eu gosto de ler e reler." [Em outro depoimento, outros comentários sobre a autora]: "Adoro a autora porque ela faz de um jeito... ela faz a gente ter medo, mas do mesmo jeito ironiza isso. Ela, por exemplo, ela pega o livro, aí, na hora que você está sentindo mais medo: "eu estou junto com você... eu estou aqui", entendeu? Ou então, eu lendo alguma parte... o pior que pode acontecer é nós dois ficarmos com medo. E ela tem a fase de escolha... você pode escolher... é um livro muito livre... aí você pode escolher: Você prefere ir pra lá ou pra cá? Você prefere que aconteça isso ou aquilo? E ela sempre tem uma surpresa e um jeito que faz você, fantasticamente, sair da situação."); <i>Harry Potter</i>. "Eu gosto do jeito que ela [J.K.Rowling] imagina as coisas. O jeito que ela fala... assim, tem um jeito certo, entendeu? Não é engraçado como a Lilian Sypriano, mas é envolvente."</p>
Daniel	<p>Pedro Bandeira: "Ah... acho que ele prende mais na leitura, porque a gente fica querendo saber o que vai acontecer, porque... do Monteiro Lobato também eu acho legal, porque não é exatamente suspense, mas dá um jeito engraçado, que a gente também quer saber o que vai acontecer. (...) Só que Pedro Bandeira... eu gosto é do livro d'<i>Os Karas</i> (...) Ah, eu acho legal,</p>

porque o primeiro livro que eu li d'Os *Karas* foi *A droga da obediência*. Eu achei legal."; Monteiro Lobato - *A chave do tamanho* - [referência ao júri simulado da 3ª série]; *Harry Potter*: "O dois [o segundo da série] eu estou lendo. Já cheguei no finalzinho - eu esqueci de ler nesse feriado. (...) Deixa eu tentar lembrar? Ó, primeiro eu li o 1, aí eu gostei. O início eu achei meio chato, do um, porque ele só falava do... não falava nada de *Harry Potter*. Falava só da (...), sabe? Aí depois eu comecei a gostar, Aí quando... o jeito que a autora escreve, tipo assim, não sei você concorda, mas tipo assim, um negócio do Pedro Bandeira, que ele escreve bem pra caramba! Ele prende na leitura, sabe? (...) Eu acho duas coisas: Um é o tema que eu gosto pra caramba, e o outro é o jeito de escrever dele. (...) Ele vai contando aos poucos, vai contando aos pouquinhos e você fica querendo saber, sabe? Por exemplo, você, se fosse contar tudo de uma vez, assim, ia perdendo a graça. E ele vai contando aos pouquinhos... você vai querendo ler mais, ler mais pra saber. (...) Até um certo ponto eu gosto [de descrições], mas não lembro qual livro que eu li, que tinha... estava fazendo tanto detalhe... detalhe... detalhe, que eu enchi o saco. (...) Eu pulava as partes que estavam falando detalhe... assim... no livro, e passava pra frente.(...) No *Harry Potter*, não, porque eu acho legal... eu acho que dá pra poder entender."; [sobre compra de livros na Giroletras]: "Eu queria comprar, mas não achei o que queria."

Artur	<p><i>Aventura no império do sol</i>: "É dum time de vôlei... eu nunca tinha lido um livro assim de um time de vôlei, aí eu gostei do que eu acabei de ler. (...) Autor? Eu não olho isso não. Não olho muito, só livro... assim... que eu conheço o autor."; Pedro Bandeira [cita <i>Prova de Fogo</i>]; <i>Os criminosos vieram para o chá e Aventura no Império do Sol</i> [possíveis indicações para a Giroletras]: "Porque eu não gosto de livro parado... assim... livro bem quieto. Igual a... <i>Os criminosos vieram para o chá</i>, era um assalto que falhou, aí a polícia corre atrás. E o <i>Império do Sol</i> é aventura que seqüestra uma jogadora... é no último jogo, era o jogo decisivo... aí eles procuram, aí eles acham. Acham em cima do jogo. E ela chega, vira o jogo."; <i>A reunião dos planetas</i>: "... eu vou indicar [para a Feira Giroletras] <i>A reunião dos planetas</i> porque é tipo assim, é um livro legal, muito legal, porque é um livro que eu consegui ler muito rápido. Porque eu não leio rápido, eu leio... assim... mas esses eu achei mais legais... <i>A reunião dos planetas</i>... <i>Harry Potter</i>, são os mais legais que eu já li. (...) É tipo assim... os planetas, eles têm que fazer uma reunião, têm que se reunir porque está tendo um problema na Terra que pode ameaçar todos os planetas. Tipo assim, né? A Terra... a gente... está prejudicando o meio ambiente, que daqui a pouco a gente vai tentar dominar os outros planetas. E cada um tem o seu ponto de vista. Por exemplo, o Marte, ele é tipo um general, aí ele quer fazer a Terra... destruir a Terra com uma avalanche de cometas,</p>
-------	--

	<p>acabar com a espécie... uma pá de coisa... aí a Terra [fez um acordo com] a Lua que é a maior amiga dela e todo mundo aceitou que agora vai ser assim: se os humanos fazem alguma coisa de mal para a Terra, aí a Terra vai ter que fazer uma coisa má para eles. Tipo uma erupção vulcânica, um terremoto (...)."; <i>O anão narigão</i>; <i>Harry Potter. A câmara secreta</i>: "... meu colega me contou... a história dele [<i>A pedra filosofa</i>]... assim... deu pra entender... aí eu li só um pouquinho dele... eu estava pegando o do meu colega e ele teve de devolver pra biblioteca, e aqui no momento só tinha dois. Então eu falei: Ah, não deve ser difícil eu ler o dois, sabendo quase toda a história do um... aí eu comecei o dois. (...) Não achei tão bom assim mas achei legal... ah, porque tem hora que você não entende o vocabulário dele porque ele é muito difícil. Eu também não leio assim que nem a Sofia. Não tenho essa experiência de leitura, mas é muito legal a história, sem gravura e já consegue prender você no livro... é muito interessante."</p>
Ana Luiza	<p><i>A chave do tamanho</i> [referência rápida ao projeto da 3ª série]; "Livro grande e de... ah... eu gosto muito de livro grande, assim... em capítulos. Capítulos... que os capítulos sejam pequenos. Eu não gosto de ler aqueles capitulozão. E eu gosto mais de livro de romance de aventura."; <i>O primeiro amor de Laurinha</i>: "Teve um livro que eu li há pouco tempo que é <i>O primeiro amor de Laurinha</i>, que eu adorei! que ele tem um tanto de coisa no meio! Tem... tem,</p>

como é que se fala? Suspense... tem um tanto de coisa. Tem... no final é mais com amor, né? Que a Laurinha... o primeiro amor de Laurinha."; *O anjo da morte*: "... *O anjo da morte* eu não consegui ler. Eu achei ruim. Do Pedro Bandeira... dos *Karas*. (...) Aí, quando o livro é difícil, não dá. Fala muito sobre guerra e tal."; *A droga do amor*: "... é superlegal!"; *A marca de uma lágrima*: "... esses livros assim... mais pra quarta série e quinta, que eu não... o ano passado, pelo menos, eu não conseguia ler... este ano eu acho que eu estou começando a conseguir ler."; *Soprinho*: "Eu acho que o livro que eu mais gostei na primeira série, e eu ainda hoje lembro, eu acho que foi *Soprinho*. Eu até comprei ele, que eu li ele. Porque desde a primeira série... eu não gosto muito nem de livro de poesia, que eu acho meio chato, e nem de livro fininho, uma historinha, sabe? Eu acho que fica muito sem final a história, sem história e sem final. Aí eu lembro que na primeira série eu comprei... eu li o *Soprinho* da biblioteca, e aí teve um negócio que era assim: tinha de escrever o tipo de livro que gostava... aí eu disse que não gostava de livro de poesia, eu só gostava de livro grosso com capítulo (...). Aí me deram um livro de poesia finíssimo! Mas aí eu fiquei com tanta raiva! Porque era um livro assim, que eu lia num tempinho. Sabe aqueles livros pra criança menor também, na primeira série mesmo? Um livro branco que tem umas letronas assim e umas ilustrações grandes assim? Quase sem história... que era assim: cada poesia tinha só uma

	<p>estrofe assim em cada livro. E eu fiquei com tanta raiva que a professora escolheu um tipo de livro que eu menos gostava, pra dar pra mim ler na primeira série. "; <i>Harry Potter</i>. "... achei superlegal!; <i>O menino no espelho</i> e <i>O sítio do Picapau no descobrimento</i> [compras na Giroletras]: "... <i>O sítio do Picapau no descobrimento</i> eu achei que devia ser bom, porque além de falar mais sobre o descobrimento, é o sítio do Picapau Amarelo. E eu gosto... assim... dos índios e tal.(...) <i>O menino no Espelho</i> todo mundo dizia que é bom... na hora de votar pra melhor livro pra ir pra Giroletras, ele foi um dos mais votados... aí eu achei que seria melhor comprar."</p>
Juliana	<p><i>O jardim secreto</i>; <i>Poliana</i>: "... foram os que eu mais gostei."; <i>A chave de casa</i>: "... o último livro que eu li foi <i>A chave de casa</i>. (...) Achei legal. Assim, o presente que ela queria era a chave, né? Eu achei isso interessante: depois ela se arrepender e devolver a chave. Eu achei legal o jeito que o autor... assim, sabe? Que normalmente quando você lê uma história, eles falam tudo certinho no plural. Ela falava desse jeito, assim, mais desajeitado, menos formal, né? Ele deixou desse jeito que o adolescente... as crianças falam hoje, né? Eu achei muito legal também que ela não gostava deles [dos pivetes]... tipo não gostava, né? Ela não achava eles... sei lá. Para ela eles eram umas pessoas "qualqueres" e depois que eles salvaram ela, ela passou a achar eles importantes."; <i>Aventura no Império do Sol</i>; <i>Harry Potter</i>. "...</p>

este ano eu li *Harry Potter*, os dois. (...) É o melhor livro que eu já li... eu acho ele muito legal mesmo! Porque ela... assim... ela fica contando o que não existe, todas as pessoas que escrevem sobre bruxas, mágicas... e ela conseguiu manter o texto certinho... ela não saiu do texto nem um pouquinho! Ela conseguiu manter o tema.(...) No começo... assim... no primeiro capítulo, eu não queria - do primeiro livro - parar de jeito nenhum, por causa que... assim... todo mundo, mesmo a [professora], todo mundo que leu não gostou. Achou o primeiro capítulo o mais chato - menos a Sofia. E eu acho que foi assim, todo mundo tava falando que o livro é muito bom, eu fui olhar no primeiro capítulo ansiosa pra ver o que tava acontecendo com ele. E no final também. Aí eu não consegui largar de jeito nenhum, quando ele tava lá com o Valdemort (...) Aí não dava pra parar de ler. E eu ficava ansiosa. "Nossa! o que vai acontecer? Quem é que ele vai encontrar lá? Será que o Valdemort vai tá lá mesmo?" (...) Ela faz a gente pensar numa coisa e a gente acaba acreditando que é essa coisa que vai acontecer. (...)... a gente vai fazer um trabalho. Só que não sei como. A [professora] disse que quem tivesse lendo - semana passada - era pra ter terminado até hoje que ela já vai começar um trabalho novo com o livro."; *A reunião dos planetas* [livro comprado na Giroletras]: "Marte era o general, Júpiter era o (...), Mercúrio era o... tipo (...). Como é que chama aquele... os anéis de Saturno. Ele era (...) Aí Júpiter resolveu fazer uma

reunião. Aí foram lá fazer a reunião, né? E eles (...) muitas (...) estranhas. Tipo... eles queriam eliminar os humanos, né? Porque os humanos (...) Aí a Terra fez um discurso... um discurso muito bonitinho. Aí ela falou que às vezes ela sente umas coceirinhas quando alguém acende um cigarro. (...) e ela não consegue nem coçar. Mas deram uma outra oportunidade pra ela. Aí tiraram (...) e ficaram só três. A Terra continuou (...) pra ela... afastar a Terra do Sol para que a vida humana desaparecesse e um outro que eu não tô conseguindo lembrar (...) Aí acabou que a Terra conseguiu ter mais uma chance e, assim, o legar desse livro é que ele traz uma mensagem... assim... pra melhorar, né? Tentar colocar essa história na realidade. Pra que realmente possa acontecer isso, tem que melhorar pra salvar o mundo. Uma contribuição (...); *O mundo de Sofia*: "Eu tô lendo um livro que tem lá em casa - sabe a Rachel? - ela tá com o livro aqui... ela tá lendo o livro, que chama *O mundo de Sofia* (...) aí tem esse livro lá em casa. Aí eu perguntei pro meu irmão, assim... ele já leu, né? Todo mundo lá em casa adorou, menos o meu irmão do meio que não gosta de ler. Aí ele falou que recomenda aquele livro pra todas as idades, que ele é muito bom (...) (...) Eu tô adorando. Eu acho que eu me identifico muito... assim... pelas capas, né? (...) então as capas são interessantes... elas fazem a gente refletir. Sabe... o autor... ele tenta explicar... assim... como que a vida é importante, como é que... só quando a gente tá a ponto de morrer que a gente

	percebe isso. A Rachel chegou pra mim hoje e falou que quer ser filósofa. E ela tá lendo em inglês!"
--	--

Quadro 4: Preferências literárias dos leitores da E. M. Antônio Sales Barbosa	
Alunos e alunas leitores	Citações de preferências (livros, autores e/ou coleções) acompanhadas de comentários pessoais dos leitores
Vivian	<p>Romance [ao responder que tipo de livro gosta de ler]; <i>Balada do primeiro amor</i> [referência a livro "especial" lido no ano]: "É uma história de uma garota de... se não me engano, de 14 pra 15 anos, que tá numa fase assim... de... tá apaixonada, mas os pais tão separados... o pai mora longe e a mãe não gosta e ela gosta muito também de música, mas a mãe não permite que ela... faça um monte de coisas... assim que... no final, ela acaba conseguindo ficar com o garoto que ela gosta, que é o Gustavo, que é o líder de uma banda."; Se não me engano, é o Antônio Barreto. [respondendo sobre se saberia responder que é o autor do livro]; <i>Luciana Saudade</i>; <i>Luana adolescente, lua crescente</i>; <i>Revolução em mim</i>; <i>Balada do primeiro amor</i>; <i>Ladeira da Saudade</i>; <i>Por um grande amor</i> [relação de livros lidos no ano que "recomendou" para os colegas]; <i>A mão e a luva</i>: "Tenho alguns [livros em casa]... tô lendo agora Machado de Assis. Eu tô lendo <i>A mão e a luva</i>. (...) Tô [gostando], é interessante." [Um mês depois]: "Ah, eu parei na metade, porque o livro... com o tipo do</p>

	<p>texto do Machado de Assis, você conhece? Ele é mais usado pra gente com mais idade. Se eu começar a ler agora [trecho inaudível]... É interessante, mas o tipo de história é meio dramático."; <i>Romeu e Julieta</i>: "Olha, tem muito a ver com o filme que fizeram recentemente... com o Leonardo di Caprio... eu peguei o livro e o livro é em forma de peça de teatro. Tem lá cena 1... na verdade é uma peça de teatro. O filme que eles fizeram foi tirado desse livro que eu peguei... as falas que tem no livro, eu lembro que tem no filme. A maioria das falas."</p>
Diego	<p>"Ah, eu gosto de livro de aventura, suspense... de amor eu não gosto muito não. Terror."; <i>Correspondente estrangeiro</i> [o livro foi indicado pela professora]: "Ah, por causa que a história não é complicada, assim, né? Mais fácil de ler e também é porque... porque é legal, né? A história é boa."; <i>O menino de asas</i>: "Esse livro, <i>O menino de asas</i> mesmo, eu já tinha lido ele... começado a ler ele antes. Por isso que eu peguei ele... pra poder fazer o trabalho."; <i>Uma idéia toda azul</i>: "Achei meio esquisito. Ah, eu não entendi muito bem a história, não. Numa hora... numa hora fala... tem um monte de parte diferente. Uma hora fala de uma coisa, depois, noutra hora, já fala de outra coisa. Eu não entendi muito bem, não." [Apesar da observação o aluno redigiu um "eu recomendo" para os colegas.] <i>A serra dos dois meninos</i>: "... eu tenho que pagar a taxa pra pegar o livro... por causa que eu gostei da história e pra terminar." [escolha espontânea feita na</p>

	biblioteca]
Núbia	<p>Coleção <i>Vaga-lume</i>: "Adoro! Adoro! Eu pego mais da Coleção Vaga-lume... até a capa já... só... eu distingo um livro pela cara, né? O formato... já sei que é da coleção."; clássicos: "... a minha tia vai me dar mais uma coleção de clássicos. Porque essa mora lá em São Paulo e ela é professora, né? Aí ela vai me... ela vai ganhar da editora, né? Todo ano ela ganha... aí ela vai dar pra mim. Falou que vai me dar. Aí o ano que vem ela pega e dá pra mim. Uma coleção de clássicos. (...) Ah, acho que pra mim ler... assim... porque eu sempre pego de mistério... aí cada experiência nova que eu tô tendo, eu vou gostando mais. Igual livro assim... igual eu te falei... eu acho que eu nunca peguei, né? Aí cada experiência nova..."; Marcos Rey: "Ó, eu gosto de livro de suspense e de mistério. Porque prende a gente. Eu fico assim: Ah, eu vou ler só mais essa página. Aí eu leio, aí eu esqueço. Vou lendo... lendo... lendo e quando vou ver, já estou no final do livro. Igual tem um menino na sala que fica 5, 3 dias pra ler um livro. Num dia eu leio um livro (no caso de mistério). Os livros dele [Marcos Rey] têm muito suspense, mistério, romance policial, o que eu adoro!"; <i>O mistério do Cinco Estrelas</i>: "Só li um livro dele, que é <i>O mistério do cinco estrelas</i> [antes de ir para essa escola], que a minha tia me deu pra ler. Ela me deu o livro dele, eu gostei. Aí quando eu cheguei aqui na escola este ano, eu vi a coleção dele no catálogo. Aí eu falei... Nossa Senhora, eu adorei O</p>

	<p><i>Mistério do Cinco Estrelas</i>, né? Agora aqui que já tem esse tanto!... fiquei doida, né?"; <i>Dinheiro do céu</i>: "Eu não gostei, mas se eu peguei pra ler, eu tenho que acabar, né? Porque às vezes... às vezes eu até pego, gosto, assim... pelo livro, e eu vou lendo. Aí não gostei dele, mas eu li ele todo. Eu não gosto de pegar assim... e parar no meio do livro, não." [ver ainda a agenda⁷⁷]; <i>Na rota do perigo</i> e <i>Doze horas de terror</i>: "Tem um tempão que eu tô querendo pegar, só que nunca tá na biblioteca. Eu quero pegar esses."</p>
Flaviane	<p>"Eu sou apaixonada com livro de terror e de mistério." [ver as preferências da colega Núbia de quem a aluna é colega desde o jardim de infância]; <i>O mistério da casa amarela</i>: "Tem muita gente [falando dos colegas] que já leu muitos livros bons. Igual eu peguei o livro <i>O mistério da casa amarela</i>. Os meninos fizeram um teatro e eu achei superinteressante o teatro que eles fizeram... fiquei sabendo o que era o livro, o que se falava. Aí fui lá na biblioteca."; <i>O mistério do amor</i>: "Tem bastante livro na minha casa... igual... os livros que eu mais gosto na minha casa é o livro <i>O mistério do amor</i> que foi um livro que eu comprei na livraria."; Machado de Assis: "Tem um [livros que tem em casa de que a aluna gosta] do Machado de Assis... eu não terminei de ler ele que ele é muito grosso. Então eu parei, eu acho na página 70, por aí. Não, não lembro o nome [do livro] (...) é uma literatura assim..."</p>

⁷⁷ Cf. agenda da aluna em anexo.

	<p>muito, digamos, muito avançada pro tempo. Dos livros que eu li é o mais complicado. A linguagem é diferente."; <i>Beijo na boca</i>: "Agora eu quero ler... tem muitos dias que eu tô querendo ler, só que eu não encontro ele na biblioteca... é <i>Beijo na boca</i>."</p>
Bruno	<p><i>Márcia e o mistério das aranhas verdes</i>: "Eu gosto de livro de mistério, aí eu gostei foi de <i>Márcia e o mistério das aranhas verdes</i>."; "Não, não lembro [dos livros que tem em casa aos quais o aluno faz referência espontânea] Mas tem uns lá que ficam guardados no quarto da minha irmã."</p>
Karoline	<p>"Ah, eu gosto de ler é desses que têm mais mistério. Agora, o que eu não gosto é essas coisas de romance... é mais de mistério."; "Qualquer um" [a respeito de autores preferidos]; <i>A garota rebelde</i> [livro que a aluna acabou de ler]: "... eu acabei de entregar o livro <i>A menina rebelde... A garota rebelde</i>." (...) "Interessante." (...) "Pra mim é porque a menina... assim... ela é muito sozinha, é muito sozinha porque é uma garota muito rebelde, né? E todo mundo deixa ela pelos cantos assim. Achei muito interessante."; <i>A mulher diabólica</i>: "Eu vou ver se eu consigo ler ele, aí depois eu falo pra você", <i>O amigo, Arco-Íris</i> [referências a livros que tem em casa]; <i>Portão do Paraíso</i>: "Ah... igual eu te falei que eu não gosto de livro de romance, mas uma vez li <i>Portão do paraíso</i> que a [professora] recomendou pra gente. Eu adorei o livro! Eu recomendo pra ler. (...) [É a história] de uma menina de doze anos que ficou grávida de um menino... depois ela teve seu filho e ficou humilhada</p>

	<p>porque ela não podia estudar mais por causa do filho. Ela ficou sozinha sem a mãe e sem o pai saber que ela tava grávida. Achei interessante o livro."; <i>Harry Potter</i> [Na entrevista anterior, eu havia perguntado a Karoline se ela conhecia <i>Harry Potter</i>, a aluna respondeu negativamente. No encontro seguinte, a aluna aparece com o livro na mão.]: "Oh, o que eu entendi é que era um menino que morava com seus tios e uma coruja veio pegar... pegando ele e levando pra um lugar distante... para uma escola de magia, de bruxaria... ele descobriu como foi a morte de seus pais, aprendeu a jogar quadribol, depois ele aprendeu várias coisas lá... adorei bastante o livro!" (...) "Ah, é muito legal... adorei! é como se eu estivesse dentro do livro e tudo que tá acontecendo com ele, tá acontecendo com a gente."</p>
--	--

A partir da "biblioteca" pessoal dos alunos, cujo acervo pôde ser parcialmente recuperado na situação de entrevista, desenha-se o mapa de uma tipologia dessas narrativas lidas e lembradas, como também identificam-se categorias partilhadas sobre a literatura e sua constituição como sistema de valores - em que entram em jogo noções como a de gênero e a de autoria. Noções que funcionam como estratégias orientadoras das escolhas. Interessa-nos, primeiramente, organizar os dados em função das disposições para a leitura literária que se configuram nas falas.

3.1. A constituição das bibliotecas pessoais e as práticas escolares

Para resolver em parte o problema da classificação de toda pesquisa que se debruça sobre práticas de leitura (MAUGER, POLIAK, PUDAL, 1995: 31), começarei a deslindar a complexidade dos quadros acima, ensaiando alguns agrupamentos que permitam identificar os leitores não pelos aspectos cognitivos que estão em jogo na leitura literária,⁷⁸ por entender que dificilmente chega-se a uma categoria dessa natureza em estado puro, pois distanciamento e identificação estão sempre em relação de tensão e equilíbrio quando o leitor está em contato com o mundo ficcional, mas sobretudo pelo leque de escolhas e "critérios" de organização das bibliotecas pessoais dos jovens leitores. Considero, então, nessa organização dos dados, não só as escolhas como o modo de enunciá-las, opção de abordagem à qual venho dando ênfase neste trabalho.

