



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



**KÁTIA MARIA BARRETO DA SILVA LEITE**

**PRÁTICAS DE LEITURA E FORMAÇÃO DE JOVENS LEITORES:  
DIÁLOGOS ENTRE OS “GÊNEROS” DA LITERATURA DE MASSA E OS  
GÊNEROS LITERÁRIOS**

**RECIFE**

**2019**

**KÁTIA MARIA BARRETO DA SILVA LEITE**

**PRÁTICAS DE LEITURA E FORMAÇÃO DE JOVENS LEITORES:  
DIÁLOGOS ENTRE OS “GÊNEROS” DA LITERATURA DE MASSA E OS  
GÊNEROS LITERÁRIOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

**Área de Concentração:** Educação

**Orientadora:** Profa. Dra. Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo Barbosa

RECIFE

2019

Catálogo na fonte  
Bibliotecária Natália Nascimento, CRB-4/1743

L533p Leite, Kátia Maria Barreto da Silva  
Práticas de leitura e formação de jovens leitores: diálogos entre os  
“gêneros” da literatura de massa e os gêneros literários. / Kátia Maria  
Barreto da Silva Leite. – Recife, 2019.  
337f.

Orientadora: Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo Barbosa.  
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.  
Programa de Pós-graduação em Educação, 2019.  
Inclui Referências e Apêndices.

1.Leitura – Formação de Leitores. 2.Educação - Jovens. 3. Leitura –  
Gêneros Literários. 4. Literatura de Massa. 5. UFPE - Pós-graduação. I.  
Barbosa, Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo. (Orientadora). II. Título.

028.9 (23. ed.) UFPE (CE2020-021)

**KÁTIA MARIA BARRETO DA SILVA LEITE**

**PRÁTICAS DE LEITURA E FORMAÇÃO DE JOVENS LEITORES:  
DIÁLOGOS ENTRE OS “GÊNEROS” DA LITERATURA DE MASSA E OS  
GÊNEROS LITERÁRIOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em: 13/12/2019

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo Barbosa (Orientadora)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof. Dr. Clecio dos Santos Bunzen Júnior (Examinador Externo)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ester Calland de Sousa Rosa (Examinadora Externa)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Telma Ferraz Leal (Examinadora Interna)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andréa Tereza Brito Ferreira (Examinadora Interna)  
Universidade Federal de Pernambuco

## AGRADECIMENTOS

A *Deus*, minha luz, por tudo...

Aos meus pais, *Alzira e João (in memoriam)*, minhas raízes profundas.

Ao meu marido, *Genival*, por seu amor, apoio incondicional e profundo companheirismo: uma pessoa singular e especial com uma visão crítica e ponderada da vida.

À minha filha, *Natália*, por me lembrar de que metas são “sonhos” com prazo de realização. Obrigada por me ajudar a organizar meu tempo de escrita.

A todos os meus *famíliares (próximos e distantes)*, que contribuíram e torceram sempre pela minha vitória no Doutorado.

À minha orientadora e amiga, professora *Dra. Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo Barbosa*, pelo “coração humano”, pelo respeito ao tempo de caminhada de sua orientanda, pelo olhar criterioso e sábio sobre o texto, ajudando na escolha da palavra exata para o lugar certo (olhos de poeta: “os poetas ensinam a ver”).

Aos professores doutores *Clecio Bunzen e Telma Ferraz*, por suas valiosas contribuições na banca de qualificação e na banca de defesa. E às professoras doutoras *Ester Rosa e Andrea Brito*, por suas valiosas contribuições na banca de defesa.

A todos os *dócentes* do programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE (e de outros programas) – sintam-se aqui citados um a um -, com os quais convivi em minha trajetória no Doutorado, por todo o conhecimento compartilhado.

A todos os *discentes* da turma 14 do Doutorado (assim como de outras turmas), que também compartilharam comigo seus conhecimentos e experiências de vida.

*A todos os amigos e amigas de trabalho e de vida* do Colégio de Aplicação da UFPE (sintam-se aqui citados um a um): aos que se aposentaram durante minha trajetória no doutorado, deixando saudades e as “memórias” de suas histórias; aos que continuam na luta do cotidiano escolar ao meu lado; aos que nunca se cansam de brigar por dias melhores para mim e para todos no CAP; aos que, mesmo calados, demonstraram sua solidariedade comigo; aos que, mesmo distantes, não mediram esforços para me ajudar e provar que “Longe é um lugar que não existe”; aos que, mesmo atarefados, dedicaram um pouco do seu tempo para contribuir com meu trabalho; aos que nunca me deixaram desanimar durante a realização de minha pesquisa; aos que me incentivaram com uma palavra amiga, um gesto de apoio, um abraço, um sorriso encorajador, uma mensagem de confiança, uma certeza de que eu chegaria ao final desta etapa de caminhada.

E enfim,

A todos os meus *alunos (as) e ex-alunos (as)* do Colégio de Aplicação da UFPE, a quem ensinei e com os quais aprendi e, em especial, aos jovens leitores desta pesquisa que me permitiram pintar com as cores da leitura os seus retratos.

