



**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – NÍVEL DE MESTRADO E
DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGEM E SOCIEDADE**

JANETE MARCIA DO NASCIMENTO

**UMA CARTOGRAFIA DO JOVEM LEITOR NO MUNICÍPIO DE
TOLEDO/PARANÁ**

CASCADEL – PR

2020

JANETE MARCIA DO NASCIMENTO

**UMA CARTOGRAFIA DO JOVEM LEITOR NO MUNICÍPIO DE
TOLEDO/PARANÁ**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – área de concentração Linguagem e Sociedade – da Universidade Estadual do Oeste do Paraná como requisito à obtenção do título de Doutora em Letras.

Linha de pesquisa: Literatura, Memória, Cultura e Ensino.

Orientadora: Professora Dra. Clarice Lottermann.

CASCADEL – PR

2020

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

NASCIMENTO, JANETE MARCIA
UMA CARTOGRAFIA DO JOVEM LEITOR NO MUNICÍPIO DE
TOLEDO/PARANÁ / JANETE MARCIA NASCIMENTO; orientador(a),
CLARICE LOTTERMANN, 2020.
188 f.

Tese (doutorado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Graduação em Pedagogia Programa de Pós-Graduação em Letras Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 2020.

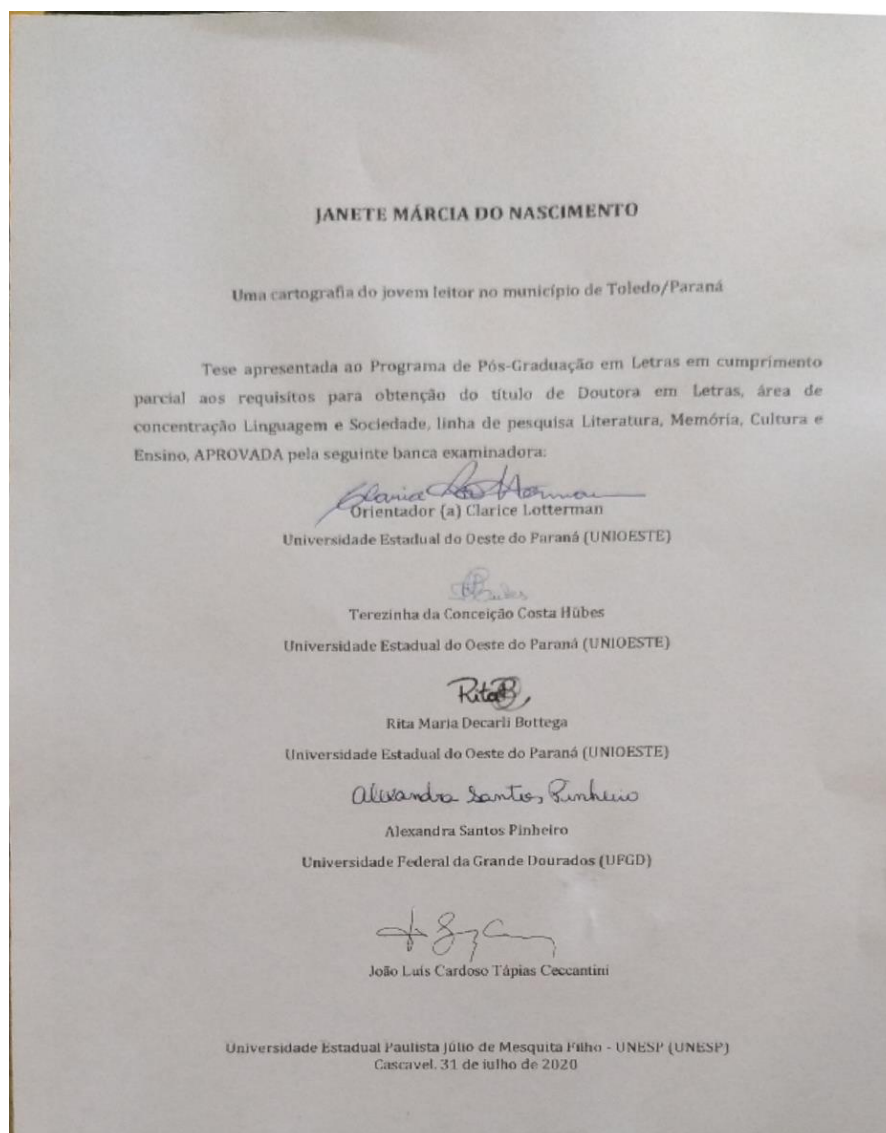
1. Formação de leitores.. 2. Cartografia do jovem leitor.. 3. Sujeitos leitores em formação.. 4. Sujeito leitor literário em formação.. I. LOTTERMANN, CLARICE. II. Título.

JANETE MARCIA DO NASCIMENTO

**UMA CARTOGRAFIA DO JOVEM LEITOR NO MUNICÍPIO DE
TOLEDO/PARANÁ**

Esta tese foi julgada adequada para a obtenção do Título de Doutora em Letras e aprovada em sua forma pelo Programa de Pós-Graduação em Letras – área de concentração em Linguagem e Sociedade – da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

COMISSÃO EXAMINADORA



Dedicatória

Dedico este trabalho de tese a todas as pessoas que possibilitaram a pesquisa de campo, assim como todas aquelas que contribuíram comigo na dura tarefa de estudar, trabalhar, viver e sobreviver em meio a minha intensa carga horária de trabalho ao longo desses anos todos.

Aos sujeitos da pesquisa, que tantos percursos desenharam, possibilitando-me adentrar mundos desconhecidos até então e, por meio deles, escrever esse percurso denominado tese.

Às crianças, adolescentes e jovens, que durante os quatro anos de pesquisa, na condição de meus alunos, no Ensino Fundamental I e II e no Ensino Médio, viajaram comigo para os mundos inventados da literatura, tornando mais leves as aulas que dei, as dificuldades pelas quais passei, alimentando em mim a esperança de que sim, *o livro é passaporte, é bilhete de partida...*

Ao Deivid (*in memoriam*), meu sobrinho tão amado que partiu desse mundo cedo demais e que sempre brincava comigo quando eu reclamava do salário e das dificuldades de ser professora, dizendo “*quem mandou você não estudar, tia*”... onde estiver, saiba que faz falta ouvir tuas piadas bestas e fazer uma comidinha gostosa pra você... a saudade aumenta todos os dias!

Agradecimentos

Aos meus pais Luiz e Dorvalina, que não mediram esforços para me ajudar, me dar colo, almoço, carinho e música alta sempre que eu corria para lá, desesperada com os reveses da vida.

Aos meus irmãos de longe e de perto: Jania, Ronaldo, Marcos, Irineu e Jonas, pois cada um ao seu modo me ajudou financeira, material e afetivamente nas horas todas, independente de minhas necessidades. Me deram abraços, puxões de orelhas e colo sempre que precisei! E saibam que precisei muito... E vocês estavam lá o tempo todo! Carinhosamente, obrigada!

Aos sobrinhos e primos – de longe e de perto – que mesmo sem às vezes compreender minhas ausências, compartilharam comigo esse tempo entre parênteses.

Aos colegas de trabalho, em especial àqueles que quiseram me ouvir nas fases de angústia, de medo, de tristeza e desânimo... Que gentilmente trocaram seus horários comigo... Sem vocês, as jornadas todas não teriam sido possíveis!

À Clarice Lottermann... Mulher de força descomunal, rara elegância e paciência absurda, que rígida, porém gentilmente, me conduziu pelos tortuosos caminhos da pesquisa e da escrita... Saiba que você me constitui, a cada dia, Janetes outras. És uma orientadora encantadora, que tão delicada e rigidamente me botou nos trilhos da escrita quando nem eu mesma sabia-me capaz de neles transitar. Uma *Mulher Diva*, quase ficcional de tão inusitada, tão delicada no sorriso e no olhar, preocupado com meu bem estar, quando bem sabia de minha quase descrença na possibilidade de doutorar-me em meio à vida que me impôs quatro árduos anos e meio de estudos, trabalhando tempo demais, lutando diária e cotidianamente por conseguir cumprir as metas de uma escolha assim. Por sua leveza, por seu amor e por seu cuidado, Obrigada Clarice!

Aos meus mestres, minha família, amigos de longe e de perto... Àqueles que me emprestaram seus ombros para chorar, que me convidaram a beber um *drink* para aliviar as tensões, àqueles que aceitaram minhas ausências quando os prazos de entrega de textos e trabalhos mil urgiam!

Aos colegas de turma, que desde o início riram e choraram comigo diante de tão imenso desafio esse nosso, obrigada! Saber não ser a única a “estar nessa” foi

libertador! Agradeço especialmente à Ana Paula, Camylla e Josué, que nesses quatro anos e meio estiveram comigo mais de perto, nas angústias e delícias da doutoranda, chorando e rindo, comemorando nas horas exitosas, planejando nas horas necessárias, se refugiando nas horas de escrita, compartilhando momentos árdios, alegres, sérios, intensos! Obrigada pela parceria, pelo apoio e por toda a amizade que construímos juntos nesses loucos tempos!

À Sandra Mara Corazza e Ester Maria Dreher Heuser, mulheres igualmente incríveis que depositaram em mim toda a potência de um devir-pesquisadora. Vossa confiança, conhecimento, dureza e sinceridade me impulsionaram a alçar inusitados voos... Carinhosamente, obrigada!

À Gisela e Ney, que mesmo com suas conturbadas vidas (a dela cheia de filhos, a dele cheia de trabalho), estiveram comigo, desde antanho, me fazendo rir e chorar de tristeza e alegria perante os percalços da vida, me levando pras baladas quando a tese me sufocava, tirando-me do “cafofo” quando mais desesperada estive. Especialmente ao Ney, que não me abandonava nunca, nem mesmo aos domingos, com a desculpa de comer uma comidinha em minha casa, quando na verdade estava sempre cuidando de mim com cerveja, vinho ou água, fazendo furos na parede, carregando livros na mudança ou apenas rindo das “bestages” todas que juntos inventávamos. Saibam que nada disso teria a mesma graça sem vocês dois, amigos das horas todas e dos risos mais frouxos e bestas que há!

À professora Lourdes Kaminski Alves, a quem devo parte de meu amadurecimento acadêmico, a quem admiro pela garra com que luta por nosso Programa de Pós-Graduação, a quem respeito imensamente por nos olhar nos olhos e dizer todas as verdades necessárias a nossa clareza sobre quem somos e sobre o lugar de onde falamos, obrigada!

À professora Terezinha da Conceição Costa-Hübes, que desde o início namorou minha pesquisa com olhos de águia, me mostrando as fragilidades e a potência de uma pesquisa inédita, ousada, porém, possível! Obrigada, de coração!

Aos membros das bancas, que desde a qualificação apontaram as pobrezas da escrita, porém, ressaltando a grandeza de uma pesquisa assim, tão ousada e tão possível de chegar a bom termo. Que assim seja!

O grande patrimônio que temos é a memória. A memória guarda o que vivemos e o que sonhamos. E a literatura é esse espaço onde o que sonhamos encontra o diálogo. (...)

A importância para mim da literatura é também acreditar que o cidadão possui a palavra. O texto literário dá a palavra ao leitor. O texto literário convida o leitor a se dizer diante dele. Isso é o que há de mais importante para mim na literatura.

Bartolomeu Campos de Queirós.

NASCIMENTO, Janete Marcia Do. **Uma cartografia do jovem leitor no município de Toledo – Paraná.** 2020. (189f). Tese de Doutorado em Linguagem e Sociedade. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Cascavel.

Resumo: A formação de leitores em espaços não escolares é o tema desta tese que se propôs a elaborar uma cartografia do jovem leitor no município de Toledo/PR, a fim de investigar, por meio de entrevistas, a formação de jovens leitores em diferentes espaços, na busca por ouvir suas vozes e conhecer as práticas que os afetaram, assim como os diferentes modos por meio dos quais construíram seus percursos de formação leitora. Este trabalho foi desenvolvido por meio de uma pesquisa de campo, cujos instrumentos de coleta de dados foram entrevistas gravadas e questionários escritos, compostos por cinco (5) perguntas e realizadas com cento e oito (108) jovens, cuja faixa etária é de quinze (15) a dezenove (19) anos. Visando atingir tal objetivo, as perguntas elaboradas tiveram por finalidade identificar quem é leitor e quem não é, quais as suas preferências de leitura, se houve mediadores ou pessoas que os influenciaram a ler, quais seus modos de ler e, por fim, se há bibliotecas nos bairros onde residem e, em havendo, se costumam frequentá-las para empréstimos de livros ou para leitura naqueles espaços. A metodologia de análise dos dados coletados seguiu o procedimento de interpretação, cuja apresentação foi feita por meio do uso de tabelas, quadros e figuras, objetivando estabelecer relações entre teoria e prática, a fim de responder à principal pergunta elaborada para este trabalho de pesquisa: o que nos revela a cartografia dos jovens leitores entrevistados em nossa pesquisa? A base teórica utilizada neste trabalho foram as pesquisas de Petit (2009a; 2009b 2013), Colomer (2003; 2007), Street (2014), Cosson (2011) e Soares (2004; 2008; 2011). Após a coleta e análise dos dados, é possível concluir que: a maioria absoluta dos sujeitos da pesquisa se declarou leitora de textos literários, embora os gêneros, títulos e autores não tenham sido mencionados por muitos sujeitos quando questionados. Embora saibamos sobre a fragmentada leitura que se dá em meio à vida dos jovens sujeitos da pesquisa, é possível identificar que, dentre eles, há leitores em formação, leitores maduros, leitores iniciantes, leitores encantados com livros, textos, mídias variadas e também futuros leitores literários. Conhecer, por meio das perguntas de pesquisa, o percurso de formação leitora dos jovens sujeitos participantes foi importante pelo fato de, não só ter elaborado uma cartografia dos jovens leitores no município de Toledo, mas também porque foi possível constatar que a leitura ocorre sim, à revelia da escola, nos espaços nos quais a pesquisa foi desenvolvida.

PALAVRAS-CHAVE: Cartografia; Jovens leitores; Formação leitora.

Abstract: The theme of this thesis is the formation of readers in non-school spaces, which aimed at elaborating a cartography of the young reader in Toledo/Paraná, in order to investigate, through interviews, the formation of young readers in different spaces, in the search for listening to their voices and acknowledging the practices that affected them, as well as the different habits in which they built their way into their reading formation. This work was developed through a field research, in which the data collection instruments were constituted of recorded interviews and written questionnaires, composed of five (5) questions and applied to a hundred and eight (108) young people, aged between fifteen (15) and nineteen (19) years old. This number corresponds to one percent (1%) of the young population of the city, according to data from the last IBGE Census (2010). In order to achieve the goal, the questions aimed at identifying who is a reader and who is not, which are their preferences in reading, if they had mediators or people who influenced them to read, which are their reading modes, and, finally, if there are libraries where they live and, in case there are, if they are used to go there in order to borrow books or to read in those spaces. The methodology of data analysis followed an interpretation procedure, in which the presentation was made through the use of tables, charts and figures, aiming at establishing relations between theory and practice, in order to answer the main question of this research: what does the cartography of the young readers interviewed in our research reveal to us? The theoretical basis used in this research were works by Petit (2009a; 2009b 2013), Colomer (2003; 2007), Street (2014), Cosson (2011) and Soares (2004; 2008; 2011). After the data collection and analysis, it is possible to conclude that: the majority of the research subjects declared themselves to be readers of literary texts, although the genres, titles and writers were not mentioned by many of them when questioned. Even though we know about the fragmented reading that occurs in the life of the young subjects of the research, it is possible to identify that, among them, there are readers in formation, mature readers, beginning readers, readers who are enchanted with books, texts, varied media, and also future literary readers. Discovering, through the research questions, the reader formation path of the young subjects was important not just by the fact that we elaborated a cartography of the young reader in Toledo but also because it was possible to verify that reading does occur, despite of the school, in spaces where the research was developed.

Keywords: cartography; young readers; reading formation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Vista aérea da cidade de Toledo – Paraná	75
Figura 02 – Mapa da Cidade de Toledo/Paraná	76
Figura 03 – Centro da Juventude Mariana Luiza von Borstel (Jardim Coopagro	84
Figura 04 – Centro da Juventude Márcio Antonio Bombardelli (Jardim Europa)	85
Figura 05 – Shopping Panambi	87
Figura 06 – Vista aérea da quadra esportiva anexa ao Lago Municipal Diva Paim Barth	87
Figura 07 – Biblioteca Pública Central	88
Figura 08 – Biblioteca Pública Extensão Vila Pioneira	90
Figura 09 – Pessoas que influenciaram o gosto pela leitura	117
Figura 10 – Gêneros que costuma ler – Estudantes x Não Estudantes	118
Figura 11 – Lugares em que costuma ler livros	133
Figura 12 – Dados sobre biblioteca comunitária no bairro	148
Figura 13 – O que a biblioteca representa para os sujeitos?	149

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Quadro 1 – Universo e população da pesquisa	72
Tabela 1 – Espaços da pesquisa e quantidade de sujeitos	73
Tabela 2 – Dados atualizados sobre o município de Toledo – Paraná	75
Tabela 3 – População estimada no município de acordo com o último Censo/IBGE 2010	76
Quadro 2 – Você é leitor?	97
Tabela 5 – Categorias de textos lidos pelos jovens.....	104
Tabela 6 – Categorias de textos com menores ocorrências	105
Tabela 7 – Preferências de leitura	108
Tabela 8 – Preferências de leitura com menos de cinco (5) ocorrências	112
Tabela 9 – Presença de mediadores na formação leitora literária	116
Tabela 10 – Espaços de leitura e modos de ler	132
Tabela 11 – Existência de bibliotecas no bairro	148
Quadro 3 – Revisitando os lugares habitados por sujeitos leitores	162

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 – O LEITOR LITERÁRIO, UM SUJEITO EM FORMAÇÃO	24
1.1 Leitura literária e os espaços de mediação	27
1.2 O papel do mediador na formação do leitor	36
1.3 Letramento e letramento literário	46
1.3.1 Letramento Literário – algumas aproximações	57
1.3.2 Multiletramentos	61
CAPÍTULO 2 – OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E OS CAMPOS DA PESQUISA	66
2.1 Tipo de Pesquisa	67
2.2 Procedimentos de Geração de Dados	70
2.3 Sujeitos da Pesquisa	71
2.4 As Entrevistas	74
2.5 O Município de Toledo	74
2.6.2 Os Centros da Juventude (CJUs)	77
2.6.3 Shopping Panambi	86
2.6.4 Biblioteca Pública Central	88
2.6.5 Biblioteca Extensão Vila Pioneira	90
CAPÍTULO 3 – CARTOGRAFIA DO JOVEM LEITOR DE TOLEDO.....	93
3.1 Seis passeios por lugares habitados por jovens leitores	93
3.2 Dados Quantitativos da Pesquisa	95
3.3 Análise Qualitativa dos Dados	96
3.3.1 A busca pela definição de leitor	97
3.3.2 Preferências de leitura – gêneros ou suportes?.....	106
3.3.3 Leitura literária e a presença (ou não) de um/a mediador/a	113
3.3.4 Espaços de leitura e modos de ler – a leitura como refúgio	131
3.3.5 Leitura e biblioteca – acesso, usos, permanência	142
CONSIDERAÇÕES FINAIS	165
APÊNDICE – PERCURSOS DE LEITURA: UM DIÁLOGO COM AS PERGUNTAS DA PESQUISA	170

4.1	Por onde andei e as perguntas que moveram a pesquisa. Trajetos	170
4.2	Diálogos possíveis – outras vozes, tantas perguntas mais	176
4.3	O que houve com o mundo nos últimos quatro anos? Inquietações de uma pesquisadora em meio à vida	182
	REFERÊNCIAS	186

INTRODUÇÃO

A formação de leitores literários é uma temática que permeia todo meu percurso de formação leitora, a considerar as dificuldades que ainda hoje se configuram em meu *ser* professora, mulher e estudante de pós-graduação, que se (re)significa por tortuosos caminhos entre ler-escrever-estudar-produzir escritas a partir de leituras diversas. Fui estudante de escolas públicas de periferia durante toda minha Educação Básica, filha de pais nordestinos que vieram ainda na infância para o sul do Brasil, em busca de uma vida menos sofrida. A escola, na visão de meu pai, era tudo que ele fazia questão de dar aos seus seis filhos, por ser este seu maior desejo, não consentido na infância ou na adolescência por sua mãe, matriarca de uma enorme família, que exigia que todos trabalhassem desde muito pequenos para que pudessem se sustentar, até porque não havia outra alternativa para aquele então.

Esta tese é resultado de uma inquietação que nasceu quando eu ainda estava no mestrado, cursando uma disciplina teórica que tratava também sobre os aspectos metodológicos da pesquisa de campo. Lembro-me de uma professora nos dizendo que a temática de nossas pesquisas não surge do nada, pois em se tratando de pesquisa, estamos sempre buscando compreender mais sobre algo que, de certo modo nos inquieta. Segundo ela, cada pesquisador busca estudar para resolver, aquietar, remexer ou até mesmo superar uma sua problemática em relação ao tema que objetiva melhor compreender, seja pessoal ou cientificamente. Essa fala me acompanha até hoje, quando sigo pesquisando sobre a leitura e os leitores, de modos diversos.

Desde minha primeira graduação em Pedagogia, eu sempre me esquivava para as leituras de textos literários, talvez porque a biblioteca da faculdade onde estudei – a UNIOESTE ainda era a FECIVEL – era o maior local que eu conhecera até então com tantas possibilidades de leitura. Eu passava muito tempo na biblioteca, estudando e pesquisando os livros que na época eu não tinha condições de adquirir. Era obrigada a ler os textos e teóricos da área de educação e pedagogia, quando havia tantas obras literárias a serem devoradas. E assim, quase que de forma pecaminosa e certamente clandestina, eu adentrava os labirintos das obras literárias e nelas me refugiava. Creio que naquela época, ao

modo da personagem do conto *Felicidade Clandestina* (Clarice Lispector), eu já vivia minhas clandestinas felicidades na literatura que me convidava a desbravar territórios outros, para mim tão desconhecidos.

Na especialização em Fundamentos da Educação, cursada na mesma Universidade, pesquisei sobre a leitura/literatura infantil numa escola do Ensino Fundamental I – Anos Iniciais no município de Cascavel – a fim de compreender os modos como se dava a leitura literária na biblioteca daquela escola. No Mestrado em Letras, também cursado na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), no mesmo Programa onde cursei o doutorado, adentrei o universo de um assentamento rural de reforma agrária, em busca de uma compreensão acerca das ideologias subjacentes às leituras literárias desenvolvidas naquelas seis escolas, cujo contexto divergia em muito do contexto urbano por mim habitado. A dissertação culminou na observação de apenas duas escolas, dada a quantidade exorbitante de dados coletados e sua excessiva repetição.

Após a defesa da dissertação de Mestrado¹, a vida me levou para muitas salas de aula: do ensino superior, passando pela pós-graduação e adentrando o universo do Ensino Fundamental e Médio e, independente da faixa etária dos estudantes, lá estava eu a compartilhar os textos literários que tanto me encantavam. No ano de 2011, seis anos após concluir o mestrado, fui convidada a compor um grupo de pesquisa como bolsista pesquisadora da Educação Básica pela CAPES/OBEDUC. O grupo de pesquisa se chamava *Escreleituras – um modo de ler e escrever em meio à vida*², cujo fundamento teórico era a Filosofia da Diferença. Coordenado pela professora Ester Maria Dreher Heuser, doutora em

¹ Minha dissertação de Mestrado foi sobre uma pesquisa de campo realizada num assentamento rural de reforma agrária vinculado ao MST no município de Rio Bonito do Iguazu (na região oeste do Paraná), cujo tema foi “*O texto e o contexto – um estudo sobre a leitura em duas escolas rurais*” e consistiu em observar a leitura nessas duas escolas a partir das concepções de leitura de professores e alunos, analisando fatores que influenciavam pedagógica, sociológica e politicamente na formação dessas concepções. A pesquisa, de caráter quantitativo-qualitativo, objetivou compreender o universo de significados do grupo pesquisado na tentativa de investigar aspectos ideológicos e contextuais no processo de ensino aprendizagem da leitura, em especial a literária. A orientadora de minha pesquisa de mestrado foi a professora Dra. Eliane Cardoso Lopes Doutora em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil (2000) Trabalha no Ciências Sociais em Perspectiva.

²

Escreleituras: um modo de ler-escrever em meio à vida” compreende um projeto de pesquisa que pensa o próprio caminho de sua investigação, que se utiliza de percursos desconhecidos para traçar desvios e operar rupturas no já sabido, reconhecido e legítimo.

Filosofia, do Campus de Toledo/UNIOESTE, nosso maior objetivo era descobrir, criar, reverberar, constituir o próprio disparador, ou seja, cada indivíduo no grupo precisava inventar-se pesquisador, escreitor, de modo a criar e desenvolver oficinas de escrita, pensamento e leitura, visando a impactar a formação dos estudantes a ponto de aprimorar suas possibilidades de pensamento e criação.

Foram quatro anos de extasiantes *vivências entre a filosofia e a literatura* – meu disparador! Conheci obras, autores e oficinas – criadas por mim ou compartilhadas por colegas do grupo – que me possibilitaram perceber o quão importante e definitivo se faz o encontro de crianças e jovens com textos literários. Nesse ínterim, além de trabalhar numa escola de Educação Básica, com crianças dos Anos Iniciais como professora titular, também já atuava como professora pedagoga na rede pública estadual com estudantes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, além de ministrar algumas disciplinas em cursos de formação de professores numa instituição de ensino superior privada.

Algumas vezes desenvolvi as mesmas oficinas com diferentes públicos, variando as obras literárias, experiência esta que demonstrou ser possível levar uma mesma obra literária para diferentes faixas etárias e trabalhar aspectos filosóficos de acordo com a maturidade de cada público envolvido. Ou seja, aprendi com o desenvolvimento das Oficinas de Transcrição (OsT)³, conceito cunhado por Heuser (2011, p. 47-48), que uma obra literária, por mais densa que seja, pode ser lida por diferentes públicos, por meio de diferentes vivências de leitura e que sob diferentes olhares, criará intensidades outras, ou seja, cada sujeito *transcria* sentidos, por meio da leitura literária que vivencia.

No decorrer da experiência com o grupo de pesquisa, senti necessidade de cursar Letras e assim o fiz, entre os anos de 2012 e 2014, na Unigranet, uma instituição de ensino superior que fica na cidade de Dourados-MS. Estudar literatura, as diferentes vozes presentes nos gêneros discursivos, principalmente os gêneros da esfera literária, os eixos da Língua Portuguesa, compreender os processos linguísticos e cognitivos da escrita e da leitura me instigaram a ingressar no programa de doutorado e seguir pesquisando sobre a formação de leitores. A experiência como pesquisadora bolsista da Educação Básica me rendeu

³ De acordo com Heuser (2011), OsT funcionam como bastidores, oficinas, laboratórios, mecanismos internos, canteiro de obras, fábricas, usinas, máquinas – máquinas de criação do pensamento e da escrita.

publicações nacionais e internacionais⁴, instigando-me a aprofundar as pesquisas em nível de doutorado, objetivando desenvolver *uma cartografia dos jovens leitores no município de Toledo*.

É, portanto, pelo desejo de conhecer o percurso de formação leitora de jovens, suas preferências, os mediadores (se é que houve em suas vidas), seus modos de ler e o acesso às bibliotecas em seus bairros e arredores, que esse trabalho de tese se justifica.

Os sujeitos da pesquisa foram cento e oito (108) jovens leitores no município de Toledo/PR. As entrevistas foram realizadas em seis (6) diferentes espaços (não escolares), de modo a investigar suas vivências de leituras em seus processos de formação leitora.

Quanto aos espaços pesquisados, foram todos públicos, como os dois centros de convivência social (CJUs), Shopping Panambi (o único da cidade), quadra esportiva que fica anexa ao Lago Municipal Diva Paim Barth, e duas bibliotecas públicas, sendo uma localizada no centro da cidade e a outra localizada num bairro periférico – a Vila Pioneira.

Ao planejar entrevistar jovens leitores em espaços públicos fora da escola, sabia, desde o princípio, que possivelmente constataria que muitos desses jovens tiveram seu primeiro contato com a leitura em espaços escolares – daí nosso objetivo de conhecer as possibilidades de leitura pelas quais esses sujeitos passaram, na sua escolarização inicial. Nos últimos tempos, pesquisas como as de Colomer (2003; 2007), Petit (2009a e 2009b; 2013), Cosson (2011) dentre outras, investigam a importância da leitura literária, devido à sua relevância nos processos de formação escolar e humana. É sabido que as práticas de leitura literária perpassam outros espaços para além da escola ou da casa, uma vez que, tanto o acesso aos livros, como as mais variadas formas de leitura, como os textos midiáticos publicados na Internet e os conteúdos veiculados diariamente por meio das redes sociais, chegam mais fácil e rapidamente a diferentes leitores em diferentes espaços, numa velocidade surpreendentemente mais rápida do que há

⁴ Trata-se de Oficinas, artigos, projetos de atividades desenvolvidos com crianças da Educação Básica da Escola Municipal André Zenere – onde trabalhava na época. Há trabalhos publicados em anais de eventos, textos completos publicados numa série intitulada Caderno de Notas – uma coletânea criada pelo grupo de pesquisa *Escreleituras – um modo de ler e escrever em meio à vida*. Os referidos trabalhos foram escritos, apresentados e publicados no período de 2011 a 2014 – tempo de duração do referido projeto.

dez anos atrás, por exemplo. Atualmente os processos comunicativos, por se darem quase que em massa, possibilitam ao leitor rapidez e mobilidade de contato com a leitura e a escrita. Talvez, por isso, seja necessário considerar que, entre tantos textos escritos e lidos, circulam também, por meio das diferentes mídias e suportes, gêneros diversificados como a poesia, a crônica e os contos – gêneros, portanto, da esfera literária. Ou seja, aos leitores, a gama de textos e gêneros para acesso é enorme e variada, uma vez que o mercado editorial na atualidade objetiva atingir um foco específico – jovens leitores com preferências influenciadas, sobretudo, pelas diferentes mídias, em especial as digitais.

Ao construir uma problematização sobre nosso tema de estudos, descobrimos que investigações na área da leitura apontam para a forte evidência de que um jovem leitor se constitui de diferentes modos, desde um encontro solitário com uma obra no ambiente familiar até o encontro com a obra por meio de um agente mediador de leitura – seja ele um professor, os pais, irmãos, um funcionário de biblioteca, um amigo próximo, ou qualquer outra pessoa que possibilite este encontro. Sabemos que esses são os mais diferentes modos de constituição leitora ao longo da formação humana, dentre outros.

Há estudos que questionam, atualmente, qual tem sido o *status* da literatura em âmbito escolar, já que esta tem se reduzido a precárias práticas de leitura que, em muitos casos, nada ou pouco acrescentam, exceto pela aversão ou mesmo desconhecimento parcial ou total com os quais os jovens concluem a Educação Básica, sem ânimo para sua aprendizagem. Posso afirmar isso com base em minha experiência docente, pois convivo com estudantes pouco ou nada interessados em leituras literárias, embora sejam necessários dados concretos que nos apresentem uma imagem real desses jovens leitores, que habitam não só as escolas com suas precárias práticas de leitura literária, como também outros espaços, cujo acesso aos textos em diferentes formatos também ocorre, de diferentes modos.

Sei que há um número reduzido de horas/aulas destinadas às aulas de literatura nas grades curriculares, desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio, em todas as séries, e em geral essas poucas aulas ficam espremidas na carga horária de Língua Portuguesa. Observo também que as práticas de leitura têm sido delegadas a iniciativas individuais de alguns educadores, pois há diferentes

posturas em relação ao cumprimento das aulas de leitura nas bibliotecas das escolas, práticas essas que poderiam garantir, mesmo que minimamente, o acesso ao conhecimento do acervo literário e aos textos, que precisariam ser trabalhados pelos respectivos educadores, conforme estabelecido em seus planos de trabalho docente⁵.

Assim sendo, o **objetivo geral** deste trabalho foi elaborar uma cartografia do jovem leitor literário no município de Toledo/PR.

Quanto aos **objetivos específicos**, buscamos: a) desenvolver um estudo teórico sobre a formação do leitor literário, discutindo sobre a leitura literária, a importância do mediador de leitura e o letramento literário; b) conhecer o percurso de formação leitora dos jovens de modo a também capturar relatos sobre suas vivências de leitura literária; c) comparar os dados levantados na cidade de Toledo com os dados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2016).

Esta pesquisa é relevante porque pouco ou quase nada sabemos a respeito do que esses jovens, de fato, leem. Como professora da Educação Básica na rede pública municipal e estadual, ouço com frequência a reclamação de professores de Língua Portuguesa de que seus alunos nada leem. Do outro lado da corda, vejo os adolescentes e jovens interessando-se por um tipo de leitura literária desconhecida pelos professores.

Fui em busca de leitores – literários ou não – em espaços não escolares, porque sei que leitores há por toda parte, nas escolas, nas praças, nas ruas, nos ambientes de trabalho, nos shoppings, nos meios de transporte, nos intervalos entre as aulas, nos horários de recreio, identificados ou não, assumidos ou não, revelados ou não, lá... em qualquer canto ou lugar, em qualquer espaço físico ou virtual, lá... nos labirintos do tempo e dos espaços, dos suportes textuais e seus

⁵ No Estado do Paraná, o PTD (Plano de Trabalho Docente) é um documento curricular norteador dos conteúdos e metodologias em todas as disciplinas do Ensino Fundamental – Anos Finais (6º ao 9º Ano) e Ensino Médio – nas Escolas e Colégios da rede pública estadual, com base nas DCEs (Diretrizes Curriculares Estaduais) – documento este que rege cada disciplina, de acordo com cada área do conhecimento. Atualmente, o documento orientador do trabalho docente é o CREP (2019) – Currículo da Rede Estadual Paranaense que complementa o já aprovado Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações, trazendo conteúdos essenciais para cada componente curricular (coluna conteúdos), em cada ano do Ensino Fundamental, e, também, sugestões de distribuição temporal dos conteúdos nos trimestres ao longo do ano. Ocorre que há certa distância entre o que se planeja nesse documento e a prática que efetivamente acontece no contexto escolar.

refúgios – seja um livro ou um aparelho celular – lá reside, por vezes, às escondidas, um leitor!

A base teórica utilizada neste trabalho se pautou nos trabalhos de pesquisas de Petit (2009a; 2009b 2013), Colomer (2003), Street (2014), Cosson (2011) e Soares (2004; 2008; 2011). Trouxe também, para este estudo, os conceitos de letramento, letramento literário e letramento ficcional, a partir dos quais desenvolvi a análise dos dados obtidos com os jovens leitores – sujeitos desta pesquisa. A esse respeito, utilizei os estudos de Street (2014), Rojo (2009; 2012) e Soares (2008) que apontam para a importância dos sujeitos mediadores de leitura literária, que ao discutirem em suas obras, vivências de leitura, apresentam possibilidades de formação de leitores literários, em espaços outros que não aqueles predeterminados pelos grupos sociais mais abastados, além de abordarem também temáticas sobre letramentos vários, sobre letramento literário e multiletramentos.

Esses estudos são relevantes para a esta pesquisa, pois retratam vivências de leituras de pessoas comuns, que circulam nas periferias dos grandes ou longínquos centros, sejam eles rurais ou urbanos. São, portanto, trabalhos que me possibilitaram uma compreensão diferenciada sobre o acesso à leitura literária, assim como sobre os letramentos literários vários, e de diferentes modos, em contextos também diversos.

No que se refere às abordagens teórico-metodológicas conceituais que deram sustentação às análises e interpretação dos dados, o procedimento de geração de dados escolhido para o desenvolvimento dessa pesquisa pautou-se em entrevistas gravadas e questionários escritos, realizados com sujeitos leitores adolescentes e jovens, objetivando conhecer suas vivências de leitura literária. Importa destacar que nesta ação de entrevista, entrevistador e entrevistados trocam diferentes vivências, não apenas referentes ao conteúdo da pesquisa, pois não há como imprimir a tão almejada neutralidade científica no processo de investigação com sujeitos, neste caso, os jovens leitores.

Optei por entrevistar jovens leitores fora do espaço escolar por compreender que a leitura é inerente ao sujeito em diferentes espaços por ele ocupados. A leitura, e em especial a literária, é aqui abordada como atividade que extrapola os muros da escola, uma vez que se torna aspecto importante na vida das pessoas.

Acredito que, ao desenvolver esta pesquisa fora do contexto escolar, evitei influenciar nas respostas dos sujeitos entrevistados. Quanto à organização do trabalho de tese, optamos pela seguinte estrutura:

No primeiro capítulo, intitulado *O leitor literário, um sujeito em formação*, apresento uma discussão sobre os fundamentos teóricos da pesquisa e que sustentam aspectos de nossa tese, como o fato de que os jovens leem a despeito da escola. E também, a constatação de que as leituras clandestinas são mais efetivas do que as leituras obrigatórias, quase sempre pré-determinadas pelos professores, em detrimento das escolhas feitas pelos estudantes. Inicialmente, desenvolvi um estudo sobre a leitura literária com base em teóricos que a defendem. Em seguida, apresentei alguns tópicos, a saber: *Leitura Literária e Espaços de Mediação; O papel do Mediador na Formação do Leitor; Letramento e Letramento Literário* organizado em dois subtópicos: *Letramento Literário – algumas aproximações e Multiletramentos*. A opção por essa forma de organização objetivou sustentar os fundamentos teórico-metodológicos de nossa pesquisa de campo.

No segundo capítulo, sob o título *Os procedimentos metodológicos e os campos da pesquisa*, elucidei os procedimentos metodológicos da pesquisa, de modo que todos os dados, a metodologia, os detalhes sobre os campos de pesquisa, assim como sobre os sujeitos entrevistados foram reunidos nessa seção.

No terceiro capítulo, foram apresentados os dados da pesquisa de campo, que caracteriza as 108 entrevistas realizadas com jovens leitores de 15 a 19 anos, o que representa 1% da população jovem de Toledo, de acordo com dados do último censo IBGE/2010, e também uma análise quantitativa/qualitativa dos dados e os resultados da pesquisa. Nesse terceiro capítulo, os estudos teóricos foram discutidos e retomados, de modo a apresentar uma análise dos dados coletados na pesquisa de campo, objetivando apresentar um diálogo teórico-metodológico entre conceitos e resultados dessa pesquisa.

Há um Apêndice no qual apresento um texto sobre meu percurso leitor, que dialoga com as perguntas de pesquisa. Talvez seja uma fuga, um modo de sair da rigidez do texto acadêmico e dar voz à leitora que se desenhou, ao longo da vida, uma pesquisadora que descobriu a possibilidade de mediar a leitura em contextos vários. Intitulado *Percursos de leitura: um diálogo com as perguntas da pesquisa*, o

texto foi organizado em três tópicos: *Por onde andei e as perguntas que moveram a pesquisa. Trajetos; Diálogos possíveis – outras vozes, tantas perguntas mais e por último, O que houve com o mundo nos últimos quatro anos? Inquietações de uma pesquisadora em meio à vida.*

CAPÍTULO 1 – O LEITOR LITERÁRIO, UM SUJEITO EM FORMAÇÃO

“A mãe reparou que o menino gostava mais do vazio do que do cheio. Falava que os vazios são maiores e até infinitos”. (Manoel de Barros)

É possível que, ao modo do poeta, gostar mais do vazio que do cheio expresse a possibilidade de crescimento, preenchimento, conhecimento. Não por acaso, a epígrafe de abertura deste capítulo dialoga com o percurso traçado nesta pesquisa que ora se apresenta.

O objetivo de desenvolver uma cartografia do jovem leitor no município de Toledo/PR, me levou a investigar sobre a leitura literária e os modos como ela se faz presente na vida desses jovens, para além do contexto escolar, me auxiliando a definir um percurso metodológico a partir deste contexto.

Optei por estudar o método cartográfico, por meio da obra de Passos e Kastrup (2009), que tratam sobre *as pistas do método cartográfico*. Essas pistas objetivam desenvolver um “acompanhamento de percursos, implicação em processos de produção, conexão de redes ou rizomas” (PASSOS, 2009, p.10), o que me possibilitou dar sustentação ao uso que fiz da cartografia nesta pesquisa.

O termo rizoma desenvolvido por Deleuze e Guattari na obra *Mil Platôs* (1995) é designado por Kastrup do seguinte modo:

Rizoma. A cartografia surge como um princípio do rizoma que atesta, no pensamento, sua força performática, sua pragmática: princípio inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real. (KASTRUP, 2009, p. 10).

A fim de iluminar esta pesquisa, tomei de empréstimo a pista 3, a qual sugere que “cartografar é acompanhar processos”, no sentido de que entrevistar jovens sobre seu percurso e formação leitora consiste em conhecer o processo contínuo de formação de leitura literária. Esta pista expressa o ato de começar pelo meio, no sentido de adentrar um processo em pleno andamento. Nesse sentido, para Kastrup (2009):

A inventividade da ciência não é marcada pela raridade ou pela falta de solução para um problema, mas é abundante e positiva. O caráter inventivo coloca a ciência em constante movimento de

transformação, não apenas refazendo seus enunciados, mas criando novos problemas e exigindo práticas originais de investigação. É nesse contexto que surge a proposta do método da cartografia, que tem como desafio desenvolver práticas de acompanhamento de processos inventivos e de produção de subjetividade. (KASTRUP, 2009, p. 56-57).

Objetivei, portanto, adentrar o universo juvenil que define os sujeitos e campo da pesquisa porque considero que a pesquisa de campo requer habitar um território que, em princípio, o pesquisador não habita. Cartografar é quase participar da vida dos sujeitos, mesmo que, neste caso, os instrumentos escolhidos fossem entrevistas gravadas e questionários escritos, não caracterizando uma pesquisa participante, mas etnográfica, o que tornou possível afirmar que a cartografia se aproxima da pesquisa etnográfica, no sentido de acompanhar as vivências de leitura dos sujeitos nela envolvidos.

As investigações para esta pesquisa de campo apontaram a existência de uma disciplina de Incentivo à Leitura e Literatura na rede pública municipal de Toledo há cerca de dez anos, cujo objetivo principal é trabalhar com os conteúdos do eixo leitura da disciplina de Língua Portuguesa desde a Educação Infantil até o 5º Ano dos Anos Iniciais, na maioria das escolas. Esta disciplina compreende uma aula semanal nas turmas da Educação Infantil e dos Anos Iniciais, gerando uma hora atividade para os professores. Ao professor que assume esta disciplina cabe a tarefa de trabalhar com a leitura, de preferência literária, explorando, ao máximo possível, o acervo disponível nas bibliotecas das escolas, considerando os inúmeros gêneros textuais elencados no Currículo da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná – AMOP⁶.

⁶ A Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP) foi criada em 1969 com a finalidade de promover o desenvolvimento econômico, social e administrativo dos municípios de sua área de abrangência, através da ampliação e do fortalecimento da capacidade administrativa e da promoção de instrumentos de cooperação entre os municípios e com os governos federal e estadual. Inicialmente, a intenção de edificar essa entidade partiu do interesse de se pavimentar a principal rodovia da região, a BR 277 entre Cascavel e Foz do Iguaçu, que na época era estrada de chão batido e atrasava o desenvolvimento regional. Essa foi a primeira bandeira de luta da AMOP, vencida com êxito, e em seguida outras vieram, como a conquista da universidade gratuita (UNIOESTE), o Hospital Regional (hoje Hospital Universitário), a duplicação da BR 467, o fomento ao turismo, à agroindústria e às exportações e ainda bandeiras que ainda não foram totalmente desfraldadas, como o Aeroporto Regional do Oeste do Paraná, a duplicação total da BR 277 e outros temas polêmicos. Fonte: site da AMOP (<https://www.amop.org.br/detalhe-da-materia/info/historico/16368>)

Recorri a esse currículo porque os sujeitos da pesquisa, provavelmente, tiveram aulas de leitura a partir das proposições estabelecidas por ele, considerando-se que Toledo integra o conjunto de municípios que constitui a AMOP e que esta associação possui um núcleo pedagógico que vem orientando as questões de ordem escolar há bastante tempo.

No currículo⁷ da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná – AMOP (2014, p.99), a leitura é compreendida como

[...] uma prática de letramento, o que, *a priori*, mostra que ler é ir além da decodificação mecânica de um texto, pois considera-se que o ser humano, mesmo não sendo alfabetizado, realiza em seu dia a dia as mais diversas formas de leituras.

Desde o ingresso na Educação Infantil, portanto, as crianças têm acesso à disciplina de Incentivo à Leitura acima citada, o que faz com que, para inúmeras crianças, este seja o primeiro contato com o texto literário, bem como com os variados suportes de acesso a ele. No âmbito pedagógico, a leitura literária é uma área do conhecimento considerada algumas vezes como disciplina, embora noutras seja compreendida como uma atividade pedagógica, que na rede pública municipal de Toledo/PR é trabalhada por profissionais advindos de diferentes áreas de formação. Isso acarreta certa fragilidade no tratamento da leitura literária em âmbito escolar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, uma vez que nem sempre, ou quase nunca, os profissionais que trabalham com essa disciplina são formados na área de Letras.

Mesmo que a formação do leitor literário na escola não seja objeto deste estudo, defendo o pressuposto de que desenvolver práticas de leitura em sala de aula precisa ser muito mais do que promover a leitura de obras literárias, uma vez que os atos de leitura – em especial a literária – pressupõem conhecimentos específicos, repertório leitor, metodologias e disposição leitora por parte dos educadores para que consigam possibilitar aos estudantes o acesso e a participação nas atividades de leitura.

⁷ Currículo Básico para a Escola Pública Municipal – Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos Iniciais). AMOP, Cascavel: 2014. Estou ciente de que o referido Currículo passou por reformulação em 2020 e foi publicada uma nova versão. Entretanto, para esta pesquisa, recorri à versão anterior (2014), haja vista que a mesma iniciou em 2016.

Ressalto que, embora o início da formação do leitor se dê quase sempre em âmbito escolar, é para além de seus muros que acredito que ela deva seguir, pois leitores habitam espaços outros que não apenas a escola. Desse modo, ao optar pela realização da pesquisa de campo com sujeitos em espaços não escolares, busquei conhecer os processos de mediação que influenciaram (ou não) seu percurso de formação leitora.

A fim de apresentar e discutir o processo de formação leitora dos sujeitos da pesquisa, este capítulo foi organizado em duas seções que discutem *A leitura literária e os espaços de mediação*, *Letramento literário* e *Multiletramentos*. Na primeira seção foi tratado sobre o conceito de leitura literária, o modo como ela ocorre tanto em espaços escolares como também em espaços não escolares – foco da pesquisa de campo e também sobre o papel do mediador na formação do leitor. Na segunda seção, ao discutir sobre o letramento literário, apresentei os tipos de leitores em formação, elencando um tipo específico de leitor identificado nessa pesquisa – o leitor clandestino. Na última seção apresento um breve estudo sobre multiletramentos.

1.1 Leitura literária e os espaços de mediação

A leitura literária ocorre em diferentes espaços, de modos os mais variados possíveis, podendo ser iniciada na mais tenra idade, por exemplo, em famílias cujos pais têm o hábito de ler para seus filhos. Esses são os primeiros mediadores – os pais. Nesta pesquisa, identifiquei como mediadores de leitura a família, a escola, os amigos, dentre outras pessoas que fazem o papel de incitar os leitores a conhecerem e conviverem com textos literários, no decorrer de suas vidas.

O objetivo dessa seção foi discutir a relevância da mediação leitora em diferentes espaços, destacando a importância do mediador, representado pela figura da família, de professores e de agentes de bibliotecas, tanto em espaços não escolares como em espaços escolares.

A leitura de obras canônicas não deve ser a única feita pelo professor e, por extensão, por seus alunos, pois é de extrema relevância que conheçamos e leiamos – como educadores – as obras que os estudantes conhecem e leem, para que haja mediação leitora, prática essencial para a formação do leitor em diferentes

espaços. No decorrer das entrevistas com os jovens leitores, constatei que muitos desses jovens tiveram seu primeiro contato com a leitura fora do contexto escolar, pois a maioria dos sujeitos indicou a presença de um mediador, seja a mãe, um irmão ou irmã, um amigo, dentre outros e não necessariamente alguém diretamente vinculado ao espaço escolar.

Pesquisas como as de Colomer (2003; 2007), Petit (2009; 2013), Cosson (2011) e Soares (2011) investigam sobre a importância da leitura literária devido à sua relevância nos processos de formação humana. Além dos trabalhos anteriormente citados, outros também apontam para os ganhos em aprendizagem referentes ao desenvolvimento de habilidades do sujeito leitor, como, por exemplo, a decodificação, compreensão, a interpretação e a retenção. Para Menegassi (1995, p.87):

Na decodificação, há a ligação entre o reconhecimento do material linguístico com o significado que ele fornece. No entanto, 'muitas vezes a decodificação não ultrapassa um nível primário de simples identificação visual', pois se relaciona a uma decodificação fonológica, mas não atinge o nível do significado pretendido.

De acordo com o referido autor, nessa etapa, o leitor apenas identifica informações fornecidas pelo texto, de modo a não modificar sua visão de mundo, pois só reproduz o que o texto diz. É importante no processo de aprendizado da leitura, pois, no processo de alfabetização, consiste no início que permite que o aluno vá além, para as demais etapas da aprendizagem.

Na segunda etapa, chamada compreensão, o leitor passa a identificar informações apresentadas no texto e ativa seus conhecimentos prévios sobre o tema apresentado. Em seguida, avança para uma terceira etapa que é a interpretação, na qual deverá avançar para além do texto relacionando-o com a vida, o mundo, o contexto, para em seguida, apresentar sua representação do que leu. De acordo com o currículo da AMOP (2020, p.169):

Este é o momento em que o leitor analisa, pensa e julga as informações disponibilizadas. É nesse momento que o leitor se posiciona ideologicamente frente ao texto, ampliando seus conhecimentos e dialogando com aqueles já existentes sobre o tema. Por isso, entende-se que nessa etapa alcança-se a formação do leitor crítico.