De acordo com os pressupostos metodológicos apontados, cheguei a dois grandes blocos assim caracterizados:

⁷⁸ Nessas escolhas e comentários pode-se chegar a implicações quanto a outros aspectos envolvidos nos agrupamentos tais como aqueles que se aproximam dos modos de compreensão da literatura. Em pesquisa envolvendo 500 leitores, Jacques Leenhardt propõe três modalidades cognitivas de apreensão do texto literário a saber: 1) a modalidade fenomenal descritiva - que separa o sujeito leitor do objeto lido, o leitor se mantém à distância, não estabelece relações de intimidade ou convivência com o livro, mesmo tendo-o como objeto de prazer; 2) a modalidade emocional e identificatória - a operação cognitiva de leitura se apresenta como atividade de um sujeito, o leitor cognitivo participa da leitura sob um modo de implicação; 3) a modalidade intelectual: se caracteriza por um relativo equilíbrio entre as instâncias do objeto (modalidade fenomenal descritiva) e do sujeito (modalidade emocional). (LEENHARDT, 1988)

<p>1º Bloco:</p> <p><i>Bibliotecas pessoais cujo acervo ultrapassa, com relativa independência, as práticas de leitura escolares</i></p>	<p>2º Bloco:</p> <p><i>Bibliotecas pessoais cujo acervo decorre predominantemente das práticas escolares de leitura literária</i></p>
--	---

3.1.1. Acervos de relativa independência quanto às mediações escolares

De acordo com esses dois grandes blocos, podem-se distribuir as bibliotecas pessoais nos seguintes agrupamentos:

<p>1º Bloco:</p> <p>aquele que mantém relativo grau de independência das práticas escolares de leitura literária</p>
--

O primeiro bloco, caracterizado pela abertura receptiva, comporta aqueles leitores que apresentam um mais variado leque de leituras literárias, contemplando, em suas bibliotecas, diversos "gêneros" da literatura, cuja orientação se dirige para a multiplicidade e relativa liberdade de escolha. No bloco se enquadram as categorias:

➤ **Biblioteca que se organiza com alguma consciência de valores legitimados pela instituição escolar e literária**

Nesta categoria, encontra-se apenas a leitora Vivian, da escola pública. Familiarizada com os livros de que lembra com entusiasmo ("Adoro ler!"), a leitora procura partilhar com a entrevistadora alguns elementos de suposto prestígio do campo da literatura institucionalizada,⁷⁹ quando, por exemplo, se refere a escritores canônicos da literatura brasileira e mundial ou organiza seu acervo mencionando critérios temáticos, de gênero ou de autoria. Quanto ao último aspecto é interessante frisar que raros são os leitores, nessa fase de formação, que se preocupam com a autoria.

Entre os livros escolhidos pela leitora para recomendar aos colegas no catálogo de referências da turma, emblemático de suas escolhas, encontra-se *Ladeira da Saudade*, de Ganymedes José:

Eu recomendo o livro *Ladeira da Saudade* do autor Ganymedes José para os apaixonados, pois ele conta a história de Marília (Lília) e Dirceu que revivem no século XX na cidade de Ouro Preto o grande amor do século XVIII entre Maria Doroteia (Marília) e Luiz [sic] Gonzaga (Dirceu) que ficaram conhecidos no Brasil todo como Romeu e Julieta brasileiros e também como Marília e Dirceu. Mas não é só isso a dupla enfrentará coisas... Que coisas são essas vocês só descobriram [sic] se pegar o livro!!!
Ass. Vivian Lacerda Moraes Turma 31C

⁷⁹ Leenhardt distingue três categorias de competências institucionais que indicam ao leitor um quadro de leitura legítima, são elas: 1) a escrita como absoluto: o ato de ler se apresenta à escrita com uma postura de reverência; 2) o simbólico literário: aquela em que a leitura passa necessariamente por uma mediação cultural, institucional, reforçando suas instâncias legitimadoras; 3) a escrita como texto: aquela em que o texto é um objeto do saber, segundo a seleção de instâncias históricas ou formais, cujas oposições teóricas indicam a concorrência de grupos intelectuais. (LEENHARDT, 1988)

A leitora, como se vê, estabelece as relações passíveis de construção simbólica no texto literário em questão, e consegue uma síntese instigadora que a proposta textual exige, quando escreve sobre a sua experiência de leitura.

Também na sua performance oral sobre os livros, ela demonstra bastante fluência ao se lembrar dos livros que leu e, apesar de ter preferência por livros voltados para temas da adolescência, fase de mudanças para a qual temáticas intimistas, que ela denomina "romance", 'história de amor' (*Balada do Primeiro Amor*, *Luana adolescente*, *lua crescente*; *Revolução em mim*; *Por um grande amor*, etc.), são bem-vindas para as meninas. Nas situações de entrevista, ela mostra que sabe monitorar bem a ampliação do seu acervo pessoal, mesmo quando arrisca escolhas muitas vezes frustradas para a sua idade, como a de clássicos da literatura como Machado de Assis⁸⁰: "Ah, eu parei na metade [*A mão e a luva*], porque o livro... com o tipo de texto do Machado de Assis... você conhece? Ele é mais usado pra gente com mais idade."

A noção do cânone - do grego *kanon*, espécie de vara de medir que entrou para as línguas românicas com o sentido de 'regra geral', de 'norma' ou 'lei' -, tão cara à alta cultura, parece vir colada à noção de literatura, quase como se uma palavra pudesse

⁸⁰ Alguns estudiosos da Estética da Recepção procuraram considerar o repertório do leitor quando em contato com textos ficcionais do passado: "Quando o leitor recebe [lê] um texto ficcional, baseia-se, mais ou menos inconscientemente, na rede de orientação de sua experiência (...) ao texto do passado faltam em geral exatamente aqueles sinais que permitiriam a entrada em cena do repertório dos leitores. O leitor não contemporâneo é por isso obrigado, não só a estabelecer uma relação com o texto, mas ao mesmo tempo a reconstruir os repertórios de que dispunha o receptor [leitor] da comunicação original. No entanto, esta reconstrução nunca poderá restituir o horizonte original da experiência; ela não passa de relativa e particular..." (STIERLE, 1979, p. 173) Tal constatação torna-se mais complexa ao se tratar daqueles leitores que iniciam seu contato com obras da literatura.

substituir a outra. Tal valor se perpetua nos discursos escolares sobre a literatura mesmo em estado de possibilidade não experimentada ou experiência que deva ser concretizada: Machado de Assis, Shakespeare e até mesmo Vinícius de Moraes aparecem, assim, como índices desses valores. A consciência da tensão entre o legítimo e o ilegítimo, concernente às regras do campo da literatura, aparece na fala da leitora Vivien, mas ao que parece este valor não se constrói nas interações daquela comunidade de leitores e talvez se explique por influências familiares: a existência de uma tia, estudante de Letras, responsável por algumas das escolhas "legítimas" da leitora com disposições "românticas".

- **Biblioteca de acervo que se organiza segundo "regras ditadas" pelo prazer, com a emissão de juízos de valor, sem marcas visíveis de discursos "autorizados" sobre a literatura**

Nessa categoria temos a leitora Sofia, que se apresenta assim: "Todo mundo fala que eu leio muito. Mentira! Eles é que lêem pouco.", e nessa condição se caracteriza pela forte disposição para a leitura, com a diferença de trazer para o campo da versatilidade eletiva a consciência mais acurada das escolhas, perpassada não só de comentários críticos "distanciados" como de identificações catárticas, pólos com os quais lida muito bem quando comenta suas leituras.

A diferença fundamental entre uma e outra leitora desse primeiro bloco está no grau de investimento em aquisições do aparato teórico (quando fica atenta à categoria de gênero e importância da autoria, por exemplo) e canônico (é significativo, como vimos acima, o fato de eleger, por exemplo, Machado de Assis e Shakespeare como autores que deveriam fazer parte da sua biblioteca pessoal em formação), que envolvem as apropriações da literatura pela leitora Vivian, em oposição a uma atitude de relaxamento teórico, que faz da segunda uma leitora familiarizada, no sentido pleno do termo, com os bens simbólicos literários, sentindo-se "em casa". Como se vê, a leitora voraz (para a qual conta acima de tudo a "imaginação" na literatura), se movimenta segundo um modo de apropriação que prescinde da afirmação de instâncias legitimadoras para se colocar enquanto tal. A leitora manifesta a consciência de serem "os textos literários uma categoria privilegiada no conjunto de textos dados à leitura, aquela dos textos de "autoridade", constituindo, assim, um corpus valorizado" (MAUGET, POLIAK, PUDAL, 1995: 32), sem, no entanto, usar categorias de um "conhecimento sobre", que se sobreponham ao próprio ato de ler literatura. Percebe-se que falar sobre leituras é também atividade prazerosa para a leitora (os autores que aprecia *falam o que ela gostaria de ouvir*), esta forma de apropriação se orienta pelo gosto que busca no livro a história e seu modo de construção ("...você vai passando as páginas e você vê que tem muita coisa além de um livro, entendeu?"). Este *além do livro* parece apontar apropriações diferentes daquelas que se constroem a partir das imagens escolares do livro no processo de aprendizagem. O convite à participação do leitor nas escolhas ("ele [o escritor ou a escritora] sabe entreter o leitor") se configura, nesse modo de apropriação, como elemento principal de organização da *biblioteca íntima*. A

familiaridade com o saber sobre a literatura permite esse relaxamento, que, na verdade, se liga ao elenco de conhecimentos acessíveis aos sujeitos:

... toda escrita ficcionaliza o seu leitor. E todo leitor acumula um repertório de pré-noções e é munido deste aparato que se acerca de um texto, com o qual seu conjunto de expectativas passará a atritar. Toda cultura nos inculca um conjunto de saberes - e estes saberes, via de regra, de uma forma ou de outra, são saberes textualizados. Sempre lemos/interpretamos (pode-se escrever que toda leitura é uma interpretação e toda interpretação é uma leitura) aparelhados com este elenco de conhecimentos; ou seja, de textos, na medida em que estes ou nos são passados por textos propriamente ditos ou por outras formações discursivas que se comportam como textos.⁸¹

Lugares e relações sociais deixam-se entrever quando se comparam as duas *bibliotecas*: a da familiaridade com o *corpus* valorizado, e a da apropriação a se realizar na e pela leitura; duas experiências originadas de uma relação de pertencimento ou de exclusão (BOURDIEU, 1979: 583-585, apud SEIBEL, 1995: 57). As leitoras distinguem-se, então, quando nas entrevistas revelam índices de preservação - apropriação como participação - (o discurso que se enuncia descarta a necessidade do aparato teórico "sobre" a literatura, no caso da leitora Sofia) ou de aquisição - apropriação como posse - (o discurso que se enuncia reconhece a importância do uso de categorias "sobre" a literatura como elemento de inserção, nesse campo de trocas entre os sujeitos sociais, como nos mostra a leitora Vivian).

⁸¹ REIS, 1992. p. 65.

3.1.2. Acervos de estreita dependência quanto às mediações escolares

2º Bloco:

**aquele que mantém estreita relação de dependência
com as formas "canônicas"⁸² da LIJ
ou com as práticas escolares de leitura literária**

As categorias que pertencem a este bloco são aquelas em que as bibliotecas pessoais estão em relação direta, seja com as práticas de leitura literária em curso, desenvolvidas a partir de indicações ou exigências formais de verificação e avaliação pela professora, seja com as formas de funcionamento e gerenciamento dos acervos escolares para jovens, em que pesa a produção destinada a esse público específico e todas as suas estratégias de *marketing*, ditadas pelo mercado.

- **Biblioteca que se organiza segundo os cânones da LIJ (Literatura infantil e juvenil), orientadas para o fechamento das escolhas quanto ao gênero**

Na categoria, dependente das práticas escolares porque alguns gêneros se difundem e se perpetuam, a partir da sala de aula e da biblioteca escolar, como

⁸² Estou chamando aqui de formas canônicas da LIJ as narrativas de aventura que se tornaram modelares, sobretudo após o sucesso de coleções como a Vaga-lume, que parece se estender até hoje, da editora Ática.

exclusivos e restritivos do universo de escolhas dos jovens⁸³, encontramos duas leitoras. As amigas Núbia e Flaviane preferem com exclusividade os gêneros da *literatura juvenil* (ou *infanto-juvenil*, segundo as normas bibliográficas), em histórias de *mistério*, *terror*, *suspense*, sendo leitoras assíduas (a primeira com muito mais intensidade que a segunda) de livros da coleção *Vaga-lume*, ícone da produção destinada a toda uma geração de jovens, que formou e ainda vem formando um paradigma de literatura para esse público⁸⁴.

As leitoras falam com entusiasmo dessa coleção, de alguns autores como Marcos Rey, e as referências voltam sempre à mesma tecla num movimento marcado pela circularidade. É importante ressaltar que as duas mantêm uma relação de amizade desde o "jardim de infância", o que explica até certo ponto as afinidades eletivas. Ambas também apresentam em suas falas uma leve consciência de valores que regem o campo da literatura, ao mencionarem, por exemplo, a "grande literatura" como objeto de leitura, mas relegada à condição das possibilidades não concretizadas: "Machado de Assis... eu não terminei de ler ele, ele é muito grosso. Então eu parei, eu acho na página 70. Não me lembro o nome... é uma literatura assim... muito, digamos, muito avançada pro tempo. Dos livros que li é o mais complicado. A linguagem é diferente." (Flaviane); ou "... a minha tia vai me dar mais uma coleção de clássicos... porque essa mora lá em São Paulo e ela é professora,

⁸³ O catálogo da biblioteca escolar, analisado em capítulo anterior, aponta o caráter diretivo dos aparatos que influenciam os procedimentos de escolha dos jovens. Cf. em anexo.

⁸⁴ Acompanhando a trajetória editorial da Editora Ática, Borelli (1996) assinala a origem da série Vaga-Lume, que segundo a autora, veio a atender a uma demanda de paradidáticos para o 1º grau, no promissor mercado da década de 70: "A Vaga-Lume aparece no início dos 1970 - já tendo publicado até hoje [1996] cerca de 80 títulos -, conectando necessidades de mercado e público receptor, condições de produção, divulgação, distribuição e feeling editorial. O objetivo é a veiculação de histórias simples, ágeis, rápidas na percepção e enfáticas na ação. Ação é a palavra chave a partir da qual se estruturam as propostas literárias". (BORELLI, 1996, p. 115)

né? Aí ela vai me... ela vai ganhar da editora, né? Todo ano ela ganha... aí ela vai dar pra mim. Uma coleção de clássicos..." (Núbia).

As disposições das duas leitoras ligam-se ao repertório partilhado na convivência. Um repertório que se fixa em elementos de reconhecimento de projetos textuais padronizados e não de ruptura e alargamento: "... até a capa já... eu distingo um livro pela cara, né?... o formato, já sei que é da coleção"; "eu sempre pego de mistério" (Núbia); "Eu sou apaixonada com livro de terror e de mistério." (Flaviane). Ficam ainda visíveis as disposições, que refletem estereótipos do gênero, quando as alunas apontam suas leituras recentes, em cujos títulos aparece a palavra 'mistério': *O mistério do Cinco Estrelas*; *O mistério da casa amarela*; *O mistério do amor*.⁸⁵ Ou quando escrevem "Eu recomendo" como sugestão das leituras para os colegas:

⁸⁵ Significativo nesse sentido a agenda da aluna Núbia, com a relação dos títulos lidos no ano, na qual constavam os títulos nessa ordem: *O mistério da casa amarela**, *Um rosto no computador**, *O mistério do 5 estrelas**, *O fantasma que falava espanhol**, *A morte tem 7 herdeiros**, *Bem-vindos ao Rio**, *O escaravelho do diabo**, *Sozinha no mundo**, *O rapto do garoto de ouro**, *O caso da borboleta Atíria*, *Enigma na televisão**, *Gincana da morte**, *A vida secreta de Jonas**, *Dinheiro do céu*, *Ameaça nas trilhas do tarô*, *Corrida infernal*, *Um cadáver ouve rádio*, *Quem manda já morreu*, *O último mamífero do Martinelli* [curiosamente, um título da produção para adultos do escritos Marcos Rey], *Ana e Pedro*, *O diabo no porta-malas**, *A primeira reportagem*, *Tráfico de anjos**, *Garra de campeão*, *O fabricante de terremoto*, *O misterioso rapto de Flor de Sereno* [por sugestão da pesquisadora, em situação de pequena intervenção durante a pesquisa de campo], *A maldição do tesouro do Faraó*, *Na barreira do inferno*, *Na rota do perigo*, *Doze horas de terror*, *Três peças para atores jovens*, *Eu, bruxa*, *A turma da rua Quinze*, *A segunda morte*, *Meninos sem pátria*, *Que Sexta-feira mais pirada!* [Os títulos com astesrisco iam sendo assinalados na agenda, segundo a leitora, como leituras já realizadas, enquanto os outros aguardavam a sua vez.] Como se pode verificar trata-se de uma leitora voraz da Vaga-lume, coleção com grande representação na lista, o que pode ser também constatado nos textos "Eu recomendo", escritos para o caderno da turma, para o qual a leitora contribui com 18 textos, enquanto os outros alunos apresentam uma média de 3. A colega Flaviane, por exemplo, escreveu para o caderno apenas 2 textos sobre livros lidos, sendo um deles em co-autoria com um colega.

Atenção!

O livro *Ameaça nas trilhas do tarô* conta a história de Carolina uma adolescente que encontra no tarô uma nova aventura. Apesar dos preconceitos Carolina começa a desvendar o livro e descobre coisas inacreditáveis, mas o que mais a preocupa é a amiga Fátima que de acordo com o livro corre perigo!... Mas o perigo ainda está por vir agora não só envolvendo Fátima mas sim Fabricio e a diretora do colégio. Não percam o final dessa emocionante história, ela é de arrepiar! (Flaviane)

O tom enfático com que as leitoras afirmam o seu gosto pela leitura ("Adoro! Adoro!" ou "Sou apaixonada por livro de terror!") encontra-se limitado à esfera das leituras autorizadas pelo circuito editorial para jovens, que vêm sendo incorporadas e consagradas pelas práticas escolares por terem se definido na história do "gênero infanto-juvenil" como a via de acesso à formação⁸⁶.

A aquisição quase compulsória de obras da coleção *Vaga-Lume* para composição de acervo de bibliotecas escolares da rede pública e particular por anos a fio está na base dessa orientação certa, que dirige o público para um modelo de sucesso garantido. Sem riscos, mas limitadoras do fluxo de ampliação do movimento de recepção da literatura pelos leitores em formação, a leitura desses livros pode vir a constituir importante etapa desse processo quando se operam passagens para outros bens simbólicos, que exijam outros investimentos de elaboração de sentidos

⁸⁶ Sobre o papel da *literatura de entretenimento* (e de acordo com esse conceito podemos ver conformações dessa natureza, ou seja: texto de entretenimento/texto de proposta na produção para jovens), na formação do leitor, é interessante a reflexão lançada em fins da década de 80, por José Paulo Paes, na qual ele afirmava: "Numa cultura de literatos como a nossa, todos sonham ser Gustave Flaubert ou James Joyce, ninguém se contentaria em ser Alexandre Dumas ou Agatha Christie. Trata-se obviamente de um erro de perspectiva: da massa de leitores desses últimos autores é que surge a elite daqueles, e nenhuma cultura realmente integrada pode se dispensar de ter, ao lado de uma vigorosa literatura de proposta, uma não menos vigorosa literatura de entretenimento." (PAES, 1989.)

para outros projetos de narrativas literárias. Segundo a conhecida provocação dicotômica de José Paulo Paes *literatura de entretenimento/literatura de proposta*, alguns gêneros da literatura estariam fora do âmbito daqueles reconhecidos e legitimados pela instituição literária. Gêneros que se caracterizam por uma recepção mais recreativa, proposta aliás da literatura juvenil, na sua fase de emancipação enquanto campo reconhecido no Brasil, herdeira, como se sabe,⁸⁷ de modelos de aventuras, marcados pela linearidade narrativa, com personagens prototípicos, envolvidos em ações que se conformam ao gosto típico dos leitores jovens.⁸⁸

➤ **Bibliotecas de acervo variado em relação direta com as práticas e projetos em curso na sala de aula**

Esta categoria, que reúne um maior número de alunos, evidencia a importância dos projetos escolares voltados para a leitura literária nas duas escolas. Projetos que, como vimos, procuram equilibrar os procedimentos de escolarização, tais como a assimilação de discursos sobre a literatura, que estão na base de uma atividade que

⁸⁷ Nesse sentido, interessante o texto de perspectiva histórica de Jean-Luc Georget sobre o estatuto do livro para jovens na França, no qual se percebem algumas correspondências com o contexto literário brasileiro, sobretudo no que se refere à ampliação paulatina de propostas editoriais para esse público. (GEORGET, 2000)

⁸⁸ O tema da literatura para jovens e sua constituição no campo da literatura "geral" é tratado na quarta parte deste trabalho, na qual se discute o modo como se configuram os leitores nas obras lidas, numa apropriação às avessas, ou seja, aquela em que o leitor "é apropriado" pelas narrativas que lhe são oferecidas pelo mercado editorial.

se quer crítica, e o envolvimento afetivo dos leitores em torno da leitura literária, como elementos importantes na configuração das disposições desses leitores.⁸⁹

Desse grupo fazem parte quatro leitores da Escola Balão Vermelho (Túlio, Artur, Ana Luiza e Juliana) e um aluno da Escola Municipal Antônio Sales Barbosa (Diego). Começarei tratando dos leitores da escola particular, por estarem envolvidos em projetos específicos daquela escola, para depois focalizar o aluno da escola pública, que também se enquadra nesta categoria, mas deve ter resguardadas as diferenças de condições sociais e culturais que o identificam como leitor. O fato de apenas um aluno da escola pública estar aqui representado pode ser entendido, nesta análise, como elemento sinalizador não só de diferentes mediações nas comunidades de leitores como do pouco tempo de realização do projeto de leitura literária em relação àquele da outra escola.

Os leitores relacionados quase sempre vinculam explicitamente a leitura literária que realizaram ou vêm realizando a projetos ou atividades monitoradas em mediações em sala de aula ou na instituição como um todo: *A chave do tamanho*, de Monteiro Lobato, por exemplo, foi um dos livros mais citados pelos alunos da escola particular, sempre relacionado ao projeto "júri simulado", realizado no ano anterior (é um projeto que se desenvolve na terceira série), como apresentação na Giroletras. Leituras feitas em ciclos/séries anteriores têm assim assegurado o seu lugar no

⁸⁹ No capítulo em que discute *A escolarização da literatura*, Aracy Alves Martins fala sobre os diferentes níveis de respostas que se exigem dos leitores: *what-explanations* - que tratam de nomes títulos, características, etc., *elementos que reproduzem o conteúdo dos livros* - ; *reasons explanations* - *tratam dos porquês dos fatos e das ações das histórias* - ; ou *affective commentaries* - que pressupõem envolvimento pessoal do leitor (HEATH, 1988), para concluir que, na escola, ocorrem mais os dois primeiros tipos, sendo o último relegado a atividades complementares. (EVANGELISTA, 2000, p. 234 - 235)

acervo das bibliotecas pessoais: "Eu acho que o livro que eu mais gostei na primeira série, e eu ainda hoje lembro, eu acho que foi *Soprinho*. Eu até comprei ele... que eu li ele (...) eu li o *Soprinho* da biblioteca." - Ana Luiza). *O menino no espelho*, de Fernando Sabino, é outra referência freqüente nas bibliotecas pessoais que, por sua vez, se vincula ao projeto escolar *memórias*, desenvolvido na escola: "*O menino no espelho* todo mundo dizia que é bom... na hora de votar pra melhor livro pra Giroletras, ele foi dos mais votados... aí eu achei que seria melhor comprar." (leitora Ana Luiza sobre compras na Giroletras).