Do fundo do meu coração, ***obrigada a todos.***

## RESUMO

O objetivo geral desta tese é investigar práticas de leitura de jovens leitores adolescentes em relação aos “gêneros” da literatura de massa e a relação dessas práticas com práticas de leitura literária. Trata-se de uma pesquisa exploratória, documental e interpretativa com uma abordagem qualitativa. A pesquisa de campo foi realizada no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco e os sujeitos da pesquisa, convidados dentre sua população de jovens leitores adolescentes. Nos referenciais teóricos deste estudo, incluem-se: a) as visões de literatura, literatura literária, literatura de massa de teóricos e intérpretes (AGUIAR E SILVA, [1967] 1991; CANDIDO, [1995] 2011; PAES, 1990; BOSI, 2002; LAJOLO, 2018); b) a noção de “gênero do discurso” na tradição da filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin (1952-53); c) a noção de “gênero” nas tradições literárias e linguísticas (FARACO, 2009; BAWARSHI; REIFF, 2013; e outros pesquisadores); d) os conceitos acerca da cultura de massa e massificação das artes (ECO, [1970] 2015; CHAÚÍ, 1997); e) os novos estudos do letramento (STREET, 2010); f) as subjetividades do sujeito-leitor (LANGLADE; JOUVE, 2004). Foram apresentados, também, os fundamentos das categorias de análise: a) juventude, na perspectiva sociológica (DAYRELL, 2003; e outros pesquisadores); b) disponibilidade e acesso (KALMAN, 2004; GRAMMONT, 2013); c) modos de apropriação em diálogo com autores da história da leitura (CHARTIER, 1994; 2001; MANGUEL, 1997); e, da sociologia da leitura (BOURDIEU, 2009); d) disposições individuais e sociais (LAHIRE, 2004; 2017). Os procedimentos adotados na pesquisa foram: a) levantamento de obras de literatura e análise documental; b) aplicação de questionários e realização de entrevistas; c) construção dos retratos de leitores; adaptando a “metodologia” proposta na construção de retratos sociológicos, na obra *Retratos sociológicos: disposições e variações individuais* (2004), do sociólogo e professor francês Bernard Lahire. Foram construídos 20 (vinte) retratos de jovens leitores adolescentes do Colégio de Aplicação (2017-2018): cinco retratos de jovens leitores do 8º ano do ensino fundamental; quatro retratos do 9º ano do ensino fundamental; seis retratos do 2º ano do ensino médio; cinco retratos do 3º ano do ensino médio; além desses, 2 (dois) retratos de leitores adultos, ex-estudantes do Colégio de Aplicação (final da década de 90). Embora tenhamos elaborados retratos direcionados a um problema específico de pesquisa, as conclusões a que chegamos comprovam que é possível ativar ou construir “disposições individuais e sociais”, em jovens leitores adolescentes, para a leitura de obras literárias em diálogo com obras da literatura de massa. Essas disposições podem ser atualizadas em contextos de ação diversificados (familiar, escolar e de grupo de amigos) e de determinadas práticas de letramento; mesmo com uma concorrência cada vez maior da cultura do consumo; do direcionamento do mercado e da rápida circulação social de informações na sociedade contemporânea. Com esta pesquisa, espera-se possibilitar a reflexão acerca das práticas de leitura dos jovens adolescentes, contemplando o caráter “formador” e “humanizador” da literatura; e, ampliando essa reflexão entre os próprios adolescentes, os professores, os pais (ou responsáveis) e outros grupos sociais.

**Palavras-chave:** Jovem leitor adolescente. Literatura de massa. Literatura literária.

## ABSTRACT

The general aim of this thesis is to investigate reading practices of teenage readers regarding the genres in mass literature and the relation of these practices with practices of literary literature. It is an explanatory, documental and interpretative research designed on a qualitative approach. The research took place at Colégio de Aplicação da UFPE, and the subjects of the research were teenage readers. The theoretical framework of this study includes a) the views of literature, literary literature, mass literature (AGUIAR E SILVA, [1967] 1991; CANDIDO, [1995] 2011; PAES, 1990; BOSI, 2002; LAJOLO, 2018); b) the notion of “speech genres” in the tradition of the philosophy of the language in the Bakhtin Circles (1952-53); c) the notion of “genre” in the literary and linguistic traditions (FARACO, 2009; BAWARSHI; REIFF, 2013; and other researchers); d) the concepts about the mass culture and the massification of the arts (ECO, [1970] 2015; CHAUI, 1997); e) the new literacy studies (STREET, 2010); f) the subjectivities of the subject – reader (LANGLADE; JOUVE, 2004). It was also presented the fundamentals of the categories of analysis: a) the youth, in the sociological perspective (DAYRELL, 2003; and other researchers); d) the availability and the access (KALMAN, 2004; GRAMMONT, 2013); c) modes of appropriation in dialogue with authors of the history of literature (CHARTIER, 1994; 2001; MANGUEL, 1997); and authors of the sociology of the reading (BOURDIEU, 2009); and e) individual and social dispositions (LAHIRE, 2004; 2017). These are the procedures adopted in the research: a) the repertoire of the students’ literary readings and documental analysis; b) questionnaires and interviews; c) the construction of the readers’ portraits; adapting the ‘methodology’ proposed in the construction of sociological portraits, found in the work entitled *Sociological portraits : dispositions and individual variations* (2004), by the French sociologist and professor Bernard Lahire. Twenty (20) portraits of young teenage readers of Colégio de Aplicação (2017-2018) were constructed: five portraits of young readers of the 8th grade of elementary school; four portraits of the 9th grade of elementary school; six portraits of the 2nd year of high school; five portraits of the 3rd year of high school; in addition, two (2) portraits of adult readers, former students of Colégio Application (late 1990s). Although we have elaborated portraits directed to a specific research problem, the conclusions reached show that it is possible to activate or construct “individual and social dispositions” in young adolescent readers to read literary works in dialogue with works of mass literature. These dispositions can be updated in diverse contexts of action (family, school, and friendship group) and certain literacy practices; even with increasing competition from consumer culture; market direction and the rapid social circulation of information in contemporary society. This work is expected to trigger reflection on reading practices of young adolescents, contemplating the “formative” and “humanizing” character of the literature; and, broadening this reflection among adolescents themselves, teachers, parents (or guardians) and other social groups.