Após passar pela etapa da interpretação, o aluno/leitor adentra a etapa de retenção, quando possui condições cognitivas de armazenar os conhecimentos a que teve acesso nas etapas anteriores. Esta etapa:

Diz respeito ao armazenamento das informações mais importantes na memória de longo prazo. Essa etapa pode concretizar-se em dois níveis: após a compreensão do texto, com o armazenamento da sua temática e de seus tópicos principais; ou após a interpretação, em um nível mais elaborado. (MENEGASSI; CALCIOLARI, 2002 p. 83).

São, portanto, esses conhecimentos armazenados que, ao serem internalizados, passarão a fazer parte dos conhecimentos prévios do leitor, e que serão aprimorados à medida que este vai adquirindo novos e diferenciados saberes.

Em contexto escolar, o aprendizado dos conteúdos desenvolvidos nas atividades específicas de leitura e de escrita se torna consideravelmente mais eficaz quando estudantes e professores vivenciam atividades de leitura literária. Com frequência, ouvimos afirmações de professores de que seus alunos não leem, não gostam de ler, entretanto, sabemos que o que se passa é que quase sempre não há interesse mútuo nas leituras de uns e de outros. Os estudantes, quando questionados sobre suas leituras, costumam gostar de conversar, trocar ideias, falar sobre as sensações/emoções que tiveram ao ler, por exemplo, obras de literatura que são, também, conhecidas por seus professores. Compartilhar a leitura de textos literários tem grande importância na constituição de sujeitos leitores que certamente extrapolarão as paredes e muros escolares. A isso pode-se chamar de fenômeno comunicativo, e, de acordo com Colomer (2003):

Se as crianças entram em contato com a literatura através dos livros infantis e juvenis é necessário pensar que tipo de aprendizagem é esse, que tipo de texto supõe e que relação há entre os textos destinados às crianças e o conjunto do fenômeno literário. (COLOMER, 2003, p.92-93).

Segundo a autora, a natureza da aprendizagem recebeu decisiva formulação após a criação do conceito de competência literária, como sendo a capacidade humana que possibilita a produção e recepção de estruturas poéticas, que pode ser compreendido talvez sendo um domínio, uma habilidade, que está determinada

por fatores históricos, sociológicos, estéticos, etc. Dessa perspectiva, a mesma autora afirma que:

O texto literário foi definido como um texto de codificação plural, já que nele não intervêm apenas códigos da língua natural e as normas literárias de uma tradição concreta, mas também os artísticos, ideológicos, etc., de todo o sistema cultural de uma sociedade. (COLOMER, 2003, p.93).

A autora destaca a singularidade dos textos literários, devido à sua especificidade, uma vez que a leitura de textos cujos gêneros são literários tende a se tornar mais aprofundada, de modo a possibilitar que o leitor transite para além da superfície dos textos, uma vez que exige dele habilidades como a compreensão e a interpretação. Destacamos como principais características dos textos literários a complexidade, a multissignificação e múltiplas interpretações que se tornam possíveis e permitem, por vezes, escolhas textuais de cada leitor, tornando-os, pois, mais autônomos em suas escolhas de leitura. Há, portanto, alguns aspectos, objetivos únicos e encontros que se dão na leitura literária que não são possíveis nos procedimentos realizados com outros textos de outros gêneros, como os informativos, por exemplo.

Aguiar (2001), ao discutir uma proposta pedagógica de leitura que considere a complexidade da escola – uma vez que a sala de aula passa a ser o espaço da variedade de sujeitos, de objetos de leitura e de práticas culturais – elenca duas vertentes: a sociologia da leitura “enquanto recorte teórico que se debruça sobre as questões do livro e seus mediadores sociais”, e a estética da recepção “atenta às relações entre o leitor e o texto como cruzamento de horizontes de expectativas”. (AGUIAR, 2001, p. 241).

Em seu estudo, a autora reporta-se a oficinas de leitura realizadas com crianças no Centro de Lazer e Cultura da Vila Nossa Senhora de Fátima, junto ao Campus Aproximado da PUCRS/1996. O projeto ocorreu durante dois semestres com as crianças atendidas pelo grupo de trabalho do referido Centro nas áreas de saúde, serviço social e psicologia.

Ao elencar a estética da recepção como teoria que fundamenta seu estudo, aproximando-a da sociologia da leitura, Aguiar (2011) justifica que compete à primeira teoria “examinar a obra à luz do horizonte de questões (estéticas, sociais, religiosas, morais, econômicas, etc.) para as quais ela é a resposta, ao mesmo

tempo em que propõe novas perguntas”. A autora considera que essa aproximação se deve ao fato de que “ambas as teorias deslocam a questão literária para o leitor, polo aqui privilegiado no exame do estatuto da literatura” (AGUIAR, 2011, p. 241). Desse modo, a autora sugere também que:

A leitura é, por essas vias, um encontro de horizonte de expectativas, o da obra e o do leitor, que se dá sempre de modo novo a cada leitura. A história dos textos, por sua vez, concretiza-se na história das leituras, sempre diferentes, porque cruzamentos de novos horizontes. O ato de ler, nessa medida, ocorre como movimento ativo do leitor sobre o texto, que se apresenta como estrutura esquemática, com indicações, pontos de indeterminação e vazios a serem preenchidos. De posse das pistas fornecidas pela obra e apoiado em sua experiência, o sujeito arranja os dados, completa espaços em branco e constrói totalidades de sentido. Não há, portanto, literatura sem leitor e o texto nunca é o mesmo, porque provoca de modo diferente cada leitor. (AGUIAR, 2011, p. 241-242).

A especificidade de textos literários para o desenvolvimento das oficinas considerou o processo de preenchimento de sentidos, uma vez que estes se dão por ditos, não ditos e subentendidos, diferentemente de outros tipos de textos, como os informativos, apelativos, argumentativos e tantos outros que, segundo a autora, “estão muito mais comprometidos com o referente externo do que o literário”. Há ainda o fato de que os espaços em branco a serem preenchidos são mínimos porque “não pretendem sugerir e dar vazão à imaginação, mas garantir certezas, dar ordens, influenciar comportamentos” (AGUIAR, 2011. p. 242).

O trabalho de Aguiar (2011) aqui apresentado discute o lugar do texto literário num espaço cultural/social com crianças, por meio da leitura de obras de literatura infantil. Aos mediadores – grupo de trabalho do referido Centro onde as oficinas foram desenvolvidas – sob o olhar atento e orientação das pesquisadoras, coube a tarefa de possibilitar às crianças o encontro com textos literários.

Ainda sobre os espaços de leitura e o papel do mediador, foi nas obras de Petit (2009) que encontrei alento no processo de garimpagem teórica, uma vez que adentrar seus textos trouxe encontros que, por vezes, se misturaram à minha realidade de educadora da Educação Básica por desenvolver, há anos, ações de mediação de leitura em diferentes espaços. Ler, compartilhar leituras com sujeitos que não teriam acesso a elas de outro modo me faz crer na potência dos encontros

literários, na possibilidade mesma da mediação nos processos de constituição de leitores em espaços bastante diversos.

Graça Paulino (2008, p.65), ao discutir sobre a teoria da complexidade e a leitura literária em perspectiva transdisciplinar lembra-nos que:

Os textos informativos tendem a dominar uma situação social de premência e falta de tempo para acesso a dados que se multiplicam com rapidez, tanto em contextos científicos quanto em contextos midiáticos. As motivações para a leitura literária teriam de ultrapassar esse contexto de urgência e ser encaradas em nível cultural mais amplo que o escolar, para que se relacionem à cidadania crítica e criativa, à vida social, ao cotidiano, tornando-se um letramento literário de fato, ao compor a vida cotidiana da maioria dos indivíduos.

Parece haver como resposta, do ponto de vista da autora, para tão complexa questão, o entorno filosófico da teoria da complexidade, a depender de tomadas de posição que não constituem um campo pacífico. Paulino explica que:

O pensamento complexo busca equilíbrios temporários, aceita o acaso, a criatividade e o inesperado como componentes do processo de vida social, questiona a linearidade das ações humanas e atua com base em redes que simultaneamente separam e unem conhecimentos, em sistemas de organização abertos e recursivos que permitem não só a recuperação como a transformação de percursos. (PAULINO, 2008, p. 65-66).

É possível notar, nesse posicionamento sociológico/epistemológico, que, se por um lado, se justifica a relevância social das competências literárias, por outro, a autora as aproxima de outras práticas, de outros discursos, de outras dimensões culturais. Ou seja, cabe ao leitor de textos literários entremear os fios que o conduzem a elaborar diferentes compreensões sobre seu entorno, considerando os diversos segmentos, contextos e conhecimentos que o definem e o localizam por meio de suas múltiplas relações socioculturais, uma vez que, do mesmo modo, os diferentes sentidos atribuídos aos textos lidos dar-se-ão de diferentes modos para cada leitor, na sua singularidade.

Outro fator relevante na formação de leitores literários é a seleção dos textos literários para leitura em contexto escolar, tendo como ponto de vista o leitor. A esse respeito, Cosson (2011) destaca algumas maneiras para atingir tal objetivo, como por exemplo, ir à biblioteca ou livraria, pesquisar pelo gênero, quase sempre

organizado em estantes específicas, etc. Em caso de dúvidas quanto ao texto que se quer ler, pode-se consultar resenhas de jornais, revistas ou sites na internet, conversar com amigos que, porventura, já tenham lido a obra de interesse, consultar propagandas sobre lançamentos e até listas dos “mais vendidos”.

Trata-se, pois, em todos esses casos, da livre escolha, que nunca é totalmente livre, mas conduzida, influenciada por algo ou por alguém. Há que se considerar, também, os diferentes processos de seleção de ordem anterior à chegada dos livros nas livrarias, como, por exemplo, o prestígio social dos escritores e os interesses econômicos e ideológicos das editoras, que as levam a publicar este ou aquele livro. Na escola, segundo o mesmo autor, outros fatores são acrescentados à seleção da literatura, dentre os quais destaca quatro, como sendo os principais:

O primeiro diz respeito aos ditames dos programas que determinam a seleção dos textos de acordo com os fins educacionais, que podem ser tanto a simples fluência da leitura, como acontece em geral nas séries iniciais, quanto a ratificação de determinados valores, incluindo-se aqui, obviamente, a cultura nacional, já no ensino médio. O segundo traz a questão da legibilidade dos textos, que, separando os leitores segundo a faixa etária ou série escolar, determina um tipo diferente de linguagem para os grupos formados com base na correlação das duas variáveis. O terceiro está relacionado às condições oferecidas para a leitura literária na escola. [...] na maioria das escolas brasileiras, a biblioteca, quando existe, é sinônimo de sala do livro didático, [...]. O quarto é decerto o mais determinante [...] trata-se do cabedal de leitura do professor. O professor é o intermediário entre o livro e aluno, seu leitor final. Os livros que ele lê ou leu são os que terminam invariavelmente nas mãos dos alunos. Isso explica a permanência de certos livros no repertório escolar por décadas. [...]. (COSSON, 2011, p. 32).

O mesmo pesquisador considera que esses fatores não ocorrem de forma isolada, pois combinam-se das mais variadas maneiras. Isso me leva a pensar sobre a seleção de livros e textos para se trabalhar com letramento literário e a evidência de que só levar o aluno à leitura do cânone não é suficiente para o professor que prima por uma educação literária. Na atualidade, há que se considerar que os jovens leitores em formação traçam caminhos outros que passam, por exemplo, pela leitura dos *best sellers* e das produções mercadológicas que, na maioria das vezes, chegam ao leitor primeiramente pelas vias midiáticas como a Internet ou a televisão.

O contato com textos literários permite ao leitor adentrar mundos outros que não os seus. Nesse movimento de entrada e saída no mundo ficcional, o leitor leva sua vivência e traz consigo, para sua linguagem, novos elementos que passam a fazer parte de seu repertório de conhecimentos. Realiza-se, aí, um aprendizado para toda a vida, por meio de textos ficcionais que propiciam ao leitor diferentes conhecimentos – para sua fruição, para seu deleite, para sua linguagem e, portanto, para sua vida.

Petit (2009, p. 22), ao afirmar que “na maioria das vezes, tornamo-nos leitores porque vimos nosso pai ou nossa mãe mergulhados nos livros quando éramos pequenos, porque os ouvimos ler histórias ou porque as obras que tínhamos em casa eram tema de conversa”, questiona: “será a experiência de Jean-Paul Kauffmann, Marc Soriano ou Marina Colasanti aplicável a categorias sociais mais distanciadas da escrita, que são as mais afetadas pelas transformações sociais?”. A autora afirma que os trabalhos que desenvolveu nos espaços rurais ou nos bairros de periferia urbana levaram-na a pensar que:

Sob certas condições a experiência da leitura poderia ser aplicável em tais contextos, assim como era possível estendê-la para as gerações mais novas, em geral apresentadas como mais resistentes à cultura escrita que aquelas que as antecederam. Essas pesquisas me ensinaram, na verdade, que essa experiência não diferia de acordo com a condição social ou com a geração. Em particular, o que meus colegas e eu encontramos durante nossas enquetes atentava, amplamente, de maneira espontânea e detalhada, para a importância dessa atividade na construção ou reconstrução de si mesmo, ainda nos casos em que a leitura fosse realizada esporadicamente. Mas tais processos se davam por meio de apropriações singulares, às vezes até mesmo desviando-se dos textos lidos. Com um senso de descoberta desconcertante, cada um “farejava” o que estava secretamente vinculado com as suas próprias questões, o que lhe permitia escrever sua própria história nas entrelinhas [...]. (PETIT, 2009, p.22-23)

A autora enfatiza que os leitores pesquisados se referiam a algo “mais abrangente do que as acepções acadêmicas da palavra ‘leitura’: aludiam a textos que tinham descoberto em meio a um *tête à tête* solitário e silencioso, mas também, algumas vezes, à leitura em voz alta e compartilhada [...] (p.23)”. Destacam-se também relatos sobre livros relidos de forma obstinada, e outros que foram tão somente folheados ou, ainda, aqueles dos quais o leitor se apropriou de uma ou outra frase ou fragmento. Todos esses relatos eram alusivos a momentos de

devaneios que se seguiram à relação de convívio com a escrita, ou mesmo a lembranças heterogêneas que ali encontravam e às transformações pelas quais passavam. De forma bastante poética, a referida autora enfatiza que:

Mais do que a decodificação dos textos, mais do que a exegese erudita, o essencial da leitura era, ao que parecia, esse trabalho de pensar, de devaneio. Esses momentos em que se levantava os olhos do livro e onde se esboça uma poética discreta, onde surgem associações inesperadas. De todo modo, o que distinguia um meio social de outro eram os obstáculos. Para alguns, tudo era dado de nascença, ou quase; para outros, o distanciamento geográfico se somava às dificuldades econômicas e às interdições culturais. Se chegaram a ler, foi sempre graças a mediações específicas, ao acompanhamento afetuoso e discreto de um mediador com gosto pelos livros, que fez com que a apropriação deles fosse almejada. (PETIT, 2009, p.23-24)

São esses os sujeitos que, para além dos muros da escola, independentemente de seu local de origem – a casa ou o bairro – me interessa cartografar. Desse modo, ao elaborar as perguntas de pesquisa, a fim de saber se são leitores, quais suas preferências, quais seus modos de ler, se houve mediação em seus percursos de formação leitora e se frequentam bibliotecas, as hipóteses mais prováveis, baseadas em pesquisas já realizadas em âmbito nacional e internacional, indicam que esses jovens têm preferência por *best-sellers*, narrativas juvenis contemporâneas, dentre outras produções mais atualizadas, que fogem do padrão literário esperado por muitos educadores. É sabido que essa leitura literária ocorre tanto em espaços escolares como em espaços não escolares, uma vez que começa, por vezes, muito antes de as crianças adentrarem os espaços escolares, ao frequentarem outros grupos sociais, como a família, amigos, etc.

Teresa Colomer (2007), em sua obra *“Andar entre livros – a leitura literária na escola”* discute sobre a estreita relação entre teoria e prática no que tange à leitura literária na escola. Segundo a autora, é um estudo que objetiva refletir sobre a forma como os livros e os professores trabalham juntos para criar um itinerário de leitura, “que permita às novas gerações transitar pelas possibilidades de compreensão do mundo e a desfrutar da vida que a literatura lhes abre” (COLOMER, 2007, p. 09). Esta obra me auxiliou a refletir sobre a função da escola na formação leitora dos sujeitos da pesquisa, bem como sobre os modos como

esta os influenciou, por tratar sobre a presença dos livros de literatura em espaços escolares.

A autora salienta que a escola é a responsável por esse papel de formação leitora, embora sua eficácia não garanta sua constância fora dela, pois o fato de que “até os quinze ou dezesseis anos a maioria dos adolescentes dos países ocidentais abandonam as aulas da escolaridade obrigatória” (COLOMER, 2007, p. 49) revela que os objetivos dessa escolaridade não foram cumpridos na totalidade, embora todos esses adolescentes deveriam ser leitores competentes numa sociedade escolarizada. Para a pesquisadora, “estudos sobre compreensão leitora, como, por exemplo, os hábitos de leitura, emitem um balanço pouco lisonjeiro sobre esse tema”.

Ao examinar os dados desses estudos, a autora aponta para “uma primeira constatação explícita das expectativas sociais sobre o que se desejaria que os cidadãos soubessem fazer com relação à leitura”. Nesse sentido, afirma que “analisar os resultados permite traçar um retrato representativo tanto da média escolar como da distância que a separa desses desejos”. (COLOMER, 2007, p.49)

Ao considerarmos que a formação de leitores passa, efetivamente, pela escola e pela mediação docente, precisamos levar em conta a responsabilidade que se impõe, nas culturas ocidentais, aos mediadores de leitura, uma vez que, para muitas crianças, adolescentes e jovens, é pela mediação deles que a leitura literária adentra suas vidas.

1.2 O papel do mediador na formação do leitor

A formação do leitor literário se dá de diferentes modos, o que pode ocorrer de forma solitária ou por meio de um mediador de leitura. A pesquisa de campo aqui apresentada aponta para a possibilidade de que, quase sempre, os mediadores de leitura literária residem na figura da mãe (em contexto familiar) ou do/da professor/a (em contexto escolar). Compartilhar textos literários, incentivar crianças e jovens a lerem “é tarefa árdua” – afirmam, convictamente, inúmeros educadores. Entretanto, é possível observar que a mediação se torna bastante eficaz, quando nós, como educadores, demonstramos interesse pelas leituras que nossas crianças e jovens fazem, por vezes, à revelia da escola.

É possível identificar, ao longo de todo o processo de aprendizagem da leitura, a presença do sujeito mediador de leituras, presença esta bastante discutida nas pesquisas de Petit (2009a; 2009b; 2013) e Colomer (2003) que apontam para a importância desses sujeitos que, ao compartilharem vivências de leitura, formam, por consequência, novos leitores literários. Petit (2009) destaca e valoriza o papel do mediador como sendo de grande valor para o aprendizado da leitura, em especial a literária. Para a referida autora, ultrapassar os umbrais da leitura não significa apenas dar início à leitura, legitimando ou revelando um desejo de ler, pois o papel de um iniciador aos livros se revela primordial, no sentido de que, no decorrer da vida dos leitores, estará, de certo modo, acompanhando seu trajeto. A autora cita, por exemplo, o fato de que:

[...] compreendemos que o iniciador ao livro desempenha um papel chave: quando um jovem vem de um meio em que predomina o medo do livro, um mediador pode autorizar, legitimar, um desejo inseguro de ler ou aprender, ou até mesmo revelar esse desejo. E outros mediadores poderão em seguida acompanhar o leitor, em diferentes momentos de seu percurso. Esse mediador é com frequência um professor, um bibliotecário ou, às vezes, um livreiro, um assistente social ou um animador voluntário de alguma associação sindical ou político, até um amigo ou alguém com que cruzamos [...]. (PETIT, 2009, p. 148-149).

A mediação leitora é importante em todos os espaços, cabendo ao sujeito mediador a tarefa de organizar, instigar, conhecer, compartilhar, sugerir e conviver com os sujeitos em processo de formação leitora. É, pois, nas pesquisas de Petit (2009^a; 2009b; 2013) que identifico a relevância da mediação leitora, principalmente em espaços marginais ou periféricos, nos quais a leitura literária é pouco ou nada vivenciada.

De modo parecido, também os trabalhos de Colomer (2007), ao discutir sobre a importância de programas de incentivo à leitura literária em âmbito escolar, apontam para os discursos que reiteram que a mediação deve existir porque a literatura é importante para os humanos, e os adultos são responsáveis por incorporá-la às novas gerações.

Ceccantini (2016), ao analisar a relevância que textos curtos têm no processo inicial de letramento, alerta que tais modelos de textos não devem consistir em norma quase absoluta para as práticas de leitura das crianças ao

longo do Ensino Fundamental, uma vez que não se pode subestimar o progresso do leitor. Nessa perspectiva, considera que a postura do mediador deve ser de extremo cuidado, conhecimento e exigência, principalmente em relação à escolha do acervo de textos a ser lido, uma vez que muitas crianças oriundas de contextos iletrados não possuem outras oportunidades de acesso aos textos literários, além da escola. O autor destaca que:

Quem se vê na posição de mediador de leitura tem por dever ser bastante exigente e seletivo nos títulos que indica, não se deixando satisfazer com textos banais, didatizados, simplificadores, feitos de encomenda pelo mercado para atender a esta ou aquela faixa etária, a esta ou aquela série escolar, a este ou aquele tema da moda, por inserir-se nas diretrizes educacionais A, B ou C. É preciso não ter medo de colocar nas mãos das crianças, o quanto antes, textos literários densos, de maior complexidade, de ampla envergadura, textos cuja leitura deixe marcas profundas na personalidade de quem os lê. (CECCANTINI, 2016, p. 03).

Assim como o pesquisador, acredito que o leitor progride conforme acessa textos com diferentes significados e que, de certo modo, sejam de seu interesse, à medida que se dão encontros entre leitor e livros/textos literários por meio de mediadores vários. Nesta lógica, é importante a formação leitora de mediadores cada vez mais dispostos a adentrar o universo literário a fim de que possam compartilhar suas vivências com leitores em formação, independente da faixa etária e espaços nos quais ocorrem eventos de leitura.

A respeito da relevância da leitura literária na formação humana, recentemente, o vestibular da Unicamp virou notícia bastante comentada devido ao nível de questões de literatura, pois conforme evidencia a manchete do site UOL, a prova exigiu bastante conhecimento por parte dos candidatos: “Unicamp: prova de literatura exigiu mais do que a leitura de resumos⁸”. De acordo com a análise de alguns professores, o rigor das perguntas não permitia que aqueles alunos cujo conhecimento sobre as obras fosse superficial produzissem boas respostas. Consideraram, ainda, que, embora seja difícil ler todas as obras indicadas, esse

⁸ A reportagem é de Bruno Aragaki Colaboração para o UOL, do Rio 14/01/2018 20h17, disponível em: <https://vestibular.uol.com.br/noticias/redacao/2018/01/14/unicamp-prova-de-literatura-exigiu-mais-do-que-a-leitura-de-resumos.htm>.

tipo de vestibular exige um tipo de estudante que tenha disposição para a leitura e, nesse caso, a literária. Trata-se, pois, de um exemplo de processo de letramento que ocorre ou deveria ocorrer com mais frequência nas escolas – espaços conhecidos por nós educadores. Ademais, sabemos que, em outros espaços, no contexto cultural brasileiro, não há, em geral, regularidade nas práticas de leitura literária, diferente de outros países que têm a leitura literária em alta conta.

Por vezes, as práticas de leitura na escola tornam-se didatizadas (no sentido de que são escolhidas, simplificadas ou adaptadas por educadores), entretanto, sabemos que tais práticas possuem certa relevância em contexto escolar. Isso ocorre, de certo modo, pela intenção que alguns educadores têm de facilitar ou adequar textos literários às atividades de gramática ou de ortografia, o que faz com que essas práticas sobreponham-se às vivências de leitura apenas por prazer ou fruição. Ainda assim, é importante destacar tais práticas como necessárias à formação humana, como já discutidas por autores como Candido (2004) e Todorov (2012). Nesse sentido, de acordo com Colomer (2007, p.15):

Durante séculos a literatura exerceu um papel preponderante como eixo vertebral do ensino linguístico, a formação moral, a consciência de uma cultura com raízes clássicas greco-latinas e, desde o século XIX, de aglutinadora de cada nacionalidade. Que a literatura tivesse representado todas essas funções não significa, no entanto, que os alunos tenham se dedicado a ler obras literárias nas aulas, nem que a literatura lida fosse adequada à sua capacidade e interesse. Basta lembrar que, segundo os redatores do Plano Educativo de 1825, na Espanha, as únicas leituras necessárias na escola primária eram a cartilha, o catecismo e as *Fábulas de Samariego*, e que, um século mais tarde, passou a ser obrigatória uma leitura tão discutível para os destinatários infantis como o *Quixote*.

O trecho acima deixa evidente que, embora houvesse produção de livros escritos pensados especificamente para a idade escolar, seu conteúdo voltava-se para a instrução moral, além de ser comum, nessas obras, pequenos relatos edificantes, histórias humorísticas ou pequenas peripécias emocionais.

Na contramão desta tendência moralizante ou didática, Todorov (2012), na obra *A literatura em perigo*, discute sobre os poderes da literatura, afirmando que esta pode muito. Afinal de contas,

[...] ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo, uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também, em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro. (TODOROV, 2012, p. 76).

O mesmo autor constata que a literatura vive, na atualidade, uma condição de perigo: o perigo da inexistência, do não conhecimento sobre ela, do não contato, da quase omissão de seu papel na formação de pessoas, de leitores, de seres humanos. Desse modo, assim como a filosofia e as ciências humanas, a literatura “é pensamento e conhecimento do mundo psíquico e social em que vivemos. A realidade que a literatura aspira compreender é, simplesmente (mas, ao mesmo tempo, nada é assim tão complexo), a experiência humana” (TODOROV, 2012, p.77).

Em sua obra *Os jovens e a leitura* (2009) – uma coletânea de conferências proferidas em países da América do Sul – Petit destaca, sobretudo, os encontros que ocorrem entre jovens de comunidades pobres – que nascem e vivem sob condições precárias de acesso à leitura e de outros bens culturais – com textos literários. No capítulo destinado ao papel do mediador, além de trazer relatos sobre os encontros entre jovens e mediadores – seja um professor, bibliotecário ou um funcionário que faz pontes entre leitor e livro – a autora discute a relevância da mediação nos processos formativos desses jovens que, à revelia da escola, encontram-se com textos literários.

Ainda que, inicialmente, fosse, em grande parte, uma questão de família, a leitura “é também influenciada por um contexto mais amplo, um ambiente que convida ou desestimula a aproximar-se dos livros. [...] é também uma história de encontros” (PETIT, 2009, p. 148). Após salientar a importância da difusão dos textos literários e das resistências que são proporcionais ao que está em jogo – a leitura literária – a autora destaca que:

O iniciador ao livro desempenha um papel-chave: quando um jovem vem de um meio em que predomina o medo do livro, um mediador pode autorizar, legitimar, um desejo inseguro de ler ou aprender, ou até mesmo revelar esse desejo. E outros mediadores poderão em seguida acompanhar o leitor, em diferentes momentos de seu percurso. (PETIT, 2009, p. 148).

Na obra apontada acima, Petit apresenta e discute inúmeras situações em que a relação leitor e mediador se torna, por vezes, personalizada, de modo que esse profissional, ao desenvolver mais que seu papel na função para a qual foi delegado, dialoga, questiona, se interessa, indica leituras e quase sempre quer ouvir o leitor. Alguns jovens relatam a importância que tais diálogos passam a ter em suas vidas, como, por exemplo, o caso de Zohra, uma jovem cujo pai, bastante hostil à cultura letrada, analfabeto, “lia” o jornal assiduamente, a seu modo, apenas objetivando acompanhar os resultados das corridas. Zohra relata:

Tive uma vida escolar muito difícil, cheia de fracassos. Nós quatro chegamos à França com idades de três a cinco anos. Eu falava argelino. Quando entrei na escola tive que me adaptar, e depois ainda sofri com a separação da minha mãe. [...] eu era muito ligada aos professores porque eles transmitiam as coisas, estavam ali, eram pessoas sensatas, que pensavam, que compreendiam, enquanto meus pais não compreendiam. Os professores eram adultos diferentes daqueles com os quais eu convivia no meu círculo. Eles me deram uma força. Enfim, havia outras pessoas além de meus pais, da vida tradicional em família. Ajudaram, assim como as bibliotecárias, a que eu me abrisse para o exterior. Eram outros adultos que não me consideravam um bebê ou uma menina que deve fazer as tarefas da casa. [...] A biblioteca foi uma descoberta extraordinária, pois modificou a minha vida. Permitiu-me sair de casa, encontrar pessoas, ver coisas interessantes. Escutávamos muitas coisas, pois nas bibliotecas as pessoas conversam sobre inúmeros assuntos. Para mim, a biblioteca era também um lugar de troca, porque mesmo que ouvíssemos as crianças rirem, brincarem, correrem, por toda parte [...] era um lugar com vida, onde aconteciam coisas. Podíamos levar o livro para casa, devorá-lo, olhá-lo. Foi ali que eu realmente li, devorei, recebi conselhos dos bibliotecários. [...] (PETIT, 2009, p. 151-153).

Os relatos da jovem Zohra aparecem em diferentes momentos do capítulo dedicado ao papel do mediador, bem como outros relatos de jovens que, assim como Zohra, expõem suas relações com mediadores que encontraram ao longo de suas vidas, mediadores que lhes apresentaram livros, instigando-os a lerem textos literários e até mesmo compartilhando e transmitindo seu amor, seu encantamento pela leitura literária. Portanto, de forma significativa e relevante, retomarei ao longo desta tese alguns fragmentos dessa e de outras obras de Petit, a fim de iluminar e fundamentar a pesquisa.

Da mesma forma, Candido (2004) destaca o valor que se deve dar aos pequenos atos de leitura literária, atribuindo à literatura um valor quase inimaginável ao defendê-la como sendo um direito a ser concedido a todo e qualquer ser humano. Esse autor justifica haver na literatura um poder de humanização, compreendida como sendo:

Um processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. Isso posto, devemos lembrar que além do conhecimento por assim dizer latente, que provém da organização das emoções e da visão do mundo, há na literatura níveis de conhecimento intencional, isto é, planejados pelo autor e conscientemente assimilados pelo receptor. Estes níveis são os que chamam imediatamente a atenção e é neles que o autor injeta as suas intenções de propaganda, ideologia, crença, revolta, adesão etc. (CANDIDO, 2004, p. 180).

Esse caráter de humanidade da literatura é defendido pelo autor pelo fato de ela proporcionar ao leitor aquelas vivências que, de outro modo, ele não teria. É, pois, por meio da leitura de textos literários, que se dão desdobramentos, deslocamentos, vivências como a empatia, a solidariedade para com a vida das personagens, por exemplo, e que podem ser reproduzidas na vida real, em situações específicas. Nesse sentido, é na humanidade da literatura que se fortalecem aspectos da humanidade dos leitores.

Michèle Petit nas obras “*A arte de ler – ou como resistir à adversidade*” (2009) e “*Os jovens e a leitura* (2009) – uma nova perspectiva”, aborda inúmeras vivências de leitura literária em diferenciados espaços, sejam bibliotecas, programas de incentivo e cuidado a crianças, jovens e adultos, escolas e demais espaços periféricos. A autora também aponta para o poder humanizador da literatura, bem como para a sua capacidade de reconstrução de pessoas que passaram por situações adversas de violência, reclusão por privação da liberdade, traumas, dentre outras. Ambas as obras relatam práticas de leitura literária e falam sobre leitores literários em constante formação. Na obra *Leitura – do espaço íntimo para o espaço público* (2013), Petit trata, por meio de algumas conferências, sobre os diferentes modos de ler e a forma como leitores literários constroem-se a si

mesmos nas diferentes vivências de leitura literária com as quais se deparam ao longo da vida. Para essa autora, assim como o herói que nos contos foge de casa para reconstruir sentidos a sua existência,

o jovem leitor segue os passos do herói ou da heroína que foge. Ali, nas histórias lidas ou ouvidas, nas imagens de um ilustrador ou de um pintor, descobre que existe outra coisa e, portanto, certo jogo, uma margem de manobra no destino pessoal e social. E isso lhe sugere que pode tomar parte ativa em seu próprio futuro e no futuro do mundo que o cerca. (PETIT, 2013, p. 43).

Não se trata apenas de mera identificação, uma vez que o espaço criado pela leitura não é uma ilusão. É um espaço psíquico que pode ser o próprio lugar da elaboração ou da reconquista de uma posição que pertence ao sujeito, já que o leitor não é uma página em branco na qual o texto é impresso, pois:

Os leitores são ativos, desenvolvem toda uma atividade psíquica, se apropriam do que leem, interpretam o texto, e deslizam entre as linhas seus desejos, suas fantasias, suas angústias. Para evocar essa liberdade do leitor, Michel de Certeau tinha uma bela fórmula: 'Os leitores são viajantes; circulam em terras alheias; são nômades que caçam furtivamente em campos que não escreveram'. (PETIT, 2011, p. 43 - 44)

A atividade do leitor pode começar bem cedo, em casa, por meio da voz emprestada da mãe, que lê para seu bebê, desde antes mesmo do nascimento. Há crianças que terão seu primeiro contato com textos literários escritos em livros nos centros de educação infantil, nos quais algumas ingressam cedo, com alguns meses de vida – cinco ou seis. Nesses espaços, o objeto livro é disposto de diferentes modos, ao alcance das crianças, confeccionados em materiais mais resistentes, coloridos, com sons, *pop ups*, de modo a explorar ao máximo a ludicidade infantil. Um vídeo chamado *Leitura para Bebês*⁹ ilustra de forma instigante a relevância do contato com livros e textos de literatura infantil desde a mais tenra idade, ou mesmo de forma tardia, como ocorre com inúmeras crianças que terão seus primeiros encontros com o livro no contexto escolar, por meio dos

⁹ Vídeo sobre a importância da leitura para bebês na creche, realizado pelo Projeto Entorno, uma iniciativa da Fundação Victor Civita. Publicado em 27 de Julho de 2011. Disponível no site: https://www.youtube.com/watch?v=KOv6_HetY7k&t=36s. Acessado em 20/08/2019-às 15h22min.

professores e professoras, caso estes desenvolvam, em contexto escolar, práticas de leitura.

Em relação às práticas de leitura, a Diretriz Curricular Estadual de Língua Portuguesa – SEED / PR (2008) afirma que:

Na concepção de linguagem assumida por estas Diretrizes, a leitura é vista como um ato dialógico, interlocutivo. O leitor, nesse contexto, tem um papel ativo no processo da leitura, e para se efetivar como co-produtor, procura pistas formais, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões, usa estratégias baseadas no seu conhecimento linguístico, nas suas experiências e na sua vivência sócio-cultural. Ler é familiarizar-se com diferentes textos produzidos em diversas esferas sociais [...]. (SEED, 2008, p.71).

Deduz-se, desta definição de leitura, que o desenvolvimento de atividades que levem o aluno a se perceber como sujeito responsivo é tarefa inerente às práticas de leitura a serem desenvolvidas em âmbito escolar. Sabemos que mesmo que esta formação leitora se dê inicialmente na escola, é para além dela que este leitor estenderá suas vivências de leitura literária, de diferentes modos e em inúmeras outras oportunidades. Nesse sentido, Colomer (2007) afirma que as práticas de leitura literária na escola tornam-se essenciais para a formação humana, uma vez que:

Formar os alunos como cidadãos da cultura escrita é um dos principais objetivos educativos da escola. Dentro desse propósito geral, a finalidade da educação literária “pode resumir-se à formação do leitor competente” [...]. O debate sobre o ensino da literatura se superpõe, assim, ao da leitura, já que o que a escola deve ensinar, mais do que “literatura”, é “ler literatura” (COLOMER, 2007, p. 30).

É possível que os alunos não leiam a literatura indicada pelos professores em seus currículos e programas, pois notamos, em âmbito escolar, que tanto adolescentes como jovens desenvolvem interesse por obras que nem sempre são conhecidas ou apreciadas por seus professores, o que nos leva a crer que há, certamente, outras influências na constituição desses leitores.

Pode-se questionar qual tem sido o *status* da literatura na Educação Básica, já que esta tem se reduzido às precárias práticas de leitura que, em muitos casos, nada ou pouco acrescentam, exceto pela aversão ou mesmo desconhecimento parcial ou total com os quais os jovens concluem a Educação Básica, sem ânimo

para continuar sua formação literária. Posso afirmar isso com base em minha experiência docente, pois convivo com estudantes pouco ou nada interessados em leituras literárias, embora sejam necessários dados concretos que nos apresentem uma imagem real desses jovens leitores, que habitam não só as escolas com suas precárias práticas de leitura literária, mas também espaços outros, cujo acesso aos textos em diferentes formatos também ocorre, de diferentes modos.

No quadro geral das escolas, há um número reduzido de horas/aulas destinadas à literatura nas grades curriculares, desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio, em todas as séries, e geralmente essas poucas aulas ficam espremidas na carga horária da disciplina de Língua Portuguesa. Observo, também, que as práticas de leitura têm sido delegadas à iniciativas individuais de alguns educadores, pois há diferentes posturas em relação ao cumprimento das aulas de leitura nas bibliotecas das escolas – práticas essas que poderiam garantir, mesmo que minimamente, o acesso ao conhecimento do acervo literário e aos textos, que precisariam ser trabalhados pelos respectivos educadores, conforme estabelecido em seus planos de trabalho docente¹⁰.

Neste trabalho de pesquisa, pretendi investigar o percurso de formação leitora dos sujeitos entrevistados, no sentido de considerar sua autonomia de sujeitos que se constroem neste processo. Desse modo, não se trata de um leitor modelo, clássico, amante da literatura universal em sua totalidade. Mas sim do sujeito leitor comum, real, vivo! Talvez um tipo/modelo de leitor clandestino, aquele que existe e talvez resista, mesmo à revelia das práticas por vezes autoritárias da escola, enquanto instituição formadora de leitores que tenta, insistentemente, impor tipos de textos a serem lidos.

¹⁰ No Estado do Paraná, o PTD (Plano de Trabalho Docente) é um documento curricular norteador dos conteúdos e metodologias em todas as disciplinas do Ensino Fundamental – Anos Finais (6º ao 9º Ano) e Ensino Médio – nas Escolas e Colégios da rede pública estadual, com base nas DCEs (Diretrizes Curriculares Estaduais) – documento este que rege cada disciplina, de acordo com cada área do conhecimento. Ocorre que há certa distância entre o que se planeja nesse documento e a prática que efetivamente acontece no contexto escolar.

1.3 Letramento e Letramento Literário

A fim de entremear a teia teórica que fundamenta este trabalho de pesquisa, apresento nesta seção alguns pontos sobre o letramento, considerados de extrema relevância para a análise a ser apresentada no terceiro capítulo, cujo objetivo é o de apresentar os dados, os resultados e sua análise.

Ao pensar sobre os diferentes usos que os sujeitos fazem da escrita em sociedade, cabe destacar a importância dos estudos de Paulo Freire¹¹, pois seus trabalhos não só o definiram como importante alfabetizador de adultos, reconhecido mundialmente, como também exemplo de pesquisador dos letramentos sociais, ao propor e afirmar a ideia de empoderamento social por meio dos letramentos vários. Em vista disso, seus estudos mostram que o processo de alfabetização depende do contexto de uso dos falantes, escribas e sujeitos organizados em sociedade, a fim de desempenhar seus papéis de sujeitos comprometidos com os rumos políticos, ideológicos e culturais.

Acredito, assim como Freire (2009), que a alfabetização de jovens e adultos, muito mais do que o ensino dos Ba Be Bi Bo Bus e dos La Le Li Lo Lus é, sobretudo, um ato político, de sobrevivência, de resistência, de empoderamento, de amor pelo outro na interação social. Freire (2009, p. 19) afirma que não poderia “reduzir a alfabetização ao ensino puro das palavras, das sílabas ou das letras”, por considerar tal ensino um processo por meio do qual o alfabetizador se ocupasse apenas em encher com suas palavras, cabeças supostamente vazias e sem conteúdo. Para Freire (2009), a alfabetização é, pois, mais que um simples ato de “preenchimento de cabeças vazias”, uma vez que, na ação de ensinar, todo educador também aprende e nessa troca de conhecimentos mútuos, ambos – educando e educador – apreendem novos conhecimentos ao mesmo tempo.

Desse modo, pode-se compreender que, para Freire (2009), a leitura da palavra é uma leitura do mundo, uma vez que não se pode ler a palavra desvinculada de seus sentidos no mundo. Daí o caráter dialógico da leitura *freiriana*,

¹¹ Mesmo tendo utilizado para referência uma edição atual da obra de Paulo Freire, ressalto que os estudos desenvolvidos pelo referido autor ocorreram entre as décadas de 1950 e 1960 no Brasil. Não é, portanto, um estudioso contemporâneo, embora sua obra reverbere na atualidade por diferentes espaços educativos, dada sua relevância para o momento atual.

formadora de sujeitos que pensam, repensam e (re)significam seus espaços de convivência, seus modos de ver e ler o mundo para nele subsistir cultural, ideológica e politicamente. Trata-se de um projeto de sociedade no qual os sujeitos são importantes no seu processo de (re)construírem-se na possibilidade mesma de constituição social perante o outro que o cerca e que com ele convive. É nesse sentido que Freire compreende a relação entre educador e educando como complementar e não de dependência deste por aquele, pois há trocas de conhecimentos num e noutro que auxiliam no aprimoramento do diálogo e, por extensão, da convivência e do aprendizado.

Embora Freire (2009) não tenha empregado em seus estudos o termo “letramento”, é em sua maneira de conceber a alfabetização como fenômeno de superação da condição social dos sujeitos em diferentes contextos socioculturais que se pode notar certa aproximação com o conceito de letramento, uma vez que sua compreensão sobre letramentos sociais coaduna, em boa medida, com os sentidos que lhe foram atribuídos e desenvolvidos por demais estudiosos sobre o assunto.

Freire (2005) destaca, de forma crítica, o caráter narrativo ou dissertativo do processo de ensino aprendizagem, o que se define em seu estudo *Pedagogia do Oprimido* como educação bancária. Segundo o autor:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz o educando à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em ‘vasilhas’, em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador. Quanto mais vá ‘enchendo’ os recipientes com seus ‘depósitos’, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão. (FREIRE, 2005, p. 66).

Nessa concepção bancária de educação, Freire (2005) destaca que, ao invés de comunicar, o educador faz comunicados e depósitos para estudantes que pacientemente recebem, memorizam e repetem. O contrário dessa realidade pautada em tais preceitos metodológicos de mera transmissão e assimilação de conteúdos evidenciados por Freire, que ocorrem em detrimento do diálogo presente nas relações entre educadores e educandos, é a educação libertadora, e que, por ser assim:

Ao contrário da “bancária”, a educação problematizadora, respondendo à essência do ser da consciência, que é sua *intencionalidade*, nega os comunicados e existência a comunicação. Identifica-se com o próprio da consciência que é sempre ser *consciência de*, não apenas quando se intenciona a objetos, mas também quando se volta sobre si mesma [...]. Nesse sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. (FREIRE, 2005, p. 77-78).

A ideia de intencionalidade, da consciência de ser e estar num mundo do qual faz parte e sobre o qual deveria atuar com maior autonomia, me leva a crer na possibilidade mesma de que o domínio da leitura, das linguagens e do idioma pátrio traz aos sujeitos um contínuo desenvolvimento cognitivo, social, cultural e cidadão.

Àqueles sujeitos marginalizados – por estarem à margem de tudo – do acesso ao trabalho, à cultura, aos bens de consumo básico, submetidos às dificuldades urbanas, e talvez por não dominarem as variações linguísticas urbanas de maior prestígio, essa educação libertadora, faria todo o sentido, uma vez que:

Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível. (FREIRE, 2005, p. 78)

Dá-se, aí, segundo o autor, o antagonismo entre as duas concepções de educação – a bancária e a libertadora – uma vez que a primeira serve à dominação, ao passo que a segunda possibilita a libertação dos sujeitos, em face de sua plena atividade e participação na constituição das sociedades nas quais se inserem, como atores de seu próprio desenvolvimento e da superação de seu estado de opressão. Nesse sentido, é em Freire (2005; 2009) que pautei a concepção de sujeito leitor – aquele que faz, ao caminhar, seu percurso de formação leitora – por meio dos letramentos vários, na tentativa de superar os níveis básicos da alfabetização, quase sempre reduzidos à condição de meros decodificadores dos códigos escritos.

Historicizar o termo letramento requer traçar um percurso desde o seu surgimento, ressaltando que os trabalhos de Magda Soares (2004, 2008, 2009 ou 2011), com base nos estudos de pesquisadores norteamericanos, são de grande relevância em termos de publicações e construções conceituais nessa área, de modo a fundamentar inúmeros outros pesquisadores que se dedicam a pesquisar sobre esta temática na atualidade. Em seu texto *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*, Soares retoma um percurso histórico do termo letramento em diferentes países, explicando que:

É curioso que tenha ocorrido em um mesmo momento histórico, em sociedades distanciadas tanto geograficamente quanto socioeconomicamente e culturalmente, a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita. (SOARES, 2004, p. 5-6).

A autora ressalta que foi só por volta dos anos de 1980 que se deu, de forma simultânea, a invenção do termo letramento no Brasil, do mesmo modo em que na França ocorreu o *illettrisme*, surgindo, ao mesmo tempo em Portugal a literacia, cujo objetivo foi de apenas nomear fenômenos distintos daquele denominado alfabetização, ou *alphabétisation*. Na mesma perspectiva, nos Estados Unidos e na Inglaterra, embora a palavra *literacy* já fizesse parte do dicionário desde fins século XIX, foi também nos anos de 1980 que em língua inglesa o termo conhecido como *reading instruction, beginning literacy* passou a ser foco de atenção e de discussão nas áreas da educação e da linguagem, fenômeno que se tornou evidente devido ao grande número de artigos e livros voltados para o tema, publicados, a partir desse momento, nesses países, operacionalizando-se por meio dos vários programas, neles desenvolvidos, de avaliação do nível de competências de leitura e de escrita da população.

É bastante significativo que date aproximadamente da mesma época – final dos anos de 1970 – a proposta da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) de ampliação do conceito de *literate* para *functionally literate*, e, portanto, a sugestão de que as avaliações internacionais sobre domínio de competências de leitura e de escrita fossem além

do ato de medir apenas a capacidade de saber ler e escrever. (SOARES, 2004, p. 6).

Brian Street foi o primeiro pesquisador a escrever sobre letramento, portanto, destacamos aqui seu estudo no qual discute o tema *letramento e mudança social*. Considerando a importância do contexto social no desenvolvimento de programas de letramento, sugere que “as pessoas preocupadas com o futuro do letramento’ tem de se perguntar quais são as consequências da aquisição do letramento para grupos sociais e sociedades inteiras” (STREET, 2014, p.43), pois, para o autor, é preciso considerar o quadro teórico dentro do qual tais perguntas são feitas, uma vez que:

As perguntas mais formuladas pelas agências que tentam introduzir o letramento em sociedades onde ele não é difundido derivam em geral de uma ênfase nos problemas técnicos da aquisição e de como eles podem ser superados. Dentro do quadro do modelo “autônomo” de letramento, a questão para as agências e para os que conduzem campanhas de alfabetização se torna: como ensinar as pessoas a decodificar sinais escritos e, por exemplo, evitar problemas de ortografia? Essa abordagem pressupõe que as consequências sociais do letramento são pontos pacíficos – maiores oportunidades de emprego, mobilidade social, vidas mais plenas, etc. – e que o que as agências precisam decidir é como o letramento deve ser transmitido. Ela, porém, lida com um excesso de falsas obviedades no que diz respeito às implicações sociais do processo de aquisição do letramento: há outras que precisam ser enfrentadas antes das questões aparentemente técnicas, questões derivadas de um modelo alternativo, “ideológico”, de letramento. (STREET, 2014, p.43).

O modelo autônomo de letramento é amplamente discutido na obra de Street, na qual é apresentado como sendo o modelo dominante na UNESCO, que direciona o sujeito para o progresso, por meio de maiores oportunidades de emprego, mobilidade social, vidas mais plenas, etc., pois tende a se basear na forma de letramento “dissertativo”, que prevalece em alguns círculos ocidentais e acadêmicos.

Há, nesse modelo, ampla generalização, a partir de prática restrita específica, ou seja, um modelo dominante no mundo ocidental, previsível, que enquadra os sujeitos letrados nas expectativas determinadas social e culturalmente. É possível comparar o modelo de letramento autônomo com a concepção bancária discutida por Paulo Freire (2005), como sendo uma forma linear de ensino, na qual

o educador deposita no educando os conhecimentos pré-determinados, sem considerar seu contexto sócio-histórico e cultural, desconsiderando as singularidades, a pluralidade dos sujeitos em constantes transformações e diferenciadas formas de desenvolvimento.

Nesse sentido, é possível afirmar que esse modelo prevê uma única direção rumo ao progresso, associado aos conceitos de “civilização”, liberdade individual e mobilidade social (STREET, 2014, p. 44). Esse modelo, ao isolar o letramento como variedade independente, alega ser capaz de estudar suas consequências, consequências essas classicamente representadas em termos de ascensão econômica, gerada pelas habilidades cognitivas dos sujeitos letrados.

Quanto ao modelo ideológico de letramento, ao contrário do modelo autônomo, força a pessoa a ter certa cautela em relação às grandes generalizações e pressupostos acalentados acerca do letramento “em si mesmo”. Este modelo concentra-se em práticas sociais de leitura e de escrita, por reconhecer a natureza ideológica e, por isso, incrustada dessas práticas. Street (2014, p. 44) destaca que “esse modelo ressalta a importância do processo de socialização na construção do significado de letramento para os participantes e, portanto, se preocupa, com as instituições ‘pedagógicas’”.

Nesta perspectiva, pode-se comparar o modelo de letramento autônomo à concepção libertadora de educação defendida por Paulo Freire (2005), como sendo problematizadora, de modo a responder à essência do ser da consciência, priorizando sua intencionalidade. Esta concepção libertadora de educação identifica-se com aquilo que é próprio da consciência, que é sempre “ser consciência de, não apenas quando se intenciona a objetos, mas também quando se volta sobre si mesma [...]” (FREIRE, 2005, p. 77)

Os trabalhos de Street destacam, com ênfase, que o modelo ideológico distingue as alegadas consequências do letramento de sua real importância para grupos sociais, uma vez que considera as diferenças culturais, as origens sociais dos sujeitos letrados, tratando com ceticismo “as declarações de pedagogos liberais ocidentais sobre a ‘abertura’, a ‘racionalidade’ e a consciência crítica daquilo que ensinam e investiga o papel de tal ensino no controle social e na hegemonia de uma classe dominante” (STREET, 2014, p. 44).