Outros vínculos se constituem em referências a livros e ao evento *Feira Giroletras*: "comprei na Giroletras" ou "vou indicar para a Giroletras". A feira apresenta-se, portanto, como motor propulsor das leituras que passa a exigir dos leitores que participem do processo que a movimenta, exercitando a atividade crítica. As indicações/escolhas feitas pelos leitores são de livros que fazem parte do circuito da biblioteca de classe e dos lançamentos⁹⁰ que a responsável pela biblioteca escolar envia para as salas, no intuito de os livros pré-selecionados serem submetidos ao crivo dos alunos, como passaporte de entrada nos estandes da Giroletras.

Os colegas são também figuras importantes no contexto da escolarização da literatura⁹¹, como se pode ver nas falas dos alunos. Alguns leitores falam da importância dos comentários dos colegas na formação da sua biblioteca pessoal:

⁹⁰ A maioria das referências, como se pode ver, é de livros publicados em 2000, portanto lançamentos que se inserem no circuito escolar em prol da feira anual.

⁹¹ Busca-se nas duas escolas uma "escolarização adequada da literatura" de que nos fala a professora Magda Soares, no texto *A escolarização da literatura infantil e juvenil*, em que trata do caráter inevitável da escolarização da literatura, focalizando a distinção entre uma escolarização que aproxima (adequada) e outra que afasta (inadequada) o leitor da literatura. (SOARES, 1999. p.47)

"Eu tô lendo um livro que tem lá em casa - sabe a Rachel? - ela tá com o livro aqui... ela tá lendo o livro que chama *O mundo de Sofia* (...) aí tem o livro lá em casa... aí eu perguntei pro meu irmão... ele já leu, né? - todo mundo lá em casa adorou, menos o meu irmão do meio que não gosta de ler - aí ele falou que recomenda aquele livro pra todas as idades, que ele é muito bom... eu tô adorando." (Juliana)
Ou ainda: "meu colega me contou a história dele [*Harry Potter - A pedra filosofal*] assim, deu pra entender... aí eu li só um pouquinho dele... eu tava pegando o do meu colega e ele teve de devolver pra biblioteca, e aqui no momento só tinha dois. Então eu falei: Ah, não deve ser difícil eu ler o dois, sabendo quase toda a história do um... aí eu comecei o dois." (Artur sobre a leitura dos lançamentos da série *Harry Potter*, recém chegada à biblioteca escolar.)

Percebe-se o quanto as práticas escolares de leitura literária na Escola Balão Vermelho buscam conciliar a orientação para os lançamentos com a preservação de algumas obras do passado mais recente ou mais distante. Listas são periodicamente feitas e refeitas por professora e bibliotecária, que consideram também como referências listas dos anos passados, colocando em cena livros que não fariam parte hoje de bibliotecas íntimas a não ser por intervenções sistemáticas como as dos projetos escolares que as incluem. Apesar dessas inserções de obras de pouca circulação, a atualidade das publicações⁹² caracteriza grande parte dos livros de referência mais freqüentemente lembrados nos "acervos" dos leitores. Sintomático disso é a predileção por Pedro Bandeira, ícone de produção e vendas no atual mercado da LIJ no Brasil e o interesse por J.K.Rowling, autora com lançamentos

⁹² Cf. Capítulo IV, *Mapas do gosto: cartografia das referências pontuadas nos discursos*.

ancorados em eficazes estratégias de *marketing*⁹³ que atingiram em cheio também os jovens leitores brasileiros no ano 2000.

Porém o tempo quase real da "globalização" não consegue tão facilmente abocanhar a totalidade dos leitores, o que se torna visível quando dirigimos nosso foco de atenção para o aluno da escola pública, Diego, que se insere neste grupo, o daqueles leitores que se encontram em relação de estreita dependência com as práticas escolares de leitura literária quando falam de suas escolhas. Aliás, o leitor se integra ao grupo mais pelo caráter variado de sua biblioteca (*O correspondente estrangeiro; Menino de asas; Uma idéia toda azul; A serra dos dois meninos*), cujas escolhas encontram-se articuladas a atividades escolares de leitura literária, que por quaisquer outras aproximações com os leitores da escola particular. As disposições para a leitura literária desse leitor orientam-se para a abertura quanto ao gênero, apesar dele inicialmente afirmar: "Ah, eu gosto de livro de aventura, suspense... de amor eu não gosto muito não...((Pensa.))... terror."

O correspondente estrangeiro foi indicado pela professora e foi tema para atividade avaliativa, como vimos em capítulo anterior. O livro foi considerado pelo leitor como livro "fácil" de ler, sem "complicação" e sobre ele escreveu um "eu recomendo" como indicação para a turma:

⁹³ No texto *Práticas de seleção de leitura*, Graça Paulino analisa as várias modalidades seletivas que orientam as obras para serem lidas ou não, referindo-se à seleção comercial: "as estratégias de marketing tornam certas leituras inevitáveis e indispensáveis. Tais estratégias incluem prêmios, vedetização do autor, espaço na grande imprensa, etc. Enquanto isso, outros livros passam despercebidos nas estantes das livrarias. O livro mais lido tende a ser o livro no qual se investiu mais capital". (PAULINO, 1992. p.78) Tal reflexão torna-se mais evidente em se tratando de obras da LIJ, que têm a escola como "comprador" potencial, através de grandes compras dos governos estaduais e federal e do movimento contínuo de aquisição de livros pelos alunos de escolas particulares que se ligam às estratégias como essas.

"Eu recomendo o livro "O correspondente estrangeiro" de Lino de Albergaria porque a história é muito legal. Fala de um menino chamado Morrissom que resolveu participar de um projeto para se corresponder com um menino de algum outro país. Ele esperava se corresponder com alguém que falasse inglês e o ensinasse a falar inglês também, mas escolheram para se corresponder com ele um menino chamado Konare, de Guiné-Bissau, África. Mas como não posso contar o final, leia e comprove."

Diego Cristianno Félix Moreira Guedes

Menino de asas foi inicialmente escolha livre, mas acabou servindo para cumprimento das atividades escolares propostas pela professora: "Esse livro *Menino de asas*, mesmo, eu já tinha lido ele, começado a ler ele antes. Por isso que eu peguei ele: Pra poder fazer o trabalho."

Quando lhe dirigimos a pergunta sobre como procede para escolher os livros que lê, o leitor respondeu: "Eu vou na biblioteca, olho... olho lá na ficha, e eu escolho o livro lá. Aí eu pergunto à bibliotecária se é bom. Aí ela... ela me... ela me fala alguma coisa sobre o livro. Se eu gosto... se eu gostar, eu pego. Se eu não gostar, eu escolho outro." Sobre a influência dos colegas nas escolhas: "Tem muitas vezes que os meninos lêem o livro, aí depois no outro dia... um dia depois que terminou de ler, eles chegam comentando como é que é a história, e falam pra gente ler pra ver como é que é a história. Eles falam que é muito legal, esses negócios assim."

Mesmo com alguma dificuldade para livros que rompem com um modelo linear de estruturação narrativa, o leitor arrisca a ampliação de suas disposições de leituras

ficcionais quando escolhe *Uma idéia toda azul*: "Achei meio esquisito... Ah, eu não entendi muito bem a história não. Numa... numa hora fala... tem um monte de parte diferente. Uma hora fala de uma coisa, depois, noutra hora, já fala de outra coisa. Eu não entendi muito bem não." Apesar da dificuldade referida pelo aluno na situação de entrevista, o leitor escreveu um "Eu recomendo" para o caderno da classe, texto em que a dificuldade não fica tão visível:

TRABALHO DE PORTUGUÊS

Eu recomendo esse livro por que é bom, a história é legal. Esse livro é de contos de fadas com unicórnios, príncipes, princesas e outros. Marina Colasanti fala de contos de reis que conhecem o mundo e ficam trancados em seus castelos, histórias de princesas solitárias como por exemplo a história "A primeira só" deste livro que fala de uma princesa que tinha muitas bonecas, brinquedos e tudo o que queria, menos uma amiga para brincar com tantos brinquedos junto com ela. Seu pai, cansado de tanta tristeza, mandou fazer um enorme espelho para ela, enquanto ela dormia. Quando ela acordou, viu uma amiga. E brincaram. Agora, se vocês quiserem ver como termina esse livro, vá a biblioteca de sua escola e peça o livro, "Uma idéia toda azul". Você vai gostar.

Diego Cristiano Félix Moreira Guedes

Turma 31C"

Essas práticas escolares são reforçadas, no caso do leitor Diego, no ambiente familiar, seja na partilha com o irmão: "E meu irmãozinho pequenininho, tem 3 anos e já tá... gosta de ler também. Ler não... ele gosta que eu... que eu fico lendo historinha pra ele"; seja nas exigências da mãe: "Minha mãe, ela não marca horário não. Mas só que também tem... tem que ter, eu tenho que... se eu... quando eu

mostro a ela o livro que eu... que eu peguei na escola, eu tenho que ler. Todo dia eu tenho que ler pelo menos um pouquinho... Pode ser de noite, na hora que eu chegar da escola, qualquer hora. Mas eu tenho que ler um pouquinho no dia."

A inclusão do aluno da escola pública, no grupo de leitores para os quais as atividades de escolarização da literatura constituem a motivação principal para a leitura, ressalta diferenças quanto aos projetos e mediações desenvolvidos em cada escola, sobretudo no que se refere aos acervos escolares em circulação (nesse aspecto, ganha visibilidade a dicotomia lançamento/não lançamento), mas aponta o caráter formador de disposições que se revela a partir das experiências de leitura tão peculiares. Se em uma instituição as escolhas encontram um lastro em projetos construídos e burilados a cada ano em experiências significativas, em outra elas se apóiam em atividades pontuais, por meio das quais se garante um certo controle nas/das mediações em um projeto que inicia o seu percurso.

Por tais evidências que destacam traços de dependências entre leitores e mediações escolares, não posso concordar com José Paulo Paes, em texto já citado neste capítulo - a opinião do poeta representa de certa forma uma crença muito difundida no campo da literatura em atrito com o campo da educação - quando nivela como frustradas as possibilidades pedagógicas voltadas para a leitura: "há que confiar no misterioso poder de sedução do livro; desnecessário realçá-lo através de artifícios pedagógicos, quaisquer que possam ser". (PAES, 1989), o que se aplica aos autodidatas. As conversas com os alunos reforçam que só quando há a iniciação capaz de despertar o leitor para livros da literatura, é possível existir e fazer sentido esse objeto de prazer e conhecimento, daí a necessidade das pedagogias, de aproximação e não de afastamento, pedagogias que não descartem o entretenimento e passem a aceitar a provocação do poeta: "Já não se disse que a cultura é o que fica em nós depois de termos esquecido tudo o que lemos? Ao esquecimento, pois e ao entretenimento!" (PAES, 1989)

➤ **Bibliotecas de pequeno acervo e de leituras raras**

Do último grupo fazem parte os alunos **Daniel**, da Escola Balão Vermelho, **Bruno e Karoline**, os dois últimos da Escola Antônio Sales Barbosa. O agrupamento é bastante heterogêneo quanto modo de apropriação da literatura pelos leitores, mas aponta limitações no que estamos entendendo, neste estudo, por disposições literárias dos alunos.

Daniel é um leitor prototípico desse grupo pelo fato de apresentar, nas suas escolhas declaradas, disposições voltadas para o consenso, ou seja, ele prefere não arriscar e ler apenas o que o gosto "comum" (entenda-se aqui 'de muitos') indica como leitura de recepção já testada pela opinião de colegas e valorizada pelos canais responsáveis pela divulgação dos livros para jovens. É assim que o leitor prefere: Pedro Bandeira (de *Os Karas*, coleção que faz mais sucesso sobretudo entre os meninos); *A chave do tamanho* (projeto de êxito na escola, como vimos); e *Harry Potter* (o grande *boom* editorial naquele ano). Quando conversamos com ele, as narrativas que se escondem por trás dos nomes dos livros se desmancham em juízos categóricos e circulares como "eu achei legal", apesar do entusiasmo de quando tece algumas considerações sobre o estilo de, por exemplo, Pedro Bandeira: "Eu acho duas coisas: uma é o tema que eu gosto pra caramba e a outra é o jeito de escrever dele... ele vai contando aos poucos, vai contando aos pouquinhos e você fica querendo saber, sabe?"

Ao responder por que gostava da Giroletras, Daniel com o tom espontâneo que caracteriza seu discurso: "Ah, eu acho que a gente... por dois motivos. Um, porque a gente fica sem aula... e outro porque acho legal vender livro. E acho que um tempo atrás, não me lembro quando, eu ganhei um prêmio lá porque eu vendi muito livro, terceiro lugar, eu acho."

Um dos projetos sobre a leitura literária em curso na Escola Balão Vermelho, no ano da pesquisa, tinha como dinâmica a leitura pela professora de alguns contos e crônicas em sala de aula. Concomitantemente eram trabalhados em aulas de português alguns aspectos da estrutura narrativa (tempo, espaço, ponto de vista, personagens/características, intenção/objetivo do autor, impressões causadas no leitor, etc.⁹⁴), elementos de suporte para uma posterior construção textual pelos alunos, um dos objetivos do trabalho de crítica dos leitores. É interessante também ressaltar que os alunos vêm, na Escola Balão Vermelho, trabalhando com algumas dessas categorias provenientes das teorias da literatura desde os ciclos iniciais de aprendizagem, conforme esclarece a professora. Entre esses contos estava Galinha ao molho pardo, de Fernando Sabino, e O primeiro pêlo, de Mário Donato, que seriam depois objeto de produção de texto pela turma. A análise sobre os textos, feita por Daniel, é interessante por apontar claramente elementos de escolarização da literatura, que orientam modos de apropriação pelos leitores quando produzem discursos orais e escritos sobre as suas leituras naquela escola.

⁹⁴ Cf. no capítulo II desta pesquisa.

Análise do conto.

"Galinha ao molho pardo"

Este conto aconteceu em uma casa com quintal típica de B.H. (há muitos anos atrás). O fato aconteceu em mais ou menos dois ou três dias e ele foi narrado em primeira pessoa pela personagem principal o Fernando a trama da história é de um menino que fica com uma galinha (a que será cozinhada) como seu animal de estimação o principal personagem dessa história é Fernando que tem como suas principais características ser um moleque que de vez em quando fala algumas mentiras e é bastante amigável (pois ficou amigo de uma galinha). O autor escreve contando fatos que aconteceram com eles com muitos detalhes e humor. Esta história deixou algumas impressões em mim como: o menino era feliz e se divertia, a casa onde ele morava tinha seus problemas comuns e que de vez em quando uma malandragem é boa etc. Mas em comparação ao texto O primeiro pelo percebi que nos 2 textos os personagens são crianças com um a criança é moleque brinca com galinha já no outro ela já pensa em ser adulto e ter responsabilidade. Eu acho que um tem vontade de ser o oposto do que o outro quer ser por serem de gerações deferentes e pensarem de modo completamente diferente. Mas ambos são somente crianças.

Daniel

Daniel, leitor com disposições literárias bem pragmáticas e mais dependentes das práticas escolares, quando comparado com outros do seu contexto escolar, encontra-se num nível de familiaridade com os livros bem distinto dos alunos da escola pública que fazem parte deste grupo. As discussões e a escrita/leitura de resenhas em sala de aula, atividades em processo no decorrer do ano daquela escola, aliadas à movimentação orientada ao acesso aos livros recém-lançados, estão na base dessa distinção. Podemos lembrar aqui também o fato de, no ambiente familiar do aluno, não se operarem muitas trocas sobre leituras literárias ("... minha mãe não tem tempo... assim... direito (...)) Ela só lê os livros lá do trabalho

dela. Por exemplo, acho que é Constituição que chama... as leis. Só isso" e "Não, o meu pai, leitura, essas coisas, ele acha um saco. Ele tem mais as manhas em matemática... essas coisas."), o que fortalece a idéia de dependência entre Daniel e aquele grupo de leitores com o qual partilha suas leituras na escola, para que as necessidades pragmáticas do leitor se realizem no contato com os livros. Filho único, ele explica:

Zélia: (...) filho único... eu lembro da expressão que você usou: "é um pé no saco ser filho único". De vez em quando você sente falta de alguém pra conversar?

Daniel: É, porque tipo assim, eu, por exemplo, eu quero... não é nem conversar de vez em quando, por exemplo, eu quero jogar vídeo-game. Aí tem um jogo que quando você joga de um jogador só, eu já tenho toda a manha... o computador é fácil. Também tem um nível mais difícil... quando é [humano] é sempre mais difícil.

Zélia: É um parceiro, né?

Daniel: É.

Zélia: É um parceiro que está jogando com você.

Daniel: É. Por exemplo, quando eu tô lendo um livro aí, tipo assim, você também tá, aí ajuda. Tipo assim, quando a [professora] não tá lendo... porque o ano passado a Verônica mandou a gente ler A chave do tamanho, né? Pra fazer um [júri] do Monteiro Lobato. Aí ela falou que se eu não entender alguma parte... todo mundo... cada um tava com um livro (...) Se eu não entendia uma parte, eu perguntava pra Verônica e pros meus colegas. Agora, na leitura individual, se eu não entendo... assim... eu fico... tenho de ficar lendo até entender. Se eu tivesse tipo [um irmão], um negócio mais assim, eu... assim: Ah, tenta ler esse trecho, tenta.

O movimento de *ficar lendo até entender* pode ser elemento de frustração do leitor solitário, de poucas experiências no terreno das leituras ficcionais, sobretudo quando desconectadas das ações sucessivas que regem os outros interesses como os dados pela tv ou pelos jogos, com os quais interage. Já o caráter restritivo das escolhas e das dificuldades dos alunos da escola pública, dos quais trataremos a seguir, liga-se a outros fatores, mas também diferentes entre si, como veremos.

Os dois outros alunos que compõem este agrupamento, como já ressaltamos, se aproximam do leitor Daniel pelo fato de apresentarem disposições mais dependentes dos processos de escolarização e, ao mesmo tempo, um universo mais restrito de escolhas literárias. Convém repetir, no entanto, que ficam evidentes as distâncias que os separam daquele leitor, dados os modos de apropriação, que os processos de escolarização implícitos nos projetos pedagógicos, levam a diferir substancialmente. Nesses termos assim colocados, o que mais me chamou a atenção na aluna Karoline, da escola pública, foi a receptividade, ou seja, o caráter de abertura de suas colocações, em afirmações vagas e indefinidas, mas à espera de alguma coisa que viesse da sua relação com o outro, na situação comunicativa instaurada pela entrevista. A sua resposta repetida para quase todas as questões acerca de gostos pessoais era "mais ou menos" ou sobre a preferência por autores quando respondia gostar de "qualquer um". Esse comportamento escorregadio, que de certa forma dificultava a progressão do diálogo, era, no meu entender, tipicamente do leitor em estado de extrema dependência de uma escolarização da literatura como passaporte para a apropriação dos livros ficcionais. Sobre leituras

recentes que tivessem deixado lembranças, ela respondeu apenas: "Ter tem, mas não me lembro." E sobre aquele que havia acabado de ler, um lacônico: "Interessante." No entanto, quando questionada sobre livros indicados pela professora, a aluna ensaia posições mais claras: "Ah... igual eu te falei que eu não gosto de livro de romance, mas uma vez eu li... a [professora] recomendou pra gente *Portão do paraíso*... eu adorei, eu recomendo pra ler."

O estado receptivo à escolarização do qual falo acima como característico de Karoline viria a se confirmar aproximadamente três meses após a primeira entrevista, quando em novo encontro a leitora aparece com um dos livros da série *Harry Potter* nas mãos (o primeiro da série). Surpreendentemente, os alunos da Escola Antônio Sales Barbosa não tiveram conhecimento do lançamento editorial do ano a não ser por mim, quando perguntei a alguns deles se conheciam o livro (na época, apenas um havia sido publicado no Brasil). Fato que se torna sintomático da aquisição do livro pela aluna, cuja leitura foi tema de comentário naquele novo encontro:

"Oh... o que eu entendi é que era um menino que morava com seus tios e uma coruja veio pegar... pegando ele e levando ele pra um lugar distante... para uma escola de magia, de bruxaria. Ele descobriu como foi a morte de seus pais, aprendeu a jogar quadribol, depois ele aprendeu várias coisas lá... Adorei bastante o livro!"

Estávamos, na época, perto do Natal, e uma das perguntas com que fechávamos a entrevista era: Se um colega quisesse te presentear com um ingresso para um show, um livro, uma entrada para um cinema, o que você preferiria ganhar? Em resposta à questão (e é importante lembrar: na qual os entrevistados quase sempre procuravam me agradar), a aluna o fez duplamente: "Um livro... eu acho muito interessante ler. A primeira vez que eu tive aula a professora falou que a gente ia ter muita aula sobre livros de literatura... assim... eu não era muito agarrada com os livros não, mas a partir do nosso trabalho com você eu já tive... eu comecei a gostar muito dos livros... comecei a agarrar neles... a ler. Agora eu tô gostando muito de ler." A abertura para a literatura era tão premente que também eu, de forma inconsciente, participei das mediações possíveis.

Outro leitor que se enquadra neste grupo de alunos com disposições muito dependentes das práticas, pois precisam de um estímulo mais sistemático para serem ativados interesses em torno dessas leituras, que, diga-se de passagem, não fazem parte do universo familiar⁹⁵, é o aluno Bruno, também da escola pública. No ano da pesquisa de campo, os alunos da escola pública iniciavam o intercâmbio Giroletras, que, naquela escola se pautava pela troca de correspondências com alunos de outra escola, e a primeira carta escrita por Bruno é sinalizadora de disposições:

Belo Horizonte, 5 de julho de 2000

Cara (o) colega

⁹⁵ Cf. quadro sobre leitura dos pais.

Estarei participando do projeto Gira Letras, que parece legal, tomara que todos goste. Eu me chamo Bruno, sou baixo tenho 1,39 m, olho e cabelos pretos estou cursando a sexta série.

Você gosta de ler, sabe eu gosto de ler livros Ex: livros de realidade e livros de aventuras. Você conhece o livro correspondente estrangeiro, sabe o livro conta sobre uma menina que é da favela que as vezes ela toma banho e as vezes não. E um menino estava correspondendo com uma menina de outro país.

Te aconselho a ler este livro é muito legal. Mande-me uma carta para mim, estou esperando.

Nome: Bruno Richard de Jesus

Como já vimos, *O Correspondente estrangeiro* foi uma das indicações da professora. Bruno lia quase exclusivamente os livros de literatura que a professora pedia - escolha livre ou indicação. Mas nos interessa mais o modo de construção da paráfrase da história pelo leitor. Modo que indica o quanto a sua leitura ainda não faz uso de estratégias de organização socializadoras (que se realizam nos discursos) desse tipo de texto, que entendemos por escolarização. A paráfrase, o que se torna perceptível em outras situações discursivas da pesquisa com o leitor, prende-se a uma relação de identificação muito estreita, responsável pela organização do relato. Interessa ao leitor destacar aquilo que importa à sua vida, ou seja, aquilo que o identifica com os personagens. Na paráfrase acima, o fato de a personagem tomar ou não banho, e na reproduzida no quadro de preferências, do qual passaremos a tratar no próximo tópico, em que relata a narrativa *O mistério das aranhas verdes*, a relevância dada a acontecimentos secundários como o tombo de bicicleta, são reveladores desse modo de apropriação, em que o leitor vive plenamente o personagem, tão plenamente que ele seleciona só o que interessa ao seu olhar-menino guiado pela experiência.