**Key words:** Teenage reader. Mass literature. Literary literature

## RESUMÉ

Le but général de cette thèse est celui d'analyser des pratiques de lecture chez les jeunes lecteurs adolescents en ce qui concerne les « genres » de la littérature de masse et le rapport entre ces pratiques et les pratiques de lecture littéraire. Il s'agit d'une recherche exploratoire, documentaire et interprétative, avec une approche qualitative. La recherche sur le terrain a été réalisée au Collège d'Application de l'Université Fédérale du Pernambouc, et les sujets de la recherche invités parmi sa population de jeunes lecteurs adolescents. Dans les référentiels théoriques de cette étude, on trouve : a) les conceptions de littérature, littérature littéraire, littérature de masse de théoriciens et interprètes (AGUIAR E SILVA, [1967] 1991; CANDIDO, [1995] 2011; PAES, 1990; BOSI, 2002; LAJOLO, 2018); b) la notion de « genre du discours » dans la tradition de la philosophie du langage du Cercle de Bakhtine (1952-53) ; c) la notion de « genre » dans les traditions littéraires et linguistiques (FARACO, 2009; BAWARSHI; REIFF, 2013; et d'autres chercheurs); d) les concepts autour de la culture de masse et massification des arts (ECO, [1970] 2015; CHAUI, 1997); e) les nouvelles études de l'alphabétisation (STREET, 2010); f) les subjectivités du sujet-lecteur (LANGLADE; JOUVE, 2004). On a présenté, aussi, les fondements des catégories d'analyse : a) jeunesse, dans la perspective sociologique (DAYRELL, 2003; et d'autres chercheurs); b) disponibilité et accès (KALMAN, 2004; GRAMMONT, 2013); c) modes d'appropriation en dialogue avec des auteurs de l'histoire de la lecture (CHARTIER, 1994; 2001; MANGUEL, 1997); et, de la sociologie de la lecture (BOURDIEU, 2009); e) dispositions individuelles et sociales (LAHIRE, 2004; 2017). Les procédures adoptées dans le recherche ont été : a) inventaire des oeuvres de littérature et analyse documentaire ; b) application de sondages et réalisation d'entretiens ; c) construction des portraits de lecteurs ; en adaptant la « méthodologie » proposée dans la construction des portraits sociologiques, dans l'oeuvre *Portraits sociologiques* (2004), du sociologue et professeur français Bernard Lahire. On a constitué 20 (vingt) portraits de jeunes lecteurs adolescents du Collège d'Application (2017-2018) : cinq portraits de jeunes lecteurs collégiens en 4<sup>ème</sup> ; quatre portraits de jeunes collégiens en 3<sup>ème</sup> ; six portraits de jeunes lycéens en 1<sup>ère</sup> ; cinq portraits de jeunes lycéens en Terminale. Outre ces portraits, on en a eu 2 (deux) portraits de lecteurs adultes, anciens élèves du Collège d'Application (vers la fin des années 90). Bien que l'on ait élaboré des portraits ciblés sur un problème spécifique de recherche, les conclusions auxquelles on est arrivé montrent qu'il est possible d'activer ou construire des « dispositions individuelles et sociales », chez des jeunes lecteurs adolescents, pour la lecture d'oeuvres littéraires en dialogue avec des oeuvres de la littérature de masse. Ces dispositions peuvent être actualisées dans des contextes d'action différents (familial, scolaire et de groupes d'amis) et de certaines pratiques d'alphabétisation ; même avec une concurrence croissante de la culture de consommation ; de l'orientation vers le marché et de la circulation sociale rapide d'informations dans la société contemporaine. Avec cette recherche, on espère permettre la réflexion autour des pratiques de lecture chez les jeunes adolescents, tout en envisageant le caractère « formateur » et « humain » de la littérature ; et, en étendant cette réflexion entre les adolescents eux-mêmes, mais aussi entre les parents (ou les responsables pour les jeunes) et d'autres groupes sociaux.