O autor diferencia também o *letramento colonial* do *letramento dominante*. Conceitua o letramento colonial como aquele que ocorre quando membros de uma cultura estrangeira introduzem sua forma particular de letramento em meio a um povo colonizado como parte de um processo muito mais amplo de dominação. Já o modelo de *letramento dominante* ocorre, por exemplo, “nos casos em que países que não estão sob governo colonial direto, mas onde algum grau de diferenciação local de poder e controle implicam que o público-alvo das campanhas de alfabetização está, na prática, experimentando formas culturais ‘estrangeiras’” (STREET, 2014, p. 52). Considera ainda os graus de “dominação interna” nos modos como são conduzidas as campanhas de alfabetização e cujas dimensões primárias desse modelo dominante de letramento implicam na hegemonia das áreas urbanas sobre as rurais, dos homens sobre as mulheres e das elites centrais sobre as populações locais, por exemplo.

No Brasil, embora tenhamos convivido nas últimas décadas com diferentes métodos de alfabetização, é de conhecimento público que as crianças que concluem a primeira etapa da Educação Básica – os Anos Iniciais – têm sua alfabetização avaliada por educadores das séries subsequentes como insuficiente ou até mesmo precária. Como educadora dessa etapa de escolarização, noto de perto as dificuldades enfrentadas pela escola em garantir sua tarefa primeira que é a alfabetização. Embora esta seja uma questão que merece maior aprofundamento, é possível constatar que, mesmo que os índices de analfabetismo sejam alarmantes, de acordo com pesquisas da Agência Brasil (2011), eles diminuíram um pouco nos últimos anos, conforme os dados a seguir:

A taxa de analfabetismo no país, na faixa de 15 anos ou mais, foi de 7,2% em 2016. A taxa de analfabetismo para as pessoas pretas ou pardas (9,9%) – nomenclatura usada pelo IBGE – foi mais que o dobro da observada entre as pessoas brancas (4,2%) em todas as regiões do país. Em 2016, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade no Brasil foi estimada em 7,2% (11,8 milhões de analfabetos). Esse percentual apresentou relação direta com a faixa etária, aumentando à medida que a idade avançava, até atingir 20,4% entre as pessoas com mais de 60 anos. A meta 9 do Plano Nacional de Educação (PNE), lei sancionada em 2014, previa a redução da taxa de analfabetismo para 6,5%, em 2015 no país, o que não foi alcançado, conforme mostra a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) 2016, divulgada hoje (21) pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

(IBGE). A taxa de analfabetismo para as pessoas pretas ou pardas (9,9%) - nomenclatura usada pelo IBGE – foi mais que o dobro da observada entre as pessoas brancas (4,2%) em todas as regiões do país¹². (AGÊNCIA BRASIL, 2011).

Os dados da Pnad/2016 são claros ao expressar a diferença gritante entre as taxas de analfabetismo de pessoas pretas e pardas comparadas às taxas de analfabetismo de pessoas brancas, em todas as regiões do Brasil. Isso só expressa o que na prática já sabemos: as pessoas de baixa renda, na maioria preta ou parda, ocupam as vagas menos relevantes no mercado de trabalho e, conseqüentemente, seu acesso aos bens culturais fica reduzido.

Soares (2004) explica que no Brasil, diferentemente dos demais países, o conceito de letramento se deu do seguinte modo:

a invenção do letramento, entre nós, se deu por caminhos diferentes daqueles que explicam a invenção do termo em outros países, como a França e os Estados Unidos. Enquanto nesses outros países a discussão do letramento – illetrisme, literacy e illiteracy – se fez e se faz de forma independente em relação à discussão da alfabetização – apprendre à lire et à écrire, reading instruction, emergent literacy, beginning literacy –, no Brasil a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento, [...] o que tem conduzido a um certo apagamento da alfabetização que, talvez com algum exagero, denomino desinvenção da alfabetização [...]. (SOARES, 2004, p. 8).

Kleiman (1995) ao discutir letramento como sendo um conjunto de práticas sociais que envolvem a escrita, mostra que a escola é apenas uma das várias agências de letramento de nossa sociedade, pois também a igreja, o trabalho, a família, etc. desempenham práticas de letramentos. Isso quer dizer que é possível participar de eventos de letramento sem precisamente ter ido à escola, pois segundo a autora:

[...] o fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de

¹² Arquivo Agência Brasil, postado em 21/12/2017. Dados disponíveis em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-12/taxa-de-analfabetismo-no-pais-na-faixa-de-15-anos-ou-mais-foi-de-72-em-2016>.

introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização. (KLEIMAN 1995, p. 20).

Vários estudos consideravam a escrita como uma habilidade neutra e homogênea que traria desenvolvimento e benefícios aos que a dominassem. Pauta-se, portanto, em concepções como essas, a crença de que quem sabe ler e escrever pensa melhor. Para a referida autora, letramento consiste num “conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. (KLEIMAN 1995, p.19).

É preciso entender que há diferentes leitores, não só dos textos previamente escritos, mas também aqueles que leem por meio das recentes estratégias criadas por diferentes grupos sociais em processos comunicativos variados, como os internautas, por exemplo. Para Magda Soares (1998, p. 72), “Letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”. Logo, tais práticas são efetivamente sociais e conjuntas, especialmente por criar nos grupos sociais onde nascem e se efetivam o caráter de identidade linguística e comunicativa. Rojo (2009) justifica essa ideia ao defender que:

O significado do letramento varia através dos tempos e das culturas e dentro de uma mesma cultura. Por isso, práticas tão diferentes, em contextos diferenciados, são vistas como letramento, embora diferentemente valorizadas e designando a seus participantes poderes também diversos. (ROJO, 2009, p. 99).

Quanto ao surgimento do termo letramento, embora seja considerado bastante atual no campo da educação brasileira, conforme Soares (2009), esse termo parece ter sido usado pela primeira vez no país no ano de 1986 por Mary Kato, no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”. Como parte de título de livro, o termo apareceu no ano de 1995 nos livros “Os significados do letramento”, organizado por Angela Kleiman e “Alfabetização e Letramento”, de Leda V. Tfouni, autoras às quais recorreremos para embasar nosso estudo. De acordo com Ramalho (2013):

A palavra letramento, utilizada no Brasil, segundo Rojo (2010) vem do termo “*literacy*”, que em inglês designa a “capacidade de ler e escrever” (MICHAELIS), praticada na escola, como o que nós conhecemos por “alfabetização”. Conforme a autora, [...] foi para reconhecer esta variedade e diversidade de práticas sociais que a reflexão teórica cunhou, nos anos 80, o conceito de letramento. (RAMALHO, 2013, p. 25- 26). (Grifos nossos).

Os usos e práticas sociais destacados pela reflexão teórica de Ramalho (2013) sugerem que o termo letramento foi criado para possibilitar o reconhecimento da variedade e diversidade de práticas sociais gerados no decorrer dos diferentes usos que se deram do termo e das práticas sociais de letramento. Nesse sentido, compreendemos que letramento consiste em amplas práticas de leitura e escrita, que abarcam as funções sociais dessas, em detrimento apenas de um domínio técnico de decodificação de códigos previamente escritos.

A fim de chegar a uma cartografia dos jovens leitores, não lidei nas entrevistas apenas com leitores de livros, mas também com leitores que acessam diferentes suportes e plataformas de leitura textuais e que fazem uso de estratégias de leitura que vêm surgindo e se massificando cada vez mais. Entretanto, é quase sempre a partir da escola que tais processos de letramentos se desenvolvem, constituindo-se por meio dela, para, em seguida, criar estratégias de letramentos vários. Exemplo disso, na atualidade, é a rede de comunicação estabelecida em sala de aula para a efetivação das tão “famigeradas” colas durante as provas e demais atividades avaliativas. Como docente do Ensino Médio, por vezes, me surpreendo com a criatividade estratégica utilizada por determinados grupos para passarem informações por meio de aparelhos celulares durante as atividades avaliativas, mesmo que este seja um item proibido por uma lei estadual no estado do Paraná. Outros exemplos podem ser os grupos criados por adolescentes, jovens e adultos nas redes sociais e de comunicação instantânea, como *facebook* e *WhatsApp*, em que a linguagem empregada por seus componentes é quase única, dados os contextos linguísticos aos quais esses grupos pertencem, assim como as funções sociais empregadas para tais fins, cuja exploração das variedades linguísticas são as mais diversificadas possíveis, como por exemplo, o uso de gírias que surgem, a cada dia, de formas diferentes e criativas.

Embora saiba que os letramentos sociais ocorrem em diferentes contextos, Kleiman (1995) afirma que é a escola a mais importante agência de letramento, por se preocupar, inicialmente, com a alfabetização – processo de aquisição de códigos (sejam eles alfabéticos ou numéricos), processo este reconhecido em termos de competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola.

Em contrapartida, as demais agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho ou mesmo de brincadeiras, mostram ideias de letramento muito diferentes, devido à sua especificidade comunicativa, social e linguística. Embora os estudos sobre letramento venham ganhando espaço com os trabalhos de Kleiman (1995), Rojo (2009; 2012), Street (2014), dentre outros, o termo letramento foi usado inicialmente com o objetivo de separar o impacto social da leitura e da escrita dos estudos da alfabetização, que priorizam as habilidades individuais no uso e na prática escrita (KLEIMAN, 1995).

O letramento social é belamente registrado no filme *Central do Brasil*, no qual se enfatiza a função social do gênero discursivo carta familiar. No filme, as cartas são direcionadas a pessoas distantes, por pessoas analfabetas, que se utilizam de uma escriba – alfabetizada –, para enviá-las, dando notícias a seus familiares. Na trama, a personagem Dora (vivenciada pela atriz Fernanda Montenegro) apenas escreve o que é ditado por seus “clientes”. Explicitam-se, aí, as estratégias orais utilizadas por pessoas que são letradas – em relação à função social do gênero discursivo *carta familiar* –, porém, não alfabetizadas, por não dominarem o código escrito, estando sujeitas aos usos que a personagem Dora faz desse código. Nota-se, claramente, nesse filme, os usos dos letramentos sociais, em detrimento da alfabetização, considerada atualmente como um conceito a ser superado, uma vez que o termo letramento consiste na superação mesma do nível inicial da alfabetização, considerado apenas como sendo uma das habilidades da leitura – a decodificação.

Nesse sentido, mais que decodificar, um leitor desenvolve, ao longo de seu aprendizado, outras habilidades, como a interpretação, a compreensão e a retenção. Significa, portanto, que uma pessoa não alfabetizada pode ser letrada, à medida que domine as funções sociais da escrita e da leitura, ou seja, na medida em que conhece as funções de determinados gêneros discursivos e seus usos,

como a carta, as placas de sinalização, a receita culinária, a receita médica, a bula de remédio, as faturas de água e luz, dentre outros gêneros utilizados no dia a dia.

1.3.1 Letramento Literário – algumas aproximações

A intenção de discutir sobre *letramento literário* reside na constatação de que há um tipo de leitor que, de forma clandestina, lê (em diferentes lugares, esconderijos secretos, de modos diferenciados) aqueles textos que não se expõem ao olhar de um mediador, que talvez negue a si mesmo a aventura de compartilhar, com os colegas à sua volta, suas escolhas literárias.

Letrar-se nas leituras alheias nos possibilita vivenciar outros convites, aceitar inusitadas partilhas, compartilhar da palavra que foi reinventada de diferentes modos. Nessa perspectiva, compreendo que a leitura literária requer novas formas de letramentos, novas acepções e habilidades de leituras que, ao habitar o texto ficcional, independente do gênero, agrega novas metáforas à vida dos leitores que, parceiramente, passeiam por narrativas ou textos poéticos dos quais se apropriam e compartilham.

Assim sendo, acredito que não só o mediador ensina, como também aprende ao se posicionar ao lado dos leitores com os quais compartilha os textos que lê. Queirós (2012) afirma que o livro é passaporte, é bilhete de partida e, poeticamente nos toca ao dar luz e corpo às imagens de livro e de leitura, numa relação constituída aos pares – livro/texto e leitor, escrita e leitura:

Desconheço liberdade maior e mais duradoura do que esta do leitor ceder-se à escrita do outro, inscrevendo-se entre suas palavras e seus silêncios. Texto e leitor ultrapassam a solidão individual para se enlaçarem pelas interações. Este abraço a partir do texto é soma das diferenças, movida pela emoção, estabelecendo um encontro fraterno e possível entre leitor e escritor. Cabe ao escritor estirar sua fantasia para, assim, projetar seus sonhos. As palavras são portas e janelas. Se debruçamos e reparamos, nos inscrevemos na paisagem. Se destrancamos as portas, o enredo do universo nos visita. Ler é somar-se ao mundo, é iluminar-se com a claridade do já decifrado. Escrever é dividir-se. Cada palavra descortina um horizonte, cada frase anuncia outra estação. E os olhos, tomando das rédeas, abrem caminhos, entre linhas, para as viagens do pensamento. O livro é passaporte, é bilhete de partida. A leitura guarda espaço para o leitor imaginar sua própria humanidade e apropriar-se de sua fragilidade, com seus sonhos, seus devaneios e sua experiência. A leitura acorda no sujeito dizeres insuspeitados

enquanto redimensiona seus entendimentos. Há trabalho mais definitivo, há ação mais absoluta do que essa de aproximar o homem do livro? Experimento a impossibilidade de trancar os sentidos para um repouso. O corpo vivo vive em permanente e vários níveis de leitura. Não há como ausentar-se, definitivamente, deste enunciado, enquanto somos no mundo. O corpo sabe e duvida. A dúvida gera criações, enquanto a certeza traça fanatismo [...]. (QUEIRÓS, 2012, p. 61-62).

A leitura como passaporte nos possibilita auxiliar leitores – iniciantes ou não – a abrirem, por si só, novos percursos, a desenharem trajetórias, a seguirem em frente, a manterem acesa a chama da curiosidade. De fato, o exemplo contagia e a partilha gera vivências possíveis. Como leitora, costumo ler para e com os estudantes dos Anos Iniciais e também do Ensino Médio, e mesmo sabendo que não se pode atingir a todas as pessoas, as trocas que ocorrem nas mediações de leitura são essenciais na formação de leitores literários.

No que se refere ao letramento literário, compreendo que é um modo de letramento específico para a leitura e compreensão de obras literárias, por meio de diferentes habilidades. Cosson (2011), ao afirmar ser a leitura uma prática efetiva e sistematicamente escolar, destaca que é necessário que haja, por parte dos educadores, o rompimento do círculo da mera reprodução e permissividade, de modo que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento exigido por todo e qualquer saber. Torna-se, nesse caso, fundamental que se coloque, como centro das práticas literárias na escola, a leitura de textos em detrimento das informações sobre eles.

O referido autor ressalta, também, que tais leituras não podem ser feitas de forma assistemática ou em nome de um mero prazer de ler, uma vez que se torna imprescindível que as práticas de leitura literária sejam organizadas segundo os objetivos de formação do aluno, compreendendo que a leitura tem um papel a cumprir no âmbito escolar. Cosson nos lembra de que “devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola” (COSSON, 2011, p. 23).

Considerada a escola como importante local de realização de práticas de leitura literária, Soares (2011) acentua que todo texto literário lido em contexto escolar passa a ser escolarizado. Importa saber de que modo será feita essa escolarização, de forma que esta não seja apenas uma expressão pejorativa usada

para justificar o uso de textos literários nas escolas. A autora destaca que apenas o fato de um texto literário passar a ser veiculado na escola já o torna escolarizado, entretanto, o problema reside na má escolarização de todo e qualquer texto literário, uma vez que, com frequência, ao serem utilizados no ambiente escolar, estes são, por vezes, fragmentados, esquarterados, transformados de forma inadequada para outras atividades de leitura e de escrita. A respeito dos objetivos da leitura de textos da literatura infantil nos livros didáticos, a autora enfatiza que:

Aos textos (ou pseudotextos) propostos à leitura dos alunos, nos livros didáticos, seguem-se sempre exercícios de “estudo do texto”, mais uma exigência do processo de escolarização da leitura: a escola deve conduzir o aluno à análise do texto e à explicitação de sua compreensão e interpretação. Entretanto, os exercícios que, em geral, são propostos aos alunos sobre textos da literatura infantil não conduzem à análise do que é essencial neles, isto é, à percepção de sua literariedade, dos recursos de expressão, do uso estético da linguagem; centram-se nos conteúdos, e não na recriação que deles faz a literatura; voltam-se para as informações que os textos veiculam, não para o modo literário como as veiculam. (SOARES, 2011, p. 43)

As práticas de leitura e literatura se perdem da “didatização” de seu conteúdo estético, uma vez que estas se reduzem a práticas meramente escolares, em detrimento dos elementos que poderiam ser mais amplamente explorados em sua literariedade. A referida autora destaca como sendo inadequadas as atividades que fragmentam textos literários ao retirá-los do suporte livro para realocá-los em livros didáticos, o uso de partes sem sequência de textos, visando elencar, a partir deles, conteúdos de ortografia ou gramática, dentre outras que fazem com que tais textos percam sua qualidade estética, deixando de cumprir sua função primeira como arte.

Considerando a literatura em seu caráter humanizador, o alerta de Magda Soares serve para tomarmos o devido cuidado em não reduzir a literatura a meros pretextos para estudos gramaticais ou ortográficos, práticas, segundo a autora, bastante comuns nos contextos escolares. Retomar o lugar da literatura na escola, mesmo tendo consciência de sua escolarização devido ao contexto, nos traz a responsabilidade de não a reduzir à mera ferramenta e sim preservá-la como eixo específico do conhecimento humano – a criação estética e literária.

Para Barbosa (2011, p. 4), o letramento literário consiste na “condição daquele que não apenas é capaz de ler e compreender gêneros literários, mas aprendeu a gostar de ler literatura e o faz por escolha, pela descoberta de uma experiência de leitura distinta, associada ao prazer estético”. Ou seja, trata-se de um letramento individual, que estimula, no sujeito leitor, as escolhas que faz de textos e gêneros discursivos literários, lançando mão das habilidades por ele desenvolvidas que o tornarão um leitor literário apto, ou competente para práticas literárias de leitura, o que requer diferentes habilidades para além daquelas de decodificação do código.

Paulino (2004), em sua pesquisa de doutorado cujo tema é *Letramento literário na escola: um estudo de práticas de leitura literária na formação da “comunidade de leitores”*, trata sobre o conceito de letramento também pensado em relação à literatura. A esse respeito, Paulino (2004) define o letramento literário como sendo outros tipos de letramento, pois continua sendo uma apropriação pessoal de práticas de leitura e de escrita que não se reduzem à escola, embora passem por ela. Pinheiro ressalta, ainda, que esse tipo de letramento, em termos gerais, envolve somente o eixo da leitura, pois as habilidades de escrita literária não costumam ser exigidas dos indivíduos, uma vez que se definem por escolhas individuais. Nesse sentido:

A formação de um leitor literário significa a formação de um leitor que saiba escolher suas leituras, que aprecie construções e significações verbais de cunho artístico, que faça disso parte de seus fazeres e prazeres. Esse leitor tem de saber usar estratégias de leitura adequadas aos textos literários, aceitando o pacto ficcional proposto, com reconhecimento de marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade, interdiscursividade, recuperando a criação de linguagem realizada, em aspectos fonológicos, sintáticos, semânticos e situando adequadamente o texto em seu momento histórico de produção. (PAULINO, 2004, p. 56).

Em consonância com as ideias anteriormente expostas, penso que um leitor literário é, portanto, aquele sujeito que, letrado, faz usos de tais letramentos e estratégias para a leitura de textos literários. Encontra-se, pois, num nível diferenciado, mais elevado, ou talvez possua certo domínio de letramento que lhe permite desenvolver autonomia linguística para realizar uma leitura literária de

modo a desenvolver inúmeras habilidades para tais práticas. A respeito desta relação entre leitor e leitura, Chartier (1999) ressalta que:

A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados. [...] O leitor é um caçador que percorre terras alheias. Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum – ou ao menos totalmente – o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentadores. Toda a história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão. (CHARTIER, 1999, p. 77).

O leitor literário é, portanto, um leitor competente que domina diferentes habilidades, uma vez que cabe a ele, enquanto lê, atribuir novos sentidos ao texto e, portanto, ressignificá-lo. Não se constitui leitor apenas da superficialidade do texto escrito, pois adentra suas camadas, dando, por vezes, significados outros à própria existência em seu processo de contínua formação leitora. Passa, portanto, por inúmeras fases, diferentes modos de letramento, porque precisa, à medida que lê, lançar mão de conhecimentos diferentes, distantes ou mesmo desconhecidos para que possa dar, ao texto lido, seus próprios significados. O leitor literário constrói, pois, os sentidos dos textos que lê e avança para novas e desconhecidas leituras, numa tarefa infundável de traçar percursos e demarcar territórios.

1.3.2 Multiletramentos

Os estudos recentes sobre letramento e letramentos múltiplos direcionam-se para o conceito de multiletramentos, uma vez que, na atualidade, convivemos com formatos textuais, suportes e modelos de escrita diferentes das impressas e convencionais, mais conhecidas e historicamente difundidas por meio da escola, lugar cativo e responsável pela produção, circulação e acesso ao texto escrito.

Na atualidade, está em voga o conceito de múltiplos letramentos que, na concepção de Rojo (2012), aponta para a variedade e multiplicidade de práticas letradas, que podem ou não ser valorizadas nas sociedades em geral. Somam-se a isso os diferentes usos de letramento que crianças, adolescentes e jovens fazem das tecnologias que encontram facilmente disponíveis em suas vivências de leitura. Quanto aos adultos, há, por assim dizer, um processo de adaptação à diversidade de letramentos possíveis nas ações cotidianas, como, por exemplo, o uso do aparelho celular para atividades que ultrapassam as chamadas ou mensagens via SMS, como uso de redes sociais e aplicativos de mensagens.

A obra de Roxane Rojo (2012), sob o título *Multiletramentos na escola*, apresenta diferentes propósitos didáticos para as práticas de multiletramentos na escola, em contextos, níveis e séries variadas, constituindo-se, portanto, em ampla produção didática neste campo. Ao discutir uma pedagogia dos multiletramentos, as perguntas propostas pela autora são: “Por que abordar a diversidade cultural e a diversidade de linguagens na escola? Há lugar na escola para o plurilinguismo, para a multissemiótica e para uma abordagem pluralista de culturas? Por que propor uma *pedagogia dos multiletramentos*?” (ROJO, 2012, p. 11-12).

A começar pela contextualização sobre a necessidade de uma *pedagogia dos multiletramentos*, Rojo (2012) afirma que, em 1996, pela primeira vez é colocada em pauta a questão em um manifesto resultante de um colóquio do Grupo Nova Londres, cujos pesquisadores dos letramentos, reunidos em Nova Londres (EUA), após uma semana de estudos, publicaram um manifesto intitulado *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures* (“Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais”). O manifesto trazia a afirmação de que a escola deveria tomar para si a responsabilidade sobre os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, em grande parte, mas não somente, objetivando incluir em seus currículos a variedade de culturas já presentes em sala de aula, por exemplo. O conceito de multiletramentos, pois:

aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a *multiplicidade cultural* das populações e a *multiplicidade semiótica* de constituição de textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO, 2012, p. 13).

Nesse sentido, em relação à *multiplicidade de culturas*, Rojo (2012) recorre à García Canclini que afirma o seguinte:

O que hoje vemos a nossa volta são produções culturais letradas em efetiva circulação social, como um conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos (vernaculares e dominantes), de diferentes campos (ditos “popular/de massa/erudito”), desde sempre, híbridos, caracterizados por um processo de escolha pessoal e política e de hibridização de produções de diferentes “coleções”. (CANCLINI apud ROJO, 2012, p. 13).

Toda essa diversidade cultural indica que há, na contemporaneidade, um novo conceito, que retira do conceito de cultura seu C maiúsculo, por considerar as múltiplas culturas, convergindo entre si, de modo interacional, dinâmico e constante.

No tocante à *multiplicidade de linguagens*, modos ou semioses nos textos em circulação na atualidade, esta é bastante evidente, seja nos textos impressos, seja nas mídias audiovisuais, digitais ou não. Aspectos presentes nos textos como imagens, arranjos de diagramação são definidos como multimodalidade ou multissemiose, conceitos que apontam como modificaram os modos de ler, pois o conjunto desses elementos, presentes nos textos impressos ou digitais, dão ao leitor inúmeras possibilidades de leituras, direcionando-o por diferentes percursos, possibilitando novos sentidos e múltiplos significados de leitura, uma vez que o retira da linearidade do texto meramente escrito (impresso ou digital), cuja forma era, tempos atrás, além de restrita e rígida, meramente convencional.

Considerando este ponto de vista, é importante analisar como os jovens leitores de Toledo – sujeitos desta pesquisa – lidam com a multiplicidade de linguagens em seu percurso de formação leitora. Percebo que muitos leitores não lidam com frequência com o artefato livro (físico), por se utilizarem de diferentes suportes para leitura, desde os aparelhos tecnológicos como celulares, tablets e computadores para acessar sites, até plataformas de leitura disponíveis na internet, aplicativos, dentre outras ferramentas. Esse uso das tecnologias para o acesso à leitura é fruto de um percurso de construção histórica e foi, ao longo do tempo, possibilitando e facilitando a circulação dos textos escritos de diferentes modos. Nesse sentido, Segundo Chartier (1999, p. 133-134):

Os homens do século XVIII viam a circulação do escrito como a própria condição do progresso das luzes. Graças a ela, todos estão

em igualdade para julgar as instituições e opiniões e submeter à discussão comum suas próprias ideias. Um novo espaço crítico e político nasce desse exercício público da razão pelas pessoas privadas. A comunicação à distância, livre e imediata, propiciada pelas redes eletrônicas, dá um novo alento a este sonho, em que toda a humanidade participaria do intercâmbio dos julgamentos. Mas este futuro possível não está inelutavelmente inscrito nas mutações da técnica. Estas podem delinear um futuro bem diferente, no qual comunidades separadas, ou indivíduos isolados, não mais compartilharão qualquer referência comum. Assim, o universal, prometido pelo intercâmbio dos saberes e informações, opõe-se à justaposição de identidades singulares, voltadas para as suas diferenças. Portanto, refletir sobre as revoluções do livro e, mais amplamente, sobre os usos da escrita, é examinar a tensão fundamental que atravessa o mundo contemporâneo, dilacerado entre a afirmação das particularidades e o desejo do universal. Com o texto eletrônico, enfim, parece estar ao alcance de nossos olhos e de nossas mãos um sonho muito antigo da humanidade, que se poderia resumir em duas palavras, universalidade e interatividade.

Chartier elenca como primeiro exemplo de aplicação da circulação dos textos escritos, tomado de um tipo de empreendimento caro às Luzes, a enciclopédia, suporte no qual o que está em jogo em todo empreendimento enciclopédico é o fortalecimento ao texto eletrônico. Segundo o autor, “pela primeira vez, no mesmo suporte, o texto, a imagem e o som podem ser conservados e transmitidos. Imediatamente, toda a realidade do mundo sensível pode ser apreendida através de diferentes figuras, de sua descrição, de sua representação ou de sua presença” (1999, p. 134).

Para o referido autor, o segundo exemplo, extraído das formas mais caras ao século XVIII é a revista ou a gazeta, a qual foi evoluindo das edições impressas para as edições digitalizadas, cujo objetivo é chegar ao maior número de leitores ao mesmo tempo. Chartier nos encaminha, por meio de sua obra, pela evolução do leitor de obras físicas ao navegador – o leitor virtual, em constantes metamorfoses na atualidade.

É esse o leitor que também encontramos ao pesquisar sobre os modos de ler e, sobretudo, sobre as formas de acesso mais facilitado na atualidade: os textos midiáticos, que por menos acessíveis que possam ser, chegam, de forma mais rápida e imediata, à maior parte possível do público leitor.

Neste primeiro capítulo, apresentei os fundamentos teóricos da pesquisa, a fim de assegurar ao leitor um cenário que lhe facilite compreender os procedimentos metodológicos e os espaços nos quais se deram a pesquisa de

campo. Desse modo, o próximo capítulo trará uma apresentação metodológica dos procedimentos escolhidos e um recorte detalhado dos espaços, da metodologia e dos sujeitos entrevistados.

CAPÍTULO 2 – OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E OS CAMPOS DA PESQUISA

“Se olho demoradamente para uma palavra descubro, dentro dela, outras tantas palavras. Assim, cada palavra contém muitas leituras e sentidos. O meu texto surge, algumas vezes a partir de uma palavra que, ao me encantar, também me dirige. E vou descobrindo, desdobrando, criando relações entre as novas palavras que dela vão surgindo. Por isso digo sempre: é a palavra que me escreve”.

(Bartolomeu Campos Queiróz)

... É a palavra que me escreve! Embora o autor descreva o poético percurso da palavra em meio à escrita de modo a dar à palavra tamanha autonomia, a palavra que me habita travou este árduo percurso de escrita e de pesquisa. A escolha das palavras, o desenho do texto, as redefinições das escolhas todas foram sendo tecidas ao sabor das descobertas, das respostas, dos mistérios, que, aos poucos foram se revelando como possibilidades. Eis aqui um capítulo que pretende desenhar o percurso da pesquisa aqui apresentada.

O objetivo deste segundo capítulo é apresentar os procedimentos metodológicos e os campos desta pesquisa, de modo a cartografar, teórica e metodologicamente, os trajetos percorridos para que este trabalho se tornasse possível.

Nesta pesquisa, cujo tema de estudo é o leitor literário, entrevistei jovens no município de Toledo/PR, em diferentes espaços, de modo a investigar suas vivências de leitura, objetivando, portanto, elaborar uma cartografia do jovem leitor literário no município de Toledo/PR. Para tanto, este trabalho consistiu em investigar, por meio de entrevistas, a formação dos jovens leitores na busca por ouvir suas vozes e conhecer as vivências que os afetaram, assim como os diferentes modos por meio dos quais construíram seus percursos de formação leitora.

Quanto aos espaços pesquisados, foram seis (6) no total, todos públicos: Centro da Juventude (CJU) do Jardim Europa, Centro da Juventude (CJU) do Jardim Coopagro, Biblioteca Pública Municipal da Vila Pioneira, Biblioteca Pública Municipal Central, Shopping Panambi e Quadra Esportiva vinculada ao Lago Municipal Diva Paim Barth – ambos situados no Jardim La Salle e região do Lago.

Esses espaços, não escolares, estão localizados em diferentes bairros na periferia, no centro e nos arredores da cidade de Toledo – Paraná.

É, portanto, por problematizar e analisar os modos como a formação de um sujeito leitor tem acontecido, que esse trabalho se justifica. A partir do conhecimento de pesquisas de Petit (2009a; 2009b; 2013) e Colomer (2003) apontando para a importância dos sujeitos mediadores de leitura literária, esta pesquisa voltou-se para leitores literários em espaços outros que não aqueles predeterminados pelos grupos sociais mais abastados, mas sim pessoas comuns, que circulam nas periferias dos grandes ou longínquos centros, sejam eles rurais ou urbanos. Petit e Colomer desenvolveram trabalhos que revelam uma compreensão diferenciada sobre o acesso à leitura literária, assim como sobre os letramentos literários, demonstrando que é importante conhecer não só os percursos de formação de jovens leitores, como também os modos como têm se dado suas leituras ao longo de suas vidas.

Neste capítulo são elucidados os procedimentos metodológicos da pesquisa, de modo que todos os dados, a metodologia, os detalhes sobre os campos de pesquisa, assim como sobre os sujeitos entrevistados foram reunidos nessa seção. Foi elaborada uma apresentação dos ambientes da pesquisa de campo com um breve histórico sobre o município de Toledo/PR e a caracterização dos espaços públicos frequentados pelos jovens, sujeitos da pesquisa.

2.1 Tipo de Pesquisa

Trata-se de uma pesquisa qualitativa interpretativista, com base no critério de amostragem simples. Acreditamos nesse enfoque de pesquisa, por trabalharmos com uma realidade que não pode ser apenas quantificada, porque possui um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Tudo isso corresponde a relações, processos e fenômenos que não podem ser reduzidos apenas a operações variáveis.

A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região “visível, ecológica, morfológica e concreta”, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não

perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas (MINAYO, 2003, p. 22).

Para Minayo, o conjunto de dados quantitativos e qualitativos não se opõe, ao contrário, esses dados se complementam, pois a realidade que eles abrangem exclui a dicotomia e interage dinamicamente. Nesse sentido, compreendemos que a pesquisa qualitativa não exclui a utilização de dados quantitativos, que podem complementá-la, de modo a assegurar a veracidade dos percentuais pesquisados, a quantidade e a qualidade das respostas aos questionamentos escolhidos para composição das entrevistas e questionários, bem como as escolhas elaboradas e expressas pelos sujeitos no decorrer da pesquisa de campo – a coleta de dados, efetivamente.

O termo *cartografia* que ilustra o título desta tese se justifica não apenas pelo mapeamento dos campos escolhidos para o trabalho de pesquisa: espaços públicos não escolares, localizados geograficamente em diferentes bairros da cidade, no centro e na periferia. Tais espaços são diferenciados e a sua escolha decorre exatamente em virtude de sua diversidade espacial, geográfica e cultural, por entendermos que diferentes sujeitos – leitores ou não – ocupam os mais diversificados espaços.

Para além dessa explicação sobre o mapeamento, de modo a objetivar delinear uma cartografia do jovem leitor, é com base na obra *Pistas do Método da Cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade* de Eduardo Passos e Virgínia Kastrup (2009), que buscamos fundamentar nossa pesquisa, que se inventa na possibilidade mesma de *cartografar*, ao modo de um mapeamento, o percurso de formação leitora dos jovens entrevistados. Em síntese, a referida obra trata

De um estudo realizado entre os anos de 2005 e 2007, quando um grupo de professores e pesquisadores se reuniu uma vez por mês no Departamento de Psicologia da Universidade Federal Fluminense e no Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro em seminários de pesquisa cujo objetivo foi a elaboração das pistas do método da cartografia. Unidos pela afinidade teórica com o pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari e por inquietações relativas à metodologia de pesquisa, o grupo de pesquisadores apresentaram e discutiram ideias, criaram duplas de trabalho, escreveram textos e, num ambiente de parceria, realizaram um profundo exercício de construção do conhecimento. (PASSOS e KASTRUP, 2009, p. 7).

O método da cartografia pensado por Deleuze e Guattari, conforme descrito na obra em questão, abarca inúmeras significações, de modo a considerar que cartografar é acompanhar processos, num incansável exercício de começar pelo meio, de adentrar eventos em andamento, uma vez que, em pesquisa, deve-se considerar a interação com sujeitos em dinamicidade sociocultural, econômica, política e ideológica. Desse modo, assim se designa a cartografia:

Surge como um princípio do rizoma que atesta, no pensamento, sua força performática, sua pragmática: princípio 'inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real'. Nesse mapa, justamente porque nele nada se decalca, não há um único sentido para sua experimentação nem uma mesma entrada. São múltiplas as entradas em uma cartografia, a realidade cartográfica se apresenta como mapa móvel, de tal maneira que tudo aquilo que tem aparência de 'o mesmo' não passa de um concentrado de significação, de saber e de poder, que pode por vezes ter a pretensão ilegítima de ser centro de organização do rizoma. Entretanto, rizoma não tem centro. (PASSOS e KASTRUP, 2009, p. 10).

A obra *Pistas do método da cartografia* está organizada em capítulos que contemplam cada qual uma das pistas do método, cuja apresentação não corresponde a uma ordem hierárquica, uma vez que sua leitura pode ser feita aleatoriamente, e de modo que cada pista pode se interligar a uma outra e, assim, sucessivamente. Para fundamentar esta pesquisa de campo, consideramos ser mais adequada a Pista 3 do referido estudo, por meio do qual discutem a ideia de que:

Cartografar é acompanhar processos. Baseado numa pesquisa sobre oficinas de leitura com crianças, o texto analisa a distinção entre a proposta da ciência moderna de representar objetos e a proposta da cartografia de acompanhar processos, além de apresentar um exercício da (re)invenção metodológica nas entrevistas com crianças. (PASSOS e KASTRUP, 2009, p. 14-15).

Dentre os aspectos que instigaram a considerar um estudo sobre as pistas do método da cartografia, destaco o fato de que o método de pesquisa-intervenção pressupõe um trabalho cujo pesquisador não pode prescrever, por meio de regras já prontas, nem agir sob objetivos previamente estabelecidos. Entretanto, não se trata de desenvolver ações sem direcionamento algum, "já que a cartografia reverte

o sentido tradicional de método sem abrir mão da orientação do percurso da pesquisa” (PASSOS e KASTRUP, 2009, p. 17). O maior desafio consiste em realizar uma reversão do sentido tradicional de método, “não mais um caminhar para alcançar metas pré-fixadas (*metá-hódos*), mas o primado do caminhar que traça, no percurso, suas metas”. A compreensão do termo *metá* (reflexão, raciocínio, verdade) + *hódos* (caminho, direção).

2.2 Procedimentos de geração de dados

Quanto à técnica de observação, foi utilizada a observação participante, por meio da qual o pesquisador adentra o mundo dos sujeitos leitores, de modo a conhecê-los, entrevistá-los e a compreender seu comportamento real e o modo como compreendem e atuam sobre a realidade em que vivem.

O procedimento de geração de dados escolhido para o desenvolvimento desta pesquisa pautou-se em entrevistas gravadas e questionários escritos realizados com sujeitos leitores adolescentes e jovens, objetivando conhecer suas vivências de leitura literária.

Moreira (2002, p. 52) conceitua a técnica de observação participante como sendo “uma estratégia de campo que combina ao mesmo tempo a participação ativa com os sujeitos, a observação intensiva em ambientes naturais, entrevistas abertas informais e análise documental”. O autor explica que essa técnica foi impulsionada por um grupo de estudiosos da Escola de Chicago, que fizeram pesquisas de campo, estudando e observando grupos sociais da zona urbana, na década de 20. Seu principal interesse era interagir com os informantes, compartilhar suas rotinas, preocupações e experiências de vida, colocando-se no lugar dos sujeitos observados, tentando entendê-los.

Lüdke e André (1986, p. 25) discutem o caráter científico da técnica de observação, ao considerar que as observações de cada um são muito pessoais, influenciadas por diversos fatores, como sua história de vida, bagagem cultural, grupo social a que pertence, aptidões e predileções, dentre outros. Tais fatores acabam influenciando o olhar do pesquisador, no sentido de privilegiar certos aspectos em detrimento de outros.

Segundo Moreira (2002, p. 54), a entrevista pode ser definida como “uma

conversa entre duas ou mais pessoas com um propósito específico em mente”, portanto, as entrevistas quase sempre são aplicadas para que o pesquisador obtenha informações que provavelmente os sujeitos entrevistados têm.

Com base em Richardson, Dohrenwend e Klein (1965), Moreira (2002) classifica as entrevistas em: estruturadas, não estruturadas ou completamente abertas e semiestruturadas. Para Marconi (2003, p. 70) “a entrevista é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”.

Meu propósito, ao entrevistar os jovens leitores, foi criar ambientes individuais e coletivos, de modo que as entrevistas se deram, algumas vezes, em grupos, objetivando capturar memórias de vivências de leituras que pudessem responder às questões propostas neste estudo. A ideia central foi conhecer seus relacionamentos com determinados textos e suportes que na atualidade se configuram de forma bastante eclética e diversa no que se refere aos portadores de textos e seus formatos.

2.3 Sujeitos da Pesquisa

Para definição da população a ser entrevistada, utilizei o critério de amostragem aleatória simples, que caracteriza a escolha aleatória de indivíduos ou grupos entre uma população. Nesse caso, o segundo critério para definição da amostragem foi por área, considerando que fiz entrevistas em diferentes espaços públicos – previamente definidos através de mapas cartográficos – frequentados por jovens leitores, objetivando realizar as entrevistas com 1% de população do universo definido como jovens leitores entre 15 e 19 anos, o que perfaz um total de 108 jovens.

Há ainda um terceiro critério para desenvolvimento da coleta de dados, que consiste na definição por conglomerados ou grupos – conforme o qual os sujeitos são pertencentes a determinados grupos. Quanto aos critérios de inclusão e exclusão, riscos, benefícios, o universo pesquisado, de acordo com o último Censo IBGE/2010 consiste em 10.850 jovens leitores cuja faixa etária varia entre 15 e 19 anos, conforme quadro a seguir:

Quadro 1: Universo e População da Pesquisa

Idade	Toledo		Paraná		Brasil	
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
0 a 4 anos	3.742	3.755	363.112	350.925	7.016.614	6.778.795
5 a 9 anos	4.129	4.027	390.883	377.509	7.623.749	7.344.867
10 a 14 anos	5.032	4.899	463.552	445.519	8.724.960	8.440.940
15 a 19 anos	5.415	5.435	469.762	458.869	8.558.497	8.431.641
20 a 24 anos	5.788	5.704	451.739	449.593	8.629.807	8.614.581
25 a 29 anos	5.353	5.393	436.675	443.557	8.460.631	8.643.096
30 a 34 anos	4.751	4.961	410.438	425.939	7.717.365	8.026.554
35 a 39 anos	4.474	4.733	384.351	403.019	6.766.450	7.121.722
40 a 44 anos	4.393	4.823	372.379	394.269	6.320.374	6.688.585
45 a 49 anos	4.194	4.543	336.461	363.723	5.691.791	6.141.128
50 a 54 anos	3.219	3.455	282.641	309.977	4.834.828	5.305.231
55 a 59 anos	2.500	2.620	231.993	256.686	3.902.183	4.373.673
60 a 64 anos	1.802	2.012	180.838	201.289	3.040.897	3.467.956
65 a 69 anos	1.268	1.635	133.729	151.451	2.223.953	2.616.639
70 a 74 anos	992	1.183	99.314	114.342	1.667.289	2.074.165
75 a 79 anos	709	883	64.121	80.272	1.090.455	1.472.860
80 a 84 anos	369	578	36.887	50.561	668.589	998.311
85 a 89 anos	155	231	15.588	23.876	310.739	508.702
90 a 94 anos	43	86	4.945	8.998	114.961	211.589
95 a 99 anos	6	18	1.273	2.538	31.528	66.804
Mais de 100 anos	3	2	313	620	7.245	16.987

Fonte: IBGE – Censo Demográfico 2010.

Considerando-se que recorri a entrevistas semiestruturadas com perguntas que visam a conhecer o percurso de formação leitora dos sujeitos, os respondentes não foram identificados: utilizarei números para distingui-los, de modo que não serão expostos e não haverá, portanto, riscos. Inicialmente optei por fazer todas as entrevistas gravadas para depois transcrevê-las para análise. Entretanto, devido às dificuldades surgidas no percurso da pesquisa, trabalhei também com as perguntas impressas, em forma de questionário escrito, para dar mobilidade ao processo de coleta de dados.

A fim de demonstrar o cenário quantitativo da pesquisa de campo, apresento a seguir uma tabela com todos os dados, os quais serão reapresentados e analisados no próximo capítulo:

Tabela 1: Espaços da pesquisa e quantidade de sujeitos

Local	Entrevista Gravada	Questionário Escrito	Total Sujeito
Centro da Juventude Marcio Antonio Bombardelli – Jardim Europa	10	12	22
Centro da Juventude Mariana Luiza Von Borstel – Jardim Coopagro	26	3	29
Biblioteca Pública Central	2	9	11
Biblioteca da Vila Pioneira	2	9	11
Shopping Panambi	06	10	16
Quadra Esportiva anexa ao Lago Municipal Diva Paim Barth	05	14	19
Total: 6 espaços pesquisados	51	57	108

Fonte: Organizada pela pesquisadora.

Por serem espaços não escolares, a pesquisa ocorreu sempre em meio a atividades cotidianas desenvolvidas nos locais selecionados. Nos Centros da Juventude, sempre que chegava, os jovens estavam realizando atividades diversificadas, como jogos pedagógicos, atividades esportivas, aulas de leitura ou de artesanato.

Nas bibliotecas, abordava quase sempre sujeitos que lá estavam de passagem para empréstimos, troca de livros e, raras vezes ali estavam para realizar atividades de pesquisa ou leitura naquele espaço.

No shopping e na quadra esportiva, a abordagem foi menos tranquila, pois o fato de estarem em atividades esportivas ou de entretenimento deixava os jovens pouco à vontade ou indispostos para participar das entrevistas. Devido a essa especificidade, nesses dois espaços tive que retornar inúmeras vezes, em períodos diversos, para conseguir concluir a fase de coleta de dados.

O período de abordagem dos sujeitos para as entrevistas foi de março de 2018 a março de 2019 e a distribuição dos mesmos foi aleatória conforme a disponibilidade dos mesmos em cada local da pesquisa.

2.4 As Entrevistas

O instrumento de coleta de dados para a pesquisa de campo se deu por meio de entrevista semiestruturada e foi composto das seguintes perguntas:

1. Você é um/a leitor/a? De quê?
2. Quais suas preferências?
3. Em relação às suas leituras literárias, de que modo elas começaram em sua vida? Houve algo ou alguém que lhe instigasse? Se houver, relate uma memória de mediação leitora em sua vida de leitor:
4. Em que espaços você fazia (inicialmente) ou faz (na atualidade) suas leituras literárias? Descreva seus modos de ler.
5. Há biblioteca no bairro onde você mora? Você a frequenta? Costuma tomar livros emprestados?

No decorrer da coleta de dados, consideradas algumas dificuldades de acesso, tempo e organização do trabalho de tese, decidi reorganizar o instrumento e, para tanto, adaptei as perguntas da entrevista para questionários e passei a realizar setenta por cento (70%) das entrevistas gravadas e trinta por cento (30%) escritas. Foram utilizadas as mesmas perguntas das entrevistas.

2.5 O Município de Toledo

A origem do município de Toledo, de acordo com registros históricos, se deu em 27 de março de 1946, quando as primeiras famílias de colonizadores chegaram, instalando alguns acampamentos. A identificação oficial de "Toledo" deu-se posteriormente, numa opção entre Toledo, Cristo Rei e Brasília.

Registros de 1905 e 1906 atribuem vínculo ao nome de "Pouso Toledo", recanto de descanso de tropeiros ao longo de uma picada utilizada para transporte de produtos, especialmente da erva-mate, comercializados por estrangeiros que possuíam glebas na região oeste do Estado do Paraná, onde o Município está inserido.

De acordo com o Censo de 1980, além dos migrantes gaúchos, catarinenses e paranaenses que compuseram o grupo inicial, outros estados de onde vieram muitos migrantes foram Minas Gerais, São Paulo, Bahia, Espírito Santo, Pernambuco, Ceará, Alagoas, Sergipe, Rio de Janeiro, Paraíba, Goiás, Mato Grosso do Sul, Piauí, Goiás, Acre, Pará, Rio Grande do Norte e Rondônia. Por esse motivo, a sede de Toledo tornou-se um espaço bastante miscigenado.

Atualmente, o município de Toledo conta com nove distritos: Concórdia do Oeste, Dez de Maio, Dois Irmãos, Novo Sarandi, São Luiz do Oeste, São Miguel, Vila Ipiranga, Vila Nova e Novo Sobradinho¹³.

Tabela 2: Dados atualizados sobre o município de Toledo – Paraná

Município de Toledo		
População estimada:	140.635 habitantes	2019
Eleitores	96.136	2018
Emancipação	14 de dezembro de 1952	
Economia	Agroindustrial	
103,240 mil veículos automotores	Um veículo para cada 1,3 habitantes	

Fonte: Organizada pela autora.

Figura 1: Vista aérea da cidade de Toledo – Paraná



¹³ Fonte: IBGE-<http://cidadesdomeubrasil.com.br/pr/toledo>.

Figura 2: Mapa da Cidade de Toledo/Paraná

Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=412770&search=parana%20toledo>

Tabela 3: População estimada no município de acordo com o último Censo/IBGE 2010

Dados	Quantificação Numérica
População estimada 2017	135.538
População 2010	119.313
Área da unidade territorial 2016 (km ²)	1.196,999
Densidade demográfica 2010 (hab/km ²)	99,68
Código do Município	4127700
Gentílico	Toledano

Fonte: <http://www.toledo.pr.leg.br/institucional/historia>.

2.6.2 Os Centros da Juventude (CJUs), conforme a Deliberação 004/2009

O Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente, por meio da Secretaria de Estado da Criança e da Juventude, instituiu, por meio da Deliberação 004/2009, os Centros da Juventude, considerando:

- **os altos índices de violência** que atinge a população infanto-juvenil, enquanto vítima ou autora;
- que os adolescentes **(12 a 18 anos)**, **compõem o grupo de maior risco** de exposição à violência;
- que os **principais fatores de risco à violência são**: fracasso e evasão escolar; uso abusivo de drogas; dificuldade em acessar bens culturais pela população na faixa da pobreza; ausência de oportunidades de formação profissional; insuficiência de oferta de atividades socializadoras como arte, esporte, lazer; insuficiência ou ausência de espaços de diálogos e participação política e social da juventude;
- o princípio da **proteção integral**, base do Estatuto da Criança e do Adolescente;
- o regime de atendimento **de apoio sócio-educativo em meio aberto**, previsto no art. 90, II, do ECA;
- o Decreto nº 3.963/94 que regulamenta a **utilização dos recursos do FIA-PR** no atendimento a população;
- o princípio da **descentralização e municipalização** do atendimento das crianças e adolescentes;
- o estabelecido no **“Pacto pela Infância e Juventude”**, aprovado pelo Decreto nº 1.414/2007;
- que o fortalecimento de **“redes de proteção”** à população infanto-juvenil requer o comprometimento de diferentes esferas de governo e dos setores organizados da sociedade;
- que as ações de proteção e de garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes devem atender ao princípio da **prioridade absoluta**;
- **que os adolescentes devem participar** na elaboração das políticas e programas a eles destinados, bem como atuarem na perspectiva da construção de projetos de futuro tanto individuais como coletivos, intervindo de forma decisiva no destino das populações excluídas e invisibilizadas; (DELIBERAÇÃO 004/2009. Grifos do documento oficial).