Os dois últimos leitores aqui lembrados dependem em grau elevado das práticas escolares de leitura, e ainda não assimilaram quaisquer aparatos teóricos da recepção literária escolar. Entende-se aqui como *aparato teórico* (noções de gênero, de estruturação, de elementos da narrativa, etc.) como uma abertura das possibilidades de trocas entre sujeitos na escola. Parece-me que esses alunos encontram-se num ponto limite entre a apropriação e a exclusão dessa modalidade de leitura.

Essas disposições que podemos perceber em alunos que convivem na sala de aula mas não partilham os mesmos modos de apropriação da literatura apontam a importância das mediações, que devem considerar as diferenças consubstanciais à comunidade e se movimentar para que atendam ao mais variado leque de leitores em processo de formação. Muitas vezes, os leitores que se aproximam do perfil daqueles desse último grupo são os que podem se afastar definitivamente dos textos literários quando saem da escola, por não conseguirem dar o salto que é o da partilha: ler é também ler com o outro, regra básica para o êxito da sua formação. Regra que não deixa de repercutir no âmbito social mais abrangente quando focalizamos a literatura como instituição.

4. O que é e para que serve a literatura: com a palavra os leitores

O que é literatura, um bom livro de literatura ou para que serve ler literatura foram questões das entrevistas que tiveram diferentes respostas dos leitores.

Correlacionando-as aos blocos de categorias com os quais venho trabalhando, pude chegar ao seguinte quadro:

1º Bloco: aquele que mantém relativo grau de independência das práticas escolares de leitura literária

No primeiro bloco, caracterizado pela abertura receptiva, como vimos, a verbalização sobre a literatura das duas leitoras reforça alguns traços das disposições já apontados anteriormente, ou seja, aqueles que se orientam para a posse e aqueles que manifestam a conservação, dados pela inflexão menos ou mais familiar presente nos discursos:

VIVIEN	SOFIA
"Ele tem que ser... pra mim, ele tem que ser grosso, mais de cem páginas... tem que ser assim... emoção e, no meu caso, um pouco de romantismo também. O livro não ter muita coisa chata nem muita coisa melosa... coisa que não tenha nada a ver com a história, que não tem nada a ver com o tema do livro."	"Literatura para mim é um mundo de... um mundo novo, um mundo que a gente pode explorar a hora que a gente quiser. E que está só esperando a gente abrir as páginas pra lê-lo, pra encontrar as emoções de um personagem, a dor, a vontade, a determinação. É muito bom... e às vezes as histórias até me... nos ensinam alguma coisa."

--	--

A aluna da escola pública ensaia um modo de compreensão da literatura que se pauta por sua experiência pessoal (*livro de muitas páginas*, este um critério que seria percebido em muitos outros leitores entrevistados como traço que revela uma vontade de emancipação do leitor, que o distinguiria dos leitores infantis; *emoção e romantismo*, aspectos de gênero que identificam as inclinações dessa leitora); já a leitora da escola particular parece construir a sua concepção com alguns lugares comuns partilhados pelas representações e crenças sobre a leitura literária (*mundo novo que a gente pode explorar a hora que quiser*) e pelos discursos autorizados sobre a literatura para os quais importam questões da seguinte ordem: o útil e o agradável, a atitude interessada e a desinteressada, o prazer e o conhecimento (*às vezes até as histórias me... nos ensinam alguma coisa*), com fluência, pertinência e propriedade de quem sabe do que diz, porque o diz de um certo lugar.

2º Bloco:

**aquele que mantém estreita relação de dependência
com as formas "canônicas"⁹⁶ da LIJ
ou com as práticas escolares de leitura literária**

Dividido em três agrupamentos, os leitores cujas práticas de leitura vinculam-se mais estreitamente às mediações escolares apresentam concepções que podem ser também relacionadas aos modos de apropriação.

Passo, então, aos fragmentos acerca da literatura, enquanto modalidade de leitura diferenciada, presentes nos discursos das duas alunas da escola pública cujas disposições voltam-se para as aventuras "prototípicas" da literatura para jovens como "gênero":

NÚBIA	FLAVIANE
<p>"Tem que ter suspense... tem que prender a gente no livro. Se o livro for aquela bobeira... assim... às vezes você perde o gosto. Você lê, mas não interessa muito. Vai lendo, vai só passando o olho mesmo. Lendo, passando o olho. Só, né? Aí tem que ter suspense, Tem que ter alguma coisa que te prenda no livro."</p>	<p>"Um bom livro de literatura pra mim tem que ter acima de tudo um bom autor e tem que ter muito mistério, tem que ser de terror. E só não pode começar contando o final do livro. O final do livro, o final da história, o finalzinho do livro... ele tem que ter ao menos um final bem... deixe-me ver, ter um atrativo pra gente gostar mesmo. Porque tem uns livros que eu já li que é assim: Ele é muito bom no começo mas no final... O começo é muito bom, mas no final ele é</p>

⁹⁶ Estou chamando de formas canônicas da LIJ, volto a afirmar, as narrativas de aventura que se tornaram modelares, sobretudo após o sucesso de coleções como a Vaga-lume, da editora Ática.

	péssimo!"
--	-----------

Num e noutro depoimento, percebe-se o quanto pesa na formação do gosto das alunas o suspense, o mistério, ou seja, a capacidade de envolvimento e chamada à participação fruidora das leitoras - as estratégias que os alunos explicam como a da capacidade de "prender o leitor" -, que reconhecem, naquela proposta, procedimentos narrativos com os quais e pelos quais interagem⁹⁷. A leitora Núbia, que como vimos anteriormente apresenta disposições mais "fortes" quanto à leitura literária, ao falar sobre a leitura, em outros momentos da entrevista, fez algumas relações de natureza pragmática que indicam algumas representações sociais do ato de ler:

"Ah, eu leio... minha mãe sempre me fala isso: Núbia, lê muito porque assim você melhora a sua leitura, você aumenta o seu vocabulário, melhora, né, sua fala, né? Ah, eu acho que é por isso. Igual eu também sempre quis ser atriz. Eu acho que a leitura vai desenvolver o meu lado artístico... só pra mim decorar, né? Então, agora eu tô fazendo um curso de modelo e eu tenho que decorar alguns textos. E eu acho... eu decorei facinho, facinho."

Esse pacto mais pragmático com a leitura - e por extensão com a leitura literária, pois os leitores da escola pública tratam mais indistintamente as suas modalidades - apareceria nos discursos de outros leitores como vamos ver. E o fato de tal inflexão pragmática surgir nos discursos dos leitores de nível socioeconômico menos

⁹⁷ A interação na leitura ganha proporções de um "além do livro", movimento para o qual contam muito as trocas entre leitoras.

favorecido parece-me sintomático de uma consciência da necessidade de ativação de estratégias mais empenhadas de apropriação dos bens culturais por esses leitores. Estratégias que se apresentam a eles também como possibilidade de ascensão social.

Os alunos que fazem parte do agrupamento abaixo são aqueles que mais claramente manifestam a importância das mediações escolares na sua formação. Também nos trechos de depoimentos cuja proposta interlocutiva passava pelo conhecimento sobre a literatura, que exigia uma formulação mais abstrata, destacada das práticas (para a maioria dos entrevistados difícil de externalizar), pude perceber índices dessa apropriação escolar da literatura:

TÚLIO	"No começo da 4ª série, eu achava... eu só gostava de livro ou de terror e de suspense, ou romance. Só isso. Aí eu fui abrindo. A [professora] foi me indicando uns livros. Aí eu fui abrindo. Aí, agora sim, eu gosto de todo tipo de livro. Assim, pode ser de aventura, pode ser uma história de criança, alguma coisa assim, entendeu? Só tenho lido de bom... praticamente eu não li nenhum livro que não me agradou até agora."
-------	---

ANA LUIZA	"É um livro que dá pra gente entrar na história. Um livro assim, que parece que você está na história. O livro te prende no livro, que você quer ler mais, entendeu? Tem alguns livros que eu pego que é assim: eu começo a ler num dia e não consigo parar. Aí quando eu paro é ruim e tal e dá vontade de continuar lendo, quero demorar. Eu acho que os livros bons são aqueles criativos, que puxam a gente pra história, entendeu? Que chama atenção a história."
ARTUR	"Um bom livro é aquele que te deixa... que te prende a ele. Se acaba um capítulo, você sente vontade de ler o livro porque está curioso... Então você lê o outro. Aí, quanto mais curioso você é, mais você lê o livro."
JULIANA	"Ele tem de saber prender a gente na história e fazer com que a gente pareça ser o personagem principal. Aí você se sente na história... acontece alguma coisa... alguma coisa"

	<p>desesperadora... assim, você fica preocupada, e tal, entendeu? Tem que te deixar ansioso pra ler o livro... acho que tem que ter suspense."</p>
DIEGO	<p>"Uai, pra ter conhecimento... de interpretação, de leitura, né? Melhorar a leitura. (...)... os livros de literatura eles contam... é... tipo de história de alguma coisa inven... às vezes que aconteceu, às vezes inventada. Nos outros livros, a maioria é matéria de aula."</p> <p>"Pra mim, um bom livro de literatura teria que ter... uma faixa média de páginas que não tenha muitas palavras... assim, muitas palavras desconhecidas que eu não conheço. E que seja fácil pra ler."</p>

O leitor Túlio é aquele que, ao falar da literatura, mais faz referências às mediações (até mesmo nominais quando se refere à importância da professora no seu processo de "abertura" para o universo de livros literários). Os outros alunos da Escola Balão Vermelho que compõem o grupo, caracterizado por um mais variado leque de escolhas do bloco (Ana Luiza, Juliana e Artur) distinguem a literatura pela

capacidade de "prender" o leitor, "puxá-lo" para dentro da história, o que significa que para esses leitores o projeto narrativo deve passar por um processo de identificação plena com o leitor, sem o qual o pacto ficcional ficaria comprometido. A recorrência a esse aspecto qualitativo das narrativas que *prendem o leitor* quando se tenta definir a leitura literária liga-se aos discursos orais proferidos na sala de aula, por ocasião das leituras e comentários de resenhas, prática sistemática e freqüente que pude acompanhar no decorrer do ano. Daí a coincidência de representações como a da boa literatura relacionada muitas vezes ao potencial de envolvimento emocional.

O leitor Diego direciona suas reflexões sobre a leitura literária para aspectos mais pragmáticos, o que já foi observado em parágrafos acima como um investimento especial de apropriação dos bens simbólicos naquela comunidade de leitores. Curiosamente as articulações engendradas no discurso do leitor se relacionam às práticas de maneira muito mais evidente: a literatura como forma de conhecimento, a literatura em oposição aos livros didáticos, a literatura como invenção, entre outros aspectos que se ligam às práticas e aos processos de escolarização.

No terceiro agrupamento deste bloco, o daqueles leitores que apresentam maior dependência das mediações como condição para a apropriação da literatura, também encontrei aspectos que reforçam o contorno dado à categorização que venho apontando neste trabalho:

DANIEL	KAROLINE	BRUNO
--------	----------	-------

<p>"Ah... um livro que eu... uma literatura para mim que eu go... uma leitura... acho que é um livro... um livro com uma história... deixa eu ver como eu posso explicar... uma história assim, tipo... porque alguns livros que eu acho... eu não sei se é, por exemplo, livro de poesia, eu acho que não é livro de literatura. Livro de literatura pra mim é um livro que tem mais história, assim. (...) É o estilo do... Pedro Bandeira."</p>	<p>"Pra mim, é pra gente saber... desenvolve muito na nossa fala, no nosso desempenho... em tudo. É bom, muito ótimo... assim... é bom pra mente... pra mim é assim, né?" (...) "Oh, um livro de ciências é pra você saber na escola e o livro de literatura, como eu já te falei, é pra você ter um desempenho... você escreve direitinho... fala... você aprende de tudo lendo literatura."</p>	<p>[A entrevista não se orientou para questões dessa natureza. As concepções e representações da literatura pelo leitor serão tratadas a seguir, tomando-se como base paráfrase oral de narrativa lida.]</p>
--	---	--

A dificuldade na formulação do discurso sobre a literatura pode ser percebida mais claramente nas falas dos leitores desse último agrupamento. Para o primeiro leitor, o da escola particular, depois de várias tentativas de formulação conceitual, ficou mais fácil colar o autor à definição, o que reforça as disposições em grau bem limitado que caracterizam o seu modo de apropriação. Já a leitora da escola pública, reforça a tendência pragmática na apropriação da literatura que, segundo ela, se difere de

outros textos porque sua serventia vai para além da leitura: ensina a "falar e escrever direitinho". Mais uma vez a representação da leitura literária como ferramenta para se ter um "desempenho" de exercício social da linguagem mais *qualificado*. Sabe-se do seu valor social, mas os discursos distanciam-se de seus valores estéticos⁹⁸ contemporâneos, historicamente erigidos, segundo os quais esta deveria ser uma experiência que se afastasse da função prática imediata, e destaca-se, nesse sentido, mais uma vez o importante lugar da escola na constituição do valor (SINGLY, 1993: 133).

A entrevista com o leitor Bruno não se orientou para a explicitação de discursos sobre a literatura. Por esse motivo fui levada a apreender alguns indicadores disso no depoimento sobre obra lida, ou seja, na leitura ou na recepção enquanto realização verbalizada. Tomo, então, fragmento no qual o leitor descreve uma história lida, que se inscreve no âmbito da paráfrase. Através do fragmento se percebe que a construção discursiva aponta operações de apreensão das narrativas que indicam modos de apropriação do texto literário.

- Ah é a história que um menino... eh... a irmã do menino chama Márcia. Então... aí o... a irmã dele tem uma bicicleta... aí ele vai... todo dia que ele vai com a bicicleta... aí ele... eh... leva um tombo, chega em casa... o nome da bicicleta é Monalisa... aí ele chega na casa dele com a bicicleta toda arranhada e ele também machucado...

⁹⁸ Sobre a noção de estética Jauss, no texto *Esthétique de la réception et communication littéraire*, faz um questionamento que interessa a este trabalho: "... a noção de estética não se refere mais aqui a uma ciência do Belo nem à antiga questão sobre a essência da arte, mas se refere acima de tudo à seguinte questão negligenciada por muito tempo: como apreender qualquer coisa sobre a arte pela própria experiência da arte, pelo estudo histórico da prática estética que, através das atividades produtivas, receptivas e comunicativas, é a base de todas as manifestações da arte?" (JAUSS, 1979b) [tradução minha] Questão que vincula a estética à noção de valor e à sua condição histórica, portanto, mutável.

aí a irmã dele fala que tem que comprar uma bicicleta nova. Aí teve um dia que ele sofreu um acidente quebrou a perna. Aí quando viu não era nada grave não... mas depois quando ele chegou em casa ficou um tempo lá aí começou a inchar... o pé dele, aí foi pro médico e lá engessaram a perna dele e (...) aí uns dia depois ele foi seqüestrado, aí a Márcia foi tentar desvendar esse mistério... e procurar ele... aí ela também foi seqüestrada.

É visível o quanto interessam ao leitor detalhes que pressupõem uma identificação estreita entre o personagem e o menino-leitor. Importa a ele, ao recontar a história, passagens acessórias como o tombo de bicicleta, entre outros detalhes que não constituem propriamente o eixo da trama narrativa, para o qual o relato se valeria de alguns elementos ligados aos discursos escolarizados sobre a literatura, tais como personagens, ações, clímax, espaço, tempo, etc. Observa-se que a configuração de um eixo responsável pelo desenvolvimento da aventura é oferecida com concisão apenas ao final do resumo da obra lida:

... aí uns dias depois ele foi seqüestrado, aí a Márcia foi tentar desvendar esse mistério... e procurar ele... aí ela também foi seqüestrada.

Em resumo, nota-se, por meio dos elementos que compõem a história elucidados na descrição, que aspectos pertinentes ao desenvolvimento da trama situam-se no mesmo patamar de outras ações de menor importância para a construção narrativa, mas, ao que parece, de grande importância para o leitor. O modo de apreensão se caracteriza por uma ausência de vínculos com categorias escolares de leitura literária tais como autoria, noção de gênero, estrutura narrativa ou construção das personagens. Esse modo de configuração que se observa no discurso sobre a

leitura realizada pelo aluno pode se explicar por um modelo de escolarização da literatura que pende para a *leitura-prazer*⁹⁹ (SINGLY, 1993: 141)., para a qual vale o ler por ler, e que, apesar das boas intenções que o cercam, possa vir a constituir fator de aprofundamento das diferenças entre as apropriações da leitura literária pelos leitores ou mesmo fator de exclusão quanto à continuidade na formação pela vida afora.

A paráfrase do nosso leitor Bruno permite ver o quanto a reflexão em torno da construção de sentidos conta também com o reconhecimento de estruturas de significação ligadas à sua história (o leitor Bruno, filho de dono de banca de revistas e mãe semi-analfabeta, como vimos no início deste capítulo), que suscitam novas experiências quando se reúnem e se cruzam textos, imagens, lembranças na complexa atividade - íntima e socializadora - da leitura.

Falar *sobre a literatura* ou *falar a literatura* é atividade discursiva que representa para os leitores dos vários agrupamentos (mesmo atentando-se para a precariedade classificatória) uma maior ou menor articulação com as práticas sociais em que os leitores se inserem e, nesse quadro aberto de referências múltiplas, encontram-se as atividades escolares de leitura literária, viés principal desta pesquisa, que parte do pressuposto que a experimentação estética de uma obra literária constitui um dos objetivos dessa modalidade de leitura na escola. Objetivo que pode ser alcançado

⁹⁹ De Singly fala da difundida crítica aos saberes escolares que, associada ao modelo de *leitura-prazer*, traz, segundo o autor, efeitos perversos ao conjunto dos jovens. O autor se refere principalmente à separação entre saberes escolares e leitura de livros, defendida em *Como um romance*, por Daniel Pennac, produção emblemática dessa tendência. Para Singly existe um risco de somente os jovens que dispõem de condições de letramento favoráveis, exteriores à escola, possam seguir o modelo da *leitura-prazer*, e se apropriar dessas fontes culturais da literatura.

se se ultrapassa o âmbito exclusivo da paráfrase, ao se estimular apropriações que integrem aspectos temáticos, formais, intertextuais, num movimento que leve à descoberta de outras dimensões que ampliem as possibilidades dos sujeitos de interagir com os textos literários, e com outros leitores, diminuindo a distância entre as duas pontas desses grupos e garantindo que os últimos aqui caracterizados possam fazer sobreviver a leitura literária, ao prescindirem das práticas escolares. O movimento parece, então, ser o de apropriação dos saberes escolares 'sobre' como passaporte para a independência dos leitores em relação a eles. E assim poder voltar às epígrafes e à dualidade que elas representam

Ler em voz alta, ler em silêncio, ser capaz de carregar na mente bibliotecas íntimas de palavras lembradas são aptidões espantosas que adquirimos por meios incertos.

para desfazermos o tom de gratuidade que o modo de apropriação porventura possa suscitar, trazendo a citação para o terreno das possibilidades, em que os *meios incertos* incluam a escola e a época pois

a formação de uma biblioteca equivale geralmente à superposição progressiva de camadas de interesse, que refletem a época através da pessoa.

Outro aspecto que deve ser lembrado aqui é o de que a literatura enquanto instituição é movida por saberes, contratos, pactos que se perpetuam na vida social e é por meio deles que ela circula e se sustenta. Os leitores ditos "autônomos" fora da escola partilham esses *contratos* (classificações de gênero; valores de reconhecimento ou legitimação; formas de realização e de circulação dos livros e

das leituras; dimensão dialógica, histórica das narrativas e das suas recepções; entre tantos outros fatores que se ligam à sobrevivência prazerosa da literatura e a ampliam), que movimentam o circuito social das leituras das comunidades de leitores nas quais convivem. E é desses contratos e regras que se consolidam socialmente que tratarei no próximo capítulo.

CAPITULO IV

**AS REGRAS DO CAMPO
DA LITERATURA PARA JOVENS NO BRASIL**

CAPITULO IV

AS REGRAS DO CAMPO DA LITERATURA PARA JOVENS NO BRASIL

A crítica literária é um discurso social muito especializado, que tem entre suas prerrogativas a construção da qualidade literária desta ou daquela obra.

(A crítica literária e as instituições da literatura para crianças e jovens, Marisa Lajolo)

E lembra-te, menino, que a arte é longa e a vida breve. Como perder tempo com bobagens? Ler é coisa penosa; temos de mastigar, ensalivar e engulir - e que grande tolice comer palha!

(A barca de Gleyre, de Monteiro Lobato)

1. Uma questão de gosto

1.1 - Gosto se discute

O julgamento de valor inerente à pesquisa se apóia nos critérios que contemporaneamente vêm sendo construídos nas instâncias críticas em relação direta com a esfera da produção e da recepção de livros para crianças e jovens. Esses valores podem ser apreendidos, por exemplo, nas seleções anuais de livros indicados como *Altamente Recomendáveis* ou nos concursos e premiações, cujos critérios de escolha se pautam por elementos de 'qualidade literária' historicamente construídos. Tais procedimentos constituem manifestações de recepção crítica, que repercutem, menos ou mais intensamente, nos mecanismos de disseminação das leituras 'legítimas' (ou legitimadas) pela via institucional das escolas.

Neste capítulo, a partir das práticas de leitura literária em curso nas comunidades de leitores, focalizo algumas obras representativas das escolhas, citadas nas entrevistas, com o intuito de me aproximar de um projeto literário destinado a jovens e das propostas neles manifestas.

Antes, porém, passo à revisão de alguns conceitos desenvolvidos por Pierre Bourdieu, na sua teoria sobre os processos e implicações pertinentes à economia dos bens simbólicos. Tomaremos como referência alguns dos textos de *As Regras*

da Arte,¹⁰⁰ nos quais se evidenciam os conceitos que acompanham o conjunto da obra do escritor francês, com a vantagem de, nessa obra, virem aplicados à arte literária. A elucidação de conceitos e noções permitirá, em seguida, uma aproximação do objeto de interesse desta tese, que é a literatura destinada aos jovens, enquanto *subcampo* em relação intensa - e tensa - com o campo da literatura *propriamente dita*, ou melhor, para adultos.

A primeira noção que nos interessa é de *campo*, tendo em vista a sua especificidade quando aplicada à produção de bens culturais, entre os quais a literatura aparece com sua *relativa* autonomia. E é do processo de constituição histórica dessa autonomia que devemos partir para melhor compreender a noção que primeiramente focalizamos.

Em seguida, passo à constituição da literatura infantil e juvenil, levantando aspectos sobre as regras que presidem o seu jogo específico e suas relações com o jogo mais amplo do campo literário legitimado. Neste ponto, como veremos, o papel da escola enquanto instituição legitimadora de bens literários ganha destaque, pois as práticas de leituras escolares têm um papel importante na formação do *habitus*¹⁰¹, ou seja, o conjunto de disposições responsáveis pela recepção e apreciação dos bens culturais - no nosso caso, livros da literatura - que circulam socialmente.

¹⁰⁰ BOURDIEU, 1996.