**Mots-clé** : Jeune lecteur adolescent. Littérature de masse. Littérature littéraire.

## RESUMEN

El objetivo general de esta tesis es investigar las prácticas de lectura de los lectores adolescentes jóvenes con respecto a los "géneros" de la literatura de masas y la relación de estas prácticas con las prácticas de lectura literaria. Es una investigación exploratoria, documental e interpretativa con un enfoque cualitativo. La investigación de campo se realizó en el Colegio de Aplicação de la Universidade Federal de Pernambuco y los sujetos de la investigación son algunos alumnos invitados. Las referencias teóricas de este estudio incluyen: a) las opiniones de literatura, literatura literaria, literatura masiva de teóricos e intérpretes (AGUIAR E SILVA, [1967] 1991; CANDIDO, [1995] 2011; PAES, 1990; BOSI, 2002; LAJOLO, 2018); b) la noción de "género del discurso" en la tradición del Círculo de Bakhtin (1952-53); c) la noción de "género" en las tradiciones literarias y lingüísticas (FARACO, 2009; BAWARSHI; REIFF, 2013) y otros investigadores; d) Los conceptos sobre cultura de masas y masificación de las artes (ECO, [1970] 2015; CHAUÍ, 1997); e) los nuevos estudios de Letramiento (STREET, 2010); f) las subjetividades del lector-sujeto (LANGRADE; JOUVE, 2004). También se presentaron los fundamentos de las categorías de análisis: a) jóvenes, desde la perspectiva sociológica (DAYRELL, 2003; y otros investigadores); b) disponibilidad y acceso (KALMAN, 2004; GRAMMONT, 2013); c) modos de apropiación en diálogo con autores de la historia de la lectura (CHARTIER, 1994; 2001; MANGUEL, 1997), y de la sociología de la lectura (BOURDIEU, 2009); d) disposiciones individuales y sociales (LAHIRE, 2004; 2017). Los procedimientos adoptados en la investigación fueron: a) encuesta de trabajos de literatura y análisis de documentos; b) aplicación de cuestionarios y entrevistas; c) construcción de retratos de lectores; adaptando la "metodología" propuesta en la construcción de retratos sociológicos en el libro Retratos sociológicos: arreglos y variaciones individuales (2004) del sociólogo y profesor francés Bernard Lahire. Se construyeron veinte (20) retratos de jóvenes lectores adolescentes del Colegio de Aplicação (2017-2018): cinco retratos de jóvenes lectores del octavo grado de la Enseñanza Fundamental; cuatro retratos del noveno grado de la Enseñanza Fundamental; seis retratos del segundo año de la Enseñanza Media; cinco retratos del tercer año de la Enseñanza Media; Además, dos (2) retratos de lectores adultos, ex alumnos del Colegio de Aplicação (de finales de la década de 1990). Aunque hemos elaborado retratos dirigidos a un problema de investigación específico, las conclusiones alcanzadas muestran que es posible activar o construir "disposiciones individuales y sociales" en lectores adolescentes jóvenes para leer obras literarias en diálogo con obras de literatura masiva. Estas disposiciones pueden actualizarse en diversos contextos de acción (familia, escuela y grupo de amistad) y ciertas prácticas de alfabetización; incluso con la creciente competencia de la cultura del consumidor; dirección del mercado y la rápida circulación social de la información en la sociedad contemporánea. Con esta investigación, se espera permitir la reflexión sobre las prácticas de lectura de los adolescentes jóvenes, contemplando el carácter "formativo" y "humanizador" de la literatura; y, ampliando esta reflexión entre los mismos adolescentes, maestros, padres (o tutores) y otros grupos sociales.

Palabras clave: Joven lector adolescente. Literatura de masas. Literatura literaria.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capa da coletânea <i>La Bibliothèque bleue</i> .....	52
Figura 2 - Capas dos livros da trilogia <i>Jogos Vorazes</i> .....	52
Figura 3 - Charge Jovem nos anos 80 .....	63
Figura 4 - Charge Jovem nos anos 90.....	64
Figura 5 - Edital para ingresso no Ginásio de Aplicação, 1958.....	79
Figura 6- Capa do livro <i>A moreninha</i> .....	186
Figura 7- Capa do livro <i>Diva</i> .....	186
Figura 8- Capa do livro <i>Dom Casmurro</i> .....	186
Figura 9- Capa do livro <i>A culpa é das estrelas</i> .....	187
Figura 10 - Algumas obras da Coleção Vaga-Lume.....	272
Figura 11- Capa da coleção <i>Para gostar de ler</i> (volume 1) .....	274
Figura 12 - Coleção “Os Karas”, de Pedro Bandeira .....	275
Figura 13 - Capa do livro <i>A marca de uma lágrima</i> .....	277
Figura 14 - Coleção Harry Potter -7 volumes .....	278
Figura 15 - Coleção Percy Jackson & os Olimpianos - 5 volumes .....	282
Figura 16 - Reportagem sobre obras distópicas .....	288
Figura 17 - Capa do livro <i>Admirável mundo novo</i> .....	290
Figura 18 - Capa do livro <i>Jogos Vorazes</i> .....	291
Figura 19 - Capa do livro <i>A seleção</i> .....	294
Figura 20 - Capa do livro <i>Extraordinário</i> .....	298
Figura 21 - Diário de Um Banana - 10 volumes.....	299
Figura 22 - Capa do livro <i>Diário de um Banana</i> .....	300
Figura 23 - Diário de um Banana (página 1) .....	300
Figura 24 - Diário de um banana, (página 7) .....	301
Figura 25- Diário de um banana (página 18) .....	301
Figura 26- Capa do livro <i>Fazendo meu filme 1</i> .....	304
Figura 27- Capa do livro <i>Minha vida fora de série</i> .....	304

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Escolaridade familiar dos jovens leitores do 8º ano (ensino fundamental) .....	169
Gráfico 2 – Escolaridade familiar dos jovens leitores do 9º ano (ensino fundamental) .....	170
Gráfico 3 – Escolaridade familiar dos jovens leitores do 2º ano (ensino médio) .....	170
Gráfico 4 – Escolaridade familiar dos jovens leitores do 3º ano (ensino médio) .....	171
Gráfico 5 – Atividade de lazer favorita .....	171
Gráfico 6 – Principal uso da internet pelos jovens leitores adolescentes.....	172
Gráfico 7 – Formas de obtenção do livro.....	173
Gráfico 8 – Frequência de práticas culturais.....	174
Gráfico 9 – Indicação de obras de literatura de massa por jovens leitores (8º ano 2017) .....	261
Gráfico 10- Indicação de obras literárias por jovens leitores (8º ano 2017) .....	262
Gráfico 11- Indicação de obras de literatura de massa por jovens leitores (9º ano 2017) .....	262
Gráfico 12- Indicação de obras literárias por jovens leitores (9º ano 2017) .....	263
Gráfico 13- Indicação de obras de literatura de massa por jovens leitores (8º ano 2018) .....	263
Gráfico 14- Indicação de obras literárias por jovens leitores (8º ano 2018) .....	264
Gráfico 15- Literatura de massa - quem indicou? (8º ano 2017) .....	267
Gráfico 16- Obras literárias- quem indicou? (8º ano 2017) .....	267
Gráfico 17- Literatura de massa - quem indicou? (9º ano 2017) .....	268
Gráfico 18- Obras literárias- quem indicou? (9º ano 2017) .....	268
Gráfico 19- Literatura de massa - quem indicou? (8º ano 2018) .....	269
Gráfico 20- Obras literárias- quem indicou? (8º ano 2018) .....	269