A Deliberação 004/2009 evidencia a preocupação não só com os espaços dispostos nos Centros da Juventude, mas também, com os aspectos legais que definem, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), oportunidades diferenciadas de crescimento. As atividades específicas para esse público são planejadas de modo a integrá-lo na diversidade cultural, educação, esporte e lazer, para que possa ter, em carga horária complementar à carga horária de estudos, oportunidades de desenvolver e participar de trabalhos e

atividades culturais diversificados. Durante a pesquisa de campo, foi possível observar que as atividades são, de fato, bastante diversificadas, sendo organizadas nos três turnos, em horários e dias alternados, de modo a atender um grande número de jovens.

Nesses termos, o Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente – Cedca/PR, reunido ordinariamente no dia 20/03/2009, deliberou, por meio da referida resolução, ser objeto de criação dos CJUs:

Art. 1º. Pela aprovação do Programa “Centros da Juventude”, na forma do Anexo I, que propõe a construção e equipamentação pelo Governo do Estado, com recursos do FIA, de espaços públicos voltados à realização de atividades que possibilitem a adolescentes, jovens produzir e acessar bens culturais e artísticos, participar de atividades esportivas e tecnológicas, desenvolver e participar de ações que favoreçam a formação pessoal, profissional e política, espaços estes a serem mantidos pelos Municípios beneficiados, tendo como público prioritário jovens de 12 a 18 anos de idade em situação de vulnerabilidades e direitos violados.

Art. 2º. Pela liberação de recursos do FIA (2009-2010) no valor de R\$ 60.000.000,00 (sessenta milhões de reais) para a construção e equipamentação de 30 (trinta) Centros da Juventude.

Art. 3º. Os critérios para a seleção dos municípios, Anexo II, são:
I – VIOLÊNCIA: percentual de participação no Estado nos seguintes indicadores:

- a) homicídios na população entre 15 e 19 anos;
- b) apreensões de adolescentes relacionadas a drogas;
- c) violações de direitos fundamentais do ECA em população entre 12 e 18 anos;

II – procedência de internação nos Centros de Socioeducação acima de 04 (quatro) adolescentes em 2008;

III – CAPACIDADE DE RESPOSTA: receita municipal per capita entre R\$600,00 (seiscentos reais) e R\$ 1.400,00 (mil e quatrocentos reais);

IV – DEMANDA:

- a) população de 12 a 17 anos de idade acima de 3.800 (três mil e oitocentos) adolescentes;
- b) população pobre de 12 a 17 anos de idade acima de 1.000 (mil) adolescentes.

Parágrafo primeiro. Foram selecionados os 30 (trinta) primeiros municípios dentre todos que atendem aos critérios acima elencados.

Parágrafo segundo. Os municípios foram hierarquizados pelo critério previsto na alínea “b” do inciso IV deste artigo.

Parágrafo terceiro. Nos casos de não adesão de Município inicialmente selecionado, será estudada e avaliada nova relação. (CCE/PR, DELIBERAÇÃO 004/2009. Grifos do documento oficial).

A aprovação do Programa “Centros da Juventude” propôs, portanto, a construção e equipamentação desses locais – pelo Governo do Estado, com recursos do FIA (Fundo da Infância e da Adolescência) – que possibilitam, aos jovens em condições socioculturais adversas, oportunidades diversificadas de acesso a bens culturais, de esporte e de lazer, o que de fato faz grande diferença em suas vidas. Durante a pesquisa de campo, observamos os modos como os jovens se sentem integrados aos espaços, dividindo seu tempo entre as questões da casa e da escola, de modo a participar ativamente das agendas dos CJUs.

Para aderir ao programa de criação dos CJUs, os municípios deveriam, à época, se enquadrar nos seguintes critérios:

Art. 4º. Para adesão ao Programa, os municípios selecionados, Anexo II, deverão preencher os seguintes requisitos e condições:

I – disponibilizar terreno de propriedade do Município, com área mínima de 50 x 100 metros, em condições para a construção do Centro da Juventude, conforme projeto elaborado pela Secretaria de Estado de Desenvolvimento Urbano – SEDU, e juridicamente afetado para este fim;

II – assumir todas as despesas de custeio necessárias à manutenção do espaço público e à execução da proposta político-pedagógica do Programa;

III – assumir todas as despesas de pessoal, mantendo a equipe mínima de profissionais para o Programa;

IV – disponibilizar e articular os serviços públicos municipais a fim de viabilizar e potencializar a dinamização do Centro da Juventude, tais como transporte, infra-estrutura urbana, programas sociais, educacionais, esportivos ou culturais, etc;

V – manter em funcionamento e sistematicamente atualizado pelos conselheiros tutelares o Sistema de Informação para a Infância e Adolescência – SIPIA I;

VI – prestar informações sobre a execução do Programa, periodicamente e sempre que solicitado, ao gestor da política estadual, a SECJ, e ao CEDCA;

VII – incluir na ação local, documentos, relatórios e publicidades institucionais do Município relativos ao Programa, a denominação “Programa Centros da Juventude – SECJ/CEDCAPR/FIA”. (CEE/PR, DELIBERAÇÃO 004/2009. Grifos do documento oficial).

O município de Toledo encontrava-se apto a aderir ao Programa à época de sua criação, e assim o fez. Os locais escolhidos para a construção dos dois Centros da Juventude – um na região Leste e outro na região Oeste da cidade – encontram-se em meio a dois complexos de bairros distanciados do centro e que comportam população em situação de vulnerabilidade social, cujos adolescentes e

jovens necessitam desses lugares para complementar ou possibilitar acesso a bens culturais que não teriam, de forma alguma, por meio da família.

Em relação ao conceito de juventude, os parâmetros para implantação e funcionamento dos centros da juventude consideram, no que se refere ao marco situacional, a realidade das juventudes, o panorama nacional e o panorama estadual. A esse respeito, a resolução considera como sendo a realidade das juventudes à época de criação dos CJUs:

Atualmente, com reconhecida variação dos limites de idade, a juventude é percebida como um tempo propício para a construção de identidades e de definição de projetos de futuro. Em razão disso, de maneira geral, a juventude é a fase da vida mais marcada por ambivalências. Ser jovem é viver em permanente processo contraditório de convivência entre a subordinação à família e à sociedade e ao mesmo tempo, grandes expectativas de emancipação e busca de autonomia. Notoriamente, entre os jovens contemporâneos, há diferenças culturais e desigualdades sociais. Na sociedade brasileira, e por consequência também a paranaense, a juventude está marcada por grandes distâncias sociais, onde são desiguais e diferentes as possibilidades de se viver a juventude como “um tempo de espera e reflexão”, tempo de preparação. A condição juvenil não é, portanto, neutra nem tampouco única, é vivida de forma desigual e diversa em função da origem social; dos níveis de renda; das disparidades socioeconômicas entre campo e cidade, entre regiões do mesmo país, entre países, entre continentes, hemisférios. Concorrentemente, existem outras desigualdades que se expressam fortemente no cenário da vida urbana. No Brasil, e também no Paraná, reconhecidamente identificamos jovens que são vistos com preconceito por morarem em áreas pobres, via de regra, em áreas de ocupação irregular, sub-habitação, classificadas como violentas. Acrescidos desses aspectos, a vivência da condição juvenil é também classificada em razão de desigualdades de gênero, de preconceitos e discriminações que atingem diversas etnias, orientação sexual, gosto musical, pertencimentos associativos, religiosos, políticos, de galeras, de turmas, de grupos e de torcidas organizadas. Estes demarcadores de identidades podem aproximar jovens socialmente separados ou separar jovens socialmente próximos. Esse complexo entrelaçamento de circunstâncias reflete indicadores sociais reveladores de desigualdades que, retroalimentadas pela omissão do estado e precarização de políticas públicas, produzem distintos graus de vulnerabilidade juvenil, produzindo uma experiência geracional historicamente inédita. (CEE/PR, DELIBERAÇÃO 004/2009. Grifos do documento oficial).

A complexidade social e política contribui para reforçar a ambivalência dessa faixa etária. Se por um lado discute-se, no Brasil, a questão da redução da

maioridade penal, por outro, assistimos a adolescentes e jovens ávidos por ingressar no mercado de trabalho, frustrando-se com a obrigatoriedade da Educação básica que oprime, especialmente aqueles que “não gostam” de estudar. Desse modo, os Centros da Juventude funcionam como amplos e arejados espaços de diálogos, experiências em grupos e compreensão do lugar que os jovens ocupam nessa complexa sociedade. Ao entrarem em contato com seus pares, mediados por profissionais de diferentes especialidades, encontram-se e identificam-se com situações parecidas e oportunas para novas aprendizagens.

Quanto ao panorama nacional:

Dentro do quadro global de desigualdades sociais os jovens se apresentam como uma população especialmente vulnerável e demandante de políticas públicas que possam promover a garantia de direitos sociais histórica e sistematicamente sonegados em ampla escala no Brasil. Juárez Dayrell e Paulo César R. Carrano indicam o seguinte panorama em relação à indicadores populacionais jovens:

1. Que a população jovem compreendida entre 15 e 24 anos é de cerca de 33 milhões, cifra que se encontra dentro intervalo de variação histórica que vem oscilando entre 19% e 21% em relação à população total do país.

2. Embora os censos demográficos brasileiros indiquem a tendência de crescimento absoluto do contingente populacional jovem, observa-se um paulatino processo de desaceleração a partir da década de 70. As gerações nascidas a partir da década de 80 expressam, então, o efeito de uma fecundidade declinante iniciada na década de 60, com a introdução dos métodos anticoncepcionais via oral e, mais recentemente, com a constatação do elevado número de mulheres esterilizadas.

3. Os adolescentes e jovens são os que apresentam maior capacidade migratória, tanto que cerca de 80% deles vivem em áreas urbanas que em grande medida não possuem os equipamentos sociais necessários para suprir suas múltiplas necessidades de desenvolvimento. Para as diferentes faixas etárias de jovens brasileiros, principalmente os oriundos dos setores populares, que ainda não apresentaram significativo declínio demográfico, persistem os péssimos indicadores de acessibilidade ao direito à educação pública e de qualidade que entre os jovens de 15 a 17 anos de idade, a taxa de escolarização passou de 55,3% para 78,8%. Os dados informam que os jovens possuem hoje mais acesso à escolarização formal e nela permanecem por mais tempo, ainda que essa permanência se caracterize, em larga escala, por reprovações sistemáticas que criam graves distorções entre idade ideal e série escolar. Em relação às pessoas de 18 e 19 anos de idade, a proporção é menor: apenas 50,3% de jovens desse grupo frequentava a escola.

4. No que pese a melhoria de acessibilidade aos sistemas formais de ensino, é necessário registrar que os desafios para a

consolidação de um sistema escolar público e de qualidade ainda se encontram longe de serem superados no Brasil. A maioria dos jovens da rede pública ainda se encontra cursando as primeiras oito séries do ensino fundamental. O mesmo Censo 2000 que apontou a extensão do acesso à escolarização para um maior contingente de jovens brasileiros revelou também dados preocupantes sobre o atraso escolar no ensino público. Segundo o levantamento, na faixa etária de 15 a 17 anos, mais da metade dos jovens que estudam (52,6%) estão matriculados ainda no ensino fundamental, que é destinado a crianças de 7 a 14 anos.

5. Quanto ao desemprego, de acordo com o IPEA (2008), o jovem no Brasil, especialmente os grupos entre 15 e 24 anos, apresentam taxas de desemprego substancialmente maiores que as dos trabalhadores adultos; em 2006, enquanto a taxa de desemprego era de 5% entre os adultos de 30 a 59 anos, observam-se índices de 16,7% entre os jovens de 18 a 24 anos, e 9,5% entre 25 e 29 anos.

6. As portas do 1º emprego foram fechadas para os jovens brasileiros e em especial aquela maioria de baixa escolaridade oriunda dos estratos populares. Quatro categorias caracterizam o desemprego no período: a) o desemprego de inserção, ao qual existe a procura por um longo tempo pelo 1º emprego; b) o desemprego recorrente, caracterizado pela ocupação temporária; c) o desemprego proveniente da desestruturação produtiva nas empresas e d) o desemprego da exclusão, marcado principalmente pela situação de ausência de emprego por longo tempo e o conseqüente desestímulo para a procura de colocação no mercado.

7. A cada ano, cerca de 26 mil crianças e jovens entre 10 e 19 anos perdem a vida por causas múltiplas, tais como, acidentes, suicídio, doenças relacionadas à gravidez e outros fatores mórbidos, além da afecção por problemas crônicos de saúde ou deficiências que comprometem não apenas o período da juventude como toda a trajetória de vida.

8. Cerca de 70% das mortes de jovens se deve a causas externas, principalmente, homicídios, acidentes de trânsito e suicídios. O Brasil ocupa o terceiro lugar no mundo naquilo que se refere ao assassinato de jovens entre 15 e 24 anos, segundo estudo da UNESCO divulgado em agosto de 2000 e denominado Mapa da Violência III. Na última década o número de jovens brasileiros entre 15 e 24 anos assassinados cresceu em 77%. Entre 1991 e 2000 a taxa de homicídio juvenil saltou de 66,5 para 98,8 por 100 mil hab. (CEE/PR, DELIBERAÇÃO 004/2009. Grifos do documento oficial).

Embora as citações sejam bastante extensas, a opção por mantê-las na íntegra ou em partes (ainda assim extensas), se deve pelo fato de serem textos da lei, o que, de outro modo, descaracterizaria o objetivo de apresentar a referida legislação. Desse modo, no contexto expresso na Deliberação 004/2009, o significado de ser leitor constitui um ato de extrema resistência, uma vez que, historicamente, aos jovens sujeitos que frequentam os CJUs (Centros da Juventude), o acesso à leitura e aos livros foi negado, de diferentes modos.

O poder aquisitivo destes jovens e de suas famílias os caracteriza e os localiza geográfica e culturalmente como sendo aqueles a que a assistência social, educacional e de saúde deverão acolher, uma vez que, por meios próprios, os mesmos não terão outras possibilidades. Nas entrevistas, conforme serão mostradas no capítulo 3, vários sujeitos afirmaram que seu acesso a bibliotecas se dá única e exclusivamente nesses centros, espaço onde tiveram acesso e interesse pela biblioteca, pelos livros e pela leitura.

Pode-se notar que o panorama nacional da juventude no Brasil não é nada otimista, devido à quase nulidade de políticas públicas de apoio ao jovem das classes menos abastadas. De fato, a população jovem carece de mais investimentos em sua formação escolar e também profissional, para que possa, ao longo da escolaridade básica (Ensino Fundamental e Médio), vislumbrar não só uma oportunidade no mercado de trabalho, mas também que esta oportunidade se desenvolva em paralelo ao acesso e permanência no Ensino Superior.

Quanto ao panorama estadual, os dados referentes ao Paraná em 2008 – ano de criação dos CJUs – conforme a referida resolução, assim se apresentavam:

No Paraná, os dados relacionados aos adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade não são diferentes. De acordo com o Documento da Comissão Estadual Interinstitucional de Enfrentamento à Violência Contra Crianças e Adolescentes do Estado do Paraná (2008), embora a violência contra crianças e adolescentes aconteça em todas as classes sociais, ela evidencia-se mais nos segmentos pauperizados. A criação ideológica da cultura da violência nas classes pobres é um dos mecanismos mais perversos para a perpetuação desse fenômeno numa sociedade que produz desigualdades. Nesse sentido, a atuação do Estado é de fundamental importância para que o ciclo da cultura da violência com a chamada origem nas classes pobres e excluídas seja superado. O Sistema de Informação para a Infância e a Adolescência – SIPIA I, utilizado como instrumento para ação dos Conselhos Tutelares e Conselheiros de Direitos, possibilita uma base de registro e tratamento de informações sobre a garantia dos direitos fundamentais preconizados pelo ECA. (CEE/PR, DELIBERAÇÃO 004/2009. Grifos do documento oficial).

No município de Toledo/Paraná, os dois espaços ocupados pelos Centros da Juventude são amplos e bem equipados, de modo a ofertar estrutura adequada para inúmeras atividades para os jovens que os frequentam. Em visita para realização das entrevistas, me deparei com adolescentes e jovens de diferentes

bairros, origem familiar e cultural diversificadas, inclusive oriundos de outros estados e regiões do Brasil.

Além das atividades variadas que os CJUs ofertam, há também a prática de cedência (na modalidade de agendamento e empréstimo breve – para uma ocasião apenas – ou prolongado – por meio de agendamento semanal, quinzenal, mensal e até anual), dos espaços esportivos ou auditórios e salas para cursos, bibliotecas, dentre outros espaços e atividades, para outras instituições públicas ou privadas,

Em Toledo, há dois Centros da Juventude. Um deles está localizado no Jardim Coopagro (Centro da Juventude Mariana Luiza von Borstel) e comporta as seguintes atividades: Hip Hop, Manobras de Skate, Violão, Guitarra, Teclado, Bateria, Desenho, Muai Thay, Kick Boxing; Tênis De Mesa, Handebol, Vôlei, Basquete, Futsal e Capoeira. O horário de atendimento é de segunda à sexta das 8h às 11h30min, das 13h30min às 17h e das 18h às 21h30min.

Figura 3: Centro da Juventude Mariana Luiza von Borstel (Jardim Coopagro)



Foto CJU Jardim Coopagro. Fonte: <http://catve.com/porta1/inc/img.php?img=http://cdn-catve.trrsf.com/imagens/galeria/1490025070.jpg>.

Dos seis (6) espaços onde desenvolvi a pesquisa de campo, o Centro da Juventude Mariana Luiza von Borstel (Jardim Coopagro) foi o mais acolhedor e aquele em que melhor consegui cessar, conversar e dialogar com os jovens

sujeitos que ali se encontravam todas as vezes em que lá estive para a coleta de dados. Com atividades bastante variadas e jovens interessados nessas atividades, esta pesquisa teve boa receptividade nesse local. Os profissionais que lá atuam mostraram-se interessados em conhecer e colaborar, de modo que foi uma vivência relevante para o desenvolvimento deste trabalho.

O outro Centro da Juventude, cujo nome é Márcio Antonio Bombardelli, se localiza no Jardim Europa e comporta as seguintes atividades: Informática, Hip Hop, Flatland (Manobras de Bike), Violão, Guitarra, Teclado, Contrabaixo, Bateria, Teoria Musical, Canto, Audição, Kick Boxing, Karatê, Judô, Tênis De Mesa, Vôlei, Basquete, Futsal, Natação e Badminton. Quanto ao horário de funcionamento, é de segunda à sexta das 8h às 11h 30min, das 13h 30min às 17h e das 18h às 21h 30min.

Figura 4: Centro da Juventude Márcio Antonio Bombardelli (Jardim Europa)



Fonte: <http://catve.com/portal/inc/img.php?img=http://cdn-catve.trrsf.com/imagens/galeria/1490025070.jpg>

No Centro da Juventude Márcio Antonio Bombardelli (Jardim Europa) tive certa dificuldade no acesso aos adolescentes e jovens. Desde o início planejei realizar ali a maior parte das entrevistas gravadas, devido ao grande fluxo de jovens, porém, na primeira visita (pré-agendada) para fazer as entrevistas, fui orientada a desenvolver apenas os questionários escritos, devido à agenda de

atividades daquele dia. No retorno seguinte a este espaço de pesquisa, as atividades ocorreram de forma tranquila, fui atendida pela funcionária responsável pela biblioteca do local e desse modo, consegui concluir o trabalho de coleta de dados.

2.6.3 Shopping Panambi

O Parque Ecológico Diva Paim Barth¹⁴, maior parque da cidade de Toledo, com uma área de aproximadamente 6.107m², foi inaugurado em 1988, e sua construção se deu no intuito de transformar o local, antigo banhado, em área de lazer para a população.

Encontra-se no local um grande lago, com uma ilha em seu centro, um horto florestal com trilhas ecológicas, área para descanso e pista de *cooper*. Ao redor encontram-se alguns estabelecimentos gastronômicos um shopping center. O parque abriga também a Usina do Conhecimento, uma obra do governo do Estado, inaugurada em 1999 e que foi equipada com materiais de última geração com o propósito de oferecer cursos e treinamentos nas áreas de cultura/arte, ciência e tecnologia, informação e comunicação. A Usina do Conhecimento localiza-se na Rua Irmão Nicolau, nº 22.

Neste espaço, há também a Concha Acústica "Bonifácio Dewes", que foi inaugurada em 1992. Trata-se de um espaço cultural, contendo arquibancadas, camarins e palco, onde são realizadas diversas manifestações culturais e artísticas, como performances das trupes de circo, peças teatrais, música, dança, entre outros.

O Parque Ecológico Diva Paim Barth localiza-se entre as Ruas Dom Pedro II e Rua São Pedro dos Santos Ramos. No mesmo local, situa-se o Shopping Panambi, inaugurado em 1997, com vista privilegiada para o Lago Municipal. No conjunto, sua estrutura conta com cinquenta e quatro lojas de diferentes segmentos, seis opções de restaurantes, praça de alimentação para trezentas pessoas, duas salas de cinema e estacionamento privativo.

¹⁴ Fonte: <http://www.turismo.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=84>.

Figura 5: Shopping Panambi



Fonte: <http://static.panoramio.com/photos/original/35450633.jpg>

Embora a população de Toledo seja consideravelmente pequena, aos poucos o shopping passou a ser um local frequentado por pessoas das mais diferentes classes sociais, uma vez que a cidade oferece poucos espaços de lazer e entretenimento. É comum, nos horários de almoço, nos finais de tarde e nos fins de semana, o espaço atrair muita gente, também pelo fato de comportar uma praça de alimentação consonante com a demanda local.

Figura 6: Vista aérea da quadra esportiva anexa ao Lago Municipal Diva Paim Barth



Fonte: https://www.gazetatoledo.com.br/admin/k6_imagens/noticias.

Nota-se, no centro superior da imagem, a quadra esportiva anexa ao Parque Ecológico Diva Paim Barth. Esta quadra é utilizada pela população e também comporta atividades organizadas pela Secretaria Municipal de Esporte e Lazer – SMEL, ao público interessado. Há atividades esportivas e culturais nos fins de tarde e fins de semana é comum o espaço estar bastante movimentado.

2.6.4 Biblioteca Pública Central

A Biblioteca Pública Municipal, cujo endereço é Avenida Tiradentes, nº 1165, está ligada à Secretaria da Educação do município de Toledo/PR e foi criada pela Lei nº 206, de 12 de dezembro de 1960, registrada no Instituto Nacional do Livro sob nº 16.223. Incorporada como órgão da Casa da Cultura, conforme a Lei nº 779, de 02 de setembro de 1974, e como Biblioteca Pública, de acordo com seu regimento interno, aprovado pelo Decreto nº 38/76 e instituída pela Lei Municipal nº 1.433/88 de 30/06/88. Desde o ano de 2002, esta biblioteca está ligada à Secretaria Municipal da Educação, instalada no Centro Cultural Oscar Silva. Esta biblioteca é responsável pela organização do Concurso de Contos Paulo Leminski que, no corrente ano, completou sua trigésima edição.

Figura 7: Biblioteca Pública Central



Fonte: https://www.gazetatoledo.com.br/admin/k6_imagens/noticias_59d7c071388ec.jpeg

A Biblioteca Pública está localizada no centro da cidade e permite o pronto acesso dos usuários a todo tipo de conhecimento, independente de idade. Seu objetivo principal é o de possibilitar, facilitar e incentivar o hábito da leitura a todas as camadas sociais, contribuindo para a evolução sócio-cultural da população. Atualmente, a Biblioteca Pública está informatizada, de modo a agilizar o funcionamento da mesma e possibilitar o acesso do leitor à Internet para os mais diferentes assuntos,

Seu acervo bibliográfico inicial era de 2.445 volumes e o atendimento ao público era realizado por duas funcionárias. Somente no ano de 1983, a biblioteca passou a ter no seu quadro funcional a atuação de uma bibliotecária, a Sra. Nancy Bragato Futagami, formada em biblioteconomia, atendendo, desse modo, às exigências do artigo 10 do Regimento da Biblioteca Pública Municipal, datado de 27 de setembro de 1976.

A biblioteca ocupou como espaço físico a Casa da Cultura até o ano de 1984. Com a criação do Centro Cultural Oscar Silva, a Biblioteca conquistou um espaço próprio para poder realizar suas atividades. O Centro Cultural, prédio de dois pavimentos, apesar de não ter sido construído especialmente para abrigá-la, possuía condições para o uso. A biblioteca Pública dividia espaço com o Museu Histórico Willy Barth e a Casa do Artesão. No Centro Cultural Oscar Silva, a Biblioteca permaneceu atendendo no período compreendido entre os anos de 1985 a 1994, quando então teve cedido o seu espaço físico para a instalação provisória da UNIPAR (Universidade Paranaense). Assim sendo, a Biblioteca, o Museu e a Casa do Artesão passaram a ocupar novos espaços.

A biblioteca transferiu-se para o prédio do antigo Banco Meridional, localizado à Rua Barão do Rio Branco, esquina com a Rua 7 de setembro s/nº. Isso ocorreu no período de outubro de 1994 a agosto de 1996. Com a construção da sede da UNIPAR, o Centro Cultural Oscar Silva foi novamente revertido ao uso público pelo Município e a Biblioteca pôde nele instalar-se permanecendo lá até a presente data.

Nesse local, o acesso para a pesquisa foi facilitado, porém, a dificuldade foi encontrar os sujeitos leitores para realização das entrevistas gravadas, pois poucos frequentam a biblioteca para fazer leituras. A maioria comparece para devolução, trocas ou empréstimos de livros, o que torna seu tempo de permanência restrito e

curto no espaço da biblioteca. Por isso, neste espaço a maior parte da pesquisa foi realizada por meio de questionários escritos, cuja dinâmica foi conversar com os sujeitos, entregar o questionário e agendar uma data para devolução. Essa estratégia funcionou e tornando possível a conclusão da coleta de dados.

2.6.5 Biblioteca Extensão Vila Pioneira

A Biblioteca Extensão Vila Pioneiro foi criada pela Lei nº1433, de 30 de junho de 1988 e também está ligada à Secretaria da Educação do Município de Toledo/PR. O endereço da Biblioteca é Rua Dr. Cyro Fernandes do Lago, nº 85. O espaço ocupado pela referida biblioteca fica anexo ao Centro Cultural Ondy H. Niederauer, na Vila Pioneira.

Essa biblioteca é responsável pelo Concurso de Crônica e Poesia Edy Braun, que neste ano comemorou sua sétima edição. Trata-se de um concurso que recebe escritores locais e regionais, organizado em duas categorias – juvenil e adulto – para os dois gêneros: crônicas e poesias. Alunos da educação básica, professores e demais escritores costumam participar desse concurso literário todos os anos. Já se tornou tradição no município e seu entorno.

Figura 8: Biblioteca Pública Extensão Vila Pioneira



Fonte: <https://www.google.com/search?q=biblioteca+publica+do+centro+cultural+ondy+niederauer+toledo>.

A biblioteca é frequentada pelo público da Vila Pioneira e dos bairros vizinhos e, principalmente, pelos estudantes da Educação Básica das escolas municipais e dos colégios estaduais dos arredores.

Nesse espaço tive o acesso bastante facilitado, uma vez que os profissionais que nele atuam se mostraram bastante interessados no trabalho de pesquisa e dispostos a colaborar na mediação com os jovens leitores, tanto na realização das entrevistas gravadas, quanto na organização dos questionários escritos.

Do mesmo modo que na biblioteca central, as entrevistas gravadas foram dificultadas pelo fato de que os leitores frequentam a biblioteca no intuito de devolver livros, fazer a troca ou tomar de empréstimo novas obras do acervo. Devido a essa especificidade, a abordagem aos sujeitos da pesquisa foi feita no sentido de conversar, explicar a temática e a dinâmica da pesquisa e, nos casos em que os questionários escritos foram entregues, fiz o agendamento de uma data para recolhê-los. Nesse aspecto, o auxílio dos funcionários do local foi essencial, pois sempre me avisavam por telefone quando havia questionários para buscar. Desse modo, foi possível concluir as atividades de coleta de dados nesse espaço de pesquisa.

Em síntese, o trabalho de coleta de dados se deu de forma tranquila, embora tenha sido prolongado pelas dificuldades de agendas nos espaços pesquisados e minha dificuldade em conciliar as agendas de trabalho e estudos. Ainda assim, foi possível concluir a pesquisa de forma completa: foram coletados dados de cento e oito (108) sujeitos, o que representa 1% da população jovem de Toledo, conforme dados do último Censo do IBGE/2010. Minha opção por manter esse número (108) que parece alto, se deve também ao desconforto em optar por trabalhar com um percentual inferior a 1%.

O tempo destinado ao processo de coleta de dados foi de mais ou menos um ano, de março/2018 a março/2019, período no qual os intervalos de idas aos locais da pesquisa (seis no total), se deram basicamente pelas dificuldades de conciliar os tempos de trabalho e de estudos – minha maior dificuldade no percurso de todo o tempo de duração do doutorado – quatro anos e meio.

Os dados específicos sobre a quantidade de sujeitos entrevistados em cada local serão apresentados no próximo capítulo que trará, além dos dados coletados, a análise dos resultados. Apresentarei também os dados referentes às duas

bibliotecas nas quais foram realizadas as entrevistas, bem como os dados sobre acervo, acesso e demais aspectos relevantes para a pesquisa aqui apresentada.

CAPÍTULO 3 – CARTOGRAFIA DO JOVEM LEITOR DE TOLEDO

“Não importa o meio onde vivemos e a cultura que nos viu nascer, precisamos de mediações, de representações, de figurações simbólicas para sair do caos, seja ele exterior ou interior. O que está em nós precisa primeiro procurar uma expressão exterior, e por vias indiretas, para que possamos nos instalar em nós mesmos. Para que pedaços inteiros do que vivemos não fiquem incrustados em zonas mortas do nosso ser”.

(Michèle Petit)

Tomando como princípio norteador as palavras de Michèle Petit, segundo a qual precisamos de mediações, de figuras simbólicas para sair do caos, neste capítulo, apresentarei os resultados da pesquisa de campo de modo a contemplar os objetivos traçados para a temática de nosso estudo. As perguntas, as respostas e as análises serão apresentadas e discutidas em tópicos, por meio de quadros, tabelas e textos que visam expressar os resultados da pesquisa.

O capítulo foi organizado em três seções, a começar pela apresentação de algumas explicações contextuais sobre o campo da pesquisa (seis espaços não escolares), em seguida apresentei os dados quantitativos da pesquisa e, por último, uma seção que apresenta a análise qualitativa dos dados apresentados.

3.1 Seis passeios por lugares habitados por jovens leitores

Os 6 (seis) espaços escolhidos para a pesquisa de campo são espaços de convivência da população jovem de Toledo e foram escolhidos por se caracterizarem como espaços não escolares. São, como já elencado anteriormente, duas bibliotecas públicas, dois Centros da Juventude (CJUs), o shopping Panambi e a quadra esportiva que fica próxima ao shopping. A metodologia foi planejada visando identificar leitores em espaços não escolares, mesmo considerando que a leitura (mesmo a literária), em nosso contexto, ocorre com muito mais ênfase em contextos escolares.

Eis o primeiro disparador para a pesquisa de campo – aquilo que me moveu a definir essa temática: se boa parte da leitura literária é realizada na escola, haveria leitores literários ocupando e vivenciando leituras em espaços não escolares?

Em termos metodológicos, considerando a praticidade e a disposição dos sujeitos em contribuir com esta pesquisa, optei por realizar parte das entrevistas gravadas, compostas por 5 (cinco) perguntas e a outra parte em forma de questionários escritos, cujas perguntas foram as mesmas.

Inicialmente, planejei trabalhar com 70% (setenta por cento) das perguntas por meio de entrevistas gravadas e apenas com 30% (trinta por cento) em forma de questionários escritos, entretanto, no decorrer da pesquisa de campo, senti certa resistência de alguns sujeitos em conceder tais entrevistas. Desse modo, a fim de melhor desenvolver e concluir essa parte do trabalho e considerando tal resistência, alterei o percentual, de modo a totalizar 51 (cinquenta e uma) entrevistas gravadas e 57 (cinquenta e sete) questionários escritos, nos seis diferentes espaços nos quais a pesquisa de campo se desenvolveu.

Tanto as entrevistas gravadas quanto os questionários escritos buscaram, de forma similar, levantar dados que permitissem traçar uma cartografia do jovem leitor no município de Toledo/PR. Cartografar o percurso de formação leitora de tais sujeitos objetivou conhecer os modos como tal formação se deu, se houve ou há mediadores intervindo nesse percurso, quais as preferências e modos de ler, bem como o acesso que esses sujeitos tiveram ou têm aos textos que leram ou leem – se frequentam bibliotecas, se têm a sua própria, se são instigados a utilizar as bibliotecas das escolas onde estudam, dentre outros elementos que foram se desenhando durante a pesquisa de campo.

O contato inicial nos seis espaços escolhidos se deu de modo tranquilo, mesmo que alguns imprevistos tenham surgido no decorrer do trabalho, pois tive certa dificuldade em encontrar os sujeitos nos horários combinados, o que me levou a deixar, algumas vezes, questionários escritos para serem entregues pelos responsáveis locais para os sujeitos que ali viessem em horários diferentes de nossos encontros. Essa nova forma de organização foi planejada de modo a facilitar o andamento da pesquisa, uma vez que ela foi utilizada em casos esporádicos.

3.2 Dados quantitativos da pesquisa

A fim de demonstrar o cenário quantitativo da pesquisa de campo, reapresento aqui a Tabela 1 com os dados que serão analisados ao longo deste capítulo:

Tabela 1: Campos da pesquisa e quantidade de sujeitos por campo:

Local	Entrevista Gravada	Questionário Escrito	Total Sujeitos
Centro da Juventude Marcio Antonio Bombardelli – Jardim Europa	10	12	22
Centro da Juventude Mariana Luiza von Borstel – Jardim Coopagro	26	3	29
Biblioteca Pública Central	2	9	11
Biblioteca da Vila Pioneira	2	9	11
Shopping Panambi	06	10	16
Quadra Esportiva anexa ao Lago Municipal Diva Paim Barth	05	14	19
Total: 6 Locais Pesquisados	51	57	108

FONTE: Organizada pela autora.

Todos os espaços definidos como campos de pesquisa caracterizam-se como espaços não escolares, pois o objetivo desta pesquisa era entrevistar os sujeitos fora do contexto escolar.

No que se refere à abordagem dos sujeitos pesquisados, os Centros da Juventude foram os locais onde mais facilmente consegui conversar e desenvolver a pesquisa com certa tranquilidade, devido à diversidade de horários e atividades desenvolvidas nesses locais. Conforme dados apresentados na tabela 1, é possível perceber que nesses locais consegui realizar a pesquisa com o maior número de sujeitos, totalizando 51 (cinquenta e um) sujeitos.

Nas bibliotecas, foi possível realizar apenas 22 (vinte e duas) entrevistas/questionários, pois o acesso aos sujeitos leitores naqueles espaços foi bastante dificultado, uma vez que eu dependia do fluxo de entrada destes nos

referidos locais. Às vezes agendava horários, noutras fiz plantão à espera de sujeitos que ali pudessem chegar, mas sempre tive dificuldades em acertar as agendas. Por esse motivo, optei por deixar, nesses locais, alguns questionários escritos para que as pessoas que lá trabalham entregassem aos leitores, na medida em que eles apareciam para empréstimos, devoluções ou trocas de livros.

De todos os seis locais definidos como campos de pesquisa, o shopping e a quadra esportiva foram os que mais encontramos dificuldades para realização desse trabalho, devido ao fato de que os sujeitos que lá estavam, ao desenvolver suas atividades de entretenimento, nem sempre se mostravam dispostos a colaborar comigo. Em razão disso, consegui realizar poucas entrevistas gravadas e optei por entregar os questionários escritos para essas pessoas e retornar aos locais para buscá-los.

Esse procedimento gerou grandes problemas, fazendo com que precisasse me demorar mais nesses locais, devido aos desencontros entre sujeitos e folhas de questionários. Ao fim e ao cabo, tudo se concluiu, mesmo com inúmeras dificuldades que foram administradas de acordo com as possibilidades.

Para análise dos dados da pesquisa, não farei distinção entre os dados das entrevistas gravadas e os dados dos questionários escritos, uma vez que as perguntas são as mesmas. Desse modo, tratarei da totalidade dos dados, apresentando as perguntas de pesquisa, os dados coletados, sua análise e as conclusões a que cheguei ao término da pesquisa aqui apresentada.

3.3 Análise qualitativa dos dados

Os dados da pesquisa serão apresentados de modo que cada questão será exposta num subitem com todos os aspectos concernentes a ela. Tabelas, quadros, citações e análise dos dados serão apresentados de modo a dialogar com as vozes dos sujeitos da pesquisa. Para manter o anonimato, designei números aos sujeitos e farei a referência ao número do leitor, por exemplo, Leitor 1, Leitor 2, Leitor 3, e assim, sucessivamente, na ordem em que as respostas serão apresentadas.

3.3.1 A busca pela definição de leitor

A primeira pergunta: “*Você é leitor? De quê?*” teve como objetivo identificar quais sujeitos da população pesquisada se declarariam leitores e quais não. Para tanto, a pergunta foi elaborada em duas partes, para saber quem é leitor e de que, pois o foco era descobrir e identificar leitores literários e leitores não literários.

As respostas a esta primeira pergunta revelaram que a maioria absoluta dos sujeitos se considera leitor, conforme quadro a seguir:

Quadro 2: Você é leitor?

Declararam-se Leitores	Declararam-se não leitores	Total de sujeitos entrevistados
90	18	108

FONTE: Organizado pela autora.

A fim de comparar os dados da pesquisa aqui apresentada com a Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2016)¹⁵, embora haja uma conceituação de leitor cunhada pela pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*¹⁶, não a utilizei nesse trabalho porque o objetivo aqui era conhecer e definir, posteriormente, os modelos de leitores a partir da coleta de dados. Entretanto, cabe aqui uma comparação entre as respostas a esta pergunta e os dados da última edição da Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, cujo resultado foi o seguinte: foram realizadas 5.012 entrevistas e, dessa população, 56% se declarou leitor (aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos últimos 3 meses) e 44% se declarou não leitor (aquele que declarou não ter lido nenhum livro nos últimos 3 meses, mesmo que tenha lido nos últimos 12 meses. (PRÓ-LIVRO, 2016, p. 22)

Em termos quantitativos, a pesquisa que fiz revela que 83,33% dos sujeitos se declarou leitor de textos de diferentes esferas e gêneros discursivos, como

¹⁵ A última edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil ocorreu no ano de 2015 e sua publicação foi feita pelo Instituto Pró-Livro no ano de 2016.

¹⁶ Leitor é aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses. Não leitor é aquele que declarou não ter lido nenhum livro nos últimos 3 meses, mesmo que tenha lido nos últimos 12 meses. Para os índices de leitura, a referência são os 3 meses anteriores à pesquisa. A definição de leitor/não leitor se mantém desde a edição de 2007. (Informações na p. 21 do documento Retratos da Leitura no Brasil/2016).

romances, crônicas, poesias, narrativas juvenis, dentre outros e por meio de suportes também vários, dentre eles livros, aparelhos celulares, tablets, ferramentas bastante comuns na atualidade. Houve, ainda, leitores que alegaram ler mais ou quase sempre pela internet, por ser uma prática mais comum e mais acessível do que o livro físico, por exemplo. A fim de representar a diversidade das respostas dos sujeitos a respeito das categorias de textos lidos, eis algumas respostas: o Leitor 3 afirma: *“Sim. Sou leitor e o que eu leio mais atualmente são alguns textos acadêmicos do meu curso (Ciências Sociais)”*. O Leitor 5 relata: *“Sim. De livros de qualquer tipo. Gosto de revista e gibi, mas leio mesmo é livro. Revista é só pra olhar fotos. Às vezes leio no celular”*. A fala do Leitor 6 revela a leitura realizada por meio da Internet: *“Sim. Da Internet. Humor. Sempre ligado a humor e suspense. De livros só gosto de gibis. Leio no celular as mesmas coisas que leio na net ou quando tenho que estudar alguma coisa”*.

Optei por manter as respostas na íntegra porque não era meu objetivo discutir com os sujeitos da pesquisa suas preferências, ou mesmos sua compreensão sobre as definições de textos, gêneros discursivos ou literários nem mesmo sobre os suportes escolhidos para leitura.

É consideravelmente constante a menção à leitura de textos na internet usando ferramentas como aparelhos celulares, computadores, *tablets*, notebooks, dentre outros, além do acesso às plataformas de livros digitais e aplicativos de leitura, como expresso pelo Leitor 10 no relato: *“Sim. Leio mais pelo celular num aplicativo que eu tenho. Eu gosto do gênero tipo de ficção. Gosto de textos de blogueiros, e tipos assim”*. De forma semelhante, o Leitor 11, afirma: *“Olha, eu leio bastante. Eu leio de tudo. Não tenho assim... mas a minha preferência é ficção e fantasia, adoro. Mas assim, eu leio muita coisa. Até na escola mesmo, geralmente eu leio muita coisa de história do Brasil mesmo... esqueci o nome agora”*.

A preferência dos sujeitos varia bastante, tanto em relação ao gênero discursivo, quanto no que se refere aos suportes e veículos de circulação dos textos, como é possível perceber no relato da Leitora 21: *“Eu sou uma leitora. E gosto de livros de romance, gosto de livros de documentários escritos sobre acontecimentos reais”*.

Há, também sujeitos que leem por se sentirem obrigados ou mesmo por considerarem, talvez, que obrigar-se a ler é um modo de ter acesso ao

conhecimento, conforme observamos no relato do Leitor 42: *“Eu me obrigo a ler. Então eu costumo ler textos que me tragam mais conhecimento. Tipo assim, livros de História, livros que tragam coisas importantes. Na leitura literária eu procuro mais poesia”*. Há, ao contrário desta situação, leitores que não se submetem à obrigação de ler, como, por exemplo, no caso da Leitora 44: *“É... assim... eu leio, sabe? Mas eu não gosto de ser obrigada a ler. Quando a professora de Português manda ler livros eu não leio os livros dela, porque eu não gosto de ser obrigada a ler. Gosto de ler o que eu me interesse de ler. Geralmente gosto de ler coisas de saga, séries”*. É possível notar, em algumas respostas, variações entre gêneros, suportes e temas, de modo que o acesso a diferentes conhecimentos – literários ou científicos, por exemplo – ficam explícitos.

No relato da Leitora 44 há um posicionamento sobre a questão da obrigatoriedade da leitura determinada pelos professores em sala de aula. É possível que a questão da obrigatoriedade, muitas vezes compreendida pelos estudantes como uma forma de afronta a suas vontades, nada mais é do que uma organização curricular dos professores em suas disciplinas/séries.

Ainda sobre o relato da Leitora 44, pode-se refletir sobre uma situação bastante recorrente nos contextos escolares da Educação Básica – a afirmação de alguns professores de que os alunos não leem ou nada leem. Como professora de Língua Portuguesa em turmas do Ensino Médio noturno, vejo, com frequência, a leitura (quase sempre literária) que ocorre à revelia da escola. Os adolescentes costumam ler obras baseadas em suas séries preferidas, distopias e até mesmo obras que foram inspiradas em jogos de vídeo games, filmes e outras fontes de inspiração vinculadas à produção literária estrangeira.

Particularmente, apesar de ministrar a disciplina de Língua Portuguesa e Literatura, penso que se o leitor adentra o mundo da leitura por meio de obras de literatura estrangeira, é possível considerar que, como ponto de partida, este é um meio bastante eficaz para ele se tornar leitor também de obras da literatura nacional. Esta forma de entrada em textos literários brasileiros torna-se mais atrativa, possível e instigante, à medida que os adolescentes começam a perceber a importância que suas leituras têm para “a professora de português”, uma vez que compartilhar as leituras efetiva o elo entre estudantes e professora, levando-os, ao mesmo tempo, a novas aventuras de leituras. Esta iniciativa tem me trazido

frequentes diálogos com os estudantes sobre as leituras que, tanto eles quanto eu, estamos fazendo.

A diversidade de textos citados como preferidos pelos sujeitos da pesquisa no que se refere aos textos de gêneros discursivos da esfera literária, nacional ou estrangeira (de vários gêneros discursivos), se reflete, por exemplo, no relato do Leitor 64: *“Sim. Romance, mistério, conto e crônica”*; na abrangência da resposta do Leitor 73: *“Sim. Livros fictícios, literatura brasileira, livros em geral”*; na afirmação do Leitor 80: *“Sim. Literatura estrangeira, romances, aventuras, ficção científica”*.

Há sujeitos que não definiram suas preferências e optaram por priorizar formatos, alguns gêneros ou mesmo alegaram preferir o conhecimento inerente à leitura, independente do gênero ou suporte, conforme relata o Leitor 87: *“Sim. Diários, documentários, alguns livros de ficção/suspense/terror, e às vezes relacionados a psicologia, investigação forense e até mesmo anatomia humana”*; ou ainda a resposta emitida pelo Leitor 92: *“Sim. Procuro por livros, indiferente do gênero, que possam deixar uma boa marca e/ou aprendizado em mim e na minha vida”*.

Nesta primeira pergunta de pesquisa, identifiquei que 90 sujeitos se disseram leitores e apenas 18 sujeitos se disseram não leitores. Ressalto que não discutimos com os sujeitos os critérios que definem um leitor, tratando apenas da leitura como atividade inerente à vida desses sujeitos, independente dos gêneros discursivos de sua preferência.

À segunda parte da primeira pergunta (leitor “de quê?”), obtive como resposta 43 (quarenta e três) gêneros discursivos. Para melhor visualização no quadro, apresento apenas os gêneros que aparecem cinco vezes ou mais. Quanto aos demais gêneros discursivos, discutirei os dados em forma de tabelas, na sequência. As respostas variaram bastante, tanto em relação ao gênero discursivo, quanto em relação a títulos e autores, de modo que também os suportes textuais foram bastante diversificados.

Definir leitor, texto e gênero discursivo requer elucidar conceitos e sentidos, de modo que estes possam fundamentar esta discussão. Pode-se definir leitor, por exemplo, de diferentes modos. A começar pelo dicionário, encontra-se diferentes acepções para o referido termo:

1. Que ou aquele que lê para si, mentalmente, ou para outrem, em voz alta, textos escritos; leitor;
2. Que ou aquele que tem o hábito de ler;
3. Que ou aquele que lê habitualmente determinado periódico, gênero de literatura, autor; Ex.: <l. da Folha de S. Paulo> <l. de romances policiais> <crianças l. de Monteiro Lobato>;
4. Usuário de uma biblioteca, arquivo, serviço de documentação;
5. Que ou aquele que, em editoras, companhias teatrais, estúdios de cinema e televisão etc., está encarregado de ler e avaliar os originais remetidos pelos autores;
6. Que ou aquele que sabe ler sinais de notação musical
7. Diz-se de ou aparelho que realiza leitura de códigos, sinais, dados microfilmados etc.;
8. Que ou aquele que, ger. comissionado pelo governo de seu país, ensina a sua língua e literatura numa universidade estrangeira (diz-se de professor);

As diferentes formas de conceituar leitor estão presentes em diferentes contextos, inusitados meios e o definem conforme a função sociocultural que desempenha, do mesmo modo que os temas e as diferentes temáticas de leitura por ele executadas. Nesse sentido, um leitor se constitui a partir de suas vivências de leitura, no contato com os textos que lê, por meio das interações que realiza, ao longo de sua existência, nos diferentes contextos a que pertence.

Privat (apud COLOMER, 2007) assim define o leitor:

Na representação dominante, o leitor é um pescador. O leitor lê como um pescador pesca. É solitário, imóvel, silencioso, atento ou meditativo, mais ou menos hábil e inspirado. Considera-se evidente que o leitor é leitor quando lê como o pescador é pescador quando pesca, nem mais, nem menos. Aprender a pescar como aprender a ler consiste então em dominar certas técnicas básicas e experimentá-las, progressivamente, em correntes de água ou frotas de textos cada vez mais abundantes. (COLOMER, 2007, p. 51).

Nesses termos, compreende-se que um leitor competente, maduro, constrói-se no desenvolvimento de técnicas advindas de suas experiências leitoras, que se dão, de forma cada vez mais aprimorada, ao longo da vida. Essas vivências possibilitam o desenvolvimento de sua autonomia, permitindo-lhe alcançar outros e mais altos voos no contexto das leituras que ocorrerão, nos mais diferenciados encontros.

Sabemos que os textos são constituídos por diferenciados gêneros discursivos, cada qual composto por estrutura específica, que os definem como

mais ou menos estáveis, de modo a facilitar a comunicação humana. Bakhtin (2000) afirma que:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela relação operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissoluvelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2000, p. 279).

Pode-se notar que cada texto é veiculado por meio de um suporte ou de suportes pré-definidos e, a depender do contexto de veiculação, estes determinam também o gênero. Na prática, os usos que fazemos de textos, gêneros e suportes são determinados ainda pelos campos de atuação e as respectivas linguagens que as determinam. Não é possível ler um bilhete ou uma notícia, por exemplo, com a mesma emoção com que lemos uma carta de amor.

Segundo Marcuschi (2008), a discussão sobre o conceito de gênero discursivo nem sempre existiu e, do mesmo modo, com o conceito de suporte, foi sendo construído e discutido no decorrer da história e dos usos que as sociedades foram fazendo dos textos e suas diferentes funções sociais e culturais. Nesse sentido, ao discutir o conceito de suporte, aponta que:

Discussão ainda em andamento é a que diz respeito ao suporte dos gêneros. Muitos livros didáticos falam em portadores de gêneros, lembrando com isso os diversos locais ou continentes dos gêneros como um jornal, um livro e uma revista semanal. No entanto, equivocam-se os manuais quando falam no dicionário como portador de gênero, pois ele próprio é um gênero. E equivocam-se ao tratar a embalagem como gênero, já que ela é um suporte. Essa é uma questão complexa que não tem uma decisão clara. Ainda inexistem estudos sistemáticos a respeito do suporte dos gêneros textuais. Apenas agora iniciam as investigações sistemáticas a este respeito e muitas são as indagações. (MARCUSCHI, 2008, p. 173).