¹⁰¹ Segundo Jacques Dubois, para Bourdieu a percepção estética, competência adquirida, não se apóia sobre uma relação "natural" com os objetos de arte e não é o produto de um dom ou uma graça. O discípulo do sociólogo francês continua: O ideal que se estabelece de uma percepção pura e de uma relação carismática com a arte é um mito necessário como afirmação de uma autonomia da arte, que desde que se separou da religião e da política, dissimula seu arbitrário sob uma sacralização do gosto estético. (DUBOIS, 1978. p. 123)

Desta forma, espero contribuir para uma melhor compreensão dos mecanismos que regem juízos que estão em linha direta com interesses de campo, como aquele implícito na expressão de oposição que separa amplo consumo e valor estético.

1.2. A história da conquista de uma autonomia

Como este não é o nosso centro de interesse, uma breve repassada na história da autonomia aparece aqui em função da noção de campo relacionada com as práticas de leitura que se desenvolvem nas escolas, das quais decorrem apropriações de bens simbólicos por leitores de diferentes camadas sociais. Por que a história da autonomia é tão importante? Porque algumas das regularidades inerentes ao campo bem como as lutas entre forças que constituem os campos em geral, estão presentes e colocadas desde a sua instituição, ou como diz Bourdieu, quando afirma que, na fase de constituição do campo, "os princípios de autonomia se reverterão em mecanismos objetivos, imanentes à lógica do campo" (BOURDIEU, 1996:133).

A constituição da autonomia da literatura se daria no final do século XIX, momento em que a burguesia exerce a dominação política, quando o campo de produção cultural se subdivide em dois grandes grupos, que Bourdieu denomina *subcampos*: de um lado uma produção restrita, destinada a "pares", de escritores que cultivavam a "arte pela arte"; de outro lado uma grande produção, voltada para o sucesso comercial. O primeiro *subcampo* caracteriza-se por um grau de autonomia elevado e

o segundo por um baixo grau de autonomia (BOURDIEU, 1996:144). Antes disso, não existia uma clivagem entre as hierarquias, consagração e êxito econômico se confundiam.

Transpondo esse processo de autonomização da literatura na França para o Brasil, percebe-se que também aqui as hierarquias de gênero, no final do século XIX e princípio do século XX, definiam-se no sentido de separar produções que pendiam para o sucesso de público daquelas voltadas para uma maior autonomia do campo, ou seja, para o seu maior fechamento, no que se refere a restrições quanto à recepção, mas paradoxalmente para sua abertura, quanto ao seu projeto estético que exigiria uma atitude mais participativa do leitor. Tal separação deve-se a um conjunto de fatores sociais da época, entre eles a transformação do sistema de produção dos bens culturais.

Novas formas de acesso aos textos literários, como o desenvolvimento das mídias impressas, levariam à formação de novos e diferentes públicos. A conformação dos gostos e tendências desses diferentes públicos, por sua vez, ia-se imprimindo na formação de estilos e escolas literárias, redefinindo-lhes contornos. Subjacentes às formas, engendravam-se valores: aqueles que pendiam mais para o "simbólico" separam-se paulatinamente daqueles que se subordinavam às leis do mercado ou à uma maior abrangência do gosto público que o sustentava.

Ocorreu no país, de maneira um pouco mais lenta do que na França e em outros países que ditavam os modelos literários,¹⁰² o crescimento de um público leitor bem como o de escritores que passam a se posicionar no interior do campo. As instâncias de consagração e legitimação de bens culturais, aos poucos, se especializam e se difundem. E assim vai se firmando o campo da literatura na sua relação com o campo maior que o engloba: o campo do poder inserido no espaço social. Assim Bourdieu define a noção de campo do poder, que desenvolveu para explicar os efeitos de forças atuantes nos diferentes campos:

O campo do poder é o espaço das relações de força entre agentes ou instituições que têm em comum possuir o capital necessário para ocupar posições dominantes nos diferentes campos (econômico ou cultural, especialmente). Ele é o lugar de lutas entre detentores de poderes (ou espécies de capital) diferentes que, como as lutas simbólicas entre os artistas e os "burgueses" do século XIX, têm por aposta a transformação ou a conservação do valor relativo das diferentes espécies de capital que determina, ele próprio, a cada momento, as forças suscetíveis de ser lançadas nessas lutas.¹⁰³

Segundo Bourdieu, o processo de autonomização literário criou uma lógica econômica *invertida*, que preside o jogo de forças atuantes no campo literário (ou artístico em geral): a autenticidade do bem simbólico está no desinteresse, na intenção estética acima de qualquer espécie de retorno financeiro. Apesar de este suposto *desinteresse*, a longo prazo, poder ser reconvertido em lucro. (BOURDIEU, 1996:245).

Formaram-se pouco a pouco, também no Brasil, tendências complementares no interior do campo como aquelas apontadas por Bourdieu no processo de

¹⁰² A história das práticas de leitura no país está diretamente relacionada à implantação da imprensa régia por D. João VI em 1808, mas apesar do gesto do príncipe regente "continuavam faltando escolas, bibliotecas, gabinetes de leitura, livrarias, jornais, editoras." (LAJOLO & ZILBERMAN, 1991. p. 129)

¹⁰³ BOURDIEU, 1996. p. 244.

autonomização francês. O campo foi se constituindo aqui, lenta e gradualmente, como o lugar de luta entre os dois princípios de hierarquização: um heterônimo, correspondente a uma "arte burguesa" do subcampo de grande produção; outro autônomo, que viria a constituir o subcampo de produção restrita. Ou seja, uma tendência voltada para a instauração de uma grande produção, presa às demandas do grande público que vinha então se constituindo, e outra restrita, formalmente desinteressada, engendrando modelos e regras de funcionamento de organização responsáveis pela legitimidade e pela distinção dos bens culturais produzidos. Já os românticos da primeira metade do século XIX questionavam a condição periférica da cultura nacional, reclamando o não-reconhecimento público e iniciando a discussão em torno de uma produção "desinteressada" que se opunha a uma tendência que pouco a pouco vai conquistando o incipiente mercado de livros no Brasil.¹⁰⁴

Dois autores da virada do século são exemplares nesse sentido: Augusto dos Anjos e Olavo Bilac. O primeiro como representante de uma *vanguarda* que nada contra a corrente das regras aceitas pela oficialidade parnasiana e o segundo, de uma *vanguarda consagrada*, responsável pela conservação de regras atuantes do campo. O primeiro, restrito ao círculo literário autônomo, aproxima-se da modalidade de escritores cujas obras *fazem* seu público de que fala Bourdieu, distinguindo-se daqueles, entre os quais figura Bilac, naquele momento da história de lutas no campo, cujas obras são *feitas para* o público. (BOURDIEU, 1996: 247)

¹⁰⁴ No capítulo "A escrita no Brasil: um péssimo negócio", Zilberman e Lajolo traçam o movimento da produção cultural brasileira do século XIX, século no qual definem-se tendências que se constituem em disputa no campo (Op. cit., 1991. p. 151 - 170).

A história da constituição de uma literatura escrita para crianças e jovens relaciona-se, como veremos, com os interesses do subcampo de produção ampla e ela encontrará na escola seu porto seguro. Alguns escritores consagrados como o Bilac do nosso exemplo terão um papel decisivo neste processo.

1.3. A constituição de uma "literatura infanto-juvenil" no interior do campo

Saída do interior do campo literário, campo de lutas entre tendências em disputa como vimos acima, a vertente conservadora, ligada ao subcampo de grande produção, seria responsável pela constituição de uma nova camada de leitores que pouco a pouco se ampliava. A instituição escolar, nesse sentido, estaria em estreita relação com a instituição literária consagrada, mas não necessariamente legitimada pelos interesses autônomos do campo.

No sentido de resgatar essa tensa polarização, torna-se emblemática a figura de Bilac, poeta, cujos poemas destinados à infância tiveram ampla circulação no ambiente escolar, nesse momento em que o campo buscava atender às demandas de novos contingentes de leitores. Quem não se lembra da poesia narrativa que conta a trágica história de Plutão e Carlinhos,¹⁰⁵ que marcou gerações e gerações de leitores na escola? Mas essa sua faceta não se manifestou apenas no gênero poesia. Juntamente com escritores como Coelho Neto, ele produziu livros escolares

¹⁰⁵ BILAC, Olavo. "Plutão" In: CARVALHO, Niza (org.). *As mais belas poesias*. v. 3. Belo Horizonte: Editora do Brasil em Minas Gerais, s/d. p. 53.

didáticos¹⁰⁶ como *Contos Pátrios*,¹⁰⁷ título que vinha acompanhado da observação "para as crianças", cujo conteúdo tinha como caráter explícito a intenção de formação moral e cívica, através de pequenos contos de ensinamento e exaltação do nacionalismo. Olavo Bilac, que tomamos aqui como exemplo de escritor que dominava as regras do campo, foi responsável pela produção de muitos desses textos e, assim, torna-se representativo de uma concepção de leitura literária para crianças e jovens que muito tempo perdurou, graças a sua disseminação pelo sistema escolar, espaço social de formação de leitores e instância reforçadora da consagração de obras e autores da literatura nacional.

Este quadro só viria a ser alterado substancialmente quando aparece Monteiro Lobato, na década de 20, outra figura emblemática para o movimento de constituição do campo. Ocorre com a obra de Lobato e a concepção de literatura para jovens e crianças nela implícita, uma recuperação de interesses autônomos:

A construção de um texto de caráter não realista constituiu um dos eixos centrais de sua ruptura. Em carta dirigida a Godofredo Rangel, Lobato fala do projeto de escrever um livro onde as crianças quisessem morar, experimentando o mesmo sentimento vivido em sua infância, na leitura de Robinson Crusóé. Esse propósito atesta o caráter diferenciado da literatura infantil para Lobato. O texto deveria não auxiliar a criança na inserção na realidade adulta, transmitindo-lhe preceitos morais, mas permitir que ela se evadisse da vida cotidiana, transportando-se para um universo interno ao texto.¹⁰⁸

O ato de transportar-se - enquanto leitor - para um *universo interno* ao texto é expressão que caracteriza bem o movimento de autonomia do campo da LIJ que gradualmente se operava, mas, no modo de ser da literatura para crianças e jovens,

¹⁰⁶ Antes dessa parceria, Olavo Bilac já havia publicado, em 1899, o livro escolar *Livro de composição e livro de leitura*, em colaboração com M. Bomfim.

¹⁰⁷ BILAC & NETO, 1953.

¹⁰⁸ GOUVÊA, 1999. p. 17.

vinculado à idéia de ampliação do público leitor pela via escolar. E é com Lobato que mais fortemente se coloca essa condição.

Inicia-se também, nas décadas seguintes, uma clivagem que tende a se aprofundar entre as hierarquias autônoma e heterônoma: a dos defensores de uma arte "pura" e a dos adeptos de uma "arte" comercial da literatura infanto-juvenil, expressão por meio da qual esse tipo de produção literária é reconhecida no mercado de bens simbólicos.

Uma análise da *Bibliografia de Literatura Infantil em Língua Portuguesa*,¹⁰⁹ publicada pelo Instituto Nacional do Livro na década de 50, permite que se visualize com mais clareza e abrangência, a produção de um período de aparente estagnação da literatura para crianças e jovens, que merece atenção como divisor de águas da produção. Essa obra de referência, organizada por uma Chefe de Divisão de Bibliotecas Infanto-juvenis de São Paulo, apresenta aproximadamente três mil títulos da produção de circulação nacional com o objetivo de orientar a escolha de livros por professores e bibliotecários do país. A bibliografia vem acompanhada de breve síntese da obra, às vezes revelando aspectos do conteúdo, outras vezes aspectos formais ou funcionais, quando não traz pequeno resumo da história. As orientações categorizam e atestam a persistência da forte ligação da literatura para crianças com a pedagogia naquela época. Categorias primordialmente pedagógicas se misturam às propriamente literárias nos gêneros *fábulas*, *histórias maravilhosas*, *aventuras*, *histórias encantadas*, *histórias do tempo em que os animais falavam*, entre outros

¹⁰⁹ FRACCAROLI, 1955.

que dizem do mundo imaginário ou ficcional, algumas das quais apresento, como curiosidade, a seguir:

diversos contos aplicados à correção de defeitos;

livros instrutivos; contos educativos; histórias e poesias instrutivas, morais e cívicas;

histórias encantadas e morais;

páginas de cunho religioso;

higiene ensinada a crianças em forma de versos;

coleção de contos escolhidos com fundo moral bastante acentuado;

pequena novela de fundo moral e religioso;

contos com fundo levemente irônico e boa dose de filosofia prática.

A atividade crítica da bibliotecária, que aparece nas categorias, mostra o quanto os livros para crianças e jovens ligam-se ao exercício do ensino nas escolas, onde categorias literárias tais como as de gêneros 'pequena novela', 'contos', 'em forma de versos', mesclam-se com a sua utilidade escolar, num quadro em que *encantamento e moral* encontram-se associados. Está claro que o motivo de tal associação liga-se ao fato de ser a escola o lugar quase exclusivo de circulação de livros da literatura infantil e juvenil, elemento que está incrustado na produção e do qual decorre seu amplo crescimento, fator que muitas vezes é deixado de lado quando se compara a constituição do campo da LIJ com a literatura "para adultos".

O catálogo bibliográfico agrupa os livros por faixa etária, critério que resulta em quatro grandes blocos: crianças de 3 a 6 anos, crianças de 6 a 9 anos, crianças de

10 a 12 anos e crianças de 13 a 15 anos.¹¹⁰ No primeiro conjunto, encontramos sobretudo histórias de animais, ABCs, contos de fadas adaptados (Andersen e Perrault), álbuns ou livros de gravuras, livros de pano, traduções,¹¹¹ historietas do folclore brasileiro, livros que ensinam a contar, histórias do Tio Damião, entre outras cujo conteúdo, salvo raríssimas exceções, encontra-se orientado seja para o aprendizado dos números e das letras, seja para a moral em histórias protagonizadas por animais, que ocupam na narrativa o lugar social da criança através da voz do adulto.

Os livros indicados para crianças de 6 a 9 anos, em maior quantidade, seguem muito de perto a seleção indicada para a faixa anterior, com algumas pequenas, mas significativas, alterações: histórias de animais, mas com um mais complicado enredo, fábulas, adaptações de histórias de cavalaria, contos de fada tradicionais¹¹² e "modernos",¹¹³ coleções de contos de fadas, muitas traduções.¹¹⁴

Para as outras faixas etárias que se agrupam, o leque de obras e os gêneros se ampliam. Aparecem os romances, biografias romanceadas, histórias que utilizam como pano de fundo a História, coletâneas de poesias, etc. Este último, o da divisão

¹¹⁰ No prefácio de *Literatura Infantil Brasileira*, Leonardo Arroyo elogia a iniciativa de Lenyra Fraccaroli e fala do critério utilizado por ela para a distribuição das obras por faixa etária: "Essa idade foi a média obtida das idades das crianças que leram cada um dos exemplares citados na bibliografia relacionada", afirma o pesquisador. (Arroyo, 1968. p. 22)

¹¹¹ Destacam-se Charlotte Becker, Walter E. Disney.

¹¹² Um número maior de obras de Hans C. Andersen, Irmãos Grimm, Perrault passa a ser indicado.

¹¹³ As recriações dos contos de fadas prendem-se ao esquemático modelo como podemos ver em *Cinderela Moderna*: "História de uma jovem maltratada por suas irmãs e madrasta, que consegue, graças à bondade de uma vizinha, casar-se com um ótimo e elegante moço." FRACCAROLI, 1955. p. 22. Recriações dos contos de fadas mais ousadas surgiram mais tarde.

¹¹⁴ Mais uma vez encontramos muitas adaptações obras de Walter E. Disney, ou seja, desenhadas nos estúdio Disney.

em faixa etária, pode ser considerado outro fator específico de constituição da LIJ, também ele relacionado com a escola e sua função educativa, que separa o que deve ou não ser lido por idade. Elemento que reflete a assimetria que rege o campo: adultos escrevem, adultos organizam, adultos indicam o que as crianças e os jovens devem ler, constituindo-se este outro dos pressupostos específicos com o qual devemos contar ao tentar entender a lógica do campo.

Examinando a *Bibliografia de Literatura Infantil em Língua Portuguesa*, é possível mapear o que liam meninos e meninas naquela época e verificar a superior quantidade de traduções e de livros portugueses em comparação com a literatura nacional, embora haja referência a escritores brasileiros, alguns dos quais lidos e conhecidos até hoje, que, em proporções bem menores se comparados com os estrangeiros, começam a conquistar espaço no mercado editorial.

Nesse quadro da década de 50, Lobato é um caso à parte. Ele aparece na seleção de livros para crianças de 10 a 12 anos com não menos que 72 edições, número que se aproxima de edições de Jules Verne, das histórias da Condessa de Ségur - livros indicados sobretudo para "crianças de 13 a 15 anos" -, dos contos clássicos Grimm, Perrault e de fenômenos da época como Disney. As referências aos livros de Lobato vêm acompanhadas de pequeno resumo explicativo da obra como: *Emília faz grande reinação, reduzindo, temporariamente, o tamanho das criaturas humanas, para A Chave do Tamanho*. E mesmo aqueles livros do escritor de caráter nitidamente pedagógico, mas acentuado tratamento literário, são apresentados sem o apelo para a utilização estritamente pedagógica, como na pequena sinopse para

Aritmética da Emília: A aritmética ensinada aos moradores do sítio do Picapau Amarelo, através das proezas apresentadas pelos números e cifras. O apelo pedagógico e utilitário que poderia estar aí presente dá lugar a aspectos da dimensão literária, aos elementos das narrativas de ficção, com seus personagens, cenário e trama, o que aponta uma abertura para os interesses autônomos e sua inserção nos discursos "escolares", ou melhor, nos discursos em diálogo com a escola.

A inventividade de Lobato, naquele momento de carência das publicações nacionais para crianças e jovens, com achados que dão à sua obra infantil a marca da modernidade, está principalmente na intenção explícita em se estabelecer uma boa dosagem entre o útil e o agradável, através de um acordo tácito do mundo adulto com a infância. Acordo responsável pelo rompimento com a hierarquia de poderes anteriormente balizada pela tradição escolar, que mandava a criança colocar-se no seu lugar, ou seja, colocar-se no não-lugar do *cresça e apareça*. Lobato piscava o olho para essa criança e mostrava que as coisas não eram bem assim, pois todo assunto podia ser assunto para crianças. Os diálogos entre Dona Benta e o Visconde, quando conversam sobre a nova condição "pequenina" por que passavam, em *A chave do Tamanho*, são exemplares nesse sentido:

- Mas acha que as nossas velhas idéias tornar-se-ão inúteis nesse mundo novo?
- Inúteis propriamente não. Mas têm de ser revistas e reformadas. São idéias filhas da experiência tamanhuda. Com a nova experiência pequenina, está claro que as idéias velhas têm que sofrer adaptação. E filosofaram longamente. O Coronel vinha de vez em quando com um aparte que só servia para mostrar como ele estava emperrado nas idéias antigas - sobretudo na de dinheiro.¹¹⁵

¹¹⁵ LOBATO, Monteiro, 1973. p. 60.

Com essa ousadia para a época, Lobato inaugura um novo modo de olhar a criança e o jovem, com respeito por suas idéias e ações, com desconfiança na "civilização" que os adultos vinham construindo e legitimando através de suas instituições, e com a obstinada vontade de mudar e transformar o mundo. Isso tudo numa linguagem atraente e simples dos bons narradores, avessa aos exageros retóricos que dominavam o cenário literário da época.

A leitura e análise de um catálogo como a *Bibliografia* de Lenyra Fraccaroli permite que se recupere parte da história de constituição do campo da literatura para crianças e jovens adolescentes no Brasil, fase que antecede ao momento de início da efervescência da produção, que viria a marcar-se pela renovação e crescimento da literatura brasileira infantil e juvenil nas décadas seguintes, revelando nova safra de escritores que souberam captar e transformar o cenário da literatura infantil e juvenil, nas trilhas da modernidade anunciada por Lobato.

Só no final dos anos 60 e início da década de 70, contexto de mudanças político-educacionais voltadas para o incentivo à leitura, encontraríamos o terreno propício para o início de uma produção literária infantil e juvenil mais intensa, que a partir daí vem crescendo assustadoramente, colocando à disposição dos leitores grande quantidade de livros:

A partir dos anos 70 notam-se algumas modificações nesse quadro, que vai se alterando no sentido de uma grande diversificação da produção, com o aparecimento de novos autores para atender ao crescimento do público leitor criado pela lei da reforma de ensino que obriga a adoção de livros de autor brasileiro nas escolas de 1º grau.¹¹⁶

¹¹⁶ SANDRONI, 1987. p. 61.

No conjunto dessa grande produção, mantém-se a tensão entre o subcampo heterônimo, ligado aos interesses escolares e o subcampo autônomo. Subcampos que dependem ambos da circulação escolar conforme foram postas as suas regras desde a sua constituição no Brasil. Aqueles livros que rompem com a literatura bem comportada e aqueles que se prestam com mais harmonia à instituição escolar, por se adequarem a temas curriculares que facilitam a sua apropriação em mediações escolares, disputam os leitores nas escolas. Alguns livros primam pela liberdade criativa, embora grande parte ainda repita modelos que lhe asseguram o consumo certo, pelo caminho mais curto da facilitação ou do utilitarismo; da sintonia com outros produtos da cultura de massa, como, por exemplo, a primazia da ação sobre a reflexão; ou da patente funcionalidade de usos para ensinar conteúdos das matérias escolares, o que vemos muito freqüentemente na literatura produzida *sob encomenda*, hoje, tempos de *temas transversais* e conteúdos politicamente corretos, herança da tradição predominantemente educativa da literatura infanto-juvenil.

Iniciado e incrementado o processo de produção e circulação, sobretudo pela garantida disseminação escolar, na década de 70, ganhariam destaque ilustradores e, em decorrência à ênfase dada à imagem, os editores começam a priorizar a qualidade das edições, de suas programações visuais, etapa cuja intensificação podemos perceber especialmente a partir da última década.

Marisa Lajolo, afirmando a quase inexistência de uma crítica regular de literatura infantil e juvenil, que, quando existe, perde de vista o que seria o modo específico

dessa literatura, ou seja, seu *modo de produção*, apresenta em termos numéricos alguns dados interessantes relacionados a essa produção:

em 1998, os 14.010 títulos infantis e juvenis produzidos no Brasil e os 10.209 títulos produzidos em 1999 distribuíram-se, respectivamente, por 69.085.999 e 46.035.547 exemplares. Já os 7.841 títulos produzidos em 2000 distribuíram-se por 34.090.394 exemplares. O censo brasileiro de 1996 registra que, de uma população de 157.070.163 pessoas, 33.911.770 tinham entre 5 e 14 anos. Neste mesmo ano de 1996, o censo escolar registrava 30.967.000 alunos matriculados no ensino fundamental e médio. Tais números tornam extremamente significativos os 34.090.394 de exemplares de livros para crianças e jovens produzidos no ano passado [2000]: pode-se dizer que há, pelo menos, um livro por estudante.¹¹⁷

De toda essa matemática e estatística, Lajolo questiona a crítica da literatura infantil e juvenil que costuma não considerar dados relevantes como esses para o entendimento das regras próprias dos produtos culturais para crianças e jovens e do modo de ser da LIJ no Brasil.