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Lista dos jovens leitores adolescentes, sujeitos da pesquisa.....168

Tabela 2 - Lista das leitoras adultas, ex-alunas do CAp/UFPE, sujeitos da pesquisa.....169

## **LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS**

ANPEd -	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAAE -	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAp -	Colégio de Aplicação
CAPES -	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
CE -	Centro de Educação
CEALE -	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CEP -	Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos
IBGE -	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
PIBIC -	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
TCLE -	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TALE -	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
UFPE -	Universidade Federal de Pernambuco

## SUMÁRIO

### 1 INTRODUÇÃO

1.1 REVISITANDO MEMÓRIAS.....	16
1.2 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO .....	19
1.3 PROBLEMA DA PESQUISA.....	20
<b>1.3.1 Objetivos da pesquisa .....</b>	<b>23</b>
<b>1.3.2 Hipótese de pesquisa.....</b>	<b>23</b>
1.4 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DO ESTUDO.....	24
1.5 ORGANIZAÇÃO DA TESE .....	32

### 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

2.1 ABORDAGENS DAS TEORIAS DOS GÊNEROS NAS ESFERAS LITERÁRIA E LINGÜÍSTICA .....	34
2.2 LITERATURA DE MASSA E LITERÁRIA: MODOS DE LER E SUA RECEPÇÃO.....	44
<b>2.2.1 A massificação das artes.....</b>	<b>49</b>
<b>2.2.2 Um preâmbulo acerca dos “gêneros” da literatura de massa.....</b>	<b>53</b>
2.3 GÊNEROS TEXTUAIS E LETRAMENTO.....	55
2.4 LITERATURA E LETRAMENTO.....	57

### 3 CATEGORIAS DE ANÁLISE: FUNDAMENTOS

3.1 JUVENTUDE.....	60
3.2 DISPONIBILIDADE E ACESSO.....	66
3.3 MODOS DE APROPRIAÇÃO.....	67
3.4 DISPOSIÇÕES INDIVIDUAIS E SOCIAIS.....	68

### 4 FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1 PESQUISA EM EDUCAÇÃO: BREVE OLHAR SOBRE A ABORDAGEM QUALITATIVA.....	72
4.2 DELINEAMENTO DA PESQUISA DE CAMPO.....	75
<b>4.2.1 Definição do tipo de pesquisa quanto aos objetivos e abordagem do problema.....</b>	<b>75</b>
<b>4.2.2 Sujeitos da pesquisa.....</b>	<b>75</b>
<b>4.2.3 Escola - Campo da pesquisa .....</b>	<b>76</b>
4.2.3.1 Processo de ingresso no Colégio de Aplicação do CE da UFPE.....	79
4.3 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA.....	81
4.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS.....	82
<b>4.4.1 Descrição detalhada dos passos da pesquisa.....</b>	<b>84</b>
4.4.1.1 Primeira fase da pesquisa: repertórios de leitura.....	84
4.4.1.2 Segunda fase da pesquisa: questionários e entrevistas.....	85
4.4.1.3 Terceira fase da pesquisa: construção e aprovação dos retratos.....	86

## **5 RETRATOS DE JOVENS LEITORES**

5.1 RETRATOS DE JOVENS LEITORES DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL...	90
5.1.1 Brilhante .....	91
5.1.2 Júlia .....	93
5.1.3 Madame Carinanon.....	96
5.1.4 Maria Antonieta.....	99
5.1.5 Stephen Hawking.....	101
5.2 RETRATOS DE JOVENS LEITORES DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL...	104
5.2.1 Anne .....	104
5.2.2 Caio Otávio .....	109
5.2.3 Gregório Pregório .....	111
5.2.4 Marielle.....	113
5.3 RETRATOS DE JOVENS LEITORES DO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO.....	117
5.3.1 Fabiano .....	117
5.3.2 Lua .....	122
5.3.3 Maria .....	125
5.3.4 Mina.....	129
5.3.5 Noora.....	132
5.3.6 Violet Baudelaire.....	136
5.4 RETRATOS DE JOVENS LEITORES DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO .....	139
5.4.1 Halla .....	139
5.4.2 Kindzu .....	144
5.4.3 Lena .....	148
5.4.4 Lia .....	151
5.4.5 Tom .....	156
5.5 RETRATOS DE LEITORES ADULTOS, EX-ESTUDANTES DO CAp .....	162
5.5.1 Olívia.....	162
5.5.2 Sula .....	165
5.6 QUADRO SÍNTESE DO PERFIL DOS SUJEITOS LEITORES.....	167
<b>6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA.....</b>	<b>175</b>
6.1 RETRATOS E LEITORES: “SOMOS O QUE LEMOS?”.....	175
6.1.1 Concepções de literatura dos jovens leitores.....	176
6.1.2 Literatura literária e literatura de massa no olhar dos jovens leitores .....	182
6.1.3 Imagem de si enquanto leitor de literatura (s) .....	193