A fim de ilustrar melhor a questão da indefinição do conceito de suporte textual, Maingueneau (apud MARCUSCHI, 2008, p. 71) afirma ser necessário “reservar um lugar importante ao modo de *manifestação material* dos discursos, ao seu *suporte*, bem como ao seu modo de difusão: enunciados orais, no papel, radiofônicos, na tela do computador, etc.” (ênfase do autor). Maingueneau citava o *mídiu*m como sendo de extrema importância, justamente por não se tratar “de um simples ‘meio’, um instrumento para transportar uma mensagem estável: uma mudança importante do mídium modifica o conjunto de gênero do discurso” (apud MARCUSCHI, 2008). Nesse sentido, e a fim de reforçar a importância do meio no qual os textos e seus diferentes gêneros circulam, Marcuschi (2008) acrescenta:

Isso diz respeito tanto ao modo de circulação como ao modo de consumo dos gêneros e ainda mais ao modo como eles são estabilizados para serem “transportados” eficazmente. Um dia só transmitíamos os gêneros oralmente; depois passamos a fazê-lo por escrito; mais tarde, por telefone; e então pelo rádio, televisão e recentemente pela internet. Esses mídiuns são ao mesmo tempo modos de transporte e de fixação, mas interferem no discurso. (MARCUSCHI, 2008, p. 173-74).

É, portanto, de acordo com o meio e com o suporte, que os gêneros textuais, ou discursivos, como definidos Bakhtin (2000), ganham corpo e se definem na circulação e função comunicativa. Nesse sentido, para Bakhtin (2000, p. 279),

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.

A partir desta definição de gênero discursivo, elenco no quadro a seguir, as categorias de textos lidos pelos jovens, uma vez que ao serem questionados sobre suas preferências, os mesmos citaram, além de textos de gêneros discursivos específicos, também alguns estilos diferenciados de gêneros e ainda suportes (como livros, gibis e revistas, por exemplo). O motivo da elaboração do quadro foi organizar as diferentes categorias conforme a ocorrência em que apareceram na coleta de dados, o que mostrou que 25% dos sujeitos afirmaram ler todo tipo de livro, o que equivale a trinta e três (33) leitores, e justificam a leitura aleatória de textos de gêneros discursivos variados, independente da temática ou da linguagem desses textos – literária ou não literária. Em paralelo a esse percentual, 15% dos sujeitos, o que equivale a dezenove (19) sujeitos, afirmaram ler romances, sem especificar que tipos de romances preferem.

Tabela 5: Categorias de textos lidos pelos jovens

Categorias de textos lidos pelos jovens	Quantidade de sujeitos	Percentual de sujeitos
Todo tipo de livros	33	25%
Romances	19	15%
Gibis / HQs	12	9%
Revistas	9	7%
Ficção	8	6%
Mangás	7	5%
Ação	7	5%
Terror	6	5%
Ficção Científica	6	5%
Aventura	5	4%
Não Leitores	18	14%

FONTE: Organizada pela autora.

Talvez o fato de as entrevistas terem sido realizadas em espaços não escolares tenha instigado alguns sujeitos a se declararem como não leitores. Percebe-se, aí, a potência das práticas didatizadas de leitura, como se esta fosse atividade única e exclusivamente da escola.

Os sujeitos se declararam leitores de tipos textuais, gêneros e por meio de suportes variados, como por exemplo, gostar de ler gibis ou histórias em quadrinhos, ou ainda alguns declararem não gostar de livros, afirmando ler apenas no celular ou no tablet, suportes por meio dos quais se pode fazer a leitura de

textos curtos e longos, dependendo da preferência do leitor. A maioria absoluta dos sujeitos entrevistados afirmou ler textos ficcionais e, dada a faixa etária dos jovens leitores – quinze a dezenove anos –, é compreensível a mistura entre textos, gêneros e suportes textuais. Conforme apontado nas citações de Marcuschi na página anterior, sob algumas circunstâncias, as definições de gêneros e suportes podem se confundir.

Chamaram atenção, nas entrevistas, as respostas de sujeitos que afirmaram ler todo tipo de livro, pois, ao serem questionados sobre autores e títulos, a maioria deles disse não se lembrar. É possível que essa resposta tão generalizante possa representar uma tentativa de escapar da pergunta, revelando, provavelmente, que não leem de fato.

As indicações com menor quantidade de ocorrência (menos de 5) serão apresentados na tabela a seguir:

Tabela 6: Categorias de textos com menores ocorrências

Categoria de Textos Lidos	Quantidade de Sujeitos
Vários gêneros literários	4
Livros com base em filmes/séries	3
Comédia	2
Documentários	4
Aventura	4
Poemas/poesias	3
Livros de História	2
Narrativas Juvenis	3
Crônicas	2
Jornais	3
Mistério	2
Literatura Brasileira	3
Fantasia	3
Suspense	2
Total de gêneros: 14	Total de sujeitos: 40

Fonte: Organizada pela autora.

Alguns gêneros discursivos ou temas/conteúdos foram apontados por um único sujeito e, por esse motivo os cito aqui. de modo a otimizar a visualização da tabela. São eles: texto acadêmico, internet/humor, romances estrangeiros, leituras da escola, língua portuguesa, conto, livros técnicos e didáticos, sites, literatura estrangeira, literatura fantástica, livros de direito, psicologia, investigação forense, distopia, política, autoajuda, artigos/reportagens, artigos científicos, literatura americana.

Os sujeitos, ao responderem a esta pergunta sobre suas preferências, no geral não citaram títulos, gêneros ou autores. Mesmo quando questionados a esse respeito, alegaram não se lembrar ou estarem ainda no começo da leitura, ou também se referiram aos textos como “vários tipos de livros ou textos”. Em relação às séries, o que ficou evidente é que os jovens assistem mais ou menos às mesmas séries, conversam sobre elas, citam personagens, temáticas ou outros elementos, mas quanto aos títulos das mesmas nada relataram.

Esses dados podem revelar certo descomprometimento dos sujeitos quanto a suas leituras, pois não se lembrar de títulos ou autores demonstrou falta de interesse, e pode significar, talvez, até mesmo falta de concentração. A ausência de dados sobre os conteúdos lidos, por se tratar de leitura literária, pode demonstrar o descaso com a leitura, de modo que esta pareça menos importante, irrelevante ou até mesmo um passatempo que não merece retenção para momentos posteriores.

3.3.2 Preferências de leitura

A segunda pergunta – *Quais suas preferências?* – teve por objetivo conhecer as escolhas dos jovens para identificar a incidência de gêneros literários e não literários. Na tabela a seguir, apresento dados quantitativos quanto aos tipos de textos de preferência dos sujeitos entrevistados.

Tabela 7: Preferências de leitura

Preferências de leitura	Quantidade de sujeitos	Percentual de sujeitos
Romance	31	24%
Ficção	13	10%

Fantasia	12	10%
Narrativas Juvenis	11	9%
Gibi/HQ	10	8%
Aventura	9	7%
Ação	9	7%
Suspense	9	7%
Poema	8	6%
Literatura Brasileira	5	4%
Ficção Científica	5	4%
Drama	5	4%
Total	127 ¹⁷	100%

Fonte: Organizada pela autora.

Os sujeitos elencaram como suas principais preferências romances, ficção, fantasia e narrativas juvenis, todos compreendidos como gêneros literários, o que evidencia a presença massiva de leitores de textos ficcionais, dada a maior preferência por textos da tipologia narrativa.

Alguns sujeitos explicaram que seu gosto não é apenas por textos publicados em livros, mas também por filmes e séries por abrigarem textos narrativos de temáticas diversificadas. Considerando-se a facilidade de acesso, é provável que os filmes e séries sejam os impulsionadores da leitura dos livros. Ao comparar as respostas a esta questão com os dados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* – edição 2016 – temos um fator diferencial, uma vez que, enquanto a pesquisa aqui apresentada revelou que a preferência dos sujeitos é por textos de gêneros discursivos literários (100%, conforme os dados na tabela 8), a Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil segue por outro caminho. Isso pode ser depreendido pela revelação de que, ao serem questionados sobre os gêneros discursivos que costumam ler, as respostas mostram que em primeiro lugar está a preferência pela leitura da Bíblia, em segundo lugar a leitura de outros textos religiosos e só em terceiro e quarto lugar aparece a preferência pela leitura de romances e contos. (PRÓ-LIVRO, 2016, p. 30).

Algumas respostas corroboram tal percepção (a de que filmes e séries sejam portas de entrada ao mundo literário e, portanto, ficcional), conforme afirma o Leitor 2: “*Romance. Gosto de romances estrangeiros, como os do Nicolas Sparks,*

¹⁷ Embora o número de sujeitos da pesquisa seja 108, na tabela aparecem 127 respostas, pois alguns sujeitos responderam mais que um gênero discursivo de sua preferência nessa pergunta.

Marley e eu, porque eu choro. Gosto de filmes dramáticos de romance". É possível que essa resposta nos leve a duvidar de que tais livros nunca tenham sido lidos, mas os filmes são de fácil acesso, o que faz com que alguns sujeitos venham a ler e até mesmo a adquirir tais obras em forma de livros.

Observei que seis por cento (6%) dos sujeitos entrevistados preferem ler poemas (poesia), como afirma o Leitor 3: *"A preferência mesmo eu tenho por poesia... gosto muito de ler poesia, poesia nacional e leio na verdade um pouco de tudo, gosto bastante do gênero romance, né? Geralmente assim, pra dar uma referência, eu gosto de 1984, esses romances mais distópicos assim... gosto bastante... foi uma das primeiras coisas que comecei. Mas ultimamente tenho tentado ler de tudo assim, o que interessar, pegar e ler. Já li mais conto. Agora não leio mais tanto conto..."*. Mesmo que o sujeito afirme preferir a leitura de poemas, relata também gostar de romances e já leu mais contos, o que confirma a resposta de que a maioria absoluta dos sujeitos entrevistados revela a preferência pela leitura de textos do campo dos gêneros discursivos literários.

A Leitora 10 Chamou atenção ao afirmar: *"Eu não leio livros ou séries famosos. Gosto de ler livros escritos por pessoas que ninguém conhece. As pessoas vão lá, postam as histórias delas, daí vou lá e leio. E gosto e continuo lendo. Livro que eu gosto mesmo e que eu li no celular foi 'descobrimo o que amar'. Não me lembro quem é o autor"*. Esse relato evidencia o encontro entre autor e leitor, por meio de publicações nas mídias digitais. O leitor tem acesso, por diferentes meios, a publicações que não são amplamente divulgadas e passa a conhecer autores que são praticamente desconhecidos. A referida leitora ressalta sua curiosidade por tais autores, o que a define como uma leitora que não segue ou não se sente influenciada pela preferência da maioria.

Há, também, sujeitos que relataram ler livros que conheceram por meio de séries ou que, após terem lido, tais livros se tornaram séries, como demonstra o Leitor 25: *"Por nome de autor eu não sei, mas eu já li várias séries, livros, tipo Sheldon Hunter que virou série, Academia de Vampiros... é... livros que muita gente não lê, porque acha entediante, mas eu gosto"*. Esse relato revela a fidelidade do leitor pela temática da obra, seja ela veiculada em forma de livro ou em forma de série.

É interessante observar a preferência por gêneros literários cujas temáticas sejam de aventura, mistério, terror, drama, romance como relatam os seguintes leitores: Leitor 67: *“Livros que contenham aventura, romance e mistérios”*; Leitor 73: *“Ficção, aventura, romance e drama”*; Leitor 82: *“Romance, ficção, terror, contos, poesias e até mesmo biografias”*; Leitor 91: *“Fantasia, ficção, Infanto Juvenil, Horror, Terror, Suspense”*.

Alguns sujeitos mencionaram mudanças que ocorreram quanto às suas preferências por alguns gêneros literários: Leitor 94: *“Ao longo da minha experiência leitora, minhas preferências foram mudando. Atualmente, leio muita literatura nacional (Machado de Assis, Clarice Lispector), aprendi a amar José Saramago, leio muito ficção científica e livros de física”*; e o Leitor 107: *“Clássicos da literatura brasileira e alguns da francesa, contos sombrios, policiais e livros sobre mitologia”*.

O destaque para textos ficcionais revela a preferência massiva dos sujeitos por leitura de gêneros da esfera literária, o que não chega de fato a surpreender se considerarmos a relevância da literatura na formação humana, tema já discutido por inúmeros teóricos. Candido, já citado anteriormente, defende a literatura como um direito humano. Petit, bastante discutida no capítulo teórico desta tese, elenca relatos em diferentes obras por ela publicadas sobre o poder da literatura para levar leitores a diferentes mundos. Heloisa Seixas (2009), em seu conto mínimo *“Uma ilha chamada livro”*, conta-nos a história de José, um naufrago que, após confessar uma trágica história de vida que o confinou atrás das grades, revela que:

Perdido naquele mar revolto, na noite escura, nadou e nadou, no peito um aperto, uma dor aguda, uma sensação de morte. O que faria? Precisava encontrar alguma coisa que o salvasse, que o erguesse das águas e o levasse para longe dali. Sair do próprio corpo, viajar, voar, esquecer. E foi assim que José descobriu sua tábua de salvação, um remédio, uma lâmpada. Uma ilha. Foi nela que ancorou. Uma ilha chamada livro. (SEIXAS, 2009, p. 37-38).

O conto diz que José leu tanto que se tornou o homem biblioteca, apelido pelo qual passou a ser chamado pelos outros presos, pois José criou o hábito de dividir suas leituras e passar pelos corredores da prisão, de cela em cela, com um carrinho de livros, emprestando-os, compartilhando-os com os demais presidiários. A leitura para José foi, portanto, sua salvação. Ao encontrar na leitura sua ilha,

José salvou-se a si mesmo e possivelmente a outros colegas que, assim como ele, se encontravam na mesma situação. Estavam presos, perdidos, à deriva.

Umberto Eco (1994), ao discutir os conceitos de autor e leitor modelo e empírico, nos mostra que adentrar os textos ficcionais é como adentrar um bosque e escolher a maneira de passear por ele. Pode-se simplesmente andar, sem definir um caminho ou ainda apreciar todos os elementos que esse bosque nos oferece, de modo que há muitas escolhas possíveis, pois, cada leitor pode definir seu próprio percurso. Desse modo, o percurso escolhido pelo leitor define a intensidade do passeio, uma vez que algumas escolhas serão feitas durante o percurso. Para Eco (1994):

Um bosque é um jardim de caminhos que se bifurcam. Mesmo quando não existem num bosque trilhas bem definidas, todos podem traçar sua própria trilha, decidindo ir para a esquerda ou para a direita de determinada árvore e, a cada árvore que encontrar, optando por esta ou aquela direção. ECO (1994, p. 12).

Como leitores, adentramos o mundo ficcional em busca de caminhos que possibilitem encontros, que, de diferentes modos nos levem para outras realidades. É por isso que cada leitor vai se constituindo à medida que faz suas escolhas, que define ou aprimora suas preferências por esse ou por aquele autor ou texto, de modo a escolher, da mesma forma, suas trilhas, seus percursos de leitura.

A leitura, os textos, os temas, os conteúdos a que os leitores têm acesso constituem-se como formas de representações e experiências pelas quais eles passam no decorrer da vida. Todas essas vivências possibilitam a compreensão e, por vezes, a confirmação de que as histórias, as músicas, os poemas representam fatos que podem ocorrer e certamente ocorram com qualquer pessoa, em todos os contextos. Como afirma Petit (2009, p. 116):

Mitos, contos, lendas, poesias, peças de teatro, romances que retratam as paixões humanas, os desejos e os medos, ensinam às crianças, aos adolescentes, aos adultos também, não pelo raciocínio, mas por meio de uma decifração inconsciente, que aquilo que os assusta pertence a todos. São tantas as pontes lançadas entre o eu e os outros, tantos os vínculos entre a parte indizível de cada um e a que é mostrada aos outros.

A autora nos lembra de que, evidentemente, a leitura de textos literários não é suficiente para fornecer todas as representações de que necessitamos ou para

reestabelecer totalmente os que viveram dramas ou as inúmeras separações que são comuns à vida humana. Entretanto, sugere que:

É fato que o que nos habita necessita primeiramente procurar uma expressão exterior, talvez por vias indiretas, de modo que consigamos nos instalar em nós mesmos. Para que pedaços inteiros do que vivemos não fiquem inscrustados em zonas mortas do nosso ser. De outra forma, não temos condições de fazê-lo. (PETIT, 2009, p. 115).

A mesma autora destaca que a leitura não pode tudo, mas pode muito, embora sejam necessários vínculos sociais, amor, amizades, projetos compartilhados e, por vezes, até mesmo outras vivências culturais para que possamos compreender a dimensão da problemática existência humana. Nesse sentido, destaco que, na pesquisa aqui apresentada, os dados coletados foram bem próximos daqueles que, em Petit, Eco ou Colomer (além de outros teóricos já apresentados e discutidos) evidenciam a relevância da leitura, em especial a literária, para o desenvolvimento dos sujeitos, sobre a forma como ela interfere de modo positivo no aprendizado e desenvolvimento de inúmeras habilidades cognitivas, culturais e sociais.

O poder da literatura é também discutido por Todorov (2012), no sentido de ser, esta, superior até mesmo à filosofia, como no trecho a seguir:

A literatura tem um papel vital a cumprir; mas por isso é preciso tomá-la no sentido amplo e intenso que prevaleceu na Europa até fins do século XIX e que hoje é marginalizado, quando triunfa uma concepção absurdamente reduzida do literário. O leitor comum, que continua a procurar nas obras que lê aquilo que pode dar sentido à sua vida, tem razão contra professores, críticos e escritores que lhe dizem que a literatura só fala de si mesma ou que apenas pode ensinar o desespero. Se esse leitor não tivesse razão, a leitura estaria condenada a desaparecer num curto prazo. (TODOROV, 2012, p. 76-77).

Para o referido autor, a primazia da literatura está em ofertar ao leitor aquilo que, por si só, ele busca nos textos a que tem acesso, ao longo da vida. A essas escolhas e a esse percurso se devem, em boa medida, muito do sentido da literatura para a humanidade e, por consequência, sua importância. Todorov (2012, p.77) acrescenta que:

Como a filosofia e as ciências humanas, a literatura é pensamento e conhecimento e pensamento do mundo psíquico e social em que vivemos. A realidade que a literatura aspira compreender é, simplesmente (mas ao mesmo tempo, nada é assim tão complexo), a experiência humana. Nesse sentido, podemos dizer que Dante ou Cervantes nos ensinam tanto sobre a condição humana quanto os maiores sociólogos e psicólogos e que não há incompatibilidade entre o primeiro saber e o segundo. Tal é o “gênero comum” da literatura; [...] Seja pelo monólogo poético ou pela narrativa, a literatura faz viver as experiências singulares; já a filosofia maneja conceitos. Uma preserva a riqueza e a diversidade do vivido, e a outra favorece a abstração, o que lhe permite formular leis gerais. É o que faz com que um texto seja absorvido com maior ou menor grau de dificuldade.

A superioridade da literatura em relação às demais áreas do conhecimento reside no fato de que, a qualquer momento histórico, um sujeito pode compreender as temáticas da condição humana discutidas nos textos literários, ao passo que alguns conceitos ou princípios teóricos só podem fazer sentido no seu contexto vigente. Não por acaso, as temáticas literárias representam, essencialmente, os comportamentos humanos que podem ser identificados em todo e qualquer contexto histórico e cultural.

Na tabela a seguir, apresento as preferências de leitura citadas por menos de cinco sujeitos, de modo a facilitar a visualização dos dados e apresentá-los em tabelas separadas.

Tabela 8: Preferências de leitura com menos de cinco (5) ocorrências

Preferências	Quantidade de sujeitos
Todo tipo de livro	3
Vários gêneros literários	3
Revistas	2
Terror	4
Mangás	2
Livros com base em filmes	2
Documentários	3
Mistério	4
Conto	4
Literatura Estrangeira	2
Distopia	3
Não tem preferência	3
Só coisas do Bolsonaro	2
Mitologia Grega	2

FONTE: Organizada pela autora.

Do mesmo modo que na apresentação das respostas à primeira pergunta de pesquisa, todos os gêneros, suportes ou gostos literários cuja preferência foi apresentada por apenas um sujeito, estão listados aqui. São eles: textos acadêmicos, Internet/humor, comédia, livros de história, crônicas, jornais, literatura fantástica, investigação forense, política, autoajuda, artigos científicos, literatura americana, celular, livros de autores desconhecidos, conhecimento sobre história das guerras, Facebook/memes, Paulo Coelho e biografias.

É possível notar que as categorias de textos preferidos pelos sujeitos entrevistados, embora sua ocorrência seja inferior a 5 (cinco) são também literários, como por exemplo: terror, mistério e conto – somando 4 (quatro) ocorrências. Durante as entrevistas foi bastante interessante perceber o desejo que os sujeitos demonstravam de conversar sobre suas leituras, trocar ideias sobre personagens, séries, obras literárias, filmes, dentre outras obras literárias de acesso à maioria. Destaco, nesse sentido, a importância de conversar com os jovens leitores sobre suas preferências de leitura, sobretudo os diálogos possíveis quando se trata de textos literários, independente do suporte ou forma de acesso.

3.3.3 Leitura literária e a presença (ou não) de um/a mediador/a

Quando indagados sobre a importância dos mediadores de leitura na sua vida – *Em relação à suas leituras literárias, de que modo elas começaram em sua vida? Houve algo ou alguém que lhe instigasse? Se houver, relate uma memória de mediação leitora em sua vida de leitor* – a maioria dos sujeitos respondeu que os principais mediadores de leitura foram pessoas da família – quase sempre a mãe – ou a escola, por meio de algum educador ou educadora. Revela-se, aí, uma compreensão da mediação leitora como vivência compartilhada em diferentes momentos da vida, e por meio de pessoas mais próximas, em espaços habitados pelos sujeitos entrevistados – a casa e a escola.

A esse respeito, o trabalho de Petit (2009), ao discutir sobre a arte de ler ou como resistir à adversidade, apresenta relatos sobre os espaços não submetidos ao rendimento escolar. A pesquisadora destaca, especialmente, uma experiência desenvolvida num colégio localizado em um bairro popular de Buenos Aires, no qual duas mulheres propõem a criação de um “Centro de Leitura para Todos”, e

cuja ideia é desenvolver leitura em voz alta para o grupo, no qual os participantes criam oportunidades de trocar livros e impressões sobre suas leituras.

Petit (2009) relata que o professor de uma das classes estava presente quando essas mulheres chegaram para propor a criação do “Centro de Leitura para Todos” e ficou desconfiado, do mesmo modo que seus alunos ali presentes. Uma das mulheres (Ani Siro) leu em voz alta um texto que falava sobre a descoberta dos paraísos pessoais, e após perguntou se eles tinham esse tal paraíso. Eis o texto:

Aconteceu comigo uma coisa bizarra, eu redescobri o prazer de ouvir uma história, como quando eu era pequena, a voz da nossa leitora nos envolvia delicadamente e eu esquecia tudo, que era professora, que era adulta, que estava diante de meus alunos, e viajei até a minha infância. E me lembrei que meu paraíso era dentro dos banheiros precários que existiam na minha casa. Eram feitos de madeira e a umidade fazia marcas que adquiriam formas humanas, ou demoníacas, ou se transformavam em monstros mitológicos com quem eu podia conversar se quisesse ou se tivesse necessidade de fazê-lo, ou ficar ouvindo o que me diziam. Ali, quando eu tinha sete anos, me sentia protegida. [...] Não consegui resistir e tive que compartilhar essa lembrança com aqueles que participavam da reunião. Em seguida, alguma coisa mudou. O ambiente ficou mais relaxado, tudo parecia mais à vontade e todos começaram a falar de seus paraísos. (PETIT, 2009, p. 45).

A potência do relato lido em voz alta pela visitante afetou o professor (Javier Maidana) de tal modo que ele se tornou um dos animadores desse centro que, segundo Petit (2009), se localiza dentro de um colégio, o que o torna, ao mesmo tempo, dotado de certa extraterritorialidade, como dizem seus entusiastas, uma vez que “é um espaço de ‘não obrigação’, uma terra de liberdade não submetida ao rendimento escolar, e os adolescentes, meninos e meninas de doze a dezessete anos, fazem parte do projeto porque optaram por isso”. (PETIT, 2009, p. 45).

A autora destaca que “nem todos são bons alunos e a maioria não teve uma infância embalada por leituras noturnas”, entretanto, nesse centro, todos desfrutam da presença calorosa e da escuta de mulheres ou homens que adoram a literatura e que se destacam na arte de falar de sua própria experiência como leitores. Outros aspectos relevantes na mediação de leitura são elencados pela autora, como a disposição para a leitura em voz alta, a atenção dispensada àqueles e àquelas que leem para os demais, a sensação de importância elaborada nesse

processo, as conexões que se dão por meio dessas vivências, e por fim, os encontros entre leitores e leituras:

Era preciso que eu fizesse algo por minha vida. Se não tivesse encontrado o centro de leitura, não sei o que teria sido dela”; “O centro de leitura me ajuda a ser a pessoa que sou, a encontrar vida nas palavras [...] é um espaço para descobrir a si mesmo, um lugar para compartilhar, um lugar para estar com os livros, sem pudores. (PETIT, 2009, p. 47)

A experiência relatada pelos jovens, na obra de Petit (2009), revela a potência criadora da leitura em diferentes espaços, e evidencia a mediação como elo para a construção de memórias afetivas de leitura que, do espaço e vivências coletivas, passam a habitar a individualidade de cada um, de modo que os sujeitos se apoderem de seus próprios percursos de leitura.

A tabela a seguir expõe os dados coletados com os jovens em Toledo/PR. Cabe observar que estes dados em muito se aproximam aos dados obtidos pela pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (PRÓ-LIVRO, 2016), cujos resultados afirmam que as pessoas que mais influenciaram no gosto pela leitura são a família em primeiro lugar, e a escola em segundo.

Os dados da pesquisa feita em Toledo/PR, referentes a esta terceira questão, mostraram que, em primeiro lugar, as pessoas que influenciaram na formação leitora dos sujeitos são da família – quase sempre a mãe ou irmãos. Em segundo lugar, vem a escola, por meio dos professores ou colegas que indicaram livros e, em terceiro lugar, os sujeitos declararam que começaram a ler por iniciativa própria, sozinhos, sem interferência ou sugestão de outras pessoas.

Tabela 9: Presença de mediadores na formação leitora

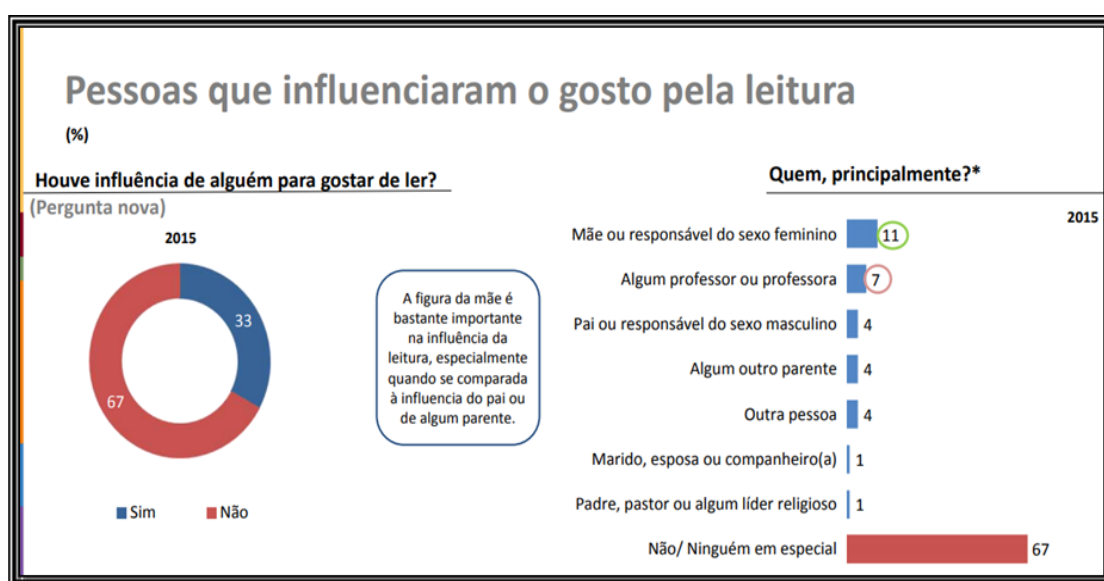
Mediadores	Entrevistas gravadas	Questionários escritos	Total
Mãe/família	17	19	36
Escola/Professores	9	21	30
Sozinho/a, por iniciativa própria	8	7	15
Amigos/amigas	2	6	8
Ninguém	5	0	5
Não responderam	2	4	6
Total	51	57	108

Fonte: Organizada pela autora.

O total de sujeitos entrevistados é 108 (cento e oito). Em 100 (cem) das respostas apareceu a figura de um/uma mediador/a de leitura, conforme já foi discutido, embora, alguns sujeitos, mesmo tendo se declarado leitores, também afirmaram não ter tido mediadores em seu percurso. Os 8 (oito) sujeitos que se declararam não leitores também afirmaram não ter tido pessoas em suas vidas que os tivessem instigado às práticas de leitura. Sobram, matematicamente, 10 sujeitos que embora tenham se declarado não leitores, afirmaram ter havido, em algum momento de sua vida, alguma pessoa que tenha desempenhado o papel de mediador de leitura.

É perceptível a presença da figura materna ou de educadores – quase sempre mulheres, professoras, influenciando nas escolhas e na formação leitora dos sujeitos na pesquisa, assim como na pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil – edição 2016* (figura 9) que revela, da mesma forma, que as pessoas que primeiramente influenciaram no gosto pela leitura são da família, destacando a figura da mãe ou outra pessoa responsável pela criança, quase sempre do sexo feminino, e, em segundo lugar, a escola, seja por meio de um professor, professora ou bibliotecário – dados esses também presentes e discutidos nos trabalhos de Petit (2009; 2013).

Figura 9: Pessoas que influenciaram o gosto pela leitura



Fonte: Retratos da Leitura no Brasil/2016, p. 75.

Dentre os sujeitos que relataram terem sido influenciados por suas mães, destacamos a resposta do Leitor 1, que revela também a mediação dos educadores que, ainda na Educação Infantil, realizavam práticas de leitura: *“Bom... minha mãe sempre me estimulou a ler. Eu lembro quando era pequena ainda... os professores sempre liam livros pra gente na... na creche pra gente ficar mais calmo, principalmente quando a gente ia tirar o cochilo da tarde”*.

Além da influência da mãe, destaca-se, na resposta do Leitor 3, a participação do pai em sua formação leitora, de modo a demonstrar a relevância da estrutura familiar, enfatizada no relato: *“Eu tive a sorte de mesmo crescendo numa família de uma classe baixa, eu tive uma família estruturada dentro de casa. Tive pai e tive mãe que se mantiveram casados, juntos, e eles eram de igreja e então, mesmo... minha mãe teve só a 6ª série e meu pai terminou o ensino médio. Ele, por causa da igreja, do ingresso dele na doutrina da igreja ele pegou um gosto pela leitura. Então daí, quando ele teve eu, quando eles me tiveram, eles começaram desde cedo a me incentivar a ler e no começo ele lia, por exemplo, a Bíblia pra mim. Aí começou, quando eu comecei a ler sozinho ele começou a pedir pra mim alguns livros evangélicos. Daí nisso também comecei a pegar gosto. Lembro que as primeiras coisas que comecei a gostar foi a Série Vaga-lume. Na 5ª, 6ª série eu lia, porque tinha bastante na biblioteca da escola. Até hoje, às vezes eu pego algum ou outro pra ler. Até hoje eu indico pra galera”*.

O relato do Leitor 3 deixa explícita que sua entrada no mundo da leitura ocorreu em casa, pelas vias religiosas, leitura esta que lhe possibilitou, tempos depois, o desenvolvimento da autonomia para escolher seus próprios textos e constituir-se como leitor. Seu universo leitor expandiu-se, levando-o a conhecer outros gêneros discursivos, pertencentes a diferentes esferas de circulação, avançando, da esfera religiosa para a esfera literária. Mesmo assim, mantém a memória do início de sua formação leitora: a iniciação religiosa, ofertada pela família, cuja estrutura faz questão de ressaltar.

Esse relato pode ser comparado com os resultados da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2016), ao tratar dos gêneros textuais que as pessoas costumam ler. Entre estudantes e não estudantes, o primeiro “suporte” citado foi a Bíblia, e ao comparar a preferência por escolaridade, as pessoas que concluíram o Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano) são as que mais costumam ler a Bíblia. Na

questão sobre a faixa etária e os gêneros discursivos que costuma ler, as pessoas com 70 anos ou mais são as que mais leem a Bíblia, conforme a referida pesquisa. A figura a seguir representa os dados referentes aos gêneros que costumam ler estudantes e não estudantes:

Figura 10: Gêneros que costuma ler – Estudantes x Não Estudantes

Gêneros que costuma ler: estudante x não estudante				
(%)	2015	TOTAL	Está estudando	Não está estudando
Base: Leitores		2798	1119	1679
Bíblia	42	31	50	
Religiosos	22	13	29	
Contos	22	31	15	
Romance	22	22	22	
Didáticos, ou seja, livros utilizados nas matérias do seu curso	16	28	9	
Infantis	15	21	11	
História em quadrinhos, Gibis ou RPG	13	18	9	
Poesia	12	17	9	
História, Economia, Política, Filosofia ou Ciências Sociais	11	13	9	
Ciências	10	18	5	
Culinária, Artesanato, "Como Fazer"	10	5	13	
Técnicos ou universitários, para formação profissional	10	11	9	
Saúde e Dietas	8	6	10	
Biografias	8	10	7	
Autoajuda	8	5	10	
Artes	7	11	4	
Juvenis	7	12	4	
Educação ou pedagogia	6	8	4	
Viagens e esportes	5	6	4	
Línguas (como inglês, espanhol, etc.)	5	8	3	
Enciclopédias e dicionários	4	5	3	
Direito	3	4	3	
Esoterismo ou ocultismo	2	1	2	
Não sabe/Não respondeu	5	8	4	
MÉDIA DE GÊNEROS POR ENTREVISTADO		2,8	3,2	2,6

INSTITUTO PRO-LIVRO P.37) Quais destes tipos de livros, seja em papel ou em formato digital, o(a) sr(a) leu no último ano?

IBOPE Inteligência 29

Fonte: Retratos da Leitura no Brasil/2016, p. 29

A resposta do Leitor 4 também é bastante significativa, por considerar o estímulo da mãe na formação leitora dos filhos, assim como a presença do pai que os estimulava a ler também sobre outras áreas do conhecimento: *“Então... a minha mãe sempre estimulou a gente a ler... eu e minha irmã. Ela lia bastante os livros pequenos e depois ia aumentando o nível de leitura pra gente. Ela que foi ensinando a gente a ler e tudo mais... e eu lembro de um livro do qual eu gostava muito que era os contos dos irmãos Grimm que era um livro assim pequenininho assim que ela lia as historinhas pra gente e eu gostava bastante da ‘pastorinha de gansos’ e ‘um olho, dois olhos, três olhos’. Meu pai ele lia também, mas não tinha muito tempo, e quando dava ele lia alguma coisa pra gente e ele mostrava bastante livros assim de biologia, também porque ele era biólogo então ele sempre ensinou assim sobre plantas, animais. Basicamente isso”.*

A figura da mãe é marcante no processo de formação leitora não só desse leitor, como na maioria dos sujeitos da pesquisa. É também um dado relevante na pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, ao tratar do item pessoas que influenciaram o gosto pela leitura, no qual aparece em primeiro lugar “a figura da mãe ou

responsável do sexo feminino” (2016, p. 76). Importa destacar no relato do leitor 4 o modo como a figura materna está vinculada aos momentos de contação de histórias, a memória afetiva resgatada ao mencionar a mãe como incentivadora em sua formação leitora, o que reflete, sem dúvida, momentos de prazer desfrutado pelo leitor quando criança de modo a marcar sua formação ao longo da vida.

O Leitor 30 enfatiza a mediação dos pais em sua formação leitora, destacando o programa do Itaú Social de Incentivo à Leitura¹⁸: *“A minha mãe. Foi meu pai e minha mãe. Quando começou aquele negócio com os livrinhos do Itaú, sabe? Aí minha mãe começou a pedir e eu comecei a ler. Eu ainda recebo. Aí eu pedi pra minha mãe. Eu assisti um filme do Diário de um Banana e gostei. Aí descobri que tinha livro e pedi pra minha mãe, ela comprou o livro pra mim e assim foi indo...”*

O relato do leitor 30 enfatiza a questão da continuidade, importante no processo de formação leitora, pois há, de diferentes modos, quase sempre um mediador, alguém que está ali a apresentar ou vivenciar as leituras na infância, quase sempre a mãe ou uma pessoa responsável do sexo feminino, como apontam os dados das duas pesquisas aqui mencionadas – esta, e a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*.

Na adolescência, é comum a influência do grupo mais próximo, isto é, os amigos, com bastante frequência, do contexto escolar. Nesse sentido, os eventos de letramento literário que se dão ao longo da vida são responsáveis por contribuir, de forma contínua com a formação de leitores. A esse respeito, Cademartori (2012), ao falar sobre a continuidade no processo de formação leitora, defende que:

¹⁸ A proposta do programa “Leia para uma Criança” é incentivar a leitura do adulto para e com a criança como uma oportunidade de fortalecimento dos vínculos e da participação ativa na educação desde a primeira infância. Além disso, o programa busca ampliar o repertório cultural da criança, por meio da literatura de qualidade, para seu desenvolvimento integral. Para alcançar esses objetivos, o programa seleciona livros infantis por meio de edital público, além de oferecer formação sobre mediação de leitura. Os títulos selecionados são distribuídos para a sociedade e para espaços educativos como bibliotecas, escolas, organizações da sociedade civil e instituições de assistência social. Desde a criação do programa, mais de 53 milhões de livros impressos já foram distribuídos. Mais de 35 mil obras já foram oferecidas em braille e com fonte expandida para pessoas com deficiência visual. Mais de 3 milhões de livros já foram enviados para bibliotecas públicas, organizações da sociedade civil e escolas. Fonte: <https://www.itausocial.org.br/programas/formacao-de-profissionais-da-educacao/leia-para-uma-crianca/>.

Quando se trata de leitura, de promovê-la na escola ou em outro lugar, ou quando se discute a experiência do professor como leitor, é importante ter presentes os diversos estágios por que passa um leitor, porque a formação não se dá de uma só vez, nem de modo único ou mecânico. Tornar-se leitor é processo que ocorre ao longo do tempo e de distintas maneiras para diferentes pessoas. É preciso saber que não necessariamente um estágio leva a outro. (CADEMARTORI, 2012, p. 23-24).

Segundo a autora, há professores que podem até tentar, mas não conseguiriam se tornar leitores, entretanto, mesmo assim, esses professores poderiam seguir se empenhando na divulgação de livros e textos literários que pudessem contribuir na formação leitora dos alunos, por exemplo. Da mesma forma, a Leitora 99 destaca seu percurso leitor: *“No 5º Ano comecei a ler “O sonho de uma noite de verão” numa versão infantil. Mas minha paixão com os livros começou com uma coleção Coolen Houck, que é sobre a maldição do Tigre, que foi por acaso, comprei só pela capa. Desde então, leio muito, sempre romances. Atualmente minha autora favorita é Julia Quinn”*.

No grupo de sujeitos que elencou a mediação da família, o Leitor 48 destaca a atitude do pai, que comprava livros para ele. Daí a gostar de ler e passar a frequentar a biblioteca pública localizada próximo à escola foi um caminho possível, conforme relata: *“Foi meu pai. Ele começou a comprar livros pra mim, aí sempre gostei de ler gibis e coisa e tal. Eu estudava na Walter e sempre soube da biblioteca pública. Aí eu fui um dia fazer carteirinha pra pegar gibi, mas pra isso eu tinha que doar gibis. E com isso eu conheci outras histórias. Foi por isso que comecei a ler e gostar de ler”*.

É perceptível que o incentivo para a leitura, que começa em casa por meio de pessoas da família, se estenda para a escola, por meio, quase sempre, dos educadores, embora alguns sujeitos admitam não ter seguido em frente como leitores, como na resposta do Leitor 51: *“Fui incentivado desde casa, meus pais liam pra mim, mas foi na escola que fui incentivado a ser um bom leitor, a sentir o gosto, que agora parou, mas tudo bem. No 6º ano comecei a ler mitologia grega e agora parei”*. Evidencia-se também, a preocupação da mãe, ao incentivar a leitura, em melhorar a fala e a escrita do filho no relato do Leitor 61: *“Minha mãe sempre me incentivou a ler, me comprando livros de coleções para que eu melhorasse a fala, e a escrita”*.

Vários sujeitos destacaram a importância de suas mães, de seus pais, um tio, uma tia ou tios e tias, uma irmã ou irmão, dentre outras pessoas da família, ao incentivá-los a ler, desde a infância, de diferentes modos, como nos seguintes relatos: a Leitora 93: *“Sempre fui influenciada pela minha família. Minhas tias, avó e minha mãe são leitoras frequentes. Todo mês as vejo com livros diferentes em mãos. Desde pequena tenho contato com livros, tanto em casa quanto na escola. Já participei de vários projetos para incentivo à leitura durante minha vida escolar, o que foi de suma importância para minha paixão por livros”*. Leitor 65: *“Sim. Incentivo de meus pais”*; Leitor 66: *“Meus pais me ingressaram na leitura, desde pequeno eles me aconselhavam a ler a Bíblia e mais tarde eu busquei coisas novas em bibliotecas. Meus pais me faziam ler todos os dias no mínimo 30 minutos por dia”*; Leitor 70: *“Aprendi a ler em casa, com minha mãe que me inspirou”*; Leitor 71: *“Meu tio comprou um livro de um cara que eu gosto, mas...”*; Leitor 72: *“Incentivos na família”*; Leitor 75: *“Na infância, quando minha mãe lia livros para mim. Meu irmão foi quem me incentivou a começar a ler frequentemente livros e pesquisas”*; Leitora 76: *“Desde a infância sempre fui incentivada a ler, inicialmente apenas histórias em quadrinhos e depois outros livros”*; Leitor 77: *“Eu sempre tive acesso a livros, pois minha mãe sempre leu para mim, e incentivou a gostar de ler. Uma das minhas leituras preferidas era gibis, inclusive aprendi a ler com cinco anos”*; Leitor 81: *“O meu pai sempre leu muito. Sendo assim, ele tem vários livros que acabaram me interessando cada vez mais. Por isso tomei gosto para leitura”*; Leitor 85: *“Começaram com o incentivo de minha mãe com a compra de livros e incentivo”*; Leitor 91: *“Começou com minha irmã, para ser mais preciso, quando ela comprou o meu primeiro livro”*; Leitor 96: *“Comecei a ler devido a instigação de meus pais que, por sua vez, o fizeram por vontade própria”*; Leitor 97: *“Quando eu tinha 6 anos, minha mãe leu para mim o primeiro livro da saga Harry Potter. A partir daí eu comecei a me apaixonar por livros”*; Leitor 100: *“Desde pequena sempre gostava de ler, minha inspiração foi minha mãe que lia para mim e a professora do Pré 2 que a cada dia contava uma história”*; Leitor 101: *“As leituras literárias foram incentivadas através de minha mãe, tia e avó que desde pequena me contavam histórias e liam para que eu acompanhasse. Através da escola que duas vezes por semana aplicava o projeto de leitura. Uma memória é de quando minha mãe*

comprou um livro de curtas histórias para 365 dias que foi onde me encontrei com a leitura e mantenho até hoje o gosto”.

A Leitora 2 enfatiza a importância da madrinha no seu processo de formação leitora e também na definição profissional, que passa por seu interesse pela leitura: *“No meu caso, minha mãe me incentivou bastante, mas quem mais me incentivou foi minha madrinha. Hoje eu faço faculdade de pedagogia por causa dela. Minha madrinha. Não me lembro de um texto específico, mas eu ficava na casa dela e eu via ela lendo as redações, tipo corrigindo... ela foi professora e agora é aposentada. Ela tem faculdade de pedagogia, filosofia e português”.*

A escola é importante espaço de mediação na formação de leitores, uma vez que sujeitos há que tiveram e têm, ainda hoje, seu primeiro contato com atividades de leitura somente a partir do ingresso na escola. Nesse sentido, atividades de leitura realizadas por educadores em contexto escolar, independente da faixa etária dos alunos, são consideradas imprescindíveis na formação de leitores, e seus efeitos podem, facilmente, extrapolar o contexto escolar, estendendo-se para outros âmbitos da vida.

Alguns sujeitos relataram ser a escola sua primeira inspiração para adentrar o mundo da leitura, como por exemplo, o Leitor 19: *“Bom, as leituras começam nas escolas, desde pequeno começando a pegar aqueles livrinhos estilo gibi e agora pra ler só nas horas vagas mesmo. Quando eu era pequeno não me lembro. No colégio os professores leem direto”.*

Os professores figuram como principais mediadores na fala do Leitor 41: *“Os professores que liam bastante”*; Leitor 44: *“Eu conheci a leitura através dos professores. Os professores liam, daí fiquei conhecendo”*; Leitor 47: *“Foi no 4º Ano pela professora. Ela foi a primeira professora que incentivou a gente a ler. Eu lembro que só na nossa sala tinha o cantinho da leitura. Duas vezes por semana a gente tinha que ir lá e escolher um livro pra ler. E era sempre gibi. Então... ela foi incentivando, minha mãe também foi incentivando”*; Leitor 90: *“Ensino Fundamental, incentivo dos professores e meus familiares. Sempre pedia livros de aniversário, me elogiavam por ler rápido e sempre buscar por mais. Os livros me ajudaram a escrever melhor, imaginar e ter o desejo de escrever um livro no decorrer da vida. Já fui conferir uma exposição de poesia, foi inspirador”.* Os leitores também comentam sobre as feiras de livros promovidas na escola: Leitora 50: *“Foi na*

escola também, quando eu estudava na Walter. Tinha feira de livros, eu comprava e daí fiquei gostando". O Leitor 64: *"Sempre gostei de ler desde que comecei a estudar"*, o que demonstra que sua mediação se deu, primeiramente na escola, do mesmo modo que o Leitor 73: *"Comecei a ler no colégio. Não"*; ou seja, começou no colégio, mas não elenca uma pessoa como mediadora.

A importância da mediação leitora fica explícita quando os sujeitos da pesquisa comentam sobre a influência que outros jovens exerceram nesse processo de formação. A Leitora 21 revela: *"Eu comecei vendo umas amigas lendo e parecia tão legal. Eu via que elas ficavam empolgadas. Daí assim... eu não tenho muito tempo em casa. É bem difícil eu terminar de ler um livro"*. Nesse relato, fica evidente que, do mesmo modo que os professores, colegas e amigos também influenciaram sujeitos a ler, a tornarem-se leitores. Esta experiência também é apontada pela Leitora 5: *"Sim, o Érick, meu namorado. Sempre que eu ía na casa dele ele tava lendo pra passar o tempo. Ele é meu ex-namorado. E também a Ketlin, minha amiga. Ela gosta daqueles livros, sabe? Não me lembro o nome nem sei como falar deles. Caraca, não lembro. Meu irmão e minha irmã também já leram pra mim. E minha mãe também, e até professores"*;

Quando a entrada no mundo da leitura se dá por meio do incentivo de um amigo, é possível que a busca por novos textos continue de forma individual, como é possível notar na resposta do Leitor 67: *"Uma amiga minha me apresentou um livro chamado 'a maldição do tigre'. O livro simplesmente me hipnotizou e em apenas dois dias eu havia terminado, o que me levou a buscar os próximos livros, novas histórias, culturas diferentes e isso me apaixonou"*. Ou ainda na fala do Leitor 74: *"No sexto ano escolar um amigo me trouxe para a biblioteca pública do meu bairro e me apresentou os livros da Série Harry Potter e a partir daí comecei a ler toda ela e outras séries de outros livros e histórias"*. E também nas palavras da Leitora 87: *"Começaram no 7º Ano quando li um livro chamado 'Filha da floresta', o qual minha prima Sofia me estimulou a ler. Este livro foi o primeiro passo para que eu começasse a me interessar pela leitura, pois ele realmente me cativou e então eu descobri o meu prazer na leitura"*. A Leitora 98 destaca: *"Elas começaram aos poucos, tive uma amiga que lia muito e me instigou a ler. O primeiro livro que realmente deu início a minha paixão por leitura foi 'Fazendo meu filme' da Paula Pimenta, li a coleção inteira e viciiei em diversos romances"*.