2. Em campo: literatura - escolas

É com certo desconforto que hoje nomeamos "infanto-juvenil", de maneira sintética e indistinta, a literatura produzida para os públicos infantil e juvenil. O desenvolvimento dessas literaturas no interior do campo vem mais e mais dando-lhes conformações temáticas, formais, editoriais distintas. Desenvolveram-se, nos últimos anos, diversos aparatos de consagração, legitimação e difusão de livros para crianças e jovens na sociedade tais como concursos, premiações, grandes feiras, no bojo de políticas públicas de incentivo à leitura, que se apresentam como iniciativas objetivas

¹¹⁷ LAJOLO, 2001. p. 127.

que conferem a esse setor do campo literário uma grande importância e promissores dividendos, simbólicos e econômicos.

Desta forma, algumas características permanecem desde a constituição de autonomia do campo geral da literatura (como de autonomia da literatura infantil e juvenil inseridas no campo): o subcampo heterônimo de grande produção da atualidade, assegura sua rentabilidade através principalmente de coleções de histórias padronizadas em atenção ao gosto de um grande público; e o subcampo autônomo resiste a recompensas imediatas, rompendo com padrões comerciais, mas obtém reconhecimento crítico que aproxima suas obras de produções da sua "irmã mais velha", a literatura para adultos.

As lutas que ocorrem dentro do campo, espaço de relações objetivas, decorrem do jogo de forças para a apropriação de instrumentos que permitam ora o alcance de vendas ora o alcance de reconhecimento simbólico, segundo os critérios que regem os cânones da literatura, ou seja, segundo as disposições subjetivas que estão na base dos valores históricos de julgamento, e esses dois pólos em tensão brigam por seu espaço nas escolas. Elas ocupam, entre os instrumentos e instituições em relação direta com o campo literário, lugar de destaque.¹¹⁸ A sobrevivência da

¹¹⁸ Solicitada a responder "qual o panorama atual da literatura infantil (e aqui podemos tomar a liberdade de incluir a juvenil) no país", Marisa Lajolo nos fornece dados surpreendentes sobre a matéria: "Como toda paisagem que se preza. Muita várzea e alguma serra, muito riozinho e mar aberto ao longe. Fatia mais gorda do mercado, pudera! No ano passado, mais de 46 milhões dos livros produzidos no Brasil piscavam o olho para pimpolhos e para pivetes. E menos de 10 magros milhõezinhos olhavam para papais e mamães. Fácil, cara: papis e mamis têm de financiar a própria leitura, enquanto a de molecos e molecas vem com verba pública (o que está corretíssimo!). Os pequerruchos perdem só para si mesmos quando vestem uniforme escolar: passou dos 170 milhões a produção de livros didáticos, geralmente comprados com verbas gêmeas das que compram os infantis (o que continua corretíssimo, diga-se de passagem). Com essa festa, como não ser uma área de "gente grande", profissionalizada em todas as etapas, com reconhecimento internacional e dando de dez nos outros tipos de literatura? Dá de bico, que o jogo é a taça, bicho!" (LAJOLO, 2000)

literatura para crianças e jovens depende em grande medida de suas práticas, responsáveis pela configuração das disposições dos alunos, professores, bibliotecários, entre outros mediadores, como afirma Bourdieu:

(...) [a instituição escolar] através da delimitação entre o que merece ser transmitido e reconhecido e o que não o merece, reproduz continuamente a distinção entre as obras consagradas e as ilegítimas e, ao mesmo tempo, entre a maneira legítima e a ilegítima de abordar as obras legítimas.¹¹⁹

Daí o seu importante papel nesse jogo de valores e regras tão ambíguos do campo literário. Mais do que a crítica especializada, a escola ocupa uma posição definidora da consagração ou do esquecimento dos livros produzidos para os potenciais leitores em formação. A ampliação da compreensão da literatura traz à tona os componentes em relação no jogo de interesses que se disputa, muitas vezes não percebidos pela grande maioria dos leitores. A partir dessa ampliação, que inclui os modos de produção e os valores que daí decorrem, o "gosto" passa a ser objeto de discussão.

2.1. Mapas do gosto: cartografia das referências pontuadas nos discursos

Antes de relacionar os títulos lidos e lembrados pelos leitores da pesquisa é necessário resgatar a dimensão dos sujeitos que vinham sendo colocados no centro deste trabalho. O desafio deste novo viés que quer se debruçar sobre a produção

¹¹⁹ BOURDIEU, 1996. p. 169.

traz implícitos os modos de recepção que os leitores realizam quando mencionam autores, coleções e livros na situação de entrevista.

Os quadros abaixo foram montados a partir dessas menções a autores, coleções, títulos, gêneros da literatura aos quais os leitores manifestavam apreço. Quanto às referências repetidas, marco entre parênteses o número de ocorrências.

PREFERÊNCIAS - ESCOLA BALÃO VERMELHO							
AUTORES		COLEÇÕES		TÍTULOS		GÊNEROS	
Pedro Bandeira (5)	E	Vôo Livre	E	<i>A chave do tamanho</i> (4)	C	terror	
Ivana Versiani	IJ	Os Karas (4)	E	<i>Araponga, meu amor</i>	IJ	romance	
Monteiro Lobato (3)	C	Vaga-Lume	IJ	<i>O jardim secreto</i> (2)	F	mistério	
Stella Carr	E	Calafrio	IJ	<i>O primeiro amor de Laurinha</i> (2)	EL		
Michael End	F			<i>Prova de fogo</i> (2)	E		
Lilian Cipriano	EL			<i>A história sem fim</i>	F		
				<i>Coração acelerando</i>	E		
				<i>A droga da obediência</i>	E		
				<i>Aventura no Império do Sol</i> (2)	IJ		
				<i>Os criminosos vieram para o chá</i>	IJ		
				<i>A reunião dos planetas</i> (2)	L		
				<i>A anão narigão</i>	L		
				<i>O anjo da morte</i>	E		
				<i>A droga do amor</i>	E		
				<i>A marca de uma lágrima</i>	E		
				<i>Soprinho</i>	IJ		
				<i>O sítio do Picapau no</i>	L		

				<i>Descobrimto</i>			
				<i>O menino no espelho</i>	A		
				<i>Poliana</i>	C		
				<i>A chave de casa</i>	L		
				<i>O mundo de Sofia</i>	F		
				<i>Harry Potter (5)</i>	F		
					L		
				<i>Sobressalto</i>	L		

O quadro das escolhas/indicações lembradas pelo grupo de alunos da Escola Balão Vermelho permite que se localizem algumas disposições comuns, segundo categorias que se apóiam em critérios diversificados, tais como:

- **evidência contemporânea de autor nacional (E)**, categoria que inclui autores que conseguem, de tempos em tempos, fazer da autoria, aliada a determinados modelos de produção, uma orientação das escolhas dos leitores de uma dada geração. Alguns escritores têm se mostrado capazes de cumprir esse papel, em sintonia com o interesse de meninos de meninas, em histórias fáceis, que agradam os jovens da comunidade de leitores, quase como unanimidade eletiva;
- **fenômeno do mercado editorial do ano ou de anos anteriores (F)**, trata-se dos livros que aparecem de tempos em tempos (principalmente de livros estrangeiros), cercados por uma série de incentivos que favorecem a sua recepção pela via da necessidade do consumo e da informação típica da sociedade contemporânea, que cria disposições propícias nos leitores suscetíveis às artimanhas de *marketing* peculiares à produção;

- **obras canônicas da LIJ (C)**, desta categoria fazem parte aqueles livros que exigem um maior investimento das mediações, pelo fato de se distanciarem no tempo e necessitarem de uma atualização na recepção;
- **lançamentos (L)**, sobretudo livros da LIJ (subcampo heterônimo e autônomo em disputa) que as editoras enviam para a escola (no caso, a Escola Balão Vermelho), para que sejam analisados e incluídos ou não nas feiras, de acordo com a avaliação de bibliotecária, professoras e alunos.
- **livros (autores) da "literatura" passíveis de apropriação por jovens (A)**, categoria na qual aparecem os livros que não trazem o rótulo do seu destinatário, mas que são incluídos nas listas e nas escolhas dos leitores por fazerem parte das bibliotecas (escolar e/ou de classe) da escola;
- **literatura infanto-juvenil não-lançamento (IJ)**, categoria em que se incluem os livros que foram escritos para crianças e jovens, segundo padrões orientadores da LIJ, que incluem tanto aqueles que se voltam mais para o subcampo heterônimo (a maioria dos livros da coleção Vaga-Lume, por exemplo), quanto aqueles que pendem para subcampo autônomo e que se encontram naquela seleção por motivos que se ligam aos projetos escolares, entre os quais os que incluem convites a autores ou divulgação de obras para um contato mais estreito por ocasião dos eventos.

A primeira categoria (*evidência contemporânea de autor nacional*), marcada por 'E' nas menções do quadros, diz daqueles autores ou livros que pertencem ao grupo de escritores e obras da LIJ, mas encontram-se em evidência e mantêm alto grau de interesse entre os leitores daquela comunidade. No que se refere ao primeiro

critério, destaca-se a quantidade de referências aos livros do escritor Pedro Bandeira, que tem 8 nomes de livros citados pelos leitores,¹²⁰ sendo que encontramos ainda 5 alusões ao nome do autor e 5 às coleções. Somando-as, totalizam 18 referências nas falas dos alunos sobre as predileções literárias daquele grupo de 6 leitores. Interessante perceber o quanto escritores nacionais de um passado não muito longínquo que já estiveram em voga como, por exemplo, João Carlos Marinho¹²¹ estão totalmente à margem desse universo de escolhas, enquanto outros, em menor intensidade, permanecem vivos nas leituras como Stella Carr, de *Os criminosos vieram para o chá*¹²² ou a menos conhecida entre os jovens Silvia Cintra Franco, de *Aventura no Império do Sol* (Coleção Vaga-Lume).

Quanto ao segundo critério orientador das escolhas, *fenômeno do mercado editorial do ano ou de anos anteriores* (F), favoreceu de maneira significativa o lançamento nacional dos livros da série *Harry Potter*, de J. K. Rowling pela Rocco. Os leitores orientaram suas escolhas para o fenômeno, reduzindo o leque de títulos que vinham até então lendo, e passaram a disputar os famosos volumes de que a biblioteca dispunha, quando não os adquiriam. O número de apenas 5 referências no quadro seria até o final do ano multiplicado, em função de um projeto específico sobre o primeiro livro da série, que se desenvolvia para apresentação dramatizada na Giroletras. Pelo viés do sucesso público, que se liga a estratégias de circulação que vão além da leitura literária, via outras linguagens ou sustentação das mídias,

¹²⁰ *O primeiro amor de Laurinha* (Moderna), *Prova de fogo* (Ática), *A droga da obediência* (Moderna), *O anjo da morte* (Moderna), *A droga do amor* (Moderna), *A marca de uma lágrima* (Moderna); Coleção *Vôo Livre*, Coleção *Os Karas*.

¹²¹ Nenhum aluno entre os entrevistados conhecia as aventuras da turma da Berenice.

¹²² O livro com primeira edição em 1996 estava em 2000 na sua 11ª edição.

encontramos ainda *A história sem fim*, *O jardim secreto*, *O mundo de Sofia*, este último situando-se fora do leque oferecido pelas práticas escolares daquele ano, mas presente no circuito mais amplo de trocas operadas pelos leitores,¹²³ em sintonia com a movimentação do mercado editorial.

Outra consideração pertinente é a de quanto a produção cinematográfica cumpre papel importante, às vezes decisivo, que afeta significativamente a circulação de livros, como se um produto cultural injetasse expectativas no outro, criando-se uma projeção de interesses nos consumidores. Dessa dobradinha de funcionamento dos mercados dos bens culturais, é possível perceber similaridades entre uma linguagem e outra, principalmente no que se refere às disposições dos jovens que querem encontrar na versão impressa um certo ritmo de ações alcançados na versão cinematográfica das obras. Pode-se dizer que estruturas homólogas se manifestam em uma e outra linguagem, como, por exemplo, nos cortes e fragmentações que se operam em função da rapidez da seqüência de ações, em detrimento de incursões mais descritivas, de aprofundamento psicológico das personagens entre outros aspectos da linguagem literária.

Discorrendo sobre a dificuldade hoje de se tornarem cada vez mais raras as condições favoráveis a uma leitura silenciosa, Baudelot, Cartiez e Detrez, autores de uma interessante pesquisa longitudinal, que acompanhou o percurso de leitores jovens por quatro anos consecutivos, abordam alguns aspectos voltados para as novas condições da leitura literária no conjunto das práticas culturais:

¹²³ Cf. Quadro de preferências da Escola Balão Vermelho, no Capítulo III.

Os ritmos sociais impostos pelas sociedades modernas têm multiplicado o volume e a rapidez dos capitais e dos fluxos de informação. Impondo a todos, na maior parte dos atos da vida cotidiana, uma aceleração sensível, eles entram em ruptura com as disposições mentais e corporais necessárias a uma leitura "à tête reposée". Isto significa hoje o fim dos eremitérios e dos isolamentos. Os novos meios de comunicação - televisão, jornal, revistas, telefones celulares, os computadores, os jogos engendram e formam pouco a pouco o espírito a novas categorias mentais de percepção e de recepção. Eles incitam a um consumo fragmentado, a uma prática do time sharing, da tache de fond, do zapping. (...) A preferência dos jovens por livros curtos, romances de Stephen King e por todas as obras de literatura industrial cujos princípios de construção são calcados sobre as técnicas cinematográficas é um signo dessas transformações das categorias mentais e dos quadros de percepção.¹²⁴

Em outra direção, como proposta do projeto pedagógico de leitura literária na escola, obras consideradas representativas de uma formação legitimada pelo campo também deveriam constar das bibliotecas de classe e dos trabalhos escolares (*obras canônicas da LIJ - 'C'*). Devido a esse movimento de resgate de uma tradição leitora, encontramos referências a livros como *A Chave do Tamanho* e ao autor Monteiro Lobato (totalizam 8 referências), como também, em reduzido número (apenas uma menção), ao clássico *Poliana*, de Eleonor H. Potter.

Na lista dos *lançamentos* (L), cuja circulação se garante pelas práticas escolares que os dirigem aos alunos para uma avaliação crítica e possível entrada na Feira Giroletras, incluí o livro lançado no ano anterior, em 1999, *O primeiro amor de Laurinha* que, na época da pesquisa, era disputado entre as meninas e mantinha seu sabor de novidade. Temos entre os lançamentos *Sobressalto* e *Coração Acelerando*, ambos de Lilian Sypriano, figurando ao lado de *O anão narigão*, de Wilhelm Hauff, *A reunião dos planetas*, de Marcelo R. L. Oliveira, *O Sítio do Picapau no Descobrimento*, de Luciana Sandroni, *A chave de casa*, Ivan Jaf, *Harry Potter e a Pedra Filosofal*, da já citada J. K. Rowling.

¹²⁴ BAUDELLOT(et al), 1999. p. 22. [tradução minha]

O livro *O Menino no Espelho*, de Fernando Sabino, aparece na condição de livro que não se inscreve no rol dos livros escritos de forma dirigida para jovens, mas que por eles são apropriados por meio de intervenções dos projetos escolares que fazem circular seus contos e crônicas, dando-lhes relevância e permanência entre as leituras que se realizam naquela comunidade de leitores.

Comparando-se listas de livros compostas em anos anteriores, pode-se notar o investimento na orientação de escolhas, por meio de um leque de ofertas oriundas da instituição escolar, em projetos articulados que visam preservar uma tradição leitora em sintonia com a instituição literatura e seus cânones. Quando encontramos títulos como *Minha Vida de Menina*, de Helena Morley na relação de livros indicados para a 4ª série de 1995 a 1999,¹²⁵ torna-se flagrante o empenho em se romper com um quadro estereotipado de escolhas que se acredita próprio dos jovens pré-adolescentes. Caráter que se atribui a um projeto de emancipação da capacidade leitora,¹²⁶ ponto de passagem entre a literatura adjetivada e a literatura sem adjetivos, tal como se configuram no campo.

A última categoria (IJ) aqui lembrada traz aqueles títulos e autores que têm assegurados a circulação naquela comunidade, por motivos variados, e fazem parte de um quadro de obras da literatura *infanto-juvenil*.

¹²⁵ Cf. em anexo.

¹²⁶ Em conversas com pessoas da escola, pude perceber o quanto significa os alunos estarem à frente no que diz respeito ao universo de narrativas típicas da idade. A ampliação em direção a livros que comumente não fazem parte das "bibliotecas" íntimas de leitores dessa faixa etária parece ser uma das metas da instituição escolar no projeto de leitura literária.

Os leitores dessa escola quase não se apóiam na categoria de gêneros para falar de suas preferências. Como se vê no quadro, apenas três gêneros aparecem: terror, mistério e "romance" (distinção temática para histórias de amor).

Passo agora às referências dos alunos da Escola Estadual Antônio Sales Barbosa.

PREFERÊNCIAS - ESCOLA ANTÔNIO SALES BARBOSA							
AUTORES		COLEÇÕES		TÍTULOS		GÊNEROS	
Machado de Assis (2)	A	Vaga-Lume	IJ	<i>Balada do primeiro amor</i>	IJ	aventura	
Marcos Rey	IJ			<i>Luciana Saudade</i>	IJ	suspense	
				<i>Luana adolescente, lua crescente</i>	IJ	"amor"	
				<i>Revolução em mim</i>	IJ	terror (2)	
				<i>Ladeira da saudade</i>	IJ	"clássico"	
				<i>Por um grande amor</i>	IJ	mistério (3)	
				<i>A mão e a luva</i>	A	romance policia	
				<i>Romeu e Julieta</i>	A		
				<i>Correspondente estrangeiro</i>	IJ		
				<i>O menino de asas</i>	IJ		
				<i>Uma idéia toda azul</i>	IJ		
				<i>A serra dos dois meninos</i>	IJ		
				<i>O mistério do 5 estrelas</i>	IJ		
				<i>Dinheiro do céu</i>	IJ		
				<i>Na rota do perigo</i>	IJ		
				<i>Doze horas de terror</i>	IJ		

			<i>O mistério da casa amarela</i>	IJ		
			<i>O mistério do amor*</i>	?		
			<i>Beijo na boca*</i>	?		
			<i>Márcia e o mistério das aranhas verdes</i>	IJ		
			<i>A garota rebelde</i>	IJ		
			<i>A mulher diabólica</i>	A		
			<i>O amigo*</i>	?		
			<i>Arco-íris*</i>	?		
			<i>O portão do paraíso</i>	IJ		
			<i>Harry Potter</i>	F		

Se tomarmos as categorias aplicadas à lista da Escola Balão Vermelho, veremos o quanto elas se reduzem quando aplicadas ao quadro da Escola Municipal Antônio Sales Barbosa. Das trinta referências a autores, coleções e títulos, encontramos vinte referências a livros da literatura *infanto-juvenil* (IJ). Em sua maioria elas fazem parte do subcampo heterônimo de produção, aqui entendido como o daqueles livros que seguem modelos ditados pelos padrões de aceitabilidade, embora apareçam títulos como *Uma idéia toda azul*,¹²⁷ que rompem com modelos e pendem, por seu caráter de ruptura decorrente da abertura que exige mais cooperação do leitor na leitura, para o subcampo autônomo, para o qual pesam mais que os valores econômicos imediatos, os valores simbólicos alcançados a longo prazo.

¹²⁷ Cf., no capítulo anterior, resenha do leitor Diego sobre o livro.

Ligadas aos subcampos encontramos diferentes ordens de disposições tais como as apontadas por Baudelot, Cartier e Detrez, quando discutem a dicotomia *leitura ordinária/leitura sábia*, referindo-se, inicialmente à teoria dos bens simbólicos de Bourdieu e, em seguida, à teoria da recepção de Jauss:

Pode-se distinguir com Bourdieu, face aos bens culturais, duas grandes ordens de disposições que orientam a formação dos gostos e as modalidades de consumação:¹²⁸ a primeira de ordem ética, é sobretudo confirmada pelas classes populares, ao passo que a segunda, apanágio das classes cultivadas, é de ordem estética. A relação estética implica em uma forte tomada de distância entre o objeto consumido e aquele que lhe consome, bem como de um conhecimento objetivo do campo específico no qual ele se inscreve. O texto sendo tratado como forma pura, é o prazer estético que é considerado como sendo a única e primeira razão de ler. Uma modalidade particular da leitura 'sábia' [grifo meu], a "leitura pura" é imposta em relação à autonomização no século XIX do campo de produção literária: a afirmação do primado da forma sobre a função impôs à recepção que as obras fossem lidas nelas mesmas e por elas mesmas, e não como instrumentos que permitissem satisfazer interesses externos. Em um período recente, a grande voga universitária da lingüística e do estruturalismo contribuiu com a tendência, ao fazer da análise formal do texto concebido como uma máquina semiótica e lingüística o horizonte ideal da leitura 'sábia'. A leitura formalista não se liga ao mundo representado pelo livro, mas ao dispositivo de sua representação. Muito afastada dessa relação formal, a relação ética consiste ao contrário em apreciar uma obra de arte segundo a base de valores éticos ou profissionais que o grupo social empregam na vida.

Esta distinção recupera em parte uma outra linha de divisão estabelecida por um teórico da recepção literária, Hans Jauss. Este último explica que uma obra literária pode ser julgada em função de duas séries de critérios: os primeiros, de ordem estética, são internos ao campo artístico e literário, a avaliação das qualidades de um texto se opera em referência a outras obras do mesmo autor ou de outros escritores e se efetua, conscientemente ou não, através do prisma da crítica literária, de seus conceitos e de seus valores, quer se trate do tema, do texto ou da escola literária. Externos ao campo literário, os critérios de julgamento da segunda série enfatizam ao contrário os valores da experiência e da vida cotidiana, associados, diretamente ou indiretamente, às condições econômicas e sociais do leitor. O comportamento de um personagem, por exemplo, será julgado a partir da moral dominante no grupo do leitor, uma situação será apreciada segundo as chances que ela tem de se encontrar na vida¹²⁹.

Esses dois modos de ver o problema, que apresentam diferentes relevâncias do ponto de vista da abordagem teórica, interessam a este trabalho pelo fato de apontarem o quanto critérios muito fechados não se adequam à análise dos modos de apropriação por leitores jovens, primeiramente por reconhecer as peculiaridades

¹²⁸ O melhor termo seria 'apropriação', pois a idéia vai além da de consumo, no entanto, preferi manter a escolha lexical dos autores.

¹²⁹ BAUDELLOT (et al), 1999. p. 158-159. [tradução minha]

do campo de produção da LIJ, que o acompanham desde o seu momento de constituição, conforme mostro parágrafos acima, e, também, por acreditar que as práticas de leitura das comunidades não se circunscrevem, de maneira monolítica e estanque, aos contextos nos quais se realizam, como ações que se produzem e reproduzem, mas antes são passíveis a trocas operadas entre as esferas populares e aquelas mais favorecidas economicamente, no tecido sociocultural mais amplo. Assim, entendo que um modo mais *ético* ou mais *cultivado* ou um modo mais *distanciado* ou mais *aproximado* de leitura literária, sejam eles ligados ao campo da literatura e sua tradição formalista, sejam eles ligados às experiências da vida cotidiana, não se separam nas apropriações feitas pelos jovens. Disposições que atentem para a forma ou para os valores do campo tradicionalmente erigidos demandam mediações escolares como procuro enfatizar neste trabalho, no entanto, convém relativizar critérios e usar lentes mais flexíveis, que dêem conta de um maior campo de visão, sem distorcê-lo, pois a formação do gosto não se liga estritamente à escola. Colocadas essas ressalvas, continuo a análise do quadro de preferências dos seis leitores da Escola Municipal Antônio Sales Barbosa, que, como já vimos, ligam-se mais a modelos de narrativas cujas estruturas e temas são *familiares* aos jovens, por favorecerem que se ativem valores com os quais convivem cotidianamente.