<b>6.1.4 Modos de apropriação de livros por jovens leitores.....</b>	<b>198</b>
<b>6.1.5 Identificação de traços disposicionais dos jovens leitores da pesquisa .....</b>	<b>203</b>
6.1.5.1 Traços disposicionais dos jovens leitores do 8º ano do ensino fundamental .....	205
6.1.5.2 Traços disposicionais dos jovens leitores do 9º ano do ensino fundamental.....	216
6.1.5.3 Traços disposicionais dos jovens leitores do 2º ano do ensino médio.....	225
6.1.5.4 Traços disposicionais dos jovens leitores do 3º ano do ensino médio .....	239
6.1.5.5 Traços disposicionais das leitoras adultas, ex-alunas do CAp da década de 90.....	257
<b>6.1.6. Algumas considerações acerca dos traços disposicionais e outros aspectos.....</b>	<b>258</b>
<b>6.2 REPERTÓRIO DE LEITURA DA AMOSTRA DA POPULAÇÃO DO CAp.....</b>	<b>259</b>
<b>6.2.1 Indicação das obras: por quem as obras foram indicadas? .....</b>	<b>267</b>
<b>6.3 CATEGORIZAÇÃO DOS “GÊNEROS” DA LITERATURA DE MASSA .....</b>	<b>270</b>
<b>6.3.1 Jovens leitores “Vaga-Lumes” .....</b>	<b>272</b>
<b>6.3.2 Jovens leitores “Para gostar de ler” .....</b>	<b>273</b>
<b>6.3.3 Jovens leitores “Os Karas” .....</b>	<b>275</b>
<b>6.3.4 Jovens leitores de “<i>fantasy fiction</i>” .....</b>	<b>277</b>
<b>6.3.5 Jovens leitores de sagas.....</b>	<b>285</b>
<b>6.3.6 Jovens leitores de “distopias”.....</b>	<b>287</b>
6.3.6.1 Jovens leitores de “contos de fadas distópicos” .....	293
<b>6.3.7 Jovens leitores “De quem é a culpa”? .....</b>	<b>295</b>
<b>6.3.8 Jovens leitores de “romance em quadrinhos” .....</b>	<b>299</b>
<b>6.3.9 Jovens leitores de “romance cor de rosa”.....</b>	<b>303</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>306</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>311</b>
<b>APÊNDICE A - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (para menores de 12 a 18 anos - Resolução 466/12) .....</b>	<b>320</b>
<b>APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para responsável legal pelo menor de 18 anos - Resolução 466/12) .....</b>	<b>322</b>
<b>APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para maiores de 18 anos ou emancipados – Resolução 466/12) .....</b>	<b>324</b>
<b>APÊNDICE D - Modelo da ficha de coleta dos títulos das obras lidas pela população adolescente do CAp – 8º e 9º anos .....</b>	<b>326</b>
<b>APÊNDICE E - Questionário para a construção dos retratos dos leitores.....</b>	<b>327</b>
<b>APÊNDICE F - Roteiro da entrevista para a construção dos retratos dos leitores.....</b>	<b>331</b>
<b>ANEXO A - Parecer do Comitê de Ética da UFPE.....</b>	<b>334</b>

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 REVISITANDO MEMÓRIAS

Falas e silêncios sempre dialogam com memórias. Relembramos, silenciosamente, em nossos pensamentos, determinados momentos de nossas vidas. Falamos, damos exemplos de experiências pessoais vivenciadas para ilustrar nossos discursos. Segundo Pierre Nora, “o dever de memória faz de cada um o historiador de si mesmo” (NORA, 1993, p. 17). Assim como a memória e a história, “a linguagem e as formas são processos constitutivos de referência, significados e valores.” (CEVASCO, 2001, p.179). Por isso, em virtude da marca individual e coletiva destas memórias, o emprego da primeira pessoa do singular e o da primeira pessoa do plural serão intercambiados nesta seção da tese de doutorado.

Sempre desejei ser professora desde criança. Com o passar do tempo, fiquei apenas em dúvida em relação à disciplina, pois gostava de Inglês, Matemática e Português. Decidi escolher Letras (Português/Inglês). Não recebi muitas influências nessa escolha, pois não há professores em meu círculo familiar próximo (pais, irmãos, tios, avós). Quanto a mim, fiz a escolha de ser professora, tracei um caminho e, simplesmente, segui o rumo da vida.

Como estudante do curso de Letras, participei de projetos na UFPE que me possibilitaram entrar em contato com a sala de aula de diferentes escolas, em todos os níveis da educação básica. Ano de 1983, época em que algumas teorias linguísticas chegavam às salas de aula, participei como aluna bolsista do projeto *Aplicação de técnicas linguístico-pedagógicas à leitura e produção de textos* no Programa Integração da Universidade com o Ensino de 1º Grau. Estava iniciando meu contato com alunos de escolas públicas, alguns ainda nem conheciam o mundo da leitura e da escrita.

Meus três anos de formação acadêmica foram no Centro de Artes e Comunicação (CAC) da UFPE. Em 1984, no quarto e, portanto, último ano, a minha turma e eu viemos para o Centro de Educação (CE) cursarmos as disciplinas didático-pedagógicas, incluindo as práticas de ensino. Nos primeiros dias de aula, havia uma sensação de estranhamento no ar. Minha turma teve sua primeira aula de “Introdução à Educação” com o professor João Francisco de Souza. Ele colocou a música *Geni e o Zepelim* e, depois, lançou várias perguntas para que respondêssemos em grupo. Lembro que, em uma dessas perguntas, ele pediu que estabelecêssemos uma relação entre a letra da música e as práticas educativas. Era uma aula bem diferente das que já havíamos tido no curso até então. Ficamos perplexos sem saber o que responder; mesmo assim tentamos. O professor queria que refletíssemos sobre as relações

interpessoais, os problemas “reais”, os cotidianos escolares, as políticas educacionais. Assim foi o nosso “batismo” no Centro de Educação.

Depois minha turma encontrou Myrtha Magalhães, professora de Prática de Ensino de Português. Sua fama de “carrasca” era conhecida no Centro de Artes e Comunicação (CAC), mas foi com ela que nós aprendemos que só se ama o que se conhece. Depois que se conhece Myrtha, aprendemos a amá-la. E ela dizia: aqui vocês precisam compreender o papel de vocês na sociedade enquanto professores, conhecer e dominar o seu objeto de ensino: a Língua Portuguesa e sua Literatura. O papel do professor de português, ela dizia, é instrumentalizar todos, sobretudo, aqueles que de nós precisam para, constantemente, lutarem pelo espaço de suas linguagens para que essas não sejam consideradas inferiores. Aqui havia sempre o respeito pelo outro independentemente de onde viera, de qual variedade linguística era falante.