O acesso aos textos por meio de aplicativos e plataformas de leitura, ferramentas bastante comuns aos jovens, é mencionado com entusiasmo pelo Leitor 10: *“Bom, eu lembro que quando eu tava no 7º, 8º ano eu queria muito lê, mas tipo, eu não tinha dinheiro pra comprar livro e não tinha tempo pra ir na biblioteca que era lá no centro. Se toda hora que eu quisesse tivesse que ir lá no centro pra devolver o livro era muito difícil. Na escola também, eu sempre quando eu pego livro de papel, seu eu pegar, sempre vai acabar “tudo cagado” (ai, desculpa), vai acabar tudo ruim, vai coisar... aí minha amiga falou que tinha aplicativo pra ler no celular e eu fiquei surpreso. Nossa senhora, como assim? Aí eu baixei e até hoje tô aqui nesse vício. Tenho o Spirit e o Walt Pad. Tem obras que são completas e tem outras que vão publicando semanal”.*

O depoimento do Leitor 84 demonstra a entrada no mundo da leitura por meio de textos do livro didático: *“Comecei a ler por causa do meu livro didático do 6º ano que tinha algumas páginas do livro Diário de um banana com algumas questões para responder. Naquela época, eu não gostava de ler, mas acabei me interessando e pedi pra minha mãe comprar o primeiro livro da coleção, li e gostei”.* O Leitor 87 encontrou estímulo para a leitura de obras ficcionais em forma de diário a partir de séries: *“Eu comecei a gostar mais de ler quando comecei a assistir uma série onde alguns dos personagens tinham diários que auxiliavam na compreensão da série. Foi então que comprei tais diários. A partir daí, com o passar dos anos, comecei a gostar também de leituras de psicologia e investigações criminais”.*

O Leitor 94 relata a importância que as idas à biblioteca tiveram em sua formação leitora: *“Não me lembro ao certo como iniciaram, mas lembro-me que em minha escola íamos semanalmente à biblioteca, desde o jardim de infância até o nono ano. Também, minha família sempre leu muito, logo, era comum (e ainda é), nos finais de semana conversarmos sobre os livros que estamos lendo, trocar livros, recomendar. Acredito que atualmente sou uma leitora assídua porque a literatura sempre se fez presente no meu cotidiano”.*

Houve também relatos de sujeitos que afirmaram ter começado a ler por conta própria, por curiosidade, por vontade. Nesse sentido, elencamos as seguintes respostas: a Leitora 14 respondeu: *“Não. Eu leio assim mesmo por minha parte, né? Não que ninguém tenha me ensinado. Depende da hora. Na hora que dá vontade, daí eu leio, porque eu não sou muito acostumada a ler”.* Sua fala

revela que não houve incentivo, do mesmo modo que não há regularidade em suas leituras porque, segundo ela, não é muito acostumada. A resposta da Leitora 23 mostra a influência de sua irmã, que lia inicialmente gibis: *“Na verdade, fui eu mesmo, porque a minha irmã que é bem mais velha que eu tinha muitos gibis. Ela tem dez anos de diferença pra mim. Daí eu ficava em casa e lia os gibis. Depois na escola eu fui me interessando e procurando mais livros”*. No relato do Leitor 25 fica clara a falta de incentivo de outras pessoas que não um professor: *“Ninguém me deu aquela força. Professor sempre faz isso... na aula dele ele tem que fazer isso, mas eu me interessei por leitura depois que eu li um livro... acho que era de lobisomem, alguma coisa assim. Era uma coleção... eu não me lembro muito bem o nome, mas sei que era uma coleção e eu quis ler tipo o outro. Daí naquela coleção ela já vinha dizendo de outra coleção e era quase parecida com aquela lá... daí eu continuei... uma leitura levou à outra”*.

As dificuldades com o ensino da leitura dentro e fora da escola revelam que, por inúmeros motivos, o Brasil ainda não pode ser considerado um país de leitores. Fatores de natureza social, econômica, política, histórica e cultural, amplamente discutidos por Cademartori (2012), apontam para o fato de que há na atualidade certa preocupação no tocante a esse assunto, concretizada por várias iniciativas, privadas ou públicas para promover a leitura. Nesse sentido, importa ressaltar, que:

Não podemos esquecer, porém, que muitos professores não tiveram as condições necessárias para se desenvolverem devidamente como leitores e, às vezes, pensam ser deficiência pessoal o que, na verdade, provém de âmbito muito mais amplo, como a dívida social do país com seu povo. Outros, porém, tiveram a formação de leitores favorecida e influenciada por circunstâncias familiares ou escolares, quando não por ambas. Às vezes, uma única pessoa [...] fez a diferença. E há ainda aqueles que se tornaram leitores apesar de todas as circunstâncias para não sê-lo. Seja de um modo, seja de outro, cada um de nós tem sua própria história de leitura, configurada na relação que mantivemos, a partir da infância, com os livros. (CADEMARTORI, 2012, p. 25)

A autora ressalta a importância de recuperar a história de cada leitor, que por vezes se perde. Pode-se não saber os motivos pelos quais leitores infantis deixaram de gostar de ler, porém, é possível afirmar que a continuidade da leitura pode ser retomada por meio da mediação de leitura, pelo reencontro com um texto

há muito esquecido, pela memória afetiva de uma leitura compartilhada, dentre outras vivências.

A Leitora 43 resgata suas memórias de infância e revela que começou a ler influenciada por filmes da Disney: *“Quando eu era pequena eu gostava daquelas coisas e séries da Disney. Aquelas coisas de adolescente bobo. E isso fez com que eu gostasse de muitas coisas como os textos do Instagram e outros bem motivacionais. Isso faz com que eu me interessasse por essa parte da leitura. E a questão é que sou muito curiosa. Tenho muita curiosidade de conhecer coisas, outros lugares, outros países... tudo isso faz com que eu queira pesquisar sobre determinado lugar”*.

Na pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, nos itens que se referem aos “Gêneros que costuma ler entre estudantes e não estudantes e por escolaridade”, a preferência por textos de autoajuda aparece em 15º lugar num ranking de 24 gêneros textuais citados nos dois tópicos. É uma posição considerável, uma vez que entre adolescentes e jovens fica evidente a preferência por textos motivacionais nas redes sociais, por exemplo. A preferência pela leitura de textos motivacionais não foi tema abordado na pesquisa de campo aqui apresentada, embora seja evidente que ela esteja presente na vida de adolescentes, jovens e adultos, de forma enfática.

Ao conversar com estudantes e professores em contexto escolar sobre leitura e suas preferências, autoajuda é um dos estilos preferidos por muitos leitores na atualidade. Nas redes sociais e sites de internet, pode ser que essa preferência se justifique pelo aspecto curto dos textos ou mesmo por serem publicados apenas fragmentos deles. Quanto à leitura de livros físicos, é possível que a preferência se justifique pela linearidade da escrita, o fato de parecer que o texto foi escrito especificamente para aquele leitor em dado momento e por tratarem, quase sempre, de generalidades que possibilitam aos leitores tomarem para si as rédeas das situações vivenciadas, pelas personagens, processo este de identificação do leitor com a obra e catarse.

O Leitor 49 nos mostra uma porta de entrada na leitura bem diferente das até aqui relatadas, ao responder que, devido à sua afinidade com a área de culinária, foi instigado a pesquisar e ler mais e mais: *“Por causa de eu gostar de cozinhar, eu comecei a pensar como é que essa massa fica grande e comecei a*

pesquisar. Aí eu entrei na química, depois eu conheci os outros documentários e depois eu fui pra psicologia e...”

Esse relato nos remete ao significado que as bibliotecas, sejam públicas ou escolares, podem representar na vida dos leitores, uma vez que a pesquisa se desenha, à medida que as demandas por conhecimento vão ocorrendo nas vidas desses sujeitos.

Nesse sentido, a Biblioteca se configura como lugar de destaque quando se questiona leitores sobre os lugares de leitura, tanto na pesquisa aqui apresentada, quanto nos resultados da última pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2016). Em primeiro lugar, a casa é o espaço preferido para as leituras, e em segundo lugar, aparece a escola, com destaque para a biblioteca, seja para empréstimo de livros, seja para ficar lendo por ali. Alguns sujeitos destacaram aspectos físicos das bibliotecas, como por exemplo, o acervo, seja a biblioteca da escola, dos CJUs onde foi realizada parte significativa da coleta de dados, seja a biblioteca pública, mesmo esta não sendo acessível para a maioria dos sujeitos entrevistados.

Para esses sujeitos, programas como o PNBE e a existência de uma biblioteca escolar ou pública que se preocupe com a renovação do acervo e que, para além dos livros técnicos e de pesquisa, se preocupe em adquirir obras atrativas para adolescentes e jovens se justificam por várias razões. Dentre elas, o alto custo que o livro ainda tem em nosso país, as precárias condições de acesso à internet para boa parte da população urbana – realidade presenciada recentemente em razão das atividades na modalidade EaD, devido à situação de pandemia pela qual estamos passando, dentre outros fatores. Todos esses e, certamente, outros fatores justificam, em boa medida, a necessidade de existência e atualização do acervo literário nas bibliotecas escolares ou públicas, caso queiramos, de fato, enfatizar a formação de leitores em espaços urbanos periféricos.

Os relatos a seguir deixam clara a importância das bibliotecas no processo de formação leitora, como por exemplo, o relato do Leitor 66: *“Meus pais me ingressaram na leitura, desde pequeno eles me aconselhavam a ler a Bíblia e mais tarde eu busquei coisas novas em bibliotecas. Meus pais me faziam ler todos os dias no mínimo 30 minutos por dia”*. Do mesmo modo, o Leitor 94 relata a importância que as idas à biblioteca tiveram em sua formação leitora: *“Não me lembro ao certo como iniciaram, mas lembro-me que em minha escola íamos*

semanalmente à biblioteca, desde o jardim de infância até o nono ano. Também, minha família sempre leu muito, logo, era comum (e ainda é), nos finais de semana conversarmos sobre os livros que estamos lendo, trocar livros, recomendar. Acredito que atualmente sou uma leitora assídua porque a literatura sempre se fez presente no meu cotidiano.”

A Leitora 55 relata seu gosto pela leitura, que começou por incentivo de uma funcionária da biblioteca de um dos CJUs onde fiz parte da pesquisa de campo: *“Na verdade, eu leio porque eu gosto. Sei lá, eu gosto de viajar lendo. Parece que eu estou na história e eu leio porque eu gosto. Por enquanto não teve um autor que me relatasse minha vida. Quem fez eu começar a ler foi a Lucy do Centro da Juventude”;*

O Leitor 102 alega não se lembrar o modo como começou a ler, porém, ressalta a frequência com que lia os livros da biblioteca escolar: *“Não me recordo de como começou, mas sempre lia livros da biblioteca da escola”;* O Leitor 103 respondeu: *“Comecei a gostar de ler por causa de Harry Potter, começando a procurar novas histórias. Quem me incentivou a ler foi meu tio”,* enfatizando sua entrada na leitura pela obra Harry Potter, a procura por novas histórias e o incentivo do tio; O Leitor 106 relata seu início na leitura com a chegada de novos livros na biblioteca, o que, certamente lhe causou curiosidade: *“Comecei a ler no 9º Ano. Começaram a chegar livros novos na biblioteca e me interessei pela leitura. Após ler meu primeiro livro me interessei ainda mais pela leitura”,* do mesmo modo que o Leitor 108, ao responder da seguinte forma: *“A leitura começou quando vi uma coleção nova em meu antigo colégio e que muito me interessou”.*

Esses últimos relatos destacam a importância da biblioteca escolar, assim como o cuidado com o acervo, o investimento em novos livros e o papel do mediador de leitura, que muitas vezes instiga os estudantes a conhecerem o acervo, ao divulgarem as novas aquisições, os livros novos que, ao chamar atenção dos jovens e adolescentes, os encaminham, conseqüentemente, para novas escolhas de leituras, novas histórias, outras vivências.

O relato da Leitora 11 merece atenção especial, pois permite analisar vários aspectos relacionados ao letramento e às formas atuais de leitura: *“Olha, na escola, que eu me lembre nunca nenhuma professora leu pra mim. Eu me lembro da minha mãe, quando eu era pequena eu tinha muito livro. Aí ela costumava ler bastante...”*

ela sentava do meu lado e lia pra mim um livro da Bíblia e eu lembro que ela lia todo dia. Ela sempre comprou livro pra mim, ela sabe que eu gosto de ler. Ela sempre fala: olha, eu vi um livro hoje que é sua cara. Só que assim, nem sempre eu compro, né? Porque eu também não posso comprar sempre. Mas assim, quando tem um livro e eu quero muito ler o livro... eu baixo em PDF, eu leio ele e se eu gostar do livro, eu compro ele. Aí eu não compro uma coisa que eu não gostei, né? Aí às vezes eu pego no colégio... aqui eu nunca peguei livro... aí fica confundindo com os do colégio". Ainda que não se lembre de nenhuma professora lendo para ela, o fato de a mãe fazer diariamente a leitura da Bíblia a inseriu no universo letrado. O incentivo da mãe e a compra de livros demonstra que a família exerce um papel bastante importante no processo de formação de leitores, mas isso não diminui a importância das bibliotecas: *"eu pego no colégio"*, ou seja, a biblioteca escolar é, por excelência, local para que os jovens tenham acesso aos livros e outros materiais escritos ou no formato digital.

Houve também sujeitos que declararam não ter havido mediação de leitura em suas vidas, que não gostam de ler e que nunca viveram experiências de incentivo à leitura, conforme as respostas que elencamos a seguir: O Leitor 7 afirma: *"Não tenho livros. Não é que eu não gosto, é que tenho preguiça. Tinha a professora que lia pra gente, contava história e a gente assistia o filme. Daí eu gostava. E tipo, do 6º em diante a professora era de boa. A gente ia lá e pegava o livro e depois tinha que contar uma história. Eu gostava disso"*; O Leitor 8 respondeu apenas não gostar, mesmo quando a leitura era feita por uma professora: *"Não. Professora fazia leitura na escola. Não gostava"*. Os leitores 9, 13, 15 e 17, responderam que não, conforme relatos: Leitor 9: *"Não"*; Leitor 13: *"Na minha casa não. Nem na escola"*; Leitor 15: *"Não tive"*; Leitor 17: *"Ninguém"*; Os leitores 26, 32, 33, 37, 38, 39 e 40 responderam apenas *"ninguém"* ou *"nada"*. Cabe lembrar que, no universo pesquisado, 90 (noventa) – o que corresponde a 83,34% da população entrevistada – jovens se declararam leitores e 18 (dezoito) jovens se declararam não leitores – dado este que corresponde a 16,66% da população participante da pesquisa.

A leitura pode consistir em um ato de partilha por meio do encontro, da concessão ao outro do direito de tocar, acessar, ler, adentrar o universo do texto. Nessa vivência, podem nascer leitores inusitados no sentido de que talvez de outro

modo, não tivessem tal oportunidade. Em minhas práticas de leitura, ao questionar nas salas de aulas sobre quem gosta de ler, são poucos os adolescentes e jovens que se manifestam leitores. Entretanto, ao longo de atividades simples, como ler um conto curto, comentar sobre autores de contos e crônicas, citar um romance, relacionar um filme ou série a obras literárias que até aquele momento tinham lhes passado despercebidas, noto a mudança no olhar desses sujeitos e seu desejo de conversar, compartilhar, relacionar e vivenciar leituras diversas. A esse respeito, Petit (2009) afirma que:

Apropriar-se efetivamente de um texto pressupõe que a pessoa tenha tido contato com alguém – uma pessoa próxima para quem os livros são familiares, ou um professor, um bibliotecário, um fomentador de leitura, um amigo – que já fez com que contos, romances, ensaios, poemas, palavras agrupadas de maneira estética, inabitual, entrassem na sua própria experiência e que soube apresentar esses objetos sem esquecer isso. Alguém que desconstruiu o monumento, fazendo com que encontrasse uma voz singular. (PETIT, 2009, p. 48).

Talvez seja necessária uma disponibilidade essencial para estar com os textos, com as pessoas que leem, dispostas a vivenciar as criações narrativas ou poéticas – elementos estéticos inerentes aos textos literários. Não creio ser possível impor a crianças, adolescentes, jovens ou mesmo a pessoas adultas a obrigação de ler ou de gostar de ler. Entretanto, acredito na potência da partilha, nas leituras que dividimos com outras pessoas de modo a desbravar ainda mais seus territórios de aventuras ficcionais.

Nesse sentido, acredito ser possível a educação leitora pela partilha – não só pelo exemplo – mas pela demonstração e compartilhamento dos prazeres advindos da leitura literária, por exemplo, e de todos os encantos e surpresas que esta possibilita. Creio, pois, ser possível demonstrar às crianças, adolescentes, jovens e adultos as possibilidades estéticas e culturais advindas dos textos – sejam poéticos ou narrativos, literários ou informativos – de modo a que tais sujeitos se sintam instigados a deles se apoderarem. Para Petit (2009) isso se dá porque:

Alguém que manifesta à criança, ao adolescente, e também ao adulto, uma disponibilidade, uma recepção, uma presença positiva e o considera como sujeito. Os que viveram o mais distante dos livros e que puderam, um dia, considerá-los como objetos próximos, companheiros, dizem que tudo começa com encontros, situações

de intersubjetividade prazerosa, que um centro cultural, social, uma ONG, ou a biblioteca, às vezes a escola, tornam possíveis. Tudo começa com a hospitalidade. PETIT (2009, p.48).

Alguns sujeitos relataram nas entrevistas o momento da leitura como sendo uma experiência negativa, uma vez que declararam não gostar de ler ou que ninguém os instigou/incentivou a ler, além de se sentirem obrigados a ler pelos professores em sala de aula. Essas respostas, já apresentadas anteriormente, podem justificar a falta que a mediação, o encontro e o incentivo à leitura tenham feito na formação leitora desses sujeitos. Em contrapartida, destaco a importância que a mediação teve na maioria das respostas dos sujeitos a essa questão na pesquisa.

3.3.4 Espaços de leitura e modos de ler – a leitura como refúgio

Em que espaços você fazia (inicialmente) ou faz (na atualidade) suas leituras literárias? Descreva seus modos de ler. As respostas a esta pergunta demonstraram as preferências dos leitores por seus espaços de leitura, trazendo à tona a necessidade de refúgio no momento de ler. A maioria declarou ler sozinho, isolado, no silêncio da casa – quarto ou sala, deitada na cama, dentre outras respostas, conforme os dados apresentados na tabela a seguir:

Tabela 10: Espaços de Leitura e Modos de Ler

Espaços de Leitura	Ocorrências	Modos de Ler
Na escola (em diferentes espaços)	39	Nas aulas de leitura na biblioteca ou nos intervalos entre as aulas.
Em casa (sem espaço especificado)	66	No quarto, antes de dormir, deitado ou sentado, no sofá, escritório ou cama.
Em casa (antes de dormir)	7	Na cama ou sofá, em livros físicos, no celular ou computador e/ou notebook (livros em PDF ou plataformas de leitura).
Em casa (deitado no sofá ou na cama)	14	Em livros físicos, no celular ou computador e/ou notebook (livros em PDF ou plataformas de leitura).

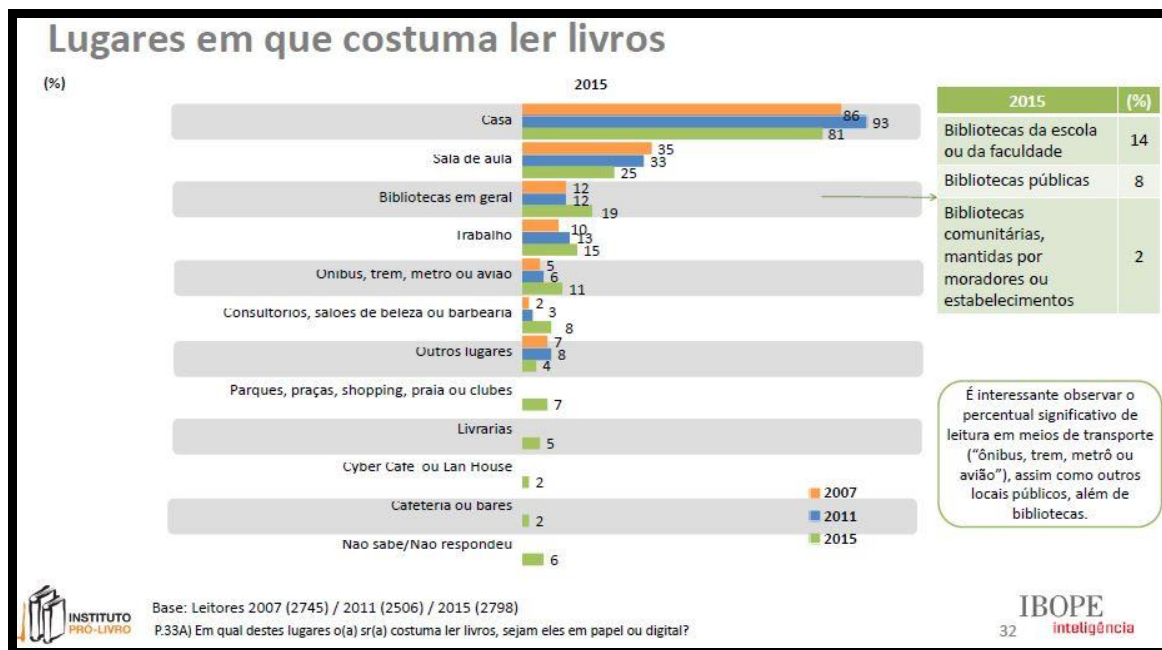
No ônibus (no trajeto para o trabalho ou escola)	5	Melhor local para se concentrar e/ou passar o tempo.
No trabalho (nos intervalos de tempo)	4	Sempre que sobra um tempo, para aproveitar os momentos livres.
No celular (em diferentes lugares)	11	Leitura em plataformas digitais ou aplicativos de leitura.
Em qualquer lugar	7	Leitura em livros físicos ou digitais, por meio do uso de aplicativos ou plataformas de leitura.
Na biblioteca	7	Na maior parte das vezes, a leitura é feita em livros físicos.
Espaços elencados pelos sujeitos	160	

FONTE: Organizada pela autora.

Os dados apresentados na Tabela 9 mostram um aspecto bastante comum nos sujeitos leitores: o refúgio! A leitura é algo bastante íntimo, que ocorre na esfera do privado, de modo que os leitores adolescentes, mesmo ao relatar que leem na escola ou em outros espaços públicos de convivência, buscam, no momento de ler, um refúgio, um esconderijo, um espaço ou condição que lhes dê privacidade, mesmo que isso não signifique silêncio ou solidão.

Ao comparar os dados coletados com a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, em sua última edição, é possível perceber certa similaridade, uma vez que esta apresenta como resposta à pergunta sobre lugares em que costuma ler livros, em primeiro lugar a casa, em segundo lugar a sala de aula e em terceiro lugar, a biblioteca. (PRÓ-LIVRO, 2016, p. 32).

Figura 11: Lugares em que costuma ler livros



Fonte: Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (PRÓ-LIVRO, 2016, p. 32).

Nessa pesquisa, há destaque para um dado interessante, que são “os meios de transporte como locais em que as pessoas costumam ler”, chamando atenção para “o percentual significativo de leitura em meios de transporte (‘ônibus, trem, metrô ou avião’), assim como outros locais públicos, além de bibliotecas” (p. 32). De acordo com a pesquisa:

Assim como observado nas edições anteriores da pesquisa, a maior parte dos brasileiros lê no domicílio, embora a leitura em outros locais, sobretudo locais públicos e em trânsito, comece a ganhar importância, o que pode estar associado à leitura em plataformas digitais (pela facilidade de armazenar e transportar os conteúdos em equipamentos que já estão incorporados ao cotidiano dos indivíduos, principalmente o telefone celular). E é exatamente a população adulta a que mais lê nesses locais. Já a população com renda mais alta lê mais em praticamente todos os locais pesquisados;

O tempo livre dos brasileiros está cada vez mais ocupado por uma variedade de atividades, com destaque em 2015 para o uso da Internet e outras atividades no computador ou no telefone celular (como redes sociais, WhatsApp, etc), fenômeno observado tanto entre não leitores quanto entre leitores (a diferença é que os últimos ocupam seu tempo livre de maneira mais variada que os primeiros, o que está associado à escolaridade e ao perfil de renda). (PRÓ-LIVRO, 2016, p. 130).

Os dados da pesquisa se aproximam bastante da pesquisa aqui apresentada, pois os jovens leitores estão cada vez mais conectados a ferramentas

digitais de leitura como celulares, tablets, notebooks, dentre outros. Há muito o que se discutir ainda sobre o acesso ao livro digital no Brasil, por vários motivos, dentre eles o de que esta é uma tecnologia de adoção bastante recente. Segundo Carranho (2016, p. 102), “não podemos, portanto, considerar o advento dos livros digitais como um processo finalizado, ou seja, temos que analisá-lo como uma história em seu início”. Para o referido autor, seria um equívoco, citando a pesquisa Retratos da Leitura no Brasil IV, no que se refere aos suportes digitais. A respeito da penetração e gosto pela leitura a partir de plataformas digitais, a mesma apresenta os seguintes resultados:

Entre leitores de livro digital, 91% afirmam ter lido pelo menos um livro, em papel ou digital, inteiro ou em parte, nos últimos três meses – portanto são leitores – e 61% declaram “gostar muito” de ler. De fato, os índices observados na amostra foram bem inferiores. No caso, apenas 56% leram algum livro nos últimos três meses, sendo assim considerados leitores, e apenas 30% disseram “gostar muito” de ler. Em um primeiro momento, isso pode levar à conclusão de que a leitura digital leva o indivíduo a ler mais ou a gostar mais de ler, mas isto seria uma inversão de causa e efeito. (CARRANHO, 2016, p. 103).

O autor explica o efeito contrário argumentando que os e-books e a leitura digital atraem primeiramente as pessoas que mais leem, por serem mais curiosas em relação a novos suportes, por exemplo, e por consequência, “os mais dispostos a investir em um aparelho de leitura e os mais abertos a mudar seus hábitos de leitura” (p. 103).

Os sujeitos que declaram ler em diferentes lugares, como a escola, ônibus, bibliotecas, salas de aulas, nos intervalos entre uma aula e outra revelam vivências de leituras ocorrendo em refúgios que podem ser criados, independente do lugar onde se encontra o leitor, como é possível notar nos relatos a seguir: Leitor 1: *“Ou eu sento na cama ou fico na mesinha do meu computador lendo”*; Leitor 2: *“Aqui no meu serviço mesmo, quando não tem nada eu sento ali e fico lendo, em casa, na faculdade. Meu lugar preferido na faculdade é debaixo da escada. Estudo na FAG”* (uma instituição de ensino superior). O local de trabalho não é silencioso, privado ou íntimo, porém, fica claro que, ao sobrar um tempo, o leitor se refugia para ler.

O Leitor 10 costuma ler: *“No ônibus. É a hora que eu tô mais atento. Eu consigo ler e entender tudo o que eu leio. Tem horas que se eu não leio no ônibus,*

ou algum lugar que assim, tipo, que eu tô andando de carro, eu tenho que voltar toda hora porque tipo, eu não entendi nada. Em casa eu leio de noite, sentado".

Fica evidente, neste relato, a necessidade de movimento para que o leitor possa, refugiar-se para suas leituras. Neste caso, o balanço do ônibus ou do carro possibilita-lhe certa concentração. Já a Leitora 11, mesmo declarando que não costuma ler muito, enfatiza sua disciplina ao ler: precisa estar sentada, nos horários de leitura ou no celular, sentada: *"Ah, eu? Olha, eu não tô lendo tanto mais, porque tem escola, ... o serviço... eu leio sempre no horário de leitura do colégio. É nesse horário que eu consigo ler. Quando chego em casa, leio sempre sentada. Eu não consigo ler livro assim deitada... é muito ruim pra mim. Então eu pego e leio no celular. Às vezes eu baixo o livro em PDF e leio no celular. De qualquer jeito eu vou dormir tarde mesmo. Então eu fico lendo. Isso sim, com o celular eu leio deitada. Mas com o livro físico mesmo, só sentada".*

Leitor 19: *"Quando eu lembro de levar um livro, eu leio no trabalho no meu intervalo. Tenho uma hora de intervalo e leio também direto no colégio. Como sempre, os professores lendo pra nós. Não temos aula de leitura no colégio, ano passado nós tínhamos";*

Leitor 21: *"Eu gosto de ler... Onde eu puder eu tô lendo. Se eu tô com o livro na bolsa e eu tenho tempo, eu leio. Mas eu gosto mais de ler quando eu tô no meu quarto sozinha. Sozinha escutando música no fone e lendo. À noite";*

Leitor 27: *"Eu gostava de ler na escola. Não costumo ler em casa";*

Leitor 31: *"Eu leio em casa. E agora eu leio aqui no CJU. Tenho alguns e leio mais os livros daqui do CJU";*

Leitor 32: *"A professora leva livros na sala de aula";*

Leitor 36: *"Pego na escola. The Walking Dead";*

Leitor 41: *"Pego livros aqui no colégio mesmo e na hora de ler eu leio em qualquer lugar";*

Leitor 43: *"Leio mais no trabalho. Sobra bastante tempo lá";*

Leitor 51: *"Eu leio em qualquer lugar calmo. No início eu gostava bastante de livro físico, mas agora eu prefiro livro digital, porque é mais";*

Leitor 52: *"Na escola";*

Leitor 53: *"Na biblioteca da escola e na sala de aula";*

Leitor 55: *"No CJU sentado e em casa deitado";*

Leitor 56: *"Eu faço na escola e em casa";*

Leitor 57: *"Quando não tenho nada para fazer";*

Leitor 58: *"Celular, livros, histórias em quadrinhos";*

Leitor 59: *"Na biblioteca do colégio e do Centro da Juventude";*

Leitor 60: *"No colégio e em casa continuo no mesmo lugar";*

Leitor 61: *"Na escola e atualmente em casa e também em horário reservado para a leitura";*

Leitor 69: *"Na sala de aula";*

Todos esses relatos sobre os espaços de leitura e os modos de ler nos mostram que os sujeitos leitores encontram refúgio nos textos, alguns se adaptam ao barulho, aos intervalos nos horários de trabalho, ao balanço dos ônibus ou de carros em movimento, ao fluxo de pessoas a sua volta. Portanto, falar que os jovens não leem é uma falácia, pois a leitura acontece. O que, de fato, é polêmico, do ponto de vista da escola e dos professores, são as opções elencadas pelos jovens.

As respostas a seguir revelam que os sujeitos leem em qualquer espaço, qualquer lugar, em casa, na escola, no quarto, no sofá, etc. É interessante observar que, ao adentrar no mundo da leitura, os espaços e modos de ler passam a ser consequências aleatórias, pois o que passa a contar, de fato, são os textos que são devorados pelo leitor, de acordo com seu desejo, seu tempo, sua condição.

Desse modo, eis algumas respostas elencadas para este tópico: Leitor 71: *“Casa, escola”*; Leitor 72: *“Na escola e em casa”*; Leitor 73: *“Qualquer lugar, se sobrasse tempo eu pegava o livro para ler”*; Leitor 74: *“Na escola, no meu quarto ou no sofá”*; Leitor 80: *“Em qualquer lugar com um bom livro”*; Leitor 82: *“Em casa, em viagens, no colégio, ônibus, carro, curso e antes de começar o serviço”*; Leitor 83: *“Na biblioteca, em casa, na escola”*; Leitor 84: *“Em qualquer lugar”*; Leitor 88: *“Nos intervalos entre aulas ou em casa”*; Leitor 89: *“Em minha escrivaninha, em lugares abertos ou na biblioteca da escola”*; Leitor 90: *“Ao ar livre ou no quarto”*; Leitor 91: *“Na minha cama, ou durante viagens de carro, avião, ônibus”*; Leitor 92: *“Na escola ou em casa”*;

O Leitor 93 relembra os tempos em que frequentava a biblioteca: *“Antigamente frequentava semanalmente a biblioteca da minha escola. Atualmente leio em casa, mas estou sempre com um livro na mochila para ler em momentos oportunos”* hábito que o mantém ligado ao livro e a leitura, pois tem sempre algum exemplar à mão. Leitor 94: *“Quando eu era mais nova eu fazia no colégio, com o passar dos anos, e até agora, todo lugar é lugar de leitura – desde que não interfira no convívio social”*; Leitor 95: *“Mais em casa. Inicialmente na escola”*; Leitor 96: *“Salas de leitura (bibliotecas) e no escritório (em casa)”*; Leitor 102: *“Na escola e em casa”*; Leitor 106: *“Faço minhas leituras em casa, escola e quando vou em algum lugar que eu sei que posso fazer minha leitura”*; Leitor 108: *“Lia geralmente em casa, colégio, ônibus”*;

Os sujeitos relatam suas vivências de leitura que ocorrem em diferentes lugares, de formas bastante variadas. Estudos como os de Petit (2009a e 2009b), apresentados anteriormente, expressam inúmeros relatos sobre a intimidade criada pelo leitor em seus encontros com a leitura, especialmente a leitura de textos literários. Alguns relatos dos sujeitos expressam a relevância da mediação leitora a qual, enquanto pesquisadora, vivencio e acredito.

A produção literária direcionada ao público leitor jovem é vasta. Por isso, ao nos dispormos a conversar com os leitores, muito há que se descobrir sobre seus atos de leitura que sim, diferem em muito dos nossos, principalmente em relação às preferências. Gosto de pensar na potência da mediação ao dialogar com jovens leitores e descobrir condições possíveis ao tratar sobre obras que, tanto eles como eu, já lemos ou estamos lendo.

Como educadora graduada em Pedagogia e em Letras, assim como docente da Educação Básica, tenho acompanhado de tempos em tempos algumas discussões que tratam sobre os conceitos de alfabetização e letramento, bem como sobre os processos metodológicos pelos quais tais conceitos se dão na vida social das sociedades contemporâneas e nos diversificados contextos, escolares ou não. Nesse sentido, e com base em tais estudos, penso que o letramento literário se dá nas brechas das vivências e leituras que se dão, certamente, entre sujeitos e textos, considerando a partilha, a mediação e os encontros como partes fundamentais nesse processo.

Seja na escola, em casa, no ônibus, os leitores relatam a solidão da leitura como sendo um momento unicamente seu, em que se dá a relação com o texto, de diferentes modos. Para Petit (2009), o momento da leitura pode trazer elementos totalmente contrários ao cotidiano visível, como no relato a seguir:

Sempre leio no metrô que eu pego todos os dias para ir trabalhar. Dessa forma eu sou transportada radicalmente para outro lugar. Eu me lembro de um dia que lia uma aventura que se passava no pólo Norte. Eu avançava através da nevasca, em meio às renas e aos cachorros, estava tão dentro da história que, de repente, levantei a cabeça e vi todas aquelas pessoas ao meu redor... por um momento, pensei: 'mas o que é que elas estão fazendo aqui?!'. (PETIT, 2009, p. 80).

Ler é refugiar-se! Observo leitores em sala de aula, ouço sujeitos relatando seus modos de ler, converso com frequência com amigos leitores, vejo nascer

pequenos leitores em salas de aula dos Anos Iniciais por anos seguidos, costume fazer rondas pelas carteiras nas salas de aula do Ensino Médio, conferindo se o fato de estarem debruçados sobre a mesa não seria por estarem dormindo, cochilando ou fingindo ler... não! Na maioria absoluta das vezes, os adolescentes – meninos e meninas – estão refugiados em suas próprias leituras, presos às narrativas que naquele momento os encantava, capturando-os para mundos outros – os ficcionais.

A sala de aula é quase sempre espaço autorizado para a leitura, mesmo que esta ocorra em momentos inoportunos, como quando crianças e jovens se perdem das atividades propostas, para adentrar suas leituras furtivas. Com frequência, tais leitores se encontram “presos às armadilhas dos textos literários” em detrimento das atividades propostas.

Aos leitores, cabe esse direito: o de refugiar-se, não ao modo de esconderijos, de fuga, mas a fim de delimitar seu próprio espaço, a fim de preencher o tempo, a fim de escolher a ficção à realidade, desejosos que se sentem de apoderar-se de seu próprio mundo, de estar entre os seus (personagens), de elaborar suas próprias vidas (as narrativas a que passam a pertencer). Cada leitor constrói seu território íntimo onde se refugia, um lugar com limites bem definidos. Nesse sentido, Petit (2013) destaca que:

A leitura pode ser, em qualquer idade, um recurso privilegiado para elaborar ou manter um espaço próprio, um “teto todo seu”, citando Virginia Woolf, mesmo em contextos onde não se entrevê nenhuma possibilidade de se dispor de um espaço pessoal. A leitura é uma via de acesso privilegiada a esse território íntimo que ajuda a elaborar ou a manter o sentimento de individualidade, ao qual se liga a capacidade de resistir às adversidades. (PETIT, 2013, p. 67).

Ao elaborar esta questão para a pesquisa, almejei conhecer os espaços de leitura ocupados pelos sujeitos, assim como seus modos de ler, a fim de analisar como se estabelece a intimidade que ocorre entre leitor e texto, durante o tempo de leitura. Ler requer estar atento, aberto, disposto... a leitura exige vontade, concentração, silêncio, dentre outros aspectos que podem ser bastante particulares para cada leitor. Para alguns, o silêncio absoluto é importante para conseguir adentrar ao texto. Para outros, o texto é um modo de fugir dos barulhos à sua volta, tornando-os capazes de se isolar mesmo que haja pessoas, barulho ou tumulto por

perto. Para alguns leitores, ler enquanto ouve música é um modo de se concentrar, para outros, se afastar do celular ou de qualquer outro aparelho que faça ruído ou gere distração é parte importante do ritual de concentração para a leitura.

Esta necessidade que os leitores têm de refugiar-se ao ler, por viverem o processo de leitura como uma atividade singular, particular, privada, íntima, está bem caracterizada nos relatos a seguir: Leitor 3: *“No começo, eu peguei o gosto pela leitura lendo antes de dormir. Eu sempre tive muito problema com insônia... Então era o meu escape no começo. Aí, mais tarde quando eu comecei a trabalhar daí já fora, eu sempre carregava uma bolsa com um livrinho na bolsa e quando eu tinha um tempo eu lia. E agora eu tive a sorte de trabalhar aqui na biblioteca, a maior parte da minha leitura é aqui. Em casa eu deixo pra fazer algumas outras coisas que não consigo aqui, às vezes escrever, alguma outra coisa... então a leitura eu faço a maior parte aqui”*. Este relato revela o espaço da biblioteca como refúgio, como o lugar de leitura e no qual o leitor consegue realizá-la, sempre que possível, já que é também, seu local de trabalho.

O Leitor 4, mesmo afirmando que não lê muito atualmente, busca o momento solitário antes de dormir, a ida ao trabalho, pela manhã, revelando, também, certa busca pela intimidade, silêncio e tranquilidade no momento da leitura: *“Antigamente eu lia antes de dormir, fui pegando o costume de ler antes de dormir. Atualmente eu não tenho muito tempo pra ler, mas quando eu leio também é antes de dormir, ou de manhã, quando eu tô vindo pro trabalho, quando eu não tô estudando, daí eu leio alguma coisa”*. A Leitora 12 responde que lê deitada, o que, como nas respostas de vários sujeitos da pesquisa, aponta a tranquilidade da cama como refúgio para leitura: *“Quando eu tô deitada”*.

O Leitor 13 relata o uso do celular como ferramenta ou suporte de leitura, o que é, particularmente íntimo, uma vez que os meios digitais usados para leitura, sejam eles aparelhos celulares, tablets e até notebooks são objetos de uso pessoal, particular. Esse relato demonstra a leitura como atividade íntima: *“Eu leio mais no digital, no celular”*. Os relatos dos Leitores 14, 15, 16, 17, 18, 22 e 23, do mesmo modo que as respostas expressas nos parágrafos anteriores demonstram a opção dos sujeitos pelo silêncio, pelo espaço íntimo da casa, do quarto, da cama, em horários específicos, como antes de dormir, por exemplo: Leitor 14: *“Eu lia quando chegava do futebol. Aí tomava banho, ia pra cama e lia um pouco naquele horário*

antes de dormir. Sempre lia um pouco. Aqueles capítulos que era marcado eu lia de noite”; Leitor 15: “Num lugar silencioso. Leio mais em casa, no quarto”; Leitor 16: “Prefiro ler no quarto com uma música”; Leitor 17: “Leio deitado em silêncio”; Leitor 18: “Deitado”; Leitor 20: “Eu gosto de ler tipo no escuro com a lanterna do celular ligada. No quarto”; Leitor 22: “No meu quarto deitado na cama”; Leitor 23: “No meu quarto, deitado. Ou na sala, assistindo televisão”.

A resposta da Leitora 24 revela a escolha por um ambiente tranquilo, calmo, com música ao fundo para realizar suas leituras: *“Eu gosto de ler, tipo, quando eu tô sozinha em casa, de noite. Aí eu ligo o computador, ponho música nas caixinhas e madrugo lendo. Agora estudo de manhã, mas antes eu estudava de tarde. Não é difícil acordar cedo, porque quando eu madrugo, durmo mais cedo no dia seguinte”.* O mesmo se dá no relato do Leitor 25: *“Maioria das vezes eu leio no meu quarto. Há uns tempos atrás eu fazia um curso e ia de circular (ônibus). Aí eu usava o tempo pra ler, pra não ficar só olhando a rua. E... muitas vezes eu lia na escola, já fui pra coordenação por ficar lendo livros na escola. Costumo ler quase dormindo, de noite. Daí dá mais sono... é assim que eu leio”.* A Leitora 26 responde o seguinte: *“Eu costumo ler quando eu estou sozinha, no meu quarto. Porque daí é mais silêncio... e de noite também, antes de dormir às vezes eu pego um livro pra ler”.*

A leitura como atividade íntima, particular e privada foi estudada por inúmeros estudiosos, entretanto, foi na obra de Petit (2013, p. 40) que busquei a pergunta para a resposta que já conhecia: a leitura literária contribui para a construção da subjetividade humana. E eis que Petit, pergunta: “de que maneira a leitura, em particular a de obras literárias, contribui para a elaboração da subjetividade?”. Considero, pois, de extrema relevância, citar, na íntegra, a explicação da própria autora, que, de maneira eficaz e ilustrativa, ilumina alguns relatos nas respostas emitidas pelos jovens entrevistados:

[...] a leitura pode ser, em qualquer idade, um atalho privilegiado para elaborar ou manter um espaço próprio, um espaço íntimo, privado. Como dizem os leitores: a leitura permite elaborar um espaço próprio, é “um quarto para si mesmo”, para falar como Virgínia Woolf, inclusive em contextos onde nenhum espaço pessoal parece ter sobrado. (PETIT, 2013, p. 41).

Além desse espaço íntimo elaborado pelas leituras literárias, a mesma autora destaca, também, um tempo próprio criado especificamente pelo indivíduo, no momento da leitura. Ao discutir sobre os espaços destinados à leitura, nos quais os indivíduos constroem seus espaços íntimos, envolvidos por um tempo também por eles criados, como por exemplo, uma biblioteca, a autora ressalta que:

A leitura, e mais precisamente a leitura de obras literárias, nos introduzem também em um tempo próprio, distante da agitação cotidiana, em que a fantasia tem livre curso e permite imaginar outras possibilidades. Ora, não esqueçamos que sem sonho, sem fantasia, não há pensamento nem criatividade. A disposição criativa tem a ver com a liberdade, com os desvios, com a regressão em direção aos vínculos oníricos, com atenuar as tensões. (PETIT, 2013, p. 49).

Além dos aspectos do espaço e do tempo discutidos aqui, inúmeros estudiosos identificaram um valioso elemento que compõe o conjunto leitor e leitura, especialmente a leitura de textos literários. Desse modo, parece ser possível que cada leitor escolhe, ao longo de sua vida, além de percursos próprios de leitura, títulos, obras e autores, dentre outros elementos que o mantém ou que o distancia dos textos com os quais tem contato, uma vez que:

O texto, de maneira silenciosa, vai liberar algo que o leitor tem dentro de si. E às vezes o leitor encontra ali a energia, a força para sair de um contexto em que estava preso, para se diferenciar, para se libertar dos estereótipos aos quais estava preso. (PETIT, 2013, p. 46).

A mesma autora recorre a Proust para corroborar essa ideia de que, em relação à identificação que ocorre entre texto e leitor:

Cada leitor é, quando lê, o próprio leitor de si mesmo. A obra de um escritor é apenas uma espécie de instrumento óptico que ele oferece ao leitor a fim de permitir-lhe discernir aquilo que, sem esse livro, talvez não tivesse visto em si mesmo. (PETIT, 2013, p. 46).

Nesse sentido, é inevitável as trocas que se dão durante a leitura, o que dá, de certo modo, autonomia ao leitor, que se apropria dos textos que lê, como se estes representassem, algumas vezes, fragmentos de sua própria existência.

As respostas apresentadas a seguir expressam esse desejo pela intimidade, pelo momento de ler como sendo um momento de grande intimidade, de silêncio, e

de refúgio, como já discutimos anteriormente. Leitor 29: *“No meu quarto”*; Leitor 42: *“Eu leio mais no meu quarto, mas eu preciso estar sozinha, sem celular, sem nada, sem ninguém perto. Senão eu não consigo me concentrar”*; Leitor 44: *“No celular, no meu quarto e gosto de estar sozinha. Porque eu gosto de entrar dentro da história. Tem que ter silêncio pra eu ver o que está acontecendo na história”*; Leitor 45: *“Eu gosto de ler mais quando estou sozinha, mais quieta pra eu poder me concentrar. É mais no meu quarto”*; Leitor 46: *“Quando eu lia era mais no meu quarto”*; Leitor 47: *“No meu quarto e sem celular, senão não me concentro. Acendeu uma tela tá eu lá, olhando”*; Leitor 48: *“No meu quarto, mas tem que estar em silêncio absoluto”*; Leitor 49: *“Leio no celular, em qualquer lugar”*; Leitor 50: *“Gosto de ler no meu quarto, em silêncio”*; Leitor 64: *“Geralmente leio em meu quarto”*; Leitor 66: *“Em meu quarto ou na sala, na biblioteca municipal e em sala de aula”*; Leitor 67: *“Em meu quarto ou na varanda de casa. De preferência em um lugar calmo”*; Leitor 68: *“Em casa (na sala ou no quarto)”*; Leitor 75: *“No meu quarto”*; Leitor 76: *“Geralmente no quarto, antes de dormir e também através de aplicativos de celular”*; Leitor 77: *“Gosto de ler deitado em minha cama”*; Leitor 78: *“No quarto, na sala”*; Leitor 79: *“No quarto, na cama”*; Leitor 81: *“Agora em meu quarto ou em um escritório”*; Leitor 85: *“Geralmente no meu quarto”*; Leitor 86: *“Em meu quarto”*; Leitor 87: *“Na maioria das vezes em casa”*; Leitor 97: *“Em casa, no meu quarto, quando estou sozinha”*; Leitor 103: *“Em meu quarto, no ônibus”*; Leitor 107: *“Em meu quarto, sala de estar, no colégio nos momentos de leitura”*.

Como dito anteriormente, não há dúvidas quanto à necessidade de refúgio, de intimidade e de espaço íntimo para a leitura, conforme relatam os sujeitos a esse respeito.

3.3.5 Leitura e biblioteca – acesso, usos, permanência

A última pergunta da pesquisa foi elaborada com o objetivo de conhecer o acesso que os sujeitos têm às bibliotecas públicas da cidade: *Há biblioteca no bairro onde você mora? Você a frequenta? Costuma tomar livros emprestados?* Os dados mostram que boa parte dos sujeitos não frequenta as bibliotecas para ler, estudar ou fazer empréstimos de livros para leitura em casa. Para essas finalidades,

os sujeitos frequentam mais a biblioteca dos colégios onde estudam, por ser mais prático, mais acessível, dentre outros fatores.

Os motivos elencados para este distanciamento em relação às bibliotecas públicas municipais são: a distância, acessibilidade, falta de interesse, preços das multas por atraso na devolução, dificuldade de locomoção até elas (só há duas bibliotecas públicas na cidade: uma central e outra num bairro periférico).

A fim de conhecer um pouco mais sobre o acervo das duas bibliotecas públicas e das duas bibliotecas dos CJUs nas quais fiz parte da pesquisa de campo, busquei algumas informações sobre o acervo e sobre o fluxo mensal de leitores, conforme apresentado a seguir:

A biblioteca pública central conta com um acervo de aproximadamente 30.000 (trinta mil) livros (entre literatura e obras para pesquisa em áreas diversas) e uma gibiteca contendo aproximadamente 6.000 (seis mil) gibis. Quanto ao fluxo mensal, o acesso no período anterior à pandemia era de 1.500 a 2.000 pessoas considerando leitores e pesquisadores. No primeiro mês de pandemia (março), os serviços de pesquisa foram suspensos e manteve-se apenas os empréstimos, o que girou em torno de 500 (quinhentos leitores). No segundo mês de pandemia, esse número praticamente dobrou, o que, segundo o bibliotecário é ótimo, pois cada dia mais as pessoas estão buscando a biblioteca para empréstimo de livros.

Na biblioteca da Vila Pioneira o acervo é de aproximadamente 17.000 (dezesete mil) livros e a gibiteca conta com 4.000 (quatro mil) gibis, aproximadamente. Quanto ao fluxo mensal de leitores, não tive acesso a essa informação.

Na biblioteca do Centro da Juventude Márcio Antonio Bombardelli localizado no Jardim Europa, obtive os seguintes dados: “O adolescente empresta o livro e tem 15 dias pra ficar com ele, caso não consiga ler nesse tempo, é renovado pra mais 07 dias. Nesse ano, infelizmente está tudo parado, no ano anterior tivemos fluxo pequeno de empréstimo. A biblioteca conta com 1.548 (Um mil quinhentos e quarenta e oito) livros registrados, porém, no momento se encontra com 1.180 (um mil cento e oitenta) títulos devido as baixas. Revistas e jornais não temos. Há 20 gibis de diversos títulos. Os livros que temos são direcionados à leitura. Não temos livros didáticos. Quanto ao controle mensal, sempre em torno de 300 empréstimos”. (Relato de uma funcionária responsável pela biblioteca).

Na biblioteca do Centro da Juventude Mariana Luiza von Borstel, obtive os seguintes dados: “São jovens leitores que frequentam o nosso espaço devidamente matriculados. No ato do empréstimo fazemos a carteirinha sem custo nenhum e ele terá 10 dias para ler o livro escolhido e uma renovação, caso precise para concluir a obra. Temos acesso à biblioteca nos 3 períodos (manhã, tarde e noite). Os empréstimos giram em torno de 30 a 50 livros por mês. Leitores assíduos não são muitos, pois estamos perto da quadra do Colégio Estadual Novo Horizonte e como nossos jovens são estudantes do mesmo e têm acesso a um acervo muito bom no Colégio. E temos também a biblioteca pública de nossa cidade e variados Pontos de Leitura de Projetos do Município. Uns 30 mais ou menos. Muitos usam a biblioteca para leituras aleatórias no local. 10 dias e mais 10 se precisar renovar. Uns 1.200 livros de vários tipos de leitura: Literatura Brasileira, Romance, Policial, Suspense, Poesias, Infante Juvenil e outros. Para pesquisas, trabalhos e tarefas escolares nossos jovens utilizam internet/wifi livre. A Biblioteca do Centro da Juventude Mariana Luiza von Borstel, localizada no Jardim Coopagro, existe desde de 2012, quando foi inaugurado o referido CJU. No início, contávamos com um acervo bem pequeno, muitos de doações de outras repartições públicas, próprio do Município e de populares. Hoje, apesar de nosso acervo ainda pequeno, nós é que fazemos doações para Projetos ou coisas do ramo, a medida que nosso acervo vai sendo atualizado com obras recentes e mais interessantes, de acordo com o nosso público que é adolescente e jovens de 12 a 29 anos”. (Relato de uma funcionária responsável pela biblioteca).