Apropriações de livros da literatura para adultos (A), na lista, ocupam o segundo lugar no número de ocorrências. Três menções a Machado de Assis (duas ao autor, outra à novela *A mão e a luva*); uma a *Romeu e Julieta*; uma a livro (não localizado e não-canônico) *A mulher diabólica*, que, segundo a aluna que o citou, faz parte dos

livros que tem em casa. Como vimos no capítulo IV, as experiências com esses livros, em sua maioria, resultaram em tentativas frustradas com bens culturais *cultivados*, mas o fato de os leitores reconhecerem o valor que, por *meios incertos*,¹³⁰ partilham, deve ser considerado como parte de um saber que se apropria sobre as regras do campo da literatura e conseqüentemente revelador de disposições - ainda em estado de desejo não concretizado - desses jovens quando manifestam partilhar esses saberes.

Os quatro títulos marcados com o sinal de interrogação foram mencionados nas entrevistas, mas não identificados quanto a sua bibliografia. Pude fazer algumas suposições ligando o nome registrado nas conversas aos dos livros listados no catálogo da biblioteca. Por um critério de semelhança pude verificar então que, por exemplo, *O mistério do amor* deveria se tratar de *Misterioso amor*, de Odete Barros Mott; *Arco-íris*, por sua vez, poderia ser *Restos de arco-íris*, de Sérgio Caparelli ou *Quem pintou o arco-íris?*, de Fernando Lobo. No entanto, mais que localizar os verdadeiros nomes dos livros, importa reconhecer que a confusão de nomes que vêm à memória constitui também uma característica daquele grupo e talvez seja um indicador de menor trânsito entre os leitores e os livros. Para esses alunos mais fácil era falar de gêneros que de livros preferidos, o que se verifica na soma de doze referências a gêneros (é bom lembrar que na escola particular foram citados apenas três gêneros): aventura, suspense (2), "amor", terror (2), "clássico", mistério (3), romance policial. Estratégia dos sujeitos que, se por um lado garante uma aparente

¹³⁰ No caso das duas alunas que citaram as obras e autores, o papel de tias, estudantes de Letras, na formação das sobrinhas, que, com certeza estarão, também elas, desempenhando papel semelhante na formação de colegas.

inserção no universo da literatura, por outro não permite que se deixem ver os livros de fato apreciados. Outra hipótese para o grande número de referências a gêneros liga-se às mediações, sobretudo pelas formas de funcionamento da biblioteca. Como vimos no catálogo da biblioteca daquela escola, as obras vêm listadas segundo um critério de "gêneros", o que contribui para a assimilação das categorias antes do conhecimento das obras. Também nas mediações em sala de aula, os alunos vinham trabalhando com catálogos de editoras, podendo assim incorporar as diferentes formas de organização por gêneros, mais sistematicamente.

Fenômeno editorial do ano (f) foi a categoria que teve apenas uma ocorrência no quadro. Quando perguntei a alguns alunos daquela escola se conheciam Harry Potter, com exceção de uma aluna, nenhum deles havia ouvido falar do livro. (Na escola particular, a essa altura, o livro era disputadíssimo entre os leitores.) Obtive apenas da leitora Vivien a resposta de que o pai estava lendo o livro para a faculdade. No decorrer dos encontros, uma outra leitora, Karoline, adquiriu o livro (o primeiro da série), do qual me fez um breve relato em uma das entrevistas. A mediação que favoreceu tal encontro - *fenômeno editorial/leitora* - foi, portanto, a dada pela situação da pesquisa.

Numa análise comparativa das listas das duas escolas, algumas identificações podem ser apreendidas se tomamos como base a idéia da dualidade da leitura de livros na escola: as escolhas pessoais e as escolhas orientadas pelas mediações. Embora não esteja tratando nesse capítulo das recepções das narrativas pelos jovens leitores, analisar as suas escolhas significa tratar dos lugares que os

livros/autores ocupam no campo, marcado, como vimos, por conceitos e valores historicamente construídos.

Primeiramente podemos notar as implicações de ordem das possibilidades dadas pelos acervos, a cujos livros os alunos têm acesso nas duas escolas. Fica patente, nesse sentido, o agudo caráter da atualidade das edições na escola particular, o que mostra uma circulação movimentada e estimulada pelas regras do campo, que incluem a eficácia do movimento editorial como estratégia de formação de leitores. Basta ver o número de títulos de lançamentos eleitos como obras lidas no ano, como parte integrante do Projeto Giroletras.

As práticas pedagógicas da escola levam a isso, na medida em que pesam as feiras anuais, cuja tônica recai sobre o que há de novidade nas editoras. Em contrapartida, as escolhas de leituras dos alunos e alunas da escola pública trazem para o cenário das bibliotecas íntimas livros, autores e coleções que fazem parte de um domínio de leituras literárias "canônicas" do subcampo da produção para jovens, de forte entrada na escola, tais como a recorrente referência à coleção Vaga-Lume, evidenciando a precária mobilidade¹³¹ dos acervos oferecidos aos alunos, e problematizando a idéia propulsora do projeto naquela escola, ou seja, uma feira que supostamente se apoiaria na dinâmica dada pelo movimento do mercado editorial.

¹³¹ Trata-se mesmo de uma questão de mobilidade visto que, como se pode verificar pelo catálogo de parte das obras da biblioteca da escola pública [Cf.em anexo], a existência de um amplo leque de opções - tanto do subcampo autônomo, de obras referendadas por instâncias críticas como concursos e selos nacionais, quanto do subcampo heterônimo, de obras menos valorizadas por representarem a padronização de modelos da LIJ.

A cartografia das preferências pontuadas nos discursos dos leitores das duas escolas indica mais do movimento dado pelas mediações, que dos sentidos que se constroem na leitura literária, mas trazem à tona o quanto a literatura está impregnada dos usos sociais e históricos internalizados pelos leitores, quando compartilham situações de letramento literário. Usos nos quais prevalecem modelos *prototípicos* de narrativas, aqui entendidos como aqueles que padronizados, padronizam o gosto. Essa forte tendência, talvez, uma justificativa para a ausência, nas duas comunidades de leitores, de disposições para a poesia.

Ver e entender a relevância desse estatuto sociológico da literatura na formação de disposições pode ser o primeiro passo para se encaminhar estratégias que favoreçam apropriações pautadas por valores éticos e estéticos na imaginação literária. É necessário sobretudo, para que se alterem as condições de possibilidades da leitura literária, se essas não se encontram satisfatórias nas suas avaliações, trazer para o cenário das discussões sobre a formação de leitores um terceiro elemento relevante para a compreensão da leitura literária que é o *imaginário*. Os elementos *ficção* e *realidade*, que tradicionalmente representavam uma oposição quando se buscava compreender o estatuto de fingimento da literatura (*o como se*), passam a constituir uma tríade (ISER, 1996: 14), que mantêm entre si relação de interdependência quando os sujeitos realizam a leitura literária:

O que significa pressionar o imaginário a assumir uma forma, uma vez que o fictício precisa do imaginário para poder realizar-se? O fingir abre novas possibilidades em relação ao que existe; nesse sentido, permanece relacionado a realidades. Enquanto as realidades são concretas, as possibilidades permanecem abstratas por resultarem da transgressão de limites previamente dados, e, enquanto alternativas, não podem ser modeladas por aquilo, cujo horizonte agora materializam. À medida que a transgressão de limites matiza esse horizonte de possibilidades, a realidade transgredida forçosamente experimenta uma modificação.¹³²

¹³² ISER, 1996. p. 266.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E

UMA NOVA PERGUNTA

E ainda tentava fazer-lhe entender como o Universo era rico de especiarias de perfumes extenuantes, e como não as tivesse comigo, eu tentava lembrar-me do nome daquelas que eu conhecera e do nome daquelas que eu conhecia apenas de nome, pensando que aqueles nomes o inebriassem como odores, e citava-lhe o malabrato, o benjoim, o incenso, o nardo, o lício, a sandáracca, o cinamomo, o sândalo, o açafão, o gengibre, o cardamomo, a canfístula, a zedoária, o louro, a manjerona, o coentro, o aneto, o estragão, o cravo-da-índia, o sésamo, a papoula, a noz-moscada, a erva-cidreira, a cúrcuma e o cominho. O Diácomo ouvia, na iminência de um desmaio, tocava-se o rosto como se seu pobre nariz não pudesse suportar todas aquelas fragrâncias, perguntava, chorando, o que lhe haviam dado de comer até então aqueles malditos eunucos com o pretexto de que estava doente, leite de cabra e pão umedecido no burq, que afirmavam ser bom para a lepra, e ele passava os dias atordoado, quase sempre dormindo e com o mesmo sabor na boca, dia após dia.

(Baudolino, Umberto Eco)

CONSIDERAÇÕES FINAIS E UMA NOVA PERGUNTA

Trato, nessas breves considerações finais, de três palavras muito lembradas nesta tese: *ações*, *representações* e *apropriações*, tomadas, em todo o percurso da pesquisa, como facetas que compõem as mediações possíveis nas diversas situações de escolarização da literatura. As três palavras guardam, portanto, importantes noções por meio das quais pude me aproximar das práticas escolares de leitura literária por jovens, nas duas escolas de ensino fundamental que generosamente me receberam.

Começo pelas ações que se vinculam às mediações em biblioteca e em sala de aula, que se mostram diversas, quando nosso olhar se volta ora para a escola pública, ora para a escola particular, e nessa oscilação do olhar observador, três outras palavras confluem: 'autor', do latim *auctor*, significando *a causa principal, a origem de*; 'autoridade', também do latim *auctoritas*, de onde vieram tantas outras palavras como 'autoridade', 'autoritarismo', 'autorizado', e que significa tanto *o direito ou poder de se fazer obedecer, de tomar decisões quanto se diz daquele que tem esse direito ou poder*, e a última, que na verdade é um elemento de composição de palavras, do grego *auto-*, que significa *de si mesmo, por si mesmo, espontaneamente*.

Esses sentidos atravessam as relações que os sujeitos mantêm entre si, quando têm como objeto o ensino-aprendizagem da literatura, entendida aqui como conjunto de bens simbólicos da cultura letrada. Bens que constituem parte de um legado que só muito recentemente vem sendo democratizado, apesar de sua longa história na tradição escolar, construída de tensões entre os interesses das elites em detrimento daqueles das classes populares. Logo, é inevitável que se manifestem posicionamentos e que se marquem lugares sociais quando em contato com a literatura, e, é importante ressaltar, com os discursos autorizados sobre ela, que em todas as épocas a acompanham.

Esses sentidos ajudam a perceber as diferentes relações que se estabelecem no projeto Giroletras, das duas escolas. Se por um lado, na instituição particular de ensino, os sujeitos se colocam na posição de *autoridade*, expressão carregada de um sentido pleno de *autoria*, em que se sentem responsáveis por um projeto e seu desenvolvimento, por outro, na escola pública, os sujeitos mediadores buscam antes um apoio externo às ações que conduzem, em alguns casos de natureza operacional-administrativa, quando nas práticas de leitura literária. Mesmo que se estabeleçam diretrizes de uma política de leitura literária para o conjunto das escolas da regional e que haja adesão voluntária dos sujeitos mediadores ao projeto - afirmadas e reafirmadas em reuniões periódicas e sistemáticas com a coordenação geral -, o desenvolvimento das ações, em sala de aula e na biblioteca escolar, carece de uma sustentação que vá além dos direcionamentos previstos por seus idealizadores, para que aconteça de maneira autônoma, *por si mesmo, espontaneamente*.

Tal cisão aponta o quanto os diferentes empenhamentos nas funções de mediação, seja na escola particular, seja na escola pública, são marcados por histórias pessoais e coletivas, cujas trajetórias não se pode perder de vista, quando se analisa comparativamente o papel de professoras e bibliotecárias na formação de leitores. Mediações que ocorrem em situações escolares que instauram e reforçam relações de poder dentro das instituições, e entre instituições - vale lembrar que a origem do projeto Giroletras e o nome de quem o criou eram sempre lembrados em todas as reuniões de implementação do projeto na escola pública - demarcando esses lugares de autoria. O lugar da origem do Giroletras constitui, portanto, a primeira implicação de ordem político-pedagógica que decorre do projeto de leitura literária desta pesquisa, a qual se deve destacar antes de passarmos a outras considerações, pelo fato de evidenciar valores socioculturais que lhes são consubstanciais.

Ainda nessa direção, nos discursos sobre as práticas, o uso da primeira pessoa ou da terceira - lembro aqui sobretudo as duas responsáveis pelas bibliotecas - aparece como ícone desses dois modos de os sujeitos mediadores se colocarem nas mediações que se realizam nos espaços escolares de leitura. Posicionamentos, que indicam também atitudes, ligam-se tanto a fatores de organização dos sistemas de ensino que compreendem diferentes níveis de complexidade e de hierarquia administrativa, quanto aos percursos de formação e de atuação profissional dos sujeitos. Formação e atuação que lhes concedem ou concederiam o direito de

decidir rumos e criar ações voltadas para práticas de leitura literária com autonomia e liberdade.

As diferentes ações que se observam em sala de aula e na biblioteca parecem estar direta e visivelmente ligadas às representações da leitura literária que se constroem em um e outro meio social. Um o da familiaridade, de tendência dessacralizadora porque passível de intervir no movimento de circulação das obras e da vida literária da qual participa; outro o do distanciamento, que tende à sacralização da leitura literária, pelo fato de ser a escola o pólo exclusivo de circulação da literatura naquele meio social (as referências a obras clássicas da literatura não como leituras possíveis mas como leituras que se devem realizar, por exemplo, aparecem com maior frequência na escola pública, conferindo o estatuto sagrado tradicionalmente dado ao cânone).

As representações da leitura, aqui entendidas como o conjunto de concepções, crenças e valores que engendram modos de ler, oscilam para o pólo da leitura literária como bem que se preserva, ou da leitura literária como bem cultural que se deve possuir. Em outras palavras: na movimentação em torno da literatura, cujas concepções se revelam nas ações e nos discursos dos dois contextos escolares, percebem-se mediações que procuram andar em conformidade com as regras que regem o campo da literatura; e, no caso da escola pública, mediações para as quais as regras não são dadas, o que em parte se explica pelo entorno social, característico de bairro sem livrarias e situado longe dos salões onde se lançam os livros.

É na busca de sua *apropriação* - aqui com o sentido realçado de *posse*, por reconhecimento tácito de seu valor de legitimidade e de presumivelmente constituir fator de ascensão social - que se podem garantir projeções mais amplas, que não se restrinjam às práticas escolares, no sentido de uma mais eficaz democratização da leitura literária. Assim, é a escola que se apresenta como pólo disseminador de uma cultura literária, rompendo seus limites e cumprindo em parte esse alargamento social da leitura (são freqüentes, por exemplo, os casos de mães que lêem os livros que os filhos levam para casa).

As formas de condução e mesmo as propostas de trabalho efetivo a partir da leitura literária, na escola pública, aparecem revestidas de um receio de se infringir a *leitura-prazer*. O instrumento *prova* aparece nesse contexto, paradoxalmente, como um modo de verificação de leitura literária que se exime de interferir no seu processamento - a formulação das questões da prova refletem essa inflexão avaliativa. Segundo essa representação da leitura literária, deve-se aproximar somente superficialmente da experiência individual, sem que se quebre o encanto construído na atividade solitária do leitor que deve ser sempre prazerosa com o texto, por isso a "eficácia" do instrumento, através do qual se pode controlar sem necessariamente falar da literatura. Outros procedimentos mediados inscrevem-se também nessa tendência para a qual tudo é passível de validação escolar quando se trata de literatura, importando mais *o que se lê*, em termos quantitativos, do que *o como se lê* aquilo que se lê.

Na escola particular, os investimentos caminham em outro sentido, tendo em sua base não só a *leitura prazer*, mas o labor que a sustém. Resenhas e mais resenhas, leituras-produtos oralizados e escritos mas não acabados, significam o início que será dado à visibilidade institucional de "trabalho" - prazeroso, lento e difícil - com a leitura literária, na feira aberta à comunidade, somente depois de exaustivamente burilado pelas formas de escolarização "crítica" da literatura, que se realizam na escola.

As *apropriações* - expressão ambígua pois pode significar tanto o que se tornou *posse*, como também o que se tornou *próprio*,¹³³ e nesse sentido pressupõe participação, partilha - deixam-se ver como possibilidades de leitura literária dentro das condições nas quais se produzem as leituras. Condições que não se ligam só às práticas escolares pois sabe-se que "toda obra literária nova é recebida e julgada não somente em função da experiência literária adquirida (a "biblioteca lida" como diz Jean-Marie Goulemot, universo mental de referências estilísticas), mas também em função da experiência cotidiana de cada um" (MAUGET, POLIAK, PUDAL, 1995: 51/52).

Vimos ainda que, em se tratando da literatura para jovens, campo de regras tão peculiares como se mostra no capítulo IV, pode ocorrer uma apropriação às avessas, na qual o leitor é "apropriado" pelas narrativas que lhe são oferecidas pelo mercado editorial e pela pouca mobilidade dos acervos dada pelas mediações.

¹³³ Segundo o "Aurélio": apropriar [do lat. *appropriare*] pode significar tanto *tomar como propriedade, como seu; arrogar-se a posse de;* como *tomar como próprio ou adequado, conveniente; adequar, adaptar, acomodar.*

Parece haver uma tendência nas escolhas dos jovens para o já visto, para a experiência já conhecida e validada por toda uma geração de leitores, que é reforçada pelas produções padronizadas que chegam às escolas.

Para discutir a questão da formação do gosto, Anne Marie Chartier utiliza uma interessante metáfora culinária, quando discute o discurso sobre a leitura que pressupõe “a necessidade de procurar o prazer a todo custo”, na distinção entre o que denomina “leituras de formação e leituras de prazer imediato”:

Se se deseja formar o gosto de alguém para a leitura, não se pode oferecer o prazer imediatamente e todo o tempo, todo mundo sabe disso. Na França, quando se trata de formar o gosto dos jovens em matéria de culinária, pode-se pensar que vale a pena lutar contra o estilo "Mac Do".

Ela afirma que aquilo que se chama “formar o gosto é uma aprendizagem cultural” e, retomando a metáfora, continua: “alguns aromas podem ser muito sutis para os paladares habituados aos gostos sem surpresa do "Mac Do" e da Coca-Cola” (CHARTIER, 1999: p. 18/19).

Tal reflexão aponta para duas questões aí envolvidas: do ponto de vista dos discursos sobre a leitura pautados no prazer, a questão ganha um caráter restritivo quanto aos leitores potenciais, porque sugere um prazer que se localiza no texto à espera do leitor e sabemos o quanto tal pressuposição afasta da literatura grande parte dos leitores por “produzir processos rigorosos de seleção” (PAULINO, 1990. p.4); a segunda se refere ao prazer imediato dado pelo reconhecimento daquilo de que se gosta facilmente, o prazer nesse caso advém, então, da interação, para a qual pesa a experiência já conhecida do leitor, daí a pertinência da imagem culinária.

Considerando este último sentido, vimos o quanto a falta de mobilidade do acervo leva à circularidade das escolhas pelos leitores que não se arriscam a contrariar o gosto certo e imediato, disposição incentivada por coleções que se repetem e ditam padrões estéticos que vêm se confirmando como formas "canônicas" da literatura para jovens.

As diferentes apropriações da literatura pontuadas nas escolhas, nos comentários, nas paráfrases, enfim, nos modos de os leitores se relacionarem com os livros nos contextos da pesquisa, apontaram, em ambas as escolas, graus de dependência e de independência quanto às práticas escolares, o que projeta a importância da discussão sobre o letramento literário para além desses espaços, pois evidencia-se a necessidade de as práticas se orientarem para a autonomia dos leitores.

Se por um lado os alunos que se apresentam como leitores fortes deixam ver diferenças significativas no que diz respeito às disposições - disposições que reconhecem o valor do que deve ser alcançado, ou disposições que com aparente desinteresse no relacionamento com a literatura buscam preservar o bem que lhes é "familiar" (as leitoras Vivien e Sofia aparecem como exemplos dessas tendências); por outro lado outros grupos de alunos encontram-se mais dependentes das práticas escolares, seja pela circularidade do repertório de leituras, que recorrentemente se apóia nos padrões estereotipados da LIJ (nesse sentido, vale lembrar que muitos leitores adultos, quando respondem sobre suas leituras, lembram-se das obras da literatura para jovens como referências quase exclusivas da biblioteca lida), seja pela sistematização em atividades escolares que impulsionam a leitura partilhada, pela

criação de situações nas quais se pode falar, escrever, comentar sobre as experiências com livros da literatura. Quanto a esse último aspecto, trata-se de um movimento próprio da vida cultural que muitas vezes não se encontra fora da escola.

Sabemos o quanto pesam os processos de escolarização da literatura, em mediações que se desenvolvem em sala de aula e em outros espaços da escola para muitos alunos, não só aqueles da escola pública. Sabemos também o quanto vale investir em práticas em torno da leitura literária que buscam uma escolarização adequada (SOARES, 1999: p. 47) desse tipo de leitura. Mas coloca-se, neste momento, a questão anunciada no título deste tópico: como os processos de escolarização da literatura podem assegurar ou garantir uma ampliação das condições que definem o letramento literário dos diferentes grupos sociais para além de suas práticas? E o que parece mais importante: a escola tem condições para tanto?

A partir da análise dos dados coletados vimos que o projeto de leitura literária, que se mantém em sintonia com as regras do campo da LIJ, sua condição primeira, inevitavelmente se torna outro quando transposto para outra esfera social, não só pelo fato de as condições de possibilidades de leitura da literatura dadas pelas mediações em uma e outra escola serem diferentes, mas sobretudo pelas condições de possibilidades engendradas no meio social mais amplo, quanto mais se afasta do movimento que impulsiona o campo sociocultural da literatura, cujas regras são também passíveis de apropriação como se procurou mostrar.

Implementar projetos institucionais voltados para a leitura literária, o que contribui sem dúvida para a democratização da literatura, implica escutar o que dizem os leitores a respeito da experiência com os livros, e compreender por que dizem isso e não aquilo. Só depois dessa escuta compreensiva, é possível pensar e criar estratégias que ampliem as possibilidades de apropriação, em direção à autonomia do leitor, que *por si mesmo* se projetará para muito além das leituras escolares.

RÉSUMÉ

La présente recherche analyse la façon dont les jeunes de 10 à 14 ans, en phase de formation humaine, interagissent avec des oeuvres littéraires dans deux contextes scolaires lesquels, quoique liés par un projet dénommé Giroletras, représentent de différentes possibilités de lectures littéraires, car les conditions – sociales, historiques, économiques, culturelles – qui définissent les usages de la lecture et de l'écriture littéraire que font l'une et l'autre de ces communautés de lecteurs sont différentes.

Il est proposé dans ce travail un développement qui prend plutôt en compte les pratiques scolaires de lecture littéraire dans les espaces de médiation des bibliothèques et des salles de classe, moyennant l'analyse d'actions et de représentations de la littérature implicites dans les discours et dans les pratiques des médiateurs, ce parcours étant nécessaire pour que l'on arrive ensuite aux modes d'appropriation employés par les jeunes, principal objectif de la thèse.