No período de estágio curricular, fomos (minha turma e eu) para o Colégio de Aplicação (CAp) do Centro de Educação da UFPE. Ouvíamos falar que os alunos eram difíceis, muito inteligentes e sempre testavam estagiários. O estágio foi outro aprendizado. Diferente do contexto das escolas públicas estaduais e municipais, o CAp é realmente o laboratório de formação, sobretudo em relação a práticas de leituras literárias com o público adolescente. Poderíamos aplicar projetos, realizar experiências didáticas diversas. Nessa formação, tivemos a base para outro olhar e condições de construir alternativas para outras realidades educacionais bem diferentes do CAp.

Tantas vozes, tantas práticas diferentes encontramos no CE. Às vezes, tínhamos a sensação de que estávamos perdidos, soltos no Centro de Educação, mas na verdade estávamos mais próximos de uma realidade que vai além das quatro paredes de uma sala de aula e que é preciso ultrapassar essas paredes para melhor compreender o mundo lá fora.

No ano em que concluí o curso de Letras, continuei o meu percurso: tornei-me professora da rede particular de ensino, depois da rede pública estadual (concurso público) e, em seguida, da rede pública federal (concurso público). Minha caminhada é longa. Nessa caminhada, exerci a docência em todas as faixas etárias e níveis de ensino: da educação infantil ao ensino superior. Cada faixa etária tem suas especificidades. Grande parte de minha vida foi dedicada à educação básica, sobretudo aos adolescentes. Escolhi o ensino básico por acreditar que o alicerce construído na criança e no jovem nos ajuda a contribuir na formação de um adulto melhor. É um nível de ensino com muitos desafios e muitas aprendizagens. Memórias são memórias, mas lembrar é viver outra vez. E como dizia Paulo, personagem do romance *Lucíola*

de José de Alencar, ao comentar sobre os seus escritos que foram entregues a uma Senhora (leitora intradieética<sup>1</sup>):

Mas a senhora lê e eu vivia; no livro da vida não se volta, quando se quer, a página já lida, para melhor entendê-la; nem pode-se fazer a pausa necessária à reflexão. Os acontecimentos nos tomam e nos arrebatam às vezes tão rapidamente que nem deixam volver um olhar ao caminho percorrido.

Agora, ao volver o olhar sobre o caminho percorrido, decidi fazer meu Doutorado. Esta tese é, portanto, o fruto amadurecido da trajetória acadêmica e profissional de uma professora, sobretudo, na formação leitora do público adolescente do Colégio de Aplicação do CE da UFPE. Uma professora pesquisadora envolvida tão plenamente com a temática de sua pesquisa que, na fundamentação teórica da tese, já intercala alguns excertos da sua prática.

Pensar a formação leitora dos jovens leitores adolescentes significa, antes, pensar em minha própria formação leitora: a construção do meu próprio retrato de leitura. Meus pais possuem apenas o ensino fundamental (antigo primário). Meu pai, nascido em Garanhuns, veio para o Recife ainda adolescente e, aos 18 anos, ingressou na vida militar. Hoje, com 87 anos, é (era) militar aposentado<sup>2</sup> e minha mãe, hoje com 89 anos, trabalhou como costureira e revisora de filmes da empresa Herbert Richers S.A. (para aquela época, uma ocupação bastante diferente). Depois do nascimento do meu irmão mais velho, deixou o trabalho e tornou-se dona de casa. Ambos não tinham o hábito da leitura de obras literárias, mas recordo que minha mãe lia revistas como *O cruzeiro*, *Capricho* e meu pai, algumas vezes, lia o jornal. Minha mãe valorizava muito o estudo e a leitura. Na infância, meus livros de contos de fada eram, para mim, mágicos. Conservo até hoje minha coleção ilustrada. Havia também livros que minha mãe ou meu pai comprovam nas bancas de revista, como uma coleção em história em quadrinhos da vida dos santos da Igreja Católica; ou livros bem pequenos como se fossem histórias em miniaturas. Lembro-me também de outros livros marcantes, na minha infância, como *Sofia, a desastrada*, da obra original da Condessa de Ségur, uma escritora russa (talvez essa obra fosse considerada hoje como literatura de massa), recontado por Herberto Sales; e, na minha adolescência, *Olhai os lírios do campo*, de Érico Veríssimo; *Fogo Morto*, de José Lins do Rego; *Emília no país da gramática*, de Monteiro Lobato (indicados como leitura à minha turma pelo

---

<sup>1</sup> A leitora intradieética é o destinatário intratextual do discurso narrativo, ou seja, uma personagem que representa a “instância de mediação” à qual o narrador conta história, ou parte da história. Na teoria da literatura, denomina-se *narratário*. No livro *Lucíola*, a Senhora torna-se também o editor do livro para o público leitor: “Reuni as suas cartas e fiz um livro” (ALENCAR, J. *Lucíola*. 12. ed. São Paulo: 1988, p. 9-25)

<sup>2</sup> No período de escrita deste texto, meu pai estava vivo. Faleceu recentemente, em maio de 2019.

professor de Português). Nessa época, os livros foram para mim um “refúgio” para a minha timidez; e, ao mesmo tempo, uma companhia para os meus períodos de “solidão adolescente”.