Na esfera federal, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) vem sendo executado desde 1997, com o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura entre alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. Conforme informações que constam no portal do ministério da educação e cultura (MEC):

O atendimento é feito de forma alternada: ou são contempladas as escolas de educação infantil, de ensino fundamental (anos iniciais) e de educação de jovens e adultos, ou são atendidas as escolas de ensino fundamental (anos finais) e de ensino médio. Hoje, o programa atende de forma universal e gratuita todas as escolas públicas de educação básica cadastradas no Censo Escolar. O programa divide-se em três ações: PNBE Literário, que avalia e distribui as obras literárias, cujos acervos literários são compostos

por textos em prosa (novelas, contos, crônica, memórias, biografias e teatro), em verso (poemas, cantigas, parlendas, adivinhas), livros de imagens e livros de história em quadrinhos; o PNBE Periódicos, que avalia e distribui periódicos de conteúdo didático e metodológico para as escolas da educação infantil, ensino fundamental e médio e o PNBE do Professor, que tem por objetivo apoiar a prática pedagógica dos professores da educação básica e também da Educação de Jovens e Adultos por meio da avaliação e distribuição de obras de cunho teórico e metodológico. (PORTAL do MEC, 2020).

O PNBE compreende que “a apropriação e o domínio do código escrito contribuem significativamente para o desenvolvimento de competências e habilidades importantes para que os educandos e educadores possam transitar com autonomia pela cultura letrada” (PNBE/Portal MEC). Desse modo, o investimento contínuo na avaliação e distribuição de obras de literatura teve sempre por objetivo fornecer aos estudantes e professores materiais de leitura diversificados visando promover tanto a leitura literária, como fonte de fruição e reelaboração da realidade, quanto a leitura como instrumento de ampliação de conhecimentos, em especial o aprimoramento das práticas educativas entre os professores¹⁹. Nesse sentido, de acordo com Cosson (2014):

Parte das políticas públicas de incentivo à leitura, o PNBE é um programa que tem como objetivo a aquisição de obras literárias para compor o acervo das bibliotecas escolares do sistema público de ensino. Lançado em 1997, o PNBE faz parte de uma trajetória que reúne outras ações do governo federal na área da leitura, tais como o Programa Nacional Salas de Leitura, instituído em 1984 e transformado em Programa Nacional Salas de Leitura/Bibliotecas Escolares em 1988; O Programa Nacional de Incentivo à Leitura (Proler), criado pela Biblioteca Nacional em 1992; e o Pró-Leitura, também iniciado em 1992, numa iniciativa conjunta do MEC, Secretarias de Educação dos Estados, Universidades e o governo francês; e o Programa Nacional Biblioteca do Professor, que funcionou de 1994 a 1997, sendo substituído pelo PNBE. (COSSON, 2014, p. 478).

O PNBE se constitui, portanto, como importante política de seleção e distribuição de obras literárias para as escolas públicas de educação básica no Brasil, política esta responsável pela ampliação do acervo literário das bibliotecas

¹⁹ Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Fonte: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>

escolares em todo o território nacional, nas últimas duas décadas. As etapas do PNBE são a triagem, a avaliação pedagógica e a compra das obras. É notável a diversidade de acervo de obras literárias nas bibliotecas após a implantação do PNBE, bem como a quantidade de obras que chegaram às escolas.

No que se refere ao crescimento das publicações de títulos de literatura juvenil, Ceccantini (2016, p.88) explica que:

Deve-se destacar que o crescimento desse segmento, tanto no que se refere ao número de títulos de literatura juvenil disponibilizados quanto ao número de exemplares produzidos, deveu-se às vendas para o mercado, mas também ao incentivo advindo de grandes vendas ao governo (em nível municipal, estadual e, sobretudo, federal) por meio de programas como o PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola). o PNBE adquiriu, em anos intercalados, milhões de livros juvenis, distribuindo-os a escolas públicas de ensino fundamental II e de ensino médio de todo o território nacional ao longo de uma década aproximadamente, numa iniciativa que, certamente, começa a mostrar, e forma gradual, alguns resultados positivos quanto à formação de leitores, embora haja muito ainda por fazer.

O autor discute que o grande contingente de jovens leitores no Brasil não pode ser explicado apenas pela relação entre aumento da produção editorial ou pelo incentivo estatal, porque esta seria uma forma de simplificar demais a situação. Há, segundo ele, nesse processo, uma mútua influencia, uma vez que

O mercado produz muitos livros porque há jovens que os leem, e os jovens leem muito mais livros porque o mercado apresenta uma ampla e variada produção, atualizada, aliás, com o que se passa no exterior, publicando um grande número de traduções, divulgadas por todo o planeta segundo o marketing agressivo de grandes conglomerados editoriais, também aqui instalados. [...] (CECCANTINI, 2016, p. 88-89).

Ao adentrar às bibliotecas nas quais realizei a pesquisa de campo, pude notar a demanda pelas obras de literatura juvenil, pois os sujeitos as solicitam com bastante frequência, o que justifica a relevância do investimento num acervo que seja de interesse dos jovens leitores.

Em termos de funcionamento das bibliotecas, no que se refere especificamente às escolas públicas estaduais e municipais, não há, infelizmente, profissionais tecnicamente habilitados para desempenhar a função de bibliotecários

ou agentes mediadores de leitura, o que compromete, em larga escala, o trabalho com a leitura e com os livros, bem como em relação ao acesso dos leitores ao acervo e aos momentos de leitura. O trabalho desenvolvido em cada biblioteca corresponde, em boa medida, ao apreço que os funcionários do local têm pela biblioteca e pela leitura.

No município de Toledo é comum, nas escolas municipais e também nos colégios estaduais, professores que se encontram fora da função da docência (independentemente de sua área de formação) serem realocados para as bibliotecas para “atenderem” ao público que as frequenta. Em algumas circunstâncias, não há identificação dos referidos funcionários com as atividades que passam a desempenhar, o que compromete a qualidade e também a especificidade desse trabalho.

No que se refere às bibliotecas públicas municipais, na cidade de Toledo, há apenas duas bibliotecas, sendo uma no centro da cidade e outra num bairro periférico. Além delas, há bibliotecas nos colégios estaduais onde estudam os sujeitos entrevistados, e ainda as bibliotecas dos dois CJUs (também espaços de pesquisa). Desse modo, esta pergunta sobre o acesso às bibliotecas traz respostas diversificadas quanto ao acesso dos sujeitos, embora a maioria deles não tenha o hábito de frequentar a biblioteca pública.

É sabido que as questões do acesso dos jovens às bibliotecas públicas passam por obstáculos como, por exemplo, a distância, os gastos com meios de transporte (no caso, ônibus), os gastos com multas por atrasos na devolução dos livros emprestados, dentre outros fatores que nortearam algumas respostas a esta pergunta. A fim de melhor ilustrar as respostas a esta pergunta, apresento a seguir uma tabela com os dados numéricos:

Tabela 11: Existência de bibliotecas no bairro

Há biblioteca no bairro onde você mora?	Sim	Não
	51	57
Você a frequenta?	Sim	Não
	32	19
Costuma tomar livros emprestados?	Sim	Não
	31	77

FONTE: Organizada pela autora.

Em relação à primeira parte da pergunta, se há bibliotecas no bairro onde mora, cinquenta e um (51) sujeitos (o que equivale a 47,22% dos sujeitos entrevistados) responderam que sim e cinquenta e sete (57) sujeitos (o que equivale a 52,77% dos sujeitos entrevistados) responderam que não. Entretanto, ressalto que as bibliotecas a que tais sujeitos se referem não são apenas as duas bibliotecas públicas que o município comporta, mas sim as bibliotecas dos colégios estaduais onde os sujeitos estudam, em nível médio e também as bibliotecas dos dois CJUs nos quais foi desenvolvida a pesquisa de campo.

Do mesmo modo que nas perguntas anteriores, fiz um comparativo desta questão com dados similares da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*. Quanto à existência de bibliotecas, conforme a figura a seguir, é possível observar que, quando perguntados sobre a existência de bibliotecas na sua cidade ou bairro, 15% declarou que sim, 73% declarou que não e 12% não sabe ou não respondeu.

Figura 13: Dados sobre biblioteca comunitária no bairro



Fonte: Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil. (PRÓ-LIVRO, 2016, p. 112).

No que se refere ao acesso, uso e avaliação das bibliotecas, a referida pesquisa elencou os seguintes pontos:

Em geral, o brasileiro vê a biblioteca como um espaço de estudo e pesquisa. Contudo, chama atenção que cerca de 29% também acham que ela é um local para se emprestar livro, o que vai ao encontro do fato de que o empréstimo, entre eles em biblioteca, é uma das principais formas de acesso ao livro;

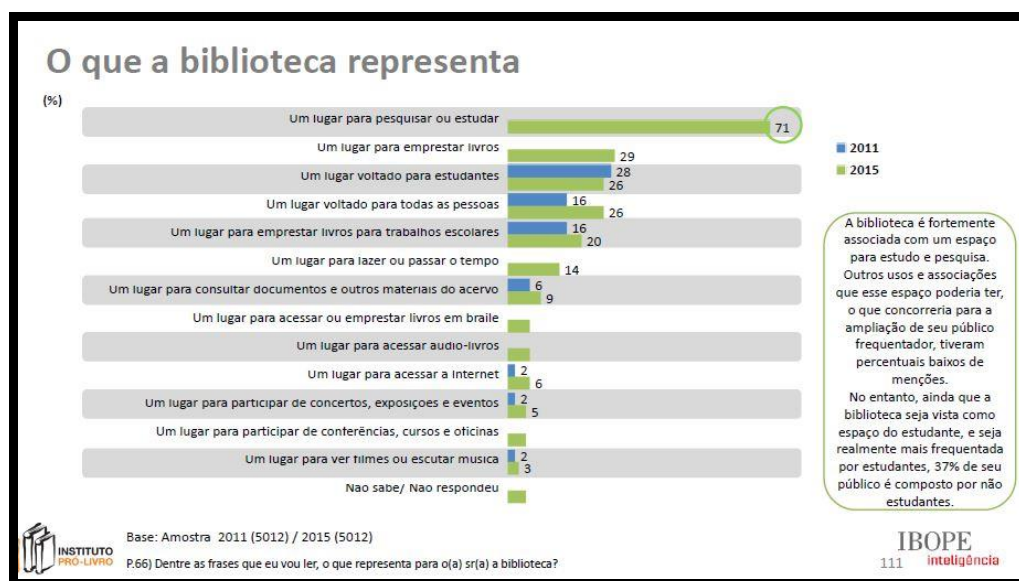
- Bibliotecas públicas locais são conhecidas por 55% dos entrevistados, e essa proporção aumenta na medida que aumenta

o nível de escolaridade. Por outro lado, 66% da população não frequenta bibliotecas;

- Essa proporção diminuiu entre o público leitor, mas principalmente entre o público de estudantes (34%). Nesse sentido, não por acaso o tipo de biblioteca mais frequentado é a escolar ou universitária;
- Os dados da pesquisa também apontam que bibliotecas comunitárias, de empresas ou circulantes ainda são frequentadas por uma pequena parcela do público frequentador;
- Nesse cenário, e ainda que 64% do público frequentador seja composto por pessoas entre 5 e 24 anos, ou seja, em idade escolar/ universitária, chama atenção que pouco mais de um terço dos frequentadores de bibliotecas não estejam estudando. (PRÓ-LIVRO, 2016, p. 137).

Os dados discutidos na citação anterior podem ser visualizados na figura a seguir, na qual a mesma pesquisa questiona sobre o que a biblioteca representa.

Figura 13: O que a biblioteca representa para os sujeitos?



Fonte: Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil. (PRÓ-LIVRO, 2016, p. 112).

A esse respeito, de modo a reafirmar os dados quantitativos das respostas a esta pergunta na pesquisa que fiz, conforme foi apresentado na tabela 12, apresento também, algumas respostas dos jovens entrevistados.

Nas respostas afirmativas ao ato de frequentar as bibliotecas existentes nos bairros onde moram, os jovens entrevistados destacam a sua importância: Leitor 1: “Sim, eu pego muitos livros emprestados da biblioteca. Eu tô direto aqui. Eu estudo no 6º ano”; Leitor 2: “Eu pego bastante livros emprestados aqui. E na biblioteca da FAG eu me perco lá de tantos livros que tem. Pego lá também”; Leitora 4: “Sim, na

escola eu pegava livro. Não pegava livros em bibliotecas, porque na cidade onde morava no RS não tinha biblioteca perto. E aqui eu moro lá no La Salle (bairro não muito perto do centro e que não tem biblioteca). Por isso eu acabava emprestando mais livros nas bibliotecas escolares. Clandestinamente gosto de ler sobre bruxaria”; Leitor 5: “Sim. Mas acho que deveria ter por aqui por perto uma biblioteca só de livros. A do centro é muito longe. Não tenho carteirinha da biblioteca da escola porque acho caro”;

A resposta da Leitora 11 suscita inúmeros pontos a serem discutidos: *“Olha, eu pego do colégio. E não pego daqui do CJU pra não ficar perdida. Eu leio literatura brasileira, né? Sou obrigada. Não gosto, eu não entendo nada daquilo, eu entendo daquele jeito, né? Porque eu não entendo muito o que aqueles caras escrevem, né? É diferente os livros de antigamente e os de hoje. A linguagem é diferente e às vezes eu não consigo entender direito. Mas tem que ler, né? Eu preciso de nota. Aí eu leio, mas não é uma coisa que eu goste... ainda bem que agora veio uma professora diferente e ela deixa a gente pegar uma literatura por mês e depois a gente pode pegar o que a gente quiser. Por isso que eu tô lendo as crônicas de fogo e gelo”.* A leitora explica que costuma tomar livros apenas no colégio para não ficar perdida, afirma ler literatura brasileira, embora não explicita quais seus gêneros ou autores, o que me leva a crer que, ao citar a obrigatoriedade da leitura que faz, deve ser literatura brasileira especificamente escolar, do tipo cobrado pelo professor ou professora na disciplina de Língua Portuguesa – as famosas obras obrigatórias para prestar vestibular ou ENEM.

Essa leitora expõe ainda a dificuldade de compreender a complexa linguagem presente nas obras que lê, o que me remete à discussão sobre as adaptações de obras clássicas para os jovens, tornando a leitura mais próxima de suas realidades, facilitando-lhes a compreensão e, futuramente, levando-os à leitura dos clássicos – ou não. Ao discutir elementos sobre traduções e adaptações dos clássicos, Cademartori (2012, p.70) afirma que:

É desse modo que são oferecidos aos jovens contatos com tramas clássicas, como se fossem um primeiro encontro, em que as expectativas são maiores que as realizações. As adaptações tornam possível a proximidade com histórias frequentadas por gerações sucessivas e que deixaram suas marcas nas culturas por onde passaram. Sem dúvida, a leitura indireta de Shakespeare, ou de qualquer outro clássico, pode estimular a futura leitura integral

do autor que a inspira, a ser feita quando houver maturidade para isso.

Nas obras de literatura clássica brasileira reside a complexa barreira da linguagem, composta pelos elementos temporais, culturais, históricos e estéticos de sua produção, no momento e contextos em que essas obras foram produzidas. Desse modo, é compreensível a dificuldade encontrada pelos jovens ao ler os clássicos literários nacionais. Essa dificuldade, na maioria das vezes, pode ser superada com a efetivação de um estudo sobre o contexto de produção da obra, o uso de recursos adaptativos como o cinema, outros formatos de textos, assim como a pesquisa sobre diferentes versões da mesma obra, dentre outros. Tais procedimentos podem tornar as adaptações ferramentas possíveis para a efetivação do trabalho de leitura no contexto escolar e para fora dele também.

A mesma leitora destaca ainda a presença de uma professora diferente, que faz um trabalho inovador no sentido de abrir espaço para que os alunos façam outras leituras de seu interesse, de modo a que não se sintam presos apenas à obrigatoriedade das obras determinadas pela professora no currículo da disciplina. Esse é, de fato, um aspecto fundamental no processo de formação de leitores, uma vez que possibilita que os jovens façam, em paralelo às leituras exigidas pela professora, suas próprias escolhas.

Dentre os sujeitos que afirmaram tomar livros emprestados (da biblioteca de suas escolas, de colegas e amigos ou mesmo das bibliotecas públicas do bairro ou dos CJUs), os relatos mais comuns foram: Leitor 96: *“Frequento a biblioteca do colégio, que possui ampla seleção de livros. É um modo mais viável e barato”*, Leitor 56: *“Porque gosto de ler”*, Leitor 93: *“Não tem e não frequento a biblioteca. Geralmente compro meus livros. Entretanto, não vejo problemas em pegar livros emprestados quando são títulos que me agradam”*, Leitor 90: *“Porque a biblioteca fica longe da minha casa. Tomo emprestados, pois atualmente os livros estão muito caros, é mais acessível emprestar de algum amigo ou pegar na biblioteca”*, e ainda, o Leitor 66: *“Sim, tomo emprestados porque amo livros, não sobreviveria sem eles. Busco todo o conhecimento possível e pego emprestando principalmente em bibliotecas municipais porque não possuo condições para adquirir os próprios livros”*, dentre outras justificativas. Quanto aos sujeitos que declararam não tomar livros emprestados, as respostas foram: Leitor 5: *“Porque não tenho carteirinha da*

biblioteca da escola porque acho caro”, Leitor 71: *“Porque não gosto de pegar as coisas dos outros”*, Leitor 52: *“Porque não gosto de ler”*, ou Leitor 57: *“Porque não sou muito de ler. Não leio muito e não tenho tempo”*, e ainda Leitor 61: *“Porque prefiro comprar os próprios livros para formar uma coleção”*.

Ao serem questionados sobre por que frequentam as bibliotecas, alguns sujeitos responderam: Leitor 55: *“Para pegar livros porque para mim, ler é bom para melhorar a minha escrita e falar melhor”*, Leitor 69: *“Para jogar”*, ou ainda: Leitor 58: *“Para fazer trabalhos do colégio, às vezes para praticar meu esporte favorito que é dar aula de skate. Também para ler de vez em quando e fazer leitura para resumo de tarefas do colégio”*.

É possível perceber, nas respostas dos sujeitos a esta pergunta, que poucos mencionaram comprar livros. Essa constatação reforça a importância das bibliotecas e da renovação de seus acervos, pois os jovens buscam obras que lhes interessam e as bibliotecas devem ter, além das obras clássicas ou referendadas pela escola, tais opções em seus acervos.

Um aspecto que me chamou a atenção é que os jovens frequentam muito mais as bibliotecas dos colégios onde estudam ou as dos CJUs, onde foi feita parte da pesquisa, nos quais participam de projetos sociais, pois as duas bibliotecas públicas da cidade ficam distantes das residências desses jovens, dificultando seu acesso, uma vez que dependeriam de ônibus ou teriam que se deslocar até elas de bicicleta, por exemplo. Durante as entrevistas, alguns jovens mencionaram a preocupação com os custos que o acesso às bibliotecas públicas geraria, pois, como não são acessíveis a eles em termos de distância, caso atrasassem a devolução dos livros emprestados, isso geraria multas.

Os jovens que costumam tomar livros emprestados demonstram que o fato de frequentarem os CJUs é um modo de se sentirem incentivados a ler, pois ali há bibliotecas, além de atividades especificamente voltadas à leitura. Esta relação fica evidente nas respostas de sujeitos que afirmaram não ter hábitos anteriores de empréstimo de livros, mas passaram a tê-lo ao frequentar os CJUs. Acredito que dificilmente sujeitos não leitores frequentariam tais espaços, uma vez que ali estão para tomar livros emprestados, trocar os livros lidos por outros de seu interesse, e, portanto, vivenciar as emoções da leitura e tudo o que as bibliotecas podem lhes

proporcionar. Há também leitores que preferem emprestar livros de amigos e familiares ou, ainda, adquirir seus próprios livros.

As bibliotecas dos CJUs são bem organizadas, possuem acervo variado com obras antigas e novas, há títulos de interesse dos jovens e estes, entre si, realizam as atividades de leituras. Como mencionado anteriormente, é possível que esses espaços tenham atraído os jovens, que passaram a ler e se constituíram leitores pela possibilidade que tiveram nesses encontros com as bibliotecas.

Houve também sujeitos entrevistados que, mesmo morando em bairros que possuem bibliotecas ou frequentando os CJUs, não costumam tomar livros emprestados. Os motivos para tanto são diversos, como não gostar de ler, preferir comprar os próprios livros, gostar mais de tomar livros emprestados de amigos ou familiares.

As respostas a seguir mostram que, por diferentes motivos, há sujeitos que não são leitores, não se afetam com a possibilidade dos encontros, não gostam, afirmam ter preguiça, dentre outros tantos motivos para não ler. É possível notar, nessas respostas adversas, um contraponto aos estudos de Petit que destaca a importância do encontro entre texto e leitor para que a literatura se efetive como vivência para inúmeros sujeitos, em diferentes e adversos contextos sociais. Nas obras aqui já apresentadas e discutidas, Petit aborda inúmeras experiências por ela desenvolvidas no processo de formação de leitores, em especial os leitores literários, o que, de certo modo, destoa das respostas apresentadas a seguir, cujos sujeitos não se interessam pela leitura, não emprestam livros e não frequentam bibliotecas.

Leitor 3: *“Não. Na verdade, acho que a primeira biblioteca que eu frequento é essa aqui, porque eu cresci, a minha adolescência eu passei em Terra Roxa (município próximo) lá até tinha uma biblioteca municipal, mas ela sempre foi meio abandonada. Na escola eu pegava livros. Até o ensino médio eu pegava bastante livros no colégio. A partir do ensino médio eu quase não peguei nada. Pegava mais livros com professores, ou com colegas, procurando em sebos. Sempre ia para Curitiba também e visitava bastante sebo. Depois mudei pra lá e foi quando eu consegui comprar mais alguns livros e tal. Tenho alguma coisinha em casa, tenho uns cento e tantos livros na minha biblioteca”.*

A resposta do leitor 3 deixa clara a dificuldade de acesso aos próprios livros, devido ao custo, que no Brasil é altíssimo. Conseguir, por meio dos sebos, acesso mais barato aos livros foi a saída que este leitor encontrou para manter sua própria biblioteca, pois o custo dos livros é uma barreira que dificulta o acesso à leitura.

As respostas a seguir demonstram, também, a dificuldade no acesso às bibliotecas, devido a cobranças de multas aplicadas caso haja atrasos na devolução do livro emprestado pelo leitor: Leitor 6: *“Não tenho porque tem que pagar. Acho caro. Se atrasar a multa é muito alta”*; Leitor 7: *“Não tenho carteirinha. É caro e tem que pagar multa”*. É o caso do relato do Leitor 25, que afirma: *“Eu frequentava a biblioteca do centro, só que ficava muito ruim pra mim sair daqui e ir lá trocar o livro. E ter que ir de bicicleta não dá muito certo. Daí eu pego livro aqui, da escola... daí de vez em quando, quando é meu aniversário meu tio dá uma coleção de livros pra mim, e é assim que eu costumo ler”*;

Alguns sujeitos relataram se esquecer de devolver o livro da biblioteca escolar, como demonstra essa resposta do Leitor 10: *“Não. Já fiquei dois anos com o livro da escola. Prefiro leitura digital”*, o que o faz preferir a leitura digital, sem custos. A relação de alguns sujeitos com as bibliotecas é expressa nos seguintes relatos: Leitor 13: *“Eu já emprestei da escola, só que faz muito tempo. Agora do CJU não emprestei ainda”*; Leitor 14: *“Aqui ainda não, mas na cidade onde a gente morava a gente pegava”*; Leitor 19: *“Aqui no CJU não cheguei a pegar nenhum livro, mas quando morava lá na Boa Esperança eu pegava no colégio e levava pra casa. Nesse ano não peguei no colégio ainda”*; Leitor 20: *“Não. Sim. A do CJU e a do Colégio. Eu pego livro das duas”*; Leitor 21: *“Não. Frequento as duas, do CJU e a do Colégio. Mas do colégio eu vou mais pra trocar livro mesmo. Não leio muito no colégio. Leio mais aqui no CJU mesmo”*; Leitor 22: *“Não. Do colégio e pego livros emprestados do colégio”*.

A Leitora 24 revela uma oscilação em se tratando de frequentar bibliotecas: *“Quando eu era pequena, minha irmã sempre fazia trabalho na biblioteca pública, daí eu sempre pegava livro lá. Mas assim, agora não mais. Agora eu pego da escola, às vezes, mas eu nem leio porque é chato”*. É fato que ler nem sempre é tarefa fácil e por vezes nem é prazerosa, pois requer esforço mental e físico, dedicação, concentração, o que para os jovens na atualidade significa ficar *off line*, desligar ou ficar longe do aparelho celular, abandonar, mesmo que

momentaneamente os jogos virtuais, dentre outras atividades bem mais agradáveis que a leitura. Nas escolas, é comum percebermos que, na primeira infância, as crianças gostam de ler, se encantam com as leituras feitas pelas professoras e professores, entretanto, com o passar do tempo, parecem deixar de lado essa vivência prazerosa.

É possível que a mediação de leitura torne mais fácil essa tarefa nos primeiros anos de educação escolar, ou mesmo antes disso, uma vez que a leitura está vinculada, nos primeiros anos de vida da criança, quase sempre à figura da mãe ou de uma pessoa responsável do sexo feminino e, posteriormente à figura da professora na escola. Conforme a criança vai crescendo, ao entrar na adolescência e em seguida na juventude, suas experiências se modificam e isso, possivelmente contribui para que se afastem um pouco da leitura.

Apresento a seguir alguns relatos sobre os sujeitos que costumam pegar livros emprestados nas bibliotecas, um dado bastante relevante, pois em nossa sociedade, sabemos que a biblioteca, em especial a escolar, tem forte impacto na formação de leitores, uma vez que, devido a inúmeros fatores, a maioria da população brasileira não possui, em suas residências, livros e tampouco um cômodo para a organização da biblioteca pessoal. Durante as entrevistas, mesmo dentre os sujeitos que se declararam leitores, poucos foram os que afirmaram ter condições ou hábito de comprar livros, como forma de investimento em sua biblioteca pessoal.

Quanto à frequentar uma biblioteca pública, mesmo considerando que há duas na cidade de Toledo, para muitos sujeitos entrevistados, elas ficam deslocadas geograficamente, em bairros distantes, o que dificulta bastante o acesso dessas pessoas. Esse é um dos fatores que justificam o fato de a maioria frequentar a biblioteca do colégio onde estuda, ou mesmo a do CJU, onde participa das atividades propostas por meio dos projetos sociais nos quais esses sujeitos estão cadastrados no período contrário ao que estuda.

É possível confirmar esses aspectos relativos ao acesso aos livros, nas respostas dos seguintes leitores: Leitor 26: *“Eu nunca frequentei nenhuma biblioteca. Eu pego mais livros da escola mesmo. Aqui no CJU não peguei ainda, mas às vezes, quando tem alguma data, como num amigo secreto, eu ganhei uma coleção de livros de terror. Tenho bastante livros em casa. Li o diário de um*

banana”; O Leitor 41 afirma ter biblioteca no bairro, porém: “Sim. Mas pego mais do colégio”; Leitor 48: “*Tem as bibliotecas, mas pego mais do colégio mesmo*”; Leitor 50: “*Pego da biblioteca do colégio*”. Leitor 77: “*Sim. Não. Pois eu frequento a do meu colégio que tem muitos livros interessantes. Costumo tomar livros emprestados*”; Leitor 105: “*Sim. Não. Falta de tempo e normalmente uso a do colégio. Sim. Da biblioteca do colégio ou de algum amigo ou amiga*”; Leitor 106: “*Não. Não. Sim. Pego livros na biblioteca do colégio e emprestado da minha cunhada porque acho necessária a leitura em nossa vida*”; Leitor 12: “*Bom, tenho bastante relação com biblioteca, mas só agora que tô pegando livro emprestado. Pego aqui no CJU. Na escola não pego porque não fiz carteirinha. A professora pede*”; Leitor 15: “*Só no colégio*”; Leitor 16: “*No CJU e na escola*”; Leitor 17: “*Na escola e aqui também*”; Leitor 18: “*Só aqui no CJU*”; Leitor 23: “*Frequento do CJU e do colégio, mas pego livro somente do colégio*”; Leitor 58: “*Sim. Sim. Fazer trabalhos do colégio, às vezes praticar meu esporte favorito que é dar aula de skate. Sim. Para ler de vez em quando e fazer leitura para resumo de tarefas do colégio*”; Leitor 59: “*Sim. Sim. Eu empresto livros, mas eu não consigo ler porque eu esqueço tudo*”; Leitor 78: “*Sim. Sim, pois a professora frequenta toda semana e vamos junto com ela. Sim, empresto porque gosto de diversos livros*”; Leitor 96: “*Sim. Não. Não há necessidade, frequento a biblioteca do colégio, que possui ampla seleção de livros. Sim. É um modo mais viável e barato*”;

Alguns sujeitos relataram que costumam tomar livros emprestados de outras pessoas. Um dos motivos para essa prática é o custo do livro no Brasil, que é altíssimo se comparado ao poder aquisitivo da maioria da população. Esta é uma situação recorrente a que já estamos habituados, entretanto, vários são os fatores que contribuem para essa compreensão – quase cultural – de que livro, no Brasil é caro. Um desses fatores é a tiragem, que é pequena, em relação a outros países – cerca de dois mil exemplares.

Em artigo recente, Seraza (2019) a partir da pergunta *O livro custa caro? Reflexões sobre preço e valor do livro*, desenvolve um estudo explicando que, na verdade, comparado a outros bens de consumo, o livro no Brasil não é caro, porém, torna-se um produto de alto valor, considerados alguns fatores que determinam sua produção, desde a criação textual até a distribuição e vendas. Alguns desses aspectos são explicados pelo autor no trecho a seguir:

a sensação de que o preço do livro é alto deriva não de um aumento real do preço do produto, que, como sugere a pesquisa da Fipe, se tornou mais barato num momento de aumento de renda dos mais pobres. Ou seja, havia um duplo movimento que favoreceria a percepção contrária, a do barateamento do livro. O movimento do mundo, no entanto, sugere que essa percepção não se materializa por uma pressão contrária: o capitalismo não apenas nos tomou, nos últimos anos, tempo de lazer para transformá-lo em trabalho, mas tomou também tempo de descanso para transformá-lo, por meios digitais, em consumo. Num cenário como esse, dois movimentos simbólicos “encarecem” simbolicamente o livro e parecem ser mais fortes que os movimentos que chamaríamos de “concretos”. O tempo torna-se na prática mais escasso para o leitor, o que, associado à concorrência com outras formas de entretenimento e estudo, mais rentáveis para o capital, torna o custo do livro – posterior à sua compra – para o leitor muito mais alto. Ampliar o tempo de repouso e limitar as abordagens de estímulo ao consumo: essa seria, hoje, a essência de um projeto que visasse a baratear, de fato, o preço da leitura. (SERAZA, 2019, p. 6).

Houve, nos dados coletados, inúmeros relatos de sujeitos afirmando que não têm condições para adquirir livros, justificando, desse modo, os dados apresentados e discutidos nesse item. Esses dados revelaram que muitos sujeitos preferem tomar livros emprestados devido ao alto custo dos livros no Brasil, conforme discutido no artigo anteriormente. A seguir, apresento alguns relatos, que confirmam essa problematização.

O Leitor 27 relata o seguinte: *“Eu costumo pegar mais livros emprestados. Os amigos do meu pai, eles têm bastante livros. Daí ele pega emprestado dos amigos dele.”* Assim como relata o Leitor 46: *“Tem as bibliotecas, mas não pego livros emprestados. Eu só pego da minha tia”*.

A fala do Leitor 45 reflete a mesma ideia: *“Tem as bibliotecas, mas eu não costumo emprestar. Quando pego é mais de colegas ou uso textos do celular”*. Leitor 47: *“Eu pego da biblioteca da minha irmã. Ela compra. Não preciso comprar”*. Leitor 67: *“Sim. Não. Falta de costume. Sim. Porque às vezes aquele amigo dono do livro sempre tem algo a dizer sobre o livro e isso me motiva”*. Leitor 76: *“Não há. Costumo tomar livros emprestados porque o custo para adquirir livros é muito elevado”*. Leitor 84: *“Não. Não. Porque não há biblioteca no meu bairro. Sim. Porque os livros hoje em dia estão muito caro, então compensa mais pegar emprestado”*. Leitor 88: *“Não. Não. Além de não terem bibliotecas no meu bairro eu*

não gosto de ter prazos de entrega. Sim, tomo emprestados porque assim consigo ter acesso a mais livros”. Leitor 89: “Não. Não. A única [não concluiu]. Sim. Tomo emprestado, pois é uma boa forma de compartilhar conhecimento e lazer”. Leitor 90: “Não. Não. Muito longe da minha casa. Sim, tomo emprestado, pois atualmente os livros estão muito caros, é mais acessível emprestar de algum amigo ou pegar na biblioteca”. Leitor 91: “Não. Não. Porque não tem. Sim, empresto para ver se vale apenas comprar os livros”. Leitor 108: “Não. Não. Sim. Geralmente empresto de pessoas que tem livros que eu gosto”. Leitor 65: “Sim. Sim. Sim. Pego na biblioteca e das amigas. Compro”; Leitor 66: “Sim. Sim. Porque eu amo livros, não “sobreviveria” sem eles. Busco todo o conhecimento possível. Sim. Principalmente em bibliotecas municipais. Não possuo condições de comprar livros”; Leitor 73: “Sim. Sim. Sim”; Leitor 75: “Sim. Sim. Porque gosto de ler, para passar o tempo, aprender. Sim. Para aprender palavras, me entreter”; Leitor 80: “Sim. Amo ler, e alimenta o vocabulário”; Leitor 84: “Não. Não. Porque não há biblioteca no meu bairro. Sim. Porque os livros hoje em dia estão muito caro, então compensa mais pegar emprestado”; Leitor 98: “Não. Sim. Pois ao invés de comprar todos, posso pegar emprestado de conhecidos”; Leitor 102: “Sim. Não. Não tenho muito tempo livre para ler ou pesquisar novas obras que me interessam. Sim. Porque eu não compro com frequência”; Leitor 104: “Sim. Porque é mais viável que ficar comprando livros, pois não são todos que queremos ter guardados”; Leitor 107: “Sim. Porque muitos livros que eu gostaria de ler são caros em livrarias físicas, ou se não são caros, prefiro ler eles antes de comprar. Ou pego livros emprestados que não compraria por curiosidade”. Leitor 95: “Não. Não tem. Sim. Se eu acho interessante eu não vejo problemas em pegar emprestados”; Leitor 100: “Sim. Pois é mais acessível economicamente e sustentável”.

Também houve relatos de sujeitos que preferem comprar seus próprios livros. Nesse sentido, mesmo considerando os obstáculos que impedem muitos leitores de adquirirem seus próprios livros, há aqueles que preferem comprar e encontram saídas para isso. A seguir, apresento as respostas de alguns sujeitos da pesquisa que justificam essa escolha:

O Leitor 29 diz que prefere comprar seus próprios livros: “Eu prefiro mais é comprar meus livros. Não pego livros emprestados”. Do mesmo modo que o Leitor 30, ao dizer: “Minha mãe compra meus livros e quando eu pego emprestado é pra

algum amigo ou amiga da minha mãe. Não pego das bibliotecas do colégio ou do CJU". Do mesmo modo, os leitores 42 e 43, afirmam: Leitor 42: "Tem a do colégio e a biblioteca pública, mas eu prefiro comprar meus próprios livros ou pegar emprestado da biblioteca da faculdade"; Leitor 43: "Tem as bibliotecas, mas eu prefiro comprar livros ou pegar emprestado de colegas e amigos". O Leitor 31 não costuma pegar livros emprestados: "Eu leio na biblioteca. Não costumo emprestar". Leitor 49: "Tem as bibliotecas, mas eu não gosto muito de pegar. Tenho meus próprios". Leitor 51: "Eu, no começo pegava da biblioteca. Mas aí comecei com muita vontade e comecei a comprar meus livros. Tenho livro ainda lacrado pra ler". Leitor 93: "Não. Não. Geralmente compro meus livros. Entretanto, não vejo problemas em pegar livros emprestados quando são títulos que me agradam". Leitor 94: "Não. Não. Eu prefiro ter o livro, gosto de reler partes que gostei quando dá vontade, não existe o compromisso de devolver o livro, ele está lá e eu posso reler sempre que quiser". Leitor 97: "Não. Não. Porque eu compro meus próprios livros". Leitor 101: "Sim. Não. Deixei de frequentar após ter outros meios de leitura. Sim. Sempre que possível eu compro meus livros, entretanto, a leitura quando é compartilhada dá uma sensação de estar conectado com outras pessoas por um só livro". Leitor 99: "Não. Sim, na biblioteca do colégio, mas prefiro comprá-los pela internet".

Na atualidade, é comum haver leitores que preferem livros digitais, dado esse que foi revelado por alguns sujeitos nas entrevistas. Os estudos sobre multiletramentos já mostraram questões estruturais acerca dos novos modos de ler, desde a estrutura dos textos até o comportamento e habilidades dos leitores, que muito se modificaram nos últimos tempos. Para Dudeney (2016, p.16):

sempre nos preocupamos com o impacto das novas tecnologias sobre a língua, o letramento, a educação e a sociedade como um todo. Sócrates temia que a escrita, a nova tecnologia de seu tempo, levasse a um declínio da memorização e a um empobrecimento da discussão. A Bíblia, ironicamente, inclui uma das primeiras queixas contra os livros, proclamando faticamente que "fazer livros é um trabalho sem fim" (Eclesiastes 12,12), enquanto na Roma antiga, Sêneca exortava: "Na leitura de muitos livros está a distração" (1917: 7). Mas foi apenas com o advento da impressora de Gutenberg, nos anos 1400, que o número de livros realmente explodiu – junto com todas as preocupações acerca deles.

A tecnologia segue nos preocupando, uma vez que para muitas pessoas ela significa uma substituição do livro físico. Entretanto, é preciso compreender que assim como os modos de ler se modificaram, também os leitores são outros na atualidade. Os jovens, com seus aparelhos tecnológicos sempre à mão, desenvolvem também habilidades as quais as pessoas de mais idade não estão acostumadas. Identificar sujeitos que preferem ler textos digitais é uma constatação dessa mudança tanto nos textos como também nos leitores, o que é representado em alguns relatos:

O Leitor 44 deixou de frequentar as bibliotecas por ter uma opção que atende melhor aos seus interesses: *“Tem as bibliotecas, que antes eu costumava usar, tenho ainda as carteirinhas das duas bibliotecas públicas da cidade, mas eu prefiro livro digital mesmo, porque é mais prático”*. Leitor 61: *“Não. Não. Não. Prefiro comprar para formar uma coleção”*. Leitor 86: *“Não. Não. Leio livros pelo celular”*. Leitor 87: *“Não. Não. Eu costumo ler e-books no celular (já que sempre está comigo e posso ler onde e quando quiser). Não costumo tomar livros emprestados porque costumo ler e-books no celular, mais portátil e fácil para carregar e ler em outros ambientes, visto que hoje em dia quase ninguém sai sem celular”*.

As respostas dadas à pergunta: *Há bibliotecas no bairro onde você mora? Você a frequenta? Costuma tomar livros emprestados?* São bastante diversificadas, pois, algumas dão conta de que sim, há biblioteca no bairro, alguns sujeitos costumam frequentá-la, para ler, para tomar livros emprestados, para jogar, porque gostam de ler, etc. Outros sujeitos afirmaram que sim, há bibliotecas, mas não costumam frequentá-las por vários motivos também, como, por exemplo, não gostam de ler, preferem ler em casa, ou não gostam de ler, dentre outros motivos. Seguem, alguns relatos:

Leitor 54 afirma: *“Sim. Não. Porque fica um pouco distante de casa. Sim. Porque gosto de ler livros diferentes e não os mesmos que já li”*; Leitor 55: *“Sim. Sim. Para pegar livros. Sim. Porque para mim ler é bom para melhorar a minha escrita e falar melhor”*; Leitor 56: *“Sim. Não. Porque eu gosto de ler em casa. Sim. Porque eu gosto de ler”*; Leitor 79: *“Não. Sim. Não”*; Leitor 81: *“Não. Não. Não tenho tempo. Costumo tomar emprestados porque são livros que eu gosto”*; Leitor 82: *“Não. Não. Não há em meu bairro. Sim”*; Leitor 52: *“Sim. Não. Porque não*

gosto. Não. Porque não gosto de ler"; Leitor 53: *"Não. Não. Não tem no meu bairro. Não. Não sou de ler muito, dói minhas vistas"*; Leitor 57: *"Não. Não. Porque não sou muito de ler. Não. Porque não leio muito e não tenho tempo"*; Leitor 60: *"Sim. Não. Não"*; Leitor 62: *"Sim. Não. Não"*; Leitor 63: *"Sim. Não. Porque não sou de livros nem de biblioteca. Não. Porque não gosto de ler"*; Leitor 69: *"Sim. Sim. Para jogar. Não. Porque não gosto de ler"*; Leitor 71: *"Sim. Sim. Para ler. Não. Porque não gosto de pegar as coisas dos outros"*.

Os relatos a seguir são de sujeitos que afirmaram que tem biblioteca no bairro onde moram, mas não costumam recorrer a elas: os Leitores 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39 e 40 responderam: *"tem, mas não uso"*.

A respeito do acesso, comparando com os resultados de nossa pesquisa, na pergunta referente ao *acesso, uso e avaliação das bibliotecas*, a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil PRÓ-LIVRO (2016)*, faz a seguinte consideração:

O motivo mais citado pelos frequentadores para ir à biblioteca foi "ler livros para pesquisar ou estudar". Contudo, destaca-se que cerca de um terço tenha citado como motivo "ler livros por prazer" – proporção ainda maior entre os não estudantes, que declaram igualmente "ler livros por prazer" e "para pesquisar ou estudar". Já entre os estudantes, a proporção dos que citam como motivo "pesquisar ou estudar" é consideravelmente maior do que os que citaram "ler livros por prazer", indicando que a relação que o público não estudante tem com essa instituição pode ser significativamente diferente da relação que o público estudante tem com a mesma;

- "Falta de tempo" é o motivo mais citado para não frequentar, ou não frequentar mais a biblioteca;
- A pesquisa indica ainda que a instituição biblioteca é, em geral, bem avaliada pelo público frequentador, sendo que o item com menor índice de aprovação foi "encontrar todos os livros que procura". *Pari passu*, uma maior proporção do público que frequenta às vezes ou raramente apontou "ter mais livros ou títulos novos" e "ter títulos interessantes ou que me agradem" como motivos que os levariam a frequentar mais vezes a biblioteca. Esses dados, em conjunto, indicam uma percepção de que os acervos dessas instituições são vistos como pouco diversificados ou atualizados. (PRÓ-LIVRO, 2016, p. 137).

Diferentemente dos dados coletados na pesquisa aqui apresentada, na pesquisa nacional a pergunta referia-se a bibliotecas públicas e não escolares. Os sujeitos que entrevistei costumam frequentar mais as bibliotecas escolares, principalmente pelo fato de que há apenas duas bibliotecas públicas na cidade, o que dificulta bastante o acesso dos habitantes de bairros mais distantes.

A fim de concluir este capítulo e, por consequência, o texto da tese, ressalto que para mim, ficou a certeza de que os jovens leem, de que independentemente do lugar de onde vêm, os jovens leitores sujeitos desta pesquisa têm a possibilidade de travar encontros com a leitura, com mediadores, com textos (literários ou não), pois as perguntas de pesquisa me trouxeram, em forma de dados quantitativos e qualitativos, os resultados esperados.

Elaborar uma cartografia do jovem leitor no município de Toledo – Paraná foi, para mim, uma extenuante tarefa de ir a campo a fim de conhecer esses sujeitos e seus percursos de formação leitora. Considero que os objetivos elaborados para o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa foram atingidos com êxito, uma vez que foi possível constatar a evidente presença da leitura na vida dos sujeitos entrevistados. Os dados falam por si e foram coletados, transcritos, tabulados, apresentados e analisados neste trabalho. A fim de demonstrar, de forma sintética os resultados obtidos, o quadro a seguir apresenta as perguntas da pesquisa – utilizadas nas entrevistas – e uma síntese dos resultados de cada uma delas.

Quadro 3: Revisitando os lugares habitados por sujeitos leitores

Perguntas de Pesquisa	Resultados
1. Você é leitor? De quê?	Dos 108 sujeitos entrevistados, 90 se declararam leitores e 18 se declararam não leitores. Em termos percentuais, esses resultados equivalem a 83,33% de sujeitos leitores e 16,66 de sujeitos não leitores. Quanto à segunda parte da pergunta – <i>de quê?</i> , os dados mostraram que 25% dos sujeitos afirmaram ler todo tipo de livro, o que equivale a trinta e três (33) leitores, e justificaram a leitura aleatória de textos de gêneros discursivos variados, independente da temática ou da linguagem desses textos – literária ou não literária. Em paralelo a esse percentual, 15% dos sujeitos, o que equivale a dezenove (19) sujeitos, afirmaram ler romances, sem especificar que tipo de romance preferem.
2. Quais suas preferências?	Os sujeitos elencaram como suas principais preferências romances, ficção, fantasia e narrativas juvenis, todos

	compreendidos como gêneros literários, o que evidencia a presença massiva de leitores de textos ficcionais, dada a maior preferência por textos da tipologia narrativa.
3. Em relação às suas leituras literárias, de que modo elas começaram em sua vida? Houve algo ou alguém que lhe instigasse? Se houver, relate uma memória de mediação leitora em sua vida de leitor:	O total de sujeitos entrevistados é 108 (cento e oito). Em 100 (cem) das respostas apareceu a figura de um/uma mediador/a de leitura, conforme já foi discutido, embora, alguns sujeitos, mesmo tendo se declarado leitores, também afirmaram não ter tido mediadores em seu percurso. E mesmo dentre esses 100 (cem) sujeitos, 10 (dez) deles se declararam não serem leitores atualmente. Os 8 (oito) sujeitos que se declararam não leitores também afirmaram não ter tido pessoas em suas vidas que os tivessem instigado às práticas de leitura.
4. Em que espaços você fazia (inicialmente) ou faz (na atualidade) suas leituras literárias? Descreva seus modos de ler.	As respostas a esta pergunta demonstraram as preferências dos leitores por seus espaços de leitura, trazendo à tona a necessidade de refúgio no momento de ler. A maioria declarou ler sozinho, isolado, no silêncio da casa – quarto ou sala, deitada na cama. Esses dados revelam um aspecto bastante comum nos sujeitos leitores: o refúgio! A leitura é algo bastante íntimo, que ocorre na esfera do privado, de modo que os leitores adolescentes, mesmo ao relatar que leem na escola ou em outros espaços públicos de convivência, buscam, no momento de ler, um refúgio, um esconderijo, um espaço ou condição que lhes dê privacidade, mesmo que isso não signifique silêncio ou solidão.
5. Há biblioteca no bairro onde você mora? Você a frequenta? Costuma tomar livros emprestados?	A maioria dos sujeitos declarou não frequentar as bibliotecas para ler, estudar ou fazer empréstimos de livros para leitura em casa. Para essas finalidades, os sujeitos frequentam mais a biblioteca dos colégios onde estudam, por ser mais prático, mais acessível, dentre outros fatores. As respostas a esta pergunta não foram tratadas em termos percentuais, uma vez que foram

	apresentadas no tópico a ela destinada, no qual as respostas dos sujeitos frequentadores das bibliotecas públicas (não escolares) foram apresentadas e discutidas.
--	--

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Elaborar uma cartografia do jovem leitor no município de Toledo – Paraná! Com este propósito, busquei investigar e reconstruir o percurso do leitor jovem, considerando suas vivências em espaços não escolares e as possibilidades de formação leitora de diferentes modos.

Assim, a pesquisa foi planejada considerando trabalhar com uma população de 1% (um por cento) dos jovens do município de Toledo/Paraná, de acordo com os dados do último censo do IBGE (2010), totalizando 108 (cento e oito) sujeitos, com idade entre 14 (quatorze) e 19 (dezenove) anos. A resposta a esta pesquisa foi bastante promissora, sob vários aspectos, que serão destacados a seguir, sobretudo em consideração ao fato de que a coleta de dados foi realizada em bairros localizados em diferentes regiões da cidade, na periferia e também no centro.

Assim sendo, o **objetivo geral** deste trabalho foi elaborar uma cartografia do jovem leitor literário no município de Toledo/PR.

Quanto aos **objetivos específicos**, buscamos: a) desenvolver um estudo teórico sobre a formação do leitor literário, discutindo sobre a leitura literária, a importância do mediador de leitura e o letramento literário; b) conhecer o percurso de formação leitora dos jovens de modo a também capturar relatos sobre suas vivências de leitura literária; c) comparar os dados levantados na cidade de Toledo com os dados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (2016).

Cabe enfatizar que um aspecto importante da pesquisa diz respeito à configuração de uma cartografia que revela por quais caminhos os jovens leitores de Toledo/Paraná foram se construindo, sem que, para traçar esse mapa, tenhamos passado pelo interior da escola. É fato que, em nossa cultura, a leitura é prática e vivência quase que exclusivamente escolar. Por isso, a escolha dos espaços alternativos para a coleta de dados (entrevistas e questionários), uma vez que tais espaços poderiam nos revelar sujeitos que leem, para além das leituras propostas pela escola, por exemplo.

A primeira pergunta: “*Você é leitor? De quê?*” teve como objetivo identificar quantos sujeitos da população pesquisada se declarariam leitores e quantos não.

Para tanto, a pergunta foi elaborada em duas partes, para sabermos quem é leitor e de que tipo de material, pois o foco era descobrir e identificar leitores literários e leitores não literários. As respostas a esta primeira pergunta revelaram que a maioria absoluta dos sujeitos se considera leitor (90 leitores = 84%) e 18 sujeitos se declararam não leitores (16%). Em resposta à segunda parte da pergunta: *de quê?*, podemos inferir que a maior parte dos sujeitos são leitores de textos literários, pois os gêneros que mais apareceram como categoria de textos lidos pelos jovens são romances, ficção, ação, terror. Convém destacar que 25% dos sujeitos afirmaram ler todo tipo de livro.