Dans la bibliothèque de l'école et dans la salle de classe, les discours qui se tissent sur la lecture littéraire suggèrent de différents modes de liaison des sujets-lecteurs avec les livres. Le premier espace – celui de la bibliothèque – déploie une grande visibilité quand l'on cherche à comprendre la place qu'occupe la littérature dans les écoles, car c'est à la bibliothèque que les médiations possibles dans le domaine de la lecture littéraire se débarrassent du cadre restreint des médiations basées sur une méthodologie didactique, et cela laisse prévoir des mouvements moins marqués par des actions ponctuelles de contrôle. La salle de classe, à son tour, attache aux appropriations une caractéristique faite de la dynamisation de stratégies, car des actions plus ou moins systématiques de circulation de livres et de socialisation par la lecture se superposent aux médiations.

Les modes d'appropriation de la littérature par des jeunes lecteurs constituent une étape centrale du travail, à laquelle viennent se joindre les analyses des possibilités représentées par des médiations dans les espaces de lecture – bibliothèque et salle de classe – des écoles. Les lecteurs parlent de leurs préférences et de ce qu'ils pensent de ce type de lecture, et ces données réunies permettent d'établir une catégorisation du degré de dépendance qui s'installe entre eux et les pratiques scolaires en ce qui concerne la formation du lecteur du point de vue de son autonomie. Ce groupe dépeint une cartographie de choix qui supposent des règles contemporaines orientant le domaine de la littérature destinée aux jeunes brésiliens, des règles sans lesquelles il est impossible de percevoir en profondeur les modes d'appropriation que l'on veut caractériser.

ABSTRACT

This research analyses what youngsters aged between 10 and 14, and that are met in the process of human formation read and how they interact with literature books in two school contexts that, despite being linked by a project named Giroletras, characterize different possibilities of literature reading, because social, historical, economical and cultural conditions that define the literary literacy of one reader community and another are distinct.

The thesis proposes a development that first considers the school practices of literary reading in the mediation spaces of libraries and classrooms, through the analysis of literature actions and representation implicit in the discourses and in the practices of the mediators. All of this is necessary in order to have its main aim, which is the youngster appropriation way, reached later.

In the school library and in the classroom, the discourses woven about literary reading insinuate different ways of relation of the reader–subject with the books. The first space – the library – is easily seen when one tries to understand the place occupied by literature in schools, because it is there that the possible mediation of literary reading is detached from the restrict scope of didactic mediation and it is where, supposedly there is less assessment. The classroom, on the other hand, gives the appropriation, the character of making strategies dynamic, as this mediation is superimposed by less or more systematic actions of book circulation and reading socialization.

The way young readers appropriate literature constitutes the central stage of this work. It is there that the analyses of the possibilities given by the mediation in school reading spaces - library and classroom - join themselves. The readers talk about their preferences and what they understand about this type of reading. This data allows to categorize the amount of dependence established between the readers and the school practices, in respect to the reader formation in relation to his autonomy. This gathering projects a map of choices, that suppose contemporary rules that drive the literature field for youngsters in Brazil. Without these rules the ways of appropriation that want to be characterized can not been seen deeply.

BIBLIOGRAFIA

ABRAMO, Perseu. Pesquisa em ciências sociais. In: Hirano, Sedi, (org.) Pesquisa social, projeto e planejamento. São Paulo: T.A. Queiroz, 1988, p.21-88 apud OLIVEIRA, Paulo de Salles. Caminhos da Construção da Pesquisa em Ciências Humanas. In: *Metodologia das Ciências Humanas*. São Paulo: Hucitec/Unesp, 1998.

AGUIAR, Vera Teixeira de & BORDINI, Maria da Glória. *Literatura: a formação do leitor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

AMÉRICO, António Diogo Lindeza. *Literatura Infantil: história, teoria, interpretações*. Porto: Porto Editora, 1994.

ANAIS DO CONGRESSO BRASILEIRO DE LITERATURA INFANTIL E JUVENIL. Rio de Janeiro: FNLIJ/UFF, 1985.

ARROYO, Leonardo. *Literatura Infantil Brasileira - Ensaio de preliminares para a sua história e suas fontes*. São Paulo: Melhoramentos, 1968.

BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da Poética de Dostoiévski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

_____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.

_____. *Questões de Literatura e de Estética*. São Paulo: Hucitec, 1979.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BATISTA, Antônio Augusto G. A leitura incerta. *Educação em Revista*, nº 27, 1998.

_____. Sobre a leitura: notas para a construção de uma concepção de leitura de interesse pedagógico. *Em Aberto*, Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas, ano 10, nº 52, out./dez. 1991 (1992).

BAUDELLOT, Christian (et. al.) *Et pourtant, ils lisent...* Paris: Seuil, 1999.

BEDRAN, Maria Therezinha Saad. *A leitura na escola de 1º grau: gerando o desprazer do texto*. 1988. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, [texto mimeo].

BELINTANE, Claudemir. Leitura: Ambiência e Complexidade. *Anais da 15ª Bienal do Livro*. Seminário Nacional de Literatura Infantil e Juvenil. São Paulo: CBL, 1998.

BERGEZ, Daniel et al. *Métodos críticos para a análise literária*. Olinda Maria R. Prata (trad.). São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BILAC, Olavo. "Plutão" In: CARVALHO, Niza (org.). *As mais belas poesias*. v. 3. Belo horizonte: Editora do Brasil em Minas Gerais, s/d.

_____. & NETO, Coelho. *Contos Pátrios* (para crianças). 40. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1953.

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto ed., 1994.

BORDINI, Maria da Glória. Crítica e Literatura Infantil nos anos 70 e 80. In: KHÉDE, Sônia Salomão (org.). *Literatura Infanto-Juvenil: um gênero polêmico*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

BORELLI, Silvia Helena Simões. *Ação, suspense, emoção: Literatura e cultura de massa no Brasil*. São Paulo: EDUC/Estação Liberdade, 1996.

BOSI, Alfredo. Os estudos literários na Era dos Extremos. *Rodapé: crítica de literatura brasileira contemporânea*. São Paulo: Nankin Editorial, 2001.

BOURDIEU, Pierre. La Distinction. Critique Sociale du jugement. Paris: Minuit, 1979 apud SEIBEL, Bernadette. *Lire, faire lire: des usages de l'écrit aux politiques de lecture*. Paris: Le Monde Editions, 1995.

_____. *A Economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

_____. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. Maria Lúcia Machado (trad.). São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BRAIT, Beth (org.) *Bakhtin, Dialogismo e Construção do Sentido*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

BRANDÃO, Heliana Maria Brina. *Nem sapo, nem príncipe: uma leitura das leituras produzidas por camadas sociais diferentes*. 1991. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte [texto mimeo].

BRITO, Iêda Maria Luz. Giroletras: uma ciranda de leitura em expansão. *Revista Criança*, MEC, jun. 1999.

BURGOS, Martine. *Sociabilités du livre et communautés de lecteurs*. Trois études sur la sociabilité du livre. Paris: Centre Georges Pompidou, 1996.

CALVINO, Italo. *Por que ler os clássicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. *As cidades invisíveis*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CANDIDO, Antonio. "O Escritor e o Público". In: COUTINHO, Afrânio (org.) *A Literatura no Brasil*. 6 v. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio; Niterói: UFF, 1986.

_____. *A Educação pela Noite e outros ensaios*. São Paulo: Ática, 1987.

_____. O recado dos livros. In: *Recortes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CHARTIER, Anne-Marie. Leitura escolar: entre pedagogia e sociologia. *Revista Brasileira de Educação*, nº 0, pp. 17-52, set./out./nov./dez. 1995a.

_____. Quels lecteurs voulons-nous former avec la littérature de jeunesse? In: MERCIER-FAIVRE, Anne-Marie (org.) *Enseigner la littérature: - de jeunesse?* Lyon: Presses Universitaires, 1999.

_____ & HÉBRARD, Jean. *Discursos sobre a leitura: 1880 - 1980*. São Paulo: Ática, 1995.

CHARTIER, Roger. Prefácio. In: *Práticas da Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade: 1996.

_____. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Trad. Mary del Priore. Brasília: UNB, 1994.

_____. *Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit*. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

_____. *Os desafios da escrita*. São Paulo: UNESP, 2002.

CHAUÍ, Marilena. *Cultura e Democracia: O discurso competente e outras falas*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1997.

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: Literatura e senso comum*. Cleonice Paes Barreto Mourão (trad.). Belo Horizonte: UFMG, 1999.

COSTA, Rosa Maria Drummond. *Fora da escola e dentro dela: a literatura na vida de seus leitores*. 1998. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais [texto mimeo].

CUNHA, Maria Antonieta. *Literatura Infantil: Teoria e Prática*. 9. ed. São Paulo: Ática, 1989.

_____. *A literatura infantil: a procura do leitor*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1986.

CURY, Maria Zilda Ferreira e WALTY, Ivete Lara Camargos. *Textos sobre Textos*. Belo Horizonte: Dimensão, 1999.

DELAS, Daniel. Poéticas da linguagem de Bakhtin a Glissant. In: BRAIT, Beth (org.) *Bakhtin, Dialogismo e Construção do Sentido*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

DE RIDER, Guido. Médiateurs du livre: animateurs ou missionnaires? In: SEIBEL, Bernadette. *Lire, faire lire: des usages de l'écrit aux politiques de lecture*. Paris, Le Monde-Éditions, 1995.

DUBOIS, Jacques. *L'institution de la littérature: Introduction a une sociologie*. Paris: Labor, 1978.

ECO, Umberto. *Obra Aberta: Forma e Indeterminação nas Poéticas Contemporâneas*. São Paulo: Perspectiva, 1969.

_____. *Lector in Fabula*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

_____. *Seis passeios pelo bosque da ficção*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

_____. *Interpretação e Superinterpretação*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. *Baudolino*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

ESCARPIT, Roger. *Le litteraire et le social*. Paris: Flammarion, 1963.

EVANGELISTA, Aracy Alves Martins. *Escolarização da Literatura: entre ensinamento e mediação cultural (formação e atuação de 4 professoras)*. 2000. UFMG, Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte [texto mimeo].

_____. (et al.) *A escolarização da leitura literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Diversidade na recepção estética. In: PAIVA, Aparecida (et al.) *No fim do século: a diversidade: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FARIA, Maria Alice. *Parâmetros Curriculares e Literatura: as personagens de que os alunos realmente gostam*. São Paulo: Contexto, 1999.

_____. (org.) *Narrativas juvenis: modos de ler*. São Paulo: Arte & Ciência; Assis: Núcleo Editorial Proleitura, 1997.

FRACCAROLI, Lenyra C. *Bibliografia de Literatura Infantil em Língua Portuguesa*. 2ª ed. São Paulo: INL/Ed. Jornal dos Livros, 1955.

FRAISSE, Emmanuel. *De la transmission de la littérature: Lecture, critique, édition, enseignement*. Dossier d'habilitation à diriger des recherches. Paris: Université de Paris - VIII, 1999.

FRANÇA, Júnia Lessa. *Manual para normalização de publicações técnico-científicas*. 2 ed. rev. e aum.- Belo Horizonte: Editora UFMG, 1992.

GENETTE, Gérard. *Figuras*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

GEORGET, Jean-Luc. La littérature de jeunesse entre littérature et paralittérature. *Nous voulons lire!*, Paris, nº 135, p. 17-35, 2000.

GERALDI, João Wanderley. Prática da leitura de textos na escola. In: -. (org.) *O Texto na Sala de Aula*. 4ª ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

GINZBURG, Carlo. Chaves do mistério: Morelle, Freud e Sherlock Holmes. In: ECO, Umberto & SEBOK, Thomas A. (orgs.) *O Signo de Três*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger. *Práticas da Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. "A Literatura Infantil e o Pó de Pirlimpimpim." In: LOPES, Eliane Marta Teixeira [et al.] *Lendo e escrevendo Lobato*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Corpo e forma: ensaios para uma crítica não-hermenêutica*. Org.: João Cezar de Castro Rocha. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

_____. *Modernização dos sentidos*. São Paulo: Ed. 34, 1998.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HEATH, Shirley Brice. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: MERCER, Neil. *Language and Literacy from an Educational Perspective*. Vol II: In schools. Philadelphia, USA: Open University Press, 1988 apud EVANGELISTA, Aracy Alves Martins. *Escolarização da Literatura - entre ensinamento e mediação cultural: formação e atuação de quatro professoras*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2000. (Tese, Doutorado) [texto mimeo]

HOHLFELDT, Antonio. Literatura para o jovem de hoje. In: KHÉDE, Sônia Salomão (org.). *Literatura Infanto-Juvenil: um gênero polêmico*. 2ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: LIMA, Luiz Costa. *A Literatura e o Leitor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *O ato da leitura*. São Paulo: Editora 34, 1996.

_____. *O fictício e o imaginário: perspectivas de uma antropologia literária*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1996.

_____. O ressurgimento da estética. In: *Ética e Estética*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

JAUSS, Hans Robert. O Prazer Estético e as Experiências Fundamentais da Poiesis, Aisthesis e Katharsis. In: Lima, Luiz Costa e Naumann, Peter (trad. e org.) *A Literatura e o Leitor: Textos de Estética da Recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979a.

_____. Esthétique de la réception et communication littéraire. In:-. Proceedings of the IX Congress of the international comparative literature association. v.2. Innsbruck, 1979b.

_____. O texto poético na mudança de horizonte da leitura. In: LIMA, Luiz Costa (org.) Trad. Marion S. Hirschmann e Rosane V. Lopes. *Teoria da Literatura em suas Fontes*. Vol. 2. 2ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

_____. *Experiencia estética y hermenéutica literaria*. Madrid: Taurus, 1992.

_____. *Pour une esthétique de la réception*. Paris: Gallimard, 1994.

_____. *História literária como desafio à ciência literária*. Vila Nova de Gaia: José Soares Martins, s.d.

KHÉDE, Sônia Salomão. *Literatura Infanto-Juvenil: um gênero polêmico*. 2ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

LAHIRE, Bernard. De l'expérience littéraire: lecture, rêverie et actes manqués. *L'homme pluriel: les ressorts de l'action*. Paris: Nathan, 1998.

_____. Les raisons de l'improbable: les formes populaires de la 'réussite' dans l'école élémentaire. In: G.VINCENT (org.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire?*, Lyon, PUL, 1994. p. 73-106.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1997.

_____. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (org.). *Leitura em crise na*

_____. *Monteiro Lobato: um brasileiro sob medida*. São Paulo: Moderna, 2001.

_____. *Literatura: Leitores & Leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.

_____. A modernidade em Monteiro Lobato. In: ZILBERMAN, Regina (org.). *Atualidade em Monteiro Lobato: uma revisão crítica*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

_____. São Paulo, *Folha de São Paulo*, Caderno Mais, 13. ago., 2000.

_____ & ZILBERMAN, Regina. *A leitura rarefeita - Livro e literatura no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

_____ & ZILBERMAN, Regina. *A Formação da Leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.

LEAHY-DIOS, Cyana. *Educação Literária como Metáfora Social: desvios e rumos*. Niterói: EDUFF, 2000.

LEENHARDT, Jacques. Les "savoir-lire", ou des modalités sociohistoriques de la lecture. *Littérature*, nº 70, 1988, p.72-81.

LEITE, Lígia Chiappini. *Invasão da Catedral: Literatura e ensino em debate*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

LOBATO, Monteiro. *A reforma da natureza & A chave do tamanho*. II. Manoel Victor Filho. São Paulo: Brasiliense, 1973.

_____. *A Barca de Gleyre*. v. 1. São Paulo: Brasiliense, 1955.

MACHADO, de Assis. *Machado de Assis: seus trinta melhores contos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

MACHADO, Maria Zélia Versiani. *O Eu e o Outro: o movimento da recepção crítica do Eu, de Augusto dos Anjos*, Belo Horizonte, Faculdade de Letras/UFMG, 1997. (Dissertação de Mestrado - Estudos Literários) [texto mimeo]

_____. A diversidade da produção poética para crianças e jovens. In: PAIVA, Aparecida (et al.) *No fim do século: a diversidade - o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. Ensinar o caminho de Tatipirun: Letramento Literário e Escola. Belo Horizonte: *Presença Pedagógica*, v.7, n.40, jul./ago.,2001.

_____. Compreensão de textos; compreensão de leitores: duas práticas inter-relacionadas. In: MENDES, Eliana Amarante de Mendonça, OLIVEIRA, Paulo Motta & BENN-IBLER, Veronika (orgs.) *O novo milênio: interfaces lingüísticas e literárias*. Belo Horizonte: UFMG/FALE, 2001.

MAGNANI, Maria do Rosário M. *Leitura, Literatura e Escola: sobre a formação do gosto*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MAINGUENEAU, Dominique. *Pragmática para o discurso literário*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. *O contexto da obra literária*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. *Elementos de lingüística para o texto literário*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes/UNICAMP, 1989.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MAUGER, Gérard; POLIAK, Claude; PUDAL, Bernard. Lectures ordinaires. In: SEIBEL, Bernadette (org.) *Lire, faire lire - des usages de l'écrit aux politiques de lectures*. Paris: Le Monde Editions, 1995.

MESCHONNIC, Henri. *Modernité, modernité*. Paris: Gallimard, 1988.

MEIRELES, Cecília. *Problemas da Literatura Infantil*. São Paulo: Summus, 1979.

MERCIER-FAIVRE, Anne-Marie (org.) *Enseigner la littérature de jeunesse?* Lyon: IUFM, 1999.

MORAIS, José. *L'art de lire*. Paris: Odile Jacob, 1994.

NUNES, Benedito. Ética e Leitura. *Leitura: Teoria e Prática*, Campinas: ALB, nº 27, jun. 1996.

OLIVEIRA, Paulo de Salles. Caminhos da construção da pesquisa em Ciências Humanas. In: *Metodologia das Ciências Humanas*. São Paulo: HUCITEC/UNESP, 1998.

OLSON, David. *O mundo no papel: As implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. Trad. Sérgio Bath. São Paulo: Ática, 1997.

ORLANDI, Eni Puccinelli (et al.) *Sociedade e Linguagem*. Campinas: UNICAMP, 1997.

PAES, José Paulo. Faz falta uma literatura brasileira de massa. *Folha de São Paulo*, Ilustrada, jan. 1989, p. E-8.

PADRINO, Jaime García. Vuelve la polémica: existe la Literatura... Juvenil? Cuatrogatos - Revista de Literatura Infantil, nº 8, out./dez. de 2001, <http://www.cuatrogatos>.

PAULINO, Graça. *Leitores sem textos*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1990. (Tese de Doutorado) [texto mimeo]

_____. Letramento Literário: cânones estéticos e cânones literários. 22ª Reunião Anual da ANPEd, 1999. CD-ROM.

_____. Para que serve a literatura infantil? Belo Horizonte: *Presença Pedagógica*, nº 25, jan./fev. de 1999.

_____. No silêncio do quarto ou no burburinho da escola. Belo Horizonte: *Presença Pedagógica*, nº 16. set./out. 1997.

_____. (org.) *O jogo do livro infantil: textos selecionados para a formação de professores*. Belo Horizonte: Dimensão, 1997.

_____. et al. A formação de professores - leitores literários: uma ligação entre a infância e a idade adulta? *Educação em Revista*. Belo Horizonte: Autêntica, n.30, dez. 99, p. 51-64.

_____. Pesquisas do letramento literário: a construção de um espaço em Letras e Educação. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, 2002. [Texto mimeo]

_____. Práticas de Seleção de Leitura. In:-. *Teoria da Literatura na escola: atualização para professores de I e II graus*. Belo Horizonte: UFMG/FALE, 1992.

PAZ, Otávio. Ruptura e convergência. In:-. *A outra voz*. São Paulo: Siciliano, 1993.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. Crítica e intertextualidade. In:-. *Texto, crítica e escritura*. São Paulo: Ática, 1993.

_____. *Inútil poesia e outros ensaios breves*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

_____. Literatura contra barbárie (entrevista). *Folha de São Paulo*. Caderno *Mais*. 02/08/1998.

PERROTTI, Edmir. *Confinamento Cultural, Infância e Leitura*. São Paulo: Summus, 1990.

PETRUCCI, Armando. Ler por ler: um futuro para a leitura. In: CHARTIER, Roger & CAVALLLO, Guglielmo (orgs.) *História da leitura no mundo ocidental 2*. São Paulo: Ática, 1999.

PRIVAT, Jean-Marie e VINSON, Marie-Christine. Habitus et médiation - ou les logiques d'appropriation des discours sur la sociologie de la lecture par les enseignants. (Entretien informel) *Les Actes de Lecture*, nº 73, mars 2001 - dossier.

RALLO, Élisabeth Ravoux. *Méthodes de Critique Littéraire*. Paris: Aramand Colin Éditeur, 1993.

REIS, Roberto. Cânon. In: JOBIM, José Luis (org.). *Palavras da Crítica: tendências e conceitos no estudo da literatura*. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

ROCCO, Maria Tereza Fraga. *Literatura e Ensino: uma problemática*. São Paulo: Ática, 1981.

ROSEMBERG, Fúlvia. *Literatura infantil e ideologia*. São Paulo: Global, 1985.

SANDRONI, Laura. *De Lobato a Bojunga: as reações renovadas*. Rio de Janeiro: Agir, 1987.

_____. O nacionalismo na literatura infantil no início do século XX. In: KHÉDE, Sônia Salomão (org.). *Literatura Infanto-Juvenil: um gênero polêmico*. 2ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

SANTIAGO, Silviano. Prazer da leitura, desprazer da viagem. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 31, out., 1998. Idéias/Livros.

SARTRE, Jean-Paul. *Qu'est-ce que la littérature?* Paris: Gallimard, 1948.

SEIBEL, Bernadette. *Lire, faire lire - Des usages de l'écrit aux politiques de lecture*. Paris: Le Monde Ed., 1995.

SILVA, Lilian Lopes Martins da. *A escolarização do leitor: a didática da distribuição da leitura*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

SILVA, Santuza Amorim. *Práticas e possibilidades da leitura na escola*. Belo Horizonte, Faculdade de Educação da UFMG, 1997. (Dissertação de Mestrado) [texto mimeo]

SINGLY, François. *Les jeunes et la lecture*. Les dossiers - Éducation & Formations. Paris: Ministère de l'Éducation nationale et la culture, s/d.

_____. Le livre et la construction de l'identité. In: CHAUDRON, Martine & SINGLY, François de. *Identité - lecture, écriture*. Paris: Centre Georges Pompidou, 1993.

SMITH, Frank. *Compreendendo a Leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

STIERLE, Karlheinz. Que significa a recepção dos textos ficcionais? In: LIMA, Luiz Costa (org.). *A literatura e o leitor - Textos de Estética da Recepção*. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

SOARES, Magda. *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1986.

_____. Letramento. Belo Horizonte: *Presença Pedagógica*, nº 10, 1996, p. 83-89.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy A. M. et al. (orgs.) *A Escolarização da Leitura Literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SODRÉ, Muniz. *Best-seller: a literatura de mercado*. São Paulo: Ática, 1985.

_____. *Teoria da Literatura de Massa*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1978.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 1981.

_____. (org.) *A produção cultural para criança*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982a.

_____. (org.) *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982b.

_____ & MAGALHÃES, Ligia Cademartori. *Literatura Infantil: Autoritarismo e Emancipação*. São Paulo: Ática, 1987.

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

_____. *Leitura e o Ensino da Literatura*. São Paulo: Contexto, 1991.

_____.& SILVA, Ezequiel Thedoro da (orgs.) *Leitura: Perspectivas Interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1995.

_____. Sociedade e democratização da leitura. In: BARZOTTO, Valdir Heitor (org.) *Estado de leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras: ALB, 1999.

_____. Literatura infantil e aprendizagem da leitura. *Educação em revista*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, nº 31, jun. 2000, p. 91-101.