A segunda pergunta – *Quais suas preferências?* – teve por objetivo conhecer a predileção dos jovens, buscando identificar a incidência de gêneros literários em seu percurso de leitores. Os dados revelaram que 53% dos sujeitos são leitores de textos literários, de acordo com as categorias de textos mais citados: Romance, Ficção, Fantasia e Narrativas Juvenis em destaque.

Houve relatos em que alguns sujeitos explicaram que seu gosto não é apenas por textos publicados em livros, mas também por filmes e séries por abrigarem textos narrativos de temáticas diversificadas. É possível que os filmes e séries sejam os impulsionadores da leitura dos livros.

À terceira pergunta – *Em relação à suas leituras literárias, de que modo elas começaram em sua vida? Houve algo ou alguém que lhe instigasse? Se houver, relate uma memória de mediação leitora em sua vida de leitor* –, a maioria dos sujeitos respondeu que os principais mediadores de leitura foram pessoas da família – quase sempre a mãe – ou a escola, por meio de algum educador ou educadora. Trata-se, pois, de compreendermos a mediação leitora como vivência compartilhada em diferentes momentos da vida, e por meio de pessoas mais próximas, em espaços mais próximos dos sujeitos – a casa e a escola.

Em relação à quarta pergunta – *Em que espaços você fazia (inicialmente) ou faz (na atualidade) suas leituras literárias? Descreva seus modos de ler* –, as respostas dos sujeitos demonstraram que eles preferem ler em espaços íntimos, em situações em que se sentem confortáveis, revelando a necessidade de refúgios no momento de ler. A maioria declarou ler sozinho, isolado, no silêncio da casa – quarto ou sala, deitada na cama, dentre outras respostas.

A última pergunta da pesquisa foi elaborada com o objetivo de conhecer o acesso que os sujeitos têm às bibliotecas públicas da cidade: *Há biblioteca no bairro onde você mora? Você a frequenta? Costuma tomar livros emprestados?* Nas respostas, observamos que boa parte deles não frequenta as bibliotecas para ler, estudar ou fazer empréstimos de livros para leitura em casa. Para essas finalidades, os sujeitos frequentam mais a biblioteca dos colégios onde estudam, por ser mais prático, mais acessível, dentre outros fatores.

Os motivos elencados para este afastamento em relação às bibliotecas públicas municipais são: a distância, acessibilidade, falta de interesse, preços das multas por atraso na devolução, dificuldade de locomoção até as bibliotecas (só há duas em toda a cidade: uma central e outra num bairro periférico), dentre outros.

A partir destes resultados, destacamos alguns aspectos que podem contribuir para a elaboração de iniciativas que considerem e possibilitem outras vivências de leitura entre os jovens em diferentes espaços. Nesse sentido, esperamos que esta pesquisa possa contribuir para:

a) as esferas públicas poderem planejar melhor as atividades de leitura e, desse modo, ressignificar o acervo literário das bibliotecas escolares e também das bibliotecas dos CJUs e demais espaços – escolares ou não, objetivando atender aos interesses dos jovens leitores;

b) levar o poder público a aprimorar o acervo das bibliotecas escolares, a fim de estimular a leitura literária, reorganizar as rotinas e aulas de leitura, de modo a contemplar, de certo modo, as preferências de leituras de seus sujeitos leitores, a partir do conhecimento produzido por esta pesquisa;

c) possibilitar um redirecionamento do olhar de educadores e instituições (públicas ou privadas) para o jovem leitor, a fim de desvincular as leituras dos jovens da obrigatoriedade mesma das aulas ou currículos da disciplina de Língua Portuguesa em diferentes níveis e modalidades de educação pública;

Obviamente, toda pesquisa apresenta em si mesma a incompletude do já sabido, pois nenhuma pesquisa é suficiente para dar conta de tudo o que se objetivou ao planejá-la, dadas as adversidades naturais no processo de pesquisar em meio à vida, que segue, espremida nas urgências pela sobrevivência. Esta, portanto, não se deu de forma diferente, pois durante os quatro anos e meio de estudos na pós-graduação em nível de doutorado (meu “tempo de doutorância”),

foram muitas as dificuldades encontradas para conciliar estudo e trabalho. Estudar trabalhando e trabalhar estudando consistiu em árdua tarefa. Eis aqui, portanto, o lugar de fala dessa pesquisadora!

A trajetória desta pesquisa passou por diferentes caminhos, pois, inicialmente, se pretendia pesquisar a condição leitora dos adolescentes de um colégio público estadual de ensino fundamental e médio. A elaboração desse projeto de pesquisa esbarrava na constatação daquilo que já se conhecia: a condição leitora dos sujeitos daquele espaço mais que conhecido – o colégio estadual.

De diferentes modos, novos objetivos foram se desenhando, assim como a ampliação dos espaços e da população a ser pesquisada – os 108 (cento e oito) sujeitos – jovens leitores. Uma vez definida a população, a metodologia foi sendo construída e reconstruída aos poucos, com certa dificuldade, uma vez que, em diferentes momentos esbarrávamos na realidade dos contextos, nos obstáculos gerados pelas rotinas dos espaços escolhidos, na complexidade do acesso aos diferentes espaços da pesquisa, dadas as adversidades oriundas de agendas, horários, disponibilidade de tempo da pesquisadora e dos sujeitos pesquisados. Do mesmo modo, alguns ajustes se fizeram necessários às perguntas de pesquisa, para melhor definição das ferramentas a serem utilizadas. Para isso, desenvolvemos estudos sobre a maneira mais adequada para efetivação dessa pesquisa para tornar sua realização possível. Por fim, foi definido o *corpus*: 108 (cento e oito) sujeitos entrevistados, com 5 (cinco) perguntas cada um; gravações, transcrições, análises, dentre outros elementos que compõem toda pesquisa que pretenda ser “de campo”.

Acredito que este trabalho pode auxiliar em pesquisas futuras que objetivem discutir melhor sobre as preferências de leitura dos sujeitos entrevistados, especialmente no que se refere à indefinição de gêneros discursivos e suportes, assim como a diferença entre leitura literária e não literária, pois alguns sujeitos, ao serem questionados sobre o que preferem ler, responderam “livros”, como se livro fosse um tipo de texto, ou ainda como se a resposta “livros” pudesse levar à compreensão de que livro só pode ser de histórias ou de literatura, o que me remete à memória de uma amiga adulta que classifica livros de literatura e de não literatura como “livros de ler” e “livros de estudar”, respectivamente.

Outro desdobramento desta pesquisa, a meu ver bastante oportuno para o contexto pesquisado – os 6 (seis) espaços nos quais a pesquisa de campo foi realizada –, diz respeito ao estudo sobre o acervo literário das bibliotecas, uma vez que a maioria absoluta dos sujeitos entrevistados se declararam leitores e mais que isso, leitores de textos cujos gêneros discursivos são literários, como romances, contos, crônicas, dentre outros.

Finalmente, por meio da leitura desta tese, educadores podem ampliar o seu conhecimento sobre os sujeitos com os quais convivem cotidianamente, para certificar-se de que, sim, os adolescentes e jovens, leem! Importante é, pois, nossa tarefa na mediação dessa possibilidade.

Os jovens estão lendo! Esta é uma belíssima imagem para encerrar este texto.

APÊNDICE – PERCURSOS DE LEITURA: UM DIÁLOGO COM AS PERGUNTAS DA PESQUISA

“Os livros não são escritos para que acreditem neles, mas para serem submetidos à investigação. Quando gostamos de um livro, não devemos perguntar o que ele diz, mas o que significa”.
(Umberto Eco – *O Nome da Rosa*).

O objetivo deste texto é percorrer um trajeto, de modo a dialogar com as perguntas da pesquisa que ora se encerra. Com dificuldades, porém, não sem entusiasmo, desejo, ao modo de ensaio e certa poética, dar voz a esta pesquisa que nasceu das entranhas de um tempo que muito se (re)desenhou nos obscuros da vida, cujos labirintos, mais fechados que abertos, foram-se, quase que à fórceps, rasgando-se em estreitas passagens, esculpidas à força num tempo e num espaço que foram praticamente sendo inventados e, por vezes (re)inventados, nas angústias de ser, estar, viver, trabalhar e me constituir pesquisadora solitária durante esse tempo de quatro anos, aqui denominado, “*tempo de doutorança*”.

4.1 Por onde andei e as perguntas que moveram o percurso da pesquisa. Trajetos...

Tudo começou com uma vontade. A vontade de estudar, em meio à vida que urgia pelo tempo de trabalho, pelas curtas horas de sono – quase sempre mal dormidas – pela intensa carga horária de trabalho como professora da Educação Básica. Além disso, lutava para escrever, me inscrever nos eventos, faltar ao trabalho – esses motivos nunca serviram como justificativas, exceto pelo período em que fui bolsista pesquisadora pela CAPES/OBEDUC no projeto de pesquisa intitulado *Escrileituras – um modo de ler-escrever em meio à vida* – período esse bem anterior ao meu desejo de ingressar no doutorado, que foi certamente um disparador desse desejo.

Sou leitora? Sim, sou uma leitora voraz! Posso afirmar que venho me constituindo como tal, à medida novas leituras se impõem em minha existência cotidianamente. A leitura sempre foi para mim um enorme desafio! A começar por sua inexistência em casa, sua ausência na escola que pouco contribuiu com minha

formação, pois a não ser pelas tarefas da cartilha e os fragmentos textuais que havia nela, nada mais li até o fim da terceira série. Mas foi na quarta série, quando minha família se mudou para a cidade, que comecei a ver e a ter contato com livros que não fossem didáticos. Meus primos, minha irmã, alguns professores (poucos) me auxiliaram na busca por esse caminho chamado leitura para além das tarefas escolares.

A escola, na visão de meu pai, era tudo que ele fazia questão de dar aos seus seis filhos, por ser este seu maior desejo, não consentido na infância ou na adolescência por sua mãe, matriarca de uma enorme família, que exigia que todos trabalhassem desde muito pequenos para que pudessem se sustentar, até porque não havia outra alternativa para aquele então.

Talvez inicialmente como mera obrigação, fizemos questão – minha irmã e eu – de agradar nossos pais em seu desejo de que fôssemos alunas exemplares de nossa escola (um pequeno grupo escolar composto por quatro salas de aulas), onde cursamos o ensino primário e que nem livros tinha. Que dirá biblioteca! Lembro-me de uma única vez em que uma professora leu para nós uma história, de um livro cujo título não me lembro e enredo menos ainda. Lembro-me vagamente das ilustrações e de que havia personagens crianças... nada mais que isso!

Tempos depois, já no ginásio e no ensino secundário – o segundo grau à época – os romances e as obras da Série Vaga-Lume se tornaram nossos conhecidos, assim como tantas outras narrativas a que tínhamos acesso por meio das bibliotecas escolares. Entretanto, para nós, adolescentes que já precisávamos trabalhar para ajudar nas despesas e afazeres domésticos, a leitura se constituía como *vagabundagem*, um prazer portátil, que só poderia ser usufruído nas horas realmente vagas, quando todas as obrigações escolares e domésticas tivessem sido cumpridas. Meus pais não nos vigiavam, pois tínhamos disciplina e rigor em obedecer! Embora não soubéssemos ainda a diferença entre leitura e leitura literária, estava claro que a belíssima enciclopédia com inúmeros volumes e coleções adquiridas com orgulho por meus pais, cujo objetivo era nos auxiliar nas tarefas escolares, nada tinha a ver com as narrativas que nos faziam perder, com frequência, a noção de tempo. Era, portanto, com zelo e paixão que mantínhamos – minha irmã e eu – aqueles livros sempre limpos e longe dos desgastes da poeira

e do tempo, impecavelmente organizados em nossa singela estante, na única sala que tinha em nossa casa.

Éramos seis irmãos, porém, minha irmã e eu éramos as mais aplicadas nas tarefas escolares e as mais dedicadas à leitura, pois meus quatro irmãos meninos não tinham tanto apreço pela leitura como forma de passar o tempo ou como prazer ou desobrigação escolar. A quantidade de gibis era imensa em nossa casa, devido à influência de meus primos que os emprestavam aos meus irmãos, e eu, com avidez, os devorava! Minha irmã preferia os romances melosos, e neles se perdia por horas a fio em suas leituras infinitas. Já eu, preferia a rapidez das aventuras do *Fantasma*, *Recruta Zero*, *Conan o Bárbaro*, ou mesmo dos *Almanaques da Turma da Mônica* ou da *Disney*. Só tempos depois, já na adolescência, quase na juventude, aprendi a ler as narrativas mais longas dos romances, por influência de minha irmã. Lembro-me das capas temáticas dos grossos volumes que com sacrifício adquiríamos (em poucas ocasiões) ou tomávamos emprestados (com maior frequência).

Assim, rumo ao ensino superior e à pós-graduação, nós duas fomos trilhando, nossos percursos leitores. Do mesmo modo, como professora e como pesquisadora, trilhei, tempos depois, minhas escolhas literárias e experimentando-as, fosse nas atividades de estudo, fosse na mania que ainda tenho de compartilhar obras e textos.

O tempo foi passando, e muitas leituras depois e inúmeras vivências após meu quase insignificante começo como leitora, passei a me questionar sobre o modo como se constitui, na atualidade, um jovem leitor. Por todos esses motivos iniciais, e também por outros que têm se desenhado durante esses anos de pesquisa no doutorado.

Minha irmã e eu sempre fomos ótimas alunas! Não por nossa inteligência ou facilidade em aprender (adjetivos que nunca tivemos), mas por nosso silêncio, nossa obediência, nosso jeito submisso de não incomodar os professores ou desapontar nossos pais. Fomos sempre, estudantes exemplares. E isso nos rendeu boas notas e aprovações em todas as séries. Como dói revisitar esse passado tão silencioso! Nos sentíamos invisíveis!

Nossa insignificância, nossa invisibilidade nos empurraram para a clandestinidade das vivências não compartilhadas. Nossa timidez e baixa

autoestima, frutos de uma pobreza dolorida nos enfiaram no mundo ficcional por meio de leituras, de músicas e de histórias sobre as quais não tínhamos com quem conversar. No Ensino Médio ou nas graduações, lemos o que foi possível e à duras penas aquilo que nos foi imposto. Entretanto, às escondidas, como se fosse proibido (e era), lemos romances grossos, de literatura estrangeira, deliciando-nos com o deleite que aquelas leituras nos proporcionavam. Eu não gostava muito de ler, porque lia devagar e tinha pressa por desbravar os arredores da casa e da cidade, aprender a andar de bicicleta, mas desafiada por minha irmã que não tinha preguiça de me lembrar sobre o quão incompetente eu era, comecei a ler. Lia desesperadamente! A adolescência foi o terreno perfeito, o refúgio necessário... meu *feriado portátil*²⁰ eram os livros.

A leitura se tornou para mim um desafio... dos textos científicos da graduação ou pós-graduação aos textos literários sobre os quais eu ouvia aqui e ali algum comentário ou indicação, a leitura sempre foi um grande desafio para mim. Foi só durante o mestrado e mais intensamente após o ingresso no doutorado, ainda como aluna especial, que me disciplinei e tornei-me sim, leitora. Foi só na fase adulta, como estudante da pós-graduação, que me pus a me puxar e me constituir cada vez mais, leitora!

Muita diferença essa passagem trouxe para minha vida acadêmica, profissional e pessoal. A condição financeira me possibilita ter minha própria biblioteca – um sonho tão sonhado por muito tempo! E sim, hoje posso perguntar e responder: **Sou leitora?** Sim, sou leitora!

De que? De coisas muitas, embora minha preferência atual seja a literatura brasileira, sob diferenciados gêneros e autores. Honestamente escrevendo, também gosto muitíssimo de literatura estrangeira, de diferentes nacionalidades, o que me fez conhecer, por meio do ingresso em um clube de leitura, produções literárias antigas e atuais, de diferentes países e tempos, me instigando a ler, a cada mês uma obra diferente. Tenho um carinho especial pelos gêneros contos, crônicas e romances, embora leia com prazer poemas, biografias, documentários e

²⁰ Roubartilho essa expressão do cronista curitibano Luiz Henrique Pellanda, ao afirmar que o cigarro é um feriado portátil, um tempo de nada fazer, que você usa para pensar numa resposta plausível. A frase é de 2018, proferida durante um curso de crônicas que fiz com ele no SESC/Toledo/Paraná. Claro que me apaixonei ainda mais pelo gênero.

textos científicos, de diferentes autores e nacionalidades. Mas a maturidade por ler e me aprofundar, por dialogar com textos que me levam a pensar a literatura por diferentes aspectos, isso só adquiri na maturidade da vida, mesmo roubando de mim mesma o tempo para leituras que não sejam obrigação dos estudos ou do trabalho, tamanha se tornou minha paixão pela leitura.

Quais minhas preferências? Contos, romances e crônicas, pela possibilidade narrativa de me surpreender a curto, médio ou longo prazo. Há textos que não me trazem prazer ou curiosidade no início, porém, as escolhas estilísticas de seus autores me derrubam, me surpreendem, deixando-me embasbacada no decorrer e quiçá no final. Há textos que me levam para morar neles e por lá eu fico por um tempo, elaborando perguntas mentais, convivendo com as personagens, habitando os lugares, curtindo um pouco mais a relação criada, os encontros, antes de mergulhar numa nova história. Sim, eu preciso desse tempo para o desapego daquele contexto narrativo.

Quais minhas memórias de leitura? Não são muitas, porém, são potentes! Na casa onde nasci e na qual vivi até os nove anos de idade havia a Bíblia Sagrada (que não líamos) e as enciclopédias. Meu pai foi um sábio ao comprar dos vendedores ambulantes que visitavam a região rural do distrito de São Sebastião onde vivíamos, próximo ao município de Toledo, as enciclopédias com várias coleções de obras para pesquisa escolar. Num tempo em que não havia computadores ou internet, e em cujo grupo escolar não havia biblioteca, as enciclopédias eram paraísos para cópias de trabalhos que os professores nos passavam. Eu costumava ler essas obras como se fossem tesouros. Só em nossa casa tinha tais livros. Às vezes os levávamos orgulhosos para a escola para compartilhar com algum colega os conhecimentos que moravam em nossa casa. Esses livros nos acompanharam por toda a Educação Básica e posso afirmar, sem sombra de dúvidas, que fizeram grande diferença ao me constituírem uma leitora que gosta de pesquisar, de conhecer, de ler, de estudar!

Na adolescência, já no colégio estadual onde cursei o Fundamental II (na época chamado de ginásio) e o Segundo Grau (atual Ensino Médio), tive acesso às bibliotecas e a outras leituras, como obras de literatura juvenil, a série vaga-lume e muitos, muitos e variados romances. Mesmo à revelia dos professores ou de suas indicações (que não havia), eu lia, lia e lia... Nessa época fazíamos troca de livros

entre os colegas e foi um tempo de leituras diversas. Talvez nessa época – a adolescência – residam minhas mais potentes memórias de leitura – as leituras literárias!

Meus modos de ler? Inicialmente eu lia no refúgio de um canto da sala ou do quarto, pois numa casa com seis filhos não havia espaço íntimo. Quase sempre, as leituras eram feitas em casa, uma vez que na escola, havia poucas oportunidades. A intimidade da leitura, o silêncio, o exercício aprendido à força para entrar na obra e fugir dos barulhos ao redor, me tornaram capaz de me isolar ao entrar num texto. Aprendi que ouvindo música calma eu consigo me isolar dos barulhos do entorno e assim, aprendi a ler e a escrever em meio à vida e seus constantes barulhos – na atualidade, cada vez mais intensos.

Bibliotecas? Fizeram e ainda fazem parte significativa em meu percurso de formação leitora. Atualmente, eu as frequento menos do que uso a minha, devido ao meu desejo de adquirir minhas próprias obras. Mesmo assim, a facilidade de trabalhar em três escolas diferentes, me dá a possibilidade de frequentar suas bibliotecas, das quais costumo emprestar algumas obras. Há um afeto presente no empréstimo do livro! Parece haver uma partilha com as outras pessoas que leram as obras antes de mim, ou que as lerão depois de mim. Trata-se dos encontros invisíveis entre o livro e seus infinitos e desconhecidos leitores. Um livro lido por vários olhos tem muitas vidas, ganha diferentes e novos significados! Não sei explicar tal sentimento, mas me sinto lendo com olhos que não os meus, as obras emprestadas. Talvez nem necessite de explicações, pois a ideia é expressar os encontros que se dão nessa vivência de ler livros emprestados de bibliotecas.

Não estou certa de ter conseguido desenvolver uma tese sobre uma cartografia do jovem leitor em Toledo/Paraná. Mas, certa estou sobre as mudanças que se deram em mim nesse tempo de doutoranda. Tantas leituras depois e muitas leituras após, sinto-me a trilhar um percurso interminável na busca por me constituir, leitora! Minha biblioteca cresceu significativamente. Não sei precisar a quantidade de obras adquiridas, após o ingresso no doutorado. Tampouco, seria possível organizar numa única pilha as obras adquiridas que ainda não foram lidas. O tempo de doutoranda é um parêntese para muitas coisas na vida: sair para encontrar os amigos, estar mais tempo com a família, relaxar e curtir as relações pessoais no ambiente de trabalho... sinto-me como se estivesse a viver duas vidas paralelas:

uma que urge pelas necessidades de cumprir tarefas cotidianas, como viver, comer, dormir, cuidar da casa, dos gatos e da vida, de modo a ir e vir com a devida segurança, e outra que cabe só a mim, viver intensamente! Dar conta das tarefas todas que envolvem o curso de doutorado, as leituras, a escrita, as angústias, a vida que urge, em meio a todo o estresse que houve, por concluir essa tarefa, há tanto tempo desejada.

Sinto-me incompleta pelo tempo que não houve para me dedicar mais. Sonhei escrever um texto lindo para a tese... tudo que consegui foi escrever um texto possível! Sim, eu sei que Clarice sempre me lembra de que isso não é nem de longe a coisa mais importante da minha vida. Certamente, ela está segura dessa afirmação, uma vez que espero que novos desafios se desenhem depois desse tempo que, por enquanto, parece impossível!

4.2 Diálogos possíveis – outras vozes, tantas perguntas mais

Muitas vozes habitam meu universo leitor. A começar, pelos livros que não li, autores e obras comentados por leitores outros, em especial meus professores sempre me levaram à curiosidade por adquiri-los, lê-los, passar a morar dentro deles e, de forma inevitável, fazer com que eles também me habitassem. Comecei a ler literariamente de forma tardia, como já mencionado no tópico anterior. Posso afirmar que só na pós-graduação (Mestrado), no grupo de pesquisa (Escriteiras – um modo de ler-escrever em meio à vida) e posteriormente no Doutorado é que posso, finalmente, me afirmar como leitora literária.

Não tive mediadores. Não no sentido de me afetarem a formação leitora, que se deu, ao modo de garimpagem, praticamente por resistência e por curiosidade. É certo que vez por outra, uma professora, minha irmã ou poucos colegas compartilharam comigo suas leituras. Não tive pais que lessem para mim ou para meus irmãos, pois nossa condição social, econômica e cultural não nos possibilitava tais luxos. Entretanto, cedo aprendi (com minha irmã), que havia mundos outros que não apenas os nossos. E para lá começamos a nos refugiar. Era para lá que fugíamos quando nos sobrava tempo.

Quanto aos escritores, ah, esses sim me afetaram! Quantos romances lidos no refúgio de nosso quarto. Quantos livros que me habitavam e sobre os quais eu

não tinha com quem dialogar... Foram muitas as histórias! Era comum na minha adolescência assistirmos a filmes, novelas e desenhos animados em família. Sobre esses sim, costumávamos dialogar. Mas sobre leitura, que eu competia com minha irmã porque ela lia rápido e eu super devagar (ao modo da personagem da obra *Lúcia já vou indo*), não havia conversa.

Talvez, ao modo da personagem do conto *Felicidade Clandestina* (Clarice Lispector, 1998), minhas leituras tenham se passado totalmente despercebidas pelas pessoas no meu entorno. Assim como a personagem, meu amor por livros e textos nasceu pequeno e foi crescendo ao ponto de habitar hoje, minha biblioteca possível, a qual vou alimentando conforme meu interesse, escolhas e influências vão se desenhando. A leitura era uma coisa da ordem do privado, da intimidade. Sem contar que em torno de nós, havia poucos leitores. Foi sozinha e no convívio com leitores que mais falavam do que liam, do que de fato dialogavam sobre suas leituras que fui traçando meu percurso.

É possível que, por todos os motivos anteriormente elencados, passei a cultivar o hábito de compartilhar livros e leituras, pois os emprestava e perdia-os, percebendo o buraco que a falta dos livros fazia, apenas nos doloridos momentos de limpar, organizar e recolocar os livros nos seus devidos lugares nas estantes, armários, caixas ou prateleiras. Essa dor me habita até hoje. Perceber a ausência definitiva de um livro é quase uma dor impossível de ser resolvida, curada. Há também obras que por sua infinita capacidade de me afetar, adquiro dois exemplares. Guardo-os com cuidado exemplar, negando, por vezes que os possuo, para não incorrer no erro de emprestá-los.

Há muitas vozes que me habitam nesse percurso de leitora que compreendo como em pleno desenvolvimento, uma vez que é contínuo, dinâmico, vivo! Assim como as memórias poéticas impressas nas obras sempre tocantes, atuais e comoventes de Bartolomeu Campos Queirós, autores, obras e textos dialogam comigo, no dia a dia que, por vezes engole meu tempo de leituras. Poderia citar aqui, ao menos fragmentos de umas quinze obras do “Bartô” (como carinhosamente o costume chamar), porém, destaco apenas um trecho de *Tempo de vôo*, por sua profunda sensibilidade ao tocar uma temática sempre oportuna e, portanto, para todo o sempre, bastante atual: o tempo!

O tempo não tem ninho. Ele está sempre acordado, viajando e vigiando tudo. Sabemos que ele existe porque modifica todas as coisas. O tempo troca a roupa do mundo. Ele muda a história, desvia águas, come estrelas, mastiga reinos, amadurece frutos, apodrece sementes. Nada fica fora do tempo. Moramos dentro dele e impedidos de abraçá-lo. O tempo foge para não ser amado. Quem ama para e fica. O tempo foge. [...] Nós moramos na barriga do tempo. Ela é mesmo vasta. Guarda até onde o olhar alcança e mais o depois da fantasia. (QUEIRÓS, 2009, p. 9-10)

O tempo, como guardião das memórias, guarda, em sua barriga enorme, tudo que existe e que ainda está por existir. Dentre tantos textos do Bartô, trago esse pequeno fragmento que diz muito, que preserva em boa medida a essência de sua obra: a memória e o tempo!

Do mesmo modo, Heloisa Seixas (2009) na obra *Uma ilha chamada livro*, traz, por meio de seus contos mínimos, organizados em três tópicos: ler, escrever e contar, a potência da criação literária, dialogando com autores, obras, histórias reais e fictícias, revelando muito de sua essência, de sua carreira de escritora e de sua vida em textos que intensa e poderosamente me afetaram! Moveram-me a remar, durante muito tempo, contra a corrente para construir, em meio a tempos duros demais, a escrita deste trabalho de tese. Em especial, seu conto *A Biblioteca* me pôs a pensar no exercício de caminhar pelo pequeno espaço da minha biblioteca pessoal, a procurar pelas estantes e armários, as obras de que precisava para dar continuidade a esta solitária tarefa que é escrever em meio à vida. Fosse para citar, direta ou indiretamente, fosse apenas para ler um trecho, em busca de inspiração, lá estavam aquelas vozes enclausuradas dos autores que habitam meus tesouros. E a cada vez que essas vozes me assombravam os pensamentos, trazendo-me à tona uma escrita urgente, o desenvolvimento de um tópico que se demorava a nascer, tal qual a referida autora, lá estava eu, a sentir a presença de mais alguém, além de mim, no meu minúsculo quarto de estudos. Trago aqui um fragmento desse conto mínimo que penso ser oportuno:

[...] Gosto dos livros usados. Têm alma. Deles se desprendem os eflúvios das pessoas que os tocaram, com suas dores, alegrias, esperanças, inquietações. Gosto especialmente quando me deparo com nomes, datas, dedicatórias, quase sempre escritas com canetas-tinteiro, naquela caligrafia delicada e floreada de outros tempos [...]. Estou assim, absorta na observação da estante, quando, subitamente, uma certeza me assalta. A de que há mais alguém aqui. Olho em torno e encontro a resposta que já conhecia.

Estou só, na sala silenciosa. Não há ninguém. Caminho até o centro do aposento, olhando agora para as outras paredes, também forradas de livros, e sinto crescer a impressão de uma presença. Cruzando os braços à frente do corpo, fecho os olhos. A sensação aumenta. Há quase um zumbido, um burburinho, como se a sala estivesse cheia de gente. Sinto-me zozna. Fico assim por alguns instantes, imóvel. Não sinto medo, apenas curiosidade, embora perceba que meu coração bate um pouco rápido demais. Se há um fantasma aqui, é um fantasma amigável, penso. E, de repente, surge em minha mente a imagem do rosto de Borges que, já velho, encara-me benevolente com seus olhos vazios, sorrindo o sorriso infantil dos cegos. (SEIXAS, 2009, p. 29-30).

Assim, me parece ter sido esse tempo de escrita! Entre leituras, garimpagens, escritas e reescritas, aqui estão sempre as vozes dos autores a comigo dialogar nesse processo que árdua e significativamente vai se desenhando para a finitude dessa tarefa.

As leituras de desejo, que nada têm a ver com os compromissos de escrita da tese, nos últimos meses, aguardam, silenciosa e ansiosamente por serem devoradas. Algumas obras necessitam de releitura mais atenta, mais de junto, para que se fixem nessa memória, que tão cheia de novas informações, tende a, por conta própria, derramar tesouros e escritas que já me habitaram tempos atrás.

Marina Colasanti, no conto *A moça tecelã* traz-me certo alento ao construir a imagem da escrita como processo que se faz e se desfaz, conforme a necessidade. No conto, uma belíssima metáfora que bem poderia ser uma vida feminina, empoderada na justa medida para os tempos atuais, faz da imagem da moça tecelã uma potência criadora, que ao mesmo tempo que tece sua história, pode, tempos depois, mudar seu curso, desconstruindo-a e tornando a tecer novos elementos, como no trecho a seguir:

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear. Linha clara para começar o dia. Delicado traço cor da luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte. [...] Mas, tecendo e tecendo, ela própria trouxe o tempo em que se sentiu sozinha, e pela primeira vez pensou como seria bom ter um marido ao lado. [...] E tecendo, ela própria trouxe o tempo em que sua tristeza lhe pareceu maior que o palácio com todos os seus tesouros. E pela primeira vez, pensou como seria bom estar sozinha de novo. Só esperou anoitecer. Levantou-se enquanto o marido dormia sonhando com novas exigências. E descalça, para não fazer barulho, subiu a longa escada da torre, sentou-se ao tear. Dessa vez, não precisou

escolher linha nenhuma. Segurou a lançadeira ao contrário e, jogando-a veloz de um lado para o outro, começou a desfazer seu tecido. [...]. (COLASANTI, 1999, p. 9-12).

Há vários textos de Colasanti que me habitam, que dialogam comigo nas aulas de Língua Portuguesa que ministro há anos nas turmas de Ensino Médio. Tenho, em minha biblioteca, várias obras dessa autora, que por meio de uma escrita fina, requintada, trata dos temas mais diversos, revelando-nos, por vezes de forma bastante sutil, elementos culturais de outros povos, de diferentes lugares, de mundos que talvez de outro modo, não se tornariam por mim conhecidos.

Lygia Bojunga, uma autora das mais queridas por mim, é uma voz que me acompanha há décadas. Não por acaso, eu a conheci por meio de Clarice Lottermann, de forma inusitada, quando trabalhou as obras de Bojunga em suas turmas do curso de Letras na UNIOESTE – Campus de Marechal Cândido Rondon. Minha irmã era então sua aluna e me trazia as cópias das obras que juntas compartilhávamos. Esses textos sempre estiveram comigo e fazem parte até hoje das aulas que ministro, tanto no Ensino Fundamental, como também no Ensino Médio. Tarefa difícil é escolher um fragmento para ilustrar esse meu capítulo depoimento, entretanto, creio que a obra *Livro – um encontro* seja plausível para a ocasião. Gosto, especialmente, do trecho intitulado *Cadernos*:

Na minha adolescência eu escrevia diários. Às vezes usando caderno de escola que não chegava no fim; mais vezes comprando um especial. *Especial* porque eu sabia que ele ia ser o meu diário, a cara dele era igual aos outros da escola. Acabava um e começava outro, acabava um e começava outro; escrevi não sei quantos cadernos. Era uma escrita apressada, de letra virada garrancho, toda esquecida dos exercícios de caligrafia de quando eu era criança. Era um registro compulsório de tudo que me acontecia; emoção, dúvida, tristeza, expectativa, estava tudo lá. E era compulsório sim: ninguém sabia que eu empilhava aquela escrita toda, nunca tive vontade de mostrar os meus cadernos pra ninguém, e mesmo pensando uma vez que outra, quem sabe um dia vou ser escritora? Nunca me ocorreu corrigir um período, uma frase, nem tampouco abrir um dicionário pra tirar a dúvida que tantas vezes me batia, se aqui tinha um *s* antes do *c*, se ali tinha um acento ou não – mas eu *tinha* que escrever. (BOJUNGA, 2007, p. 60-61).

E que escritora essa Bojunga se tornou! A literatura juvenil contemporânea, enquanto gênero discursivo passou a dialogar comigo há tempos, mas

especialmente após minha convivência com essa pesquisadora que temos o privilégio de termos bem pertinho: Clarice Lottermann, uma artista da voz, das palavras, da escrita, do sorriso fácil e da defesa árdua por uma literatura que possa chegar a todos de diferentes modos. Por meio dessa pesquisadora, Gustavo Bernardo, Rodrigo Lacerda, Adriana Lisboa e tantos outros escritores passaram a me dar voz e conteúdos, possibilitando-me tornar-me uma leitora melhor e mais competente, ao mesmo tempo que meu compromisso com a leitura e com a literatura também se intensificou.

José Saramago, Gabriel Garcia Marques, Rubem Braga, Machado de Assis, Marcelino Freire, Aline Bei, Luiz Henrique Pellanda, Elena Ferrante, Cézár Tridapalli, Dalton Trevisan, Paulo Leminski, Antonio Candido, Guimarães Rosa, Graciliano Ramos... Tantos outros, tantos mais, tantas Janetes me fazem notar ao escreverem textos, que bem parecem ter sido escritos para mim. Meu desejo ao escrever esse pequeno relato foi apenas enfatizar a intensidade que essas e muitas outras leituras adquiriram nesse percurso de pesquisa – de leitura e escrita da tese, e de alguns poucos textos referentes à temática da pesquisa. Sim, houve grande crescimento em minha trajetória – tornei-me uma leitora melhor e mais comprometida com a leitura, especialmente com a leitura literária. Minha escolha para a vida, a qual tenho levado a muitas outras pessoas com as quais convivo!

Poderia usar dezenas de páginas escrevendo e citando autores e trechos de obras que me constroem e me afetam como leitora que pesquisa e pesquisadora que também lê, entretanto, esse não é o objetivo deste curto capítulo que gostaria de ter nascido ensaio, mas que, ao fim e ao cabo, tornou-se apenas um pequeno relato de algumas leituras que passaram a me habitar nesse percurso de doutoranda.

Haveria muita leitura a habitar esse pequeno texto, que deseja finalizar um período de muitas dores, acontecimentos vários, inusitados eventos sociais, políticos, culturais. A humanidade tem se reinventado nos últimos tempos, por motivos tantos... no Brasil, pelos já conhecidos motivos, a mesmice predomina e a ignorância grita aos quatro ventos que a vida... ela não é importante!

4.3 O que houve com o mundo nos últimos quatro anos? Inquietações de uma pesquisadora em meio à vida

Em 2016 quando ingressei no doutorado, havia tristeza e alegria em mim. O ano de 2015 não foi fácil... longe disso! Em meio a uma longa greve da categoria de educadores estaduais, o desmonte da educação pública paranaense configurado pela descarada retirada de nossos direitos, as reposições de aula, o cansaço físico e mental, a dura experiência de prestar a seleção para o doutorado... meu maior desejo era que o ano acabasse... e ele acabou de forma trágica! No dia 20 de dezembro de 2015 a vida tirou de nós um sobrinho amado na plenitude de seus 23 anos de vida! Foi um baque sem precedentes. Me senti perdida num mar de insignificância. A vida me deu naquele momento, que ainda existe, um parêntese desprovido de sua função sintática, pois não encontrei explicações para o sufocamento que ainda sinto ao me lembrar daquela dor. Fiquei em silêncio, me recolhi ao refúgio de meu quarto, me enfiei nas leituras literárias que me habitaram naquele longo e vazio janeiro. Sei que li em média umas duas mil páginas porque li livros impressos e eles estavam lá a testemunhar minha dor que teimava em sufocar as lágrimas de tristeza. Não saberia hoje dizer quais foram os livros que li e que histórias me contaram naqueles tempos tão escuros e sem alegria. Mas, sei que os textos me salvaram de muitas formas naquele momento, me levando para outros compromissos, para tantas tarefas mais.

O ano de 2016 começou com uma intensa carga de trabalho e todas as disciplinas no doutorado. Era tudo novo, eu estava empolgada e certa de que se tratava da realização de um grande sonho! Hoje, ao me lembrar daquele primeiro ano, não sei explicar como encontrei forças para sobreviver a ele. Era uma correria total durante a semana... trabalhar de manhã, almoçar correndo a comidinha de minha mãe, sair correndo para outra cidade, dirigir na perigosa estrada... ter aulas intensas, por vezes até as 18h, quase sempre duas vezes por semana no primeiro trimestre. Voltar correndo, direto da universidade para a sala de aula para ministrar cinco aulas no turno da noite, quase sempre duas vezes por semana, porque não havia meios (no caso, vontade) de ajustes de horários para facilitar o mínimo que fosse minha vida. E nos fins de semana, estudar, estudar, estudar! Me lembro dos textos, das anotações, dos cadernos organizados, da aflição quando havia

seminários a apresentar... mas é a potência da vontade de conhecimento que me movia! Hoje sei... porque nesse momento de um sábado chuvoso, em que me sento para escrever essas linhas, a memória me traz à tona, toda a emoção daqueles tempos, agora tão distantes e tão concretos ao mesmo tempo. Me lembro da emoção de concluir cada tarefa... das conversas com os colegas que aflitos também estavam... e assim foi um ano que mesmo não sabendo que forças me moveram a sobreviver a ele, sei que vivi no piloto automático. Eu sempre pensava o quão bom era não ter tempo para pensar, chorar ou reclamar, pois eu tinha muitas agendas! Era meu compromisso como pedagoga e não poder esquecer datas, prazos, atendimento às famílias, estudantes, direção, professores, secretaria. Ah, os e-mails! O NRE não poderia suportar um atraso, mesmo que enviasse uma solicitação após o prazo estipulado.

Não era menos árdua minha tarefa na equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação de Toledo, em pleno ano político! Mas havia as noites de aula no Ensino Médio noturno num colégio de periferia... lá sim, eu tinha certeza de quem era, pois muitas vezes eu pude compartilhar com aqueles adolescentes e jovens todo o conhecimento adquirido nas riquíssimas aulas que tivera, às vezes na tarde daquele mesmo dia! Quanta gratidão sinto pelas Professoras e Professores que tive no Doutorado... são eles a força que me grita todos os dias que a busca é constante e infinita! É em cada um deles que encontro forças para acreditar na docência, na leitura, na literatura e seguir em frente, pois o acesso ao conhecimento e à literatura me move a cada dia, por mais duros que esses dias têm se desenhado!

O ano de 2016 nos trouxe, no cenário político a constatação de que tempos muito duros acenavam para nós com garras de aço e máscaras de ferro, que sim, aos poucos estão se derretendo na burrice das coisas todas. Muita injustiça, muita dor à população desassistida, que clama por mudanças no quadro econômico e político que a cada dia mais sacrifício, violência e morte traz às pessoas pobres, negras e sem direitos nesse país, atualmente, conduzido por um grupo desrespeitoso e cruel, para o qual parece não haver punição, por mais descabidos que sejam seus atos! Que tristeza!!!

Nesse misto de sentimentos entre desejar cursar uma pós-graduação em nível de doutorado, muitas vezes senti-me envergonhada pela impossibilidade de

me dedicar mais, de ter melhores condições de tempo para as leituras e estudos que tornassem menos penoso meu processo de pesquisa e de escrita. Frustrada me senti, inúmeras vezes, ao reescrever o trabalho de tese e me deparar com as fragilidades de uma escrita que representavam e ainda representam a fragilidade mesma de minha própria vida: ser mulher, negra, professora, solteira, sozinha e de uma ousadia sem igual, consideradas minha origem pobre e nordestina, que em nada combinam com a potência da vontade de adentrar e sobreviver no meio acadêmico. Não é por vitimismo que descrevo aqui, tais adjetivos, e sim pela constatação óbvia que tais condições me impõem, dia a dia, sobre a realidade na qual me insiro, desde sempre! Há uma luta que se trava todos os dias... há uma sensação de impotência e quase de constrangimento por me encorajar a competir ou apenas ocupar um espaço, no qual, não me vejo representada. A universidade é ocupada por pessoas outras, que advém de outras origens, que possuem condições outras que não as minhas.

Ingressar no doutorado era para mim, um grande sonho. Concluí-lo tornou-se, quase um real pesadelo! Lidar com o pedido de prorrogação, administrar a confusão de sentimentos em meio à pandemia de corona vírus trouxeram-me a conformidade em aceitar que aquele sonho de fazer uma grande pesquisa e escrever um texto lindo teria que se adaptar a possibilidade de tornar a conclusão dessa tese como algo apenas e tão somente possível! Não é, certamente, a coisa mais importante da minha vida, como bem me lembra sempre, Clarice. Mas, posso afirmar que sim, é e tem sido, a coisa mais difícil de ser feita.

Tive que aprender muitas coisas nesse processo. Posso afirmar que muito cresci, que muito me reinventei, que construí, de inusitados modos e em diferentes momentos, uma vida paralela, um universo só meu, uma caverna chamada tese, da qual só eu tinha a chave para entrar e sair, enquanto a vida lá fora, que de qualquer modo deveria continuar, seguia seu curso. Quem se importa? Eu me importo! E cabe a mim, externar o quão dura, o quão solitária e o quão grandiosa tem sido para mim a experiência da pesquisa e da *doutorância*. Apesar de todas as dificuldades, eu faria tudo de novo, afinal, era meu sonho! Que em breve se realizará, por mais confuso e incerto que a realização desse sonho se desenhe nesse momento conturbado pelo qual estamos passando!

E para finalizar esse capítulo que já se estende para além do desejado, vivemos uma pandemia! Quem diria, há quatro meses, que de forma tão rápida e inusitada viveríamos tal evento? De que modo poderíamos imaginar, que de modos tão outros viveríamos tamanha reinvenção em nossas vidas? Há mais de três meses convivemos com a realidade do isolamento e distanciamento social e temos a cada dia a tarefa de nos reinventar no trabalho, em casa, na vida... a prioridade é cuidarmos da saúde – mental e física – nossa e das demais pessoas. Isso requer novas medidas, etiquetas, práticas diferentes de olhar e de viver a vida. No começo desses tempos duros, me debrucei sobre a escrita e aproveitei o tempo livre para finalizar a escrita da tese. Muito avancei, é certo, pois o tempo era elemento ausente em minha rotina desde o início desses estudos de doutorado. Porém, o tempo me trouxe também o cansaço, a preocupação com os novos acontecimentos, o desgaste pela necessária aprendizagem e adaptação das atividades remotas na vida profissional, a difícil tarefa do diálogo à distância com os pares no trabalho e na vida... as dificuldades de adaptação a essa nova vida, que tantas novas formas de organização nos impõe! E diante de tudo isso, a angústia por concluir e defender essa fase da minha vida: a tese! Que seja possível!!!

De qualquer modo, é bom estar esse tempo comigo mesma, aprender mais sobre mim, aprender coisas novas, estar atenta, aberta e em casa, que é um lugar onde gosto de estar. É uma alegria poder organizar meu tempo de tese em casa, mesmo em meio às dificuldades da vida e do trabalho, de modo que tenho visto esse tempo de isolamento social como um presente que me possibilitou olhar para minha escrita com olhos carinhosos, embora sofridos e reinventar pontos, os quais, não teria condições de enxergar na dura rotina em que vivia no período pré-pandemia. É, pois, com alegria, que finalizo esse meu tempo de doutoranda!

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL: **Pesquisa Penad/2016**. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-12/taxa-de-analfabetismo-no-pais-na-faixa-de-15-anos-ou-mais-foi-de-72-em-2016>.

AGUIAR, Vera Teixeira de. **Leitura literária e escola**. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins (Org.). **A escolarização da literatura literária** – o jogo do livro infantil e juvenil. P. 235 – 255. 2 ed., 3. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

AMOP, Associação dos Municípios do Oeste do Paraná – Departamento de Educação. **Currículo básico para a escola pública municipal: Educação Infantil e Ensino Fundamental – Anos Iniciais**. Cascavel: AMOP, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. [Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão; revisão da tradução Maria Appenzeller]. 3. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARBOSA, Begma Tavares. Sobre a formação escolar do jovem leitor. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 145-167 mar. / ago. 2011. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/258755123/BARBOSA-Begma-Tavares-Letramento-literario-sobre-a-formacao-escolar-do-leitor-jovem-pdf>.

BOJUNGA, Lygia. **LIVRO – um encontro**. 6. ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga, 2007.

CADEMARTORI, Ligia. **O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes**/Ligia Cademartori. 2 ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. – (Série Conversas com o Professor; 1).

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro Sobre Azul, 2004; p. 169-191.

CECCANTINI, João Luis. **Literatura Infantil** – a narrativa. Faculdade de Ciências e Letras – Assis – Unesp. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40360/3/01d17t09.pdf>. Postado em: Minhas resenhas e etiquetado como Ceccantini, desmistificando, formação de leitores, literatura infantil, narrativa infanto juvenil em 23 de setembro de 2016.

COLOMER, Teresa. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

_____. **Andar entre livros – a leitura literária na escola**. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

CEE/PR. Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Deliberação Nº 004/2009**. Secretaria de Estado da Criança e da Juventude.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro – do leitor ao navegador**. Trad. Reginaldo de Moraes. – São Paulo: Editora UNESP, 1999. – (Prismas).

COLASANTI, Marina. **Um espinho de marfim e outras histórias**. Porto Alegre: L&PM, 1999.

COSSON, Rildo. **Letramento literário – teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2011.

_____, Rildo. **O PNBE, a Literatura e o Endereçamento Escolar**. Revista Remate de Males. Campinas-SP, (34.2): pp. 477-499, Jul./Dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/remate/article/view/8635860/3569>. acesso em 05/04/2020.

DUDENEY, Gavin; Nicky Hockly e Mark Pegrum. **Letramentos Digitais**. Tradução Marcos Marciolino. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelo bosque da ficção**. Tradução Hildegard Feist. – São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 50. Ed. São Paulo, Cortez, 2009.

_____, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

HEUSER, Ester Maria Dreher (org.) **Caderno de Notas 1: projeto, notas & ressonâncias**. Cuiabá: EdUFMT, 2011. 120p.

IBGE, **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

LISPECTOR, Clarice. **Felicidade Clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica 1**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, Wilson. **A Palavra Escrita: história do livro, da imprensa e da biblioteca**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

MINAYO, Marília Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MORAES, Rubens Barbosa de. **O Problema das Bibliotecas Brasileiras**. 2. ed. Brasília: ABDF, 1983. 37 p.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa**. Governo do Paraná. Curitiba: SEED, 2008.

PAULINO, Graça. **Algumas especificidades da leitura literária**. In: PAIVA, Aparecida (Org.). **Leituras Literárias: discursos transitivos**. 1º reimp. – Belo Horizonte: Ceale. – Autêntica, 2008.

_____, Graça. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 17, nº 1, p. 47-62. Braga: Universidade do Minho, 2004.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia (Orgs.). **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura – Uma nova perspectiva**. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009a.

_____. **A arte de ler – ou como resistir à adversidade**. Trad. Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Editora 34, 2009b.

_____. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público**. Trad. de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

PINHEIRO, Marta Passos. **Letramento literário na escola: um estudo de práticas de leitura literária na formação da “comunidade de leitores”**. Tese de Doutorado. Belo Horizonte – Faculdade de Educação da UFMG/2006. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/VCSA-83LR5X/2000000110.pdf?sequence=1>.

PRÓLIVRO, Instituto. **Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil** – Disponível em: <http://prolivro.org.br/home/index.php/atuacao/25-projetos/pesquisas/3900-pesquisa-retratos-da-leitura-no-brasil-48>. 4ª ed. 2016.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. Júlio Abreu (Org.). **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

_____, Bartolomeu Campos de. **Tempo de Voo**. Ilustrações Alfonso Ruano. – São Paulo: Comboio de Corda, 2009.

RAMALHO, Sérgio Gonçalves. **Alfabetização e letramento: (re) descobrindo conceitos.** 2013. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/opara/article/view/ART0009>.

RICHARDSON, Stephen A., Barbara Snell Dohrenwend, and David Klein. **Interviewing: Its Forms and Functions.** New York: Basic Books, 1965.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola editorial, 2009. p. 95-129.

_____; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola editorial, 2012.

SEIXAS, Heloísa. **Uma ilha chamada livro.** – Rio de Janeiro: Galera Record, 2009.

SEREZA, Haroldo Ceravolo. **O livro custa caro? Reflexões sobre preço e valor do livro.** Disponível em: <http://www.comciencia.br/o-livro-custa-car-reflexoes-sobre-preco-e-valor-do-livro/>. 2019.

SOARES, Magda. **A escolarização da literatura infantil e juvenil.** In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins e MACHADO, Maria Zélia Versiani (Org.). 2ª Ed., 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____, Magda. **Ler, verbo transitivo.** In: PAIVA, Aparecida (Org.). **Leituras Literárias: discursos transitivos.** Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008. p. 29-34.

_____, Magda. **Letramento e Alfabetização: muitas facetas.** In: Revista Brasileira de Educação. MG, 2004.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** São Paulo: Parábola, 2014.

TODOROV, T. **A literatura em perigo.** 2. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2012.