## 1.2 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Os modos de leitura, de escrita e de recepção dos textos em diferentes épocas e por diferentes leitores exigem de nós, professores, contínuas mudanças em nossas práticas pedagógicas. É necessário saber ser um “eterno aprendiz”, pois temos a sensação de que quando achamos que sabemos as respostas, criam-se novas perguntas. A atividade docente exige, portanto, do professor que seja pesquisador, sem deixar de ser professor; idealista, sem deixar de ser realista; enérgico, sem deixar de ser humano; mediador, sem abrir mão de princípios e fundamentos éticos, estéticos e pedagógicos na formação do discente.

Imersa, há anos, no cotidiano da sala de aula, na orientação de estagiários em regência, na formação continuada de professores em cursos de capacitação, vivenciamos muitas mudanças teórico-metodológicas no ensino de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Em meio a tantas experiências vivenciadas, precisávamos delimitar um objeto de estudo. Duas situações fizeram parte dessa escolha.

Em 2012, tivemos a atenção despertada pelo hábito de leitura de uma de nossas alunas do Colégio de Aplicação da UFPE que lia, apaixonadamente e compulsivamente, um *best seller* estrangeiro (categorizada pela crítica, dentre outras designações, como literatura de consumo ou de massa). Estava, na época, lendo o livro *Delírio*, da escritora americana Lauren Oliver; e a aluna sempre nos dizia: *Professora, a senhora deveria ler. É muito bom.*

Notamos que, às vezes, a referida aluna demonstrava certa fadiga nas aulas pelo excesso de leitura madrugada adentro; entretanto, ao compartilhar essas leituras na “Biblioteca da turma” (atividade desenvolvida no programa de Língua Portuguesa do CAp/UFPE no ensino fundamental), sentia certo “alívio emocional”. Sua amiga e colega de turma, leitora assídua de obras literárias, aconselhava-a a não ler tantas obras de literatura de massa; dizia que não via qualidade literária em algumas dessas obras. Tivemos jovens estagiários (as) que trabalharam com romances de literatura de massa em sua prática de regência do estágio curricular do curso de Letras; e, outros, que também eram leitores assíduos dessas obras e se identificavam com os (as) próprios (as) alunos (as) adolescentes.

Começamos a observar que estudantes do CAp e também de outras escolas (públicas e particulares) liam frequentemente essas obras de literatura de massa; via-os lendo nas paradas de ônibus enquanto aguardavam transportes urbanos ou escolares; via-os lendo em sala de aula; nos intervalos escolares; em grupos de amigos.

Outra situação que nos chamou atenção e ajudou a construir o outro lado do objeto de estudo foi a observação de que, cada vez mais, o ensino de Língua Portuguesa está ficando engessado em “modelos” de determinados gêneros textuais. Até mesmo o próprio trabalho com a leitura de obras literárias está sendo direcionado pelos gêneros textuais. Constatamos, com base em nossa própria vivência em sala de aula ao longo desses anos, que determinados gêneros textuais predominam nos projetos didáticos de licenciandos e, também, em livros didáticos, como artigos de opinião, notícia, reportagem; e, na esfera literária, poemas, crônicas, contos, romances de enigma, etc.

Partindo do pressuposto que aprender determinados gêneros textuais na escola porque são vistos como mais úteis ou aplicáveis à vida prática, não estaria distanciando indiretamente o jovem de uma reflexão estética, ética e cultural com outros textos, como os literários, que não estão orientados para um fim tão imediato ou tão prático? Formar leitores literários é uma construção que faz parte de processos de mediação de leitura, sejam esses estabelecidos no âmbito familiar, escolar, de amizades. São processos que demandam tempo, atualização e estabilidade de disposições leitoras.

Ao relacionar essas duas situações, construímos o objeto de estudo: as leituras dos “gêneros” da literatura de massa realizadas pelos adolescentes na escola e fora dela em diálogo com as práticas de leitura de obras literárias, na escola e fora dela.

### 1.3 PROBLEMA DA PESQUISA

Mudar uma perspectiva didático-pedagógica demanda tempo e apropriação/ aplicação de conceitos e experimentações para representar avanços na prática pedagógica. A partir dos anos finais da década de 90 do século XX, o diálogo dos professores com as teorias da linguagem que apontavam o trabalho com gêneros textuais/ discursivos como “objetos de ensino” chegaram à sala de aula e contribuíram para a construção de outros olhares teóricos e didáticos. Desde então, muitas pesquisas foram sendo desenvolvidas<sup>3</sup> e continuam a ser.

---

<sup>3</sup>Por exemplo, levantamento restrito a uma instituição de pesquisa (PUC-SP) feito em 2000 sobre pesquisas embasadas e teorias de gênero de extração francófona mostrou que, em primeiro lugar, só a partir de 1995/1996 os títulos dos trabalhos começam a fazer menção a teorias de gêneros, a gêneros específicos, à teoria da enunciação ou a autores específicos de teorias de gênero de extração francófona. (ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI Adair; MOTTA-ROTH, Desirée (orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

Não podemos, entretanto, fechar os olhos para uma tendência que ocorre quando concepções teóricas passam por processos de “didatização” ou migram de outras áreas para a educação<sup>4</sup>. No olhar didático, concepções teóricas, por exemplo, da área da Linguística ou da Teoria da Literatura, passam, às vezes, a ser vistas como “possíveis modelos” a serem aplicados em sala de aula. Isso nos impõe questões para reflexão, discussão e enfrentamento.

Poderíamos, por exemplo, questionar se as aulas de Língua Portuguesa estariam atualmente muito centradas em “modelos/formas” de determinados gêneros textuais a serem ensinados e, conseqüentemente, isso estaria levando os professores a tomá-los como o próprio ensino e não como objetos de ensino; ou ainda, se o entrelaçamento de gêneros literários com gêneros textuais de outras esferas discursivas estaria distanciando professores/estudantes da leitura das obras literárias, do caráter formador da literatura e do acesso a nossas heranças culturais.

Sabe-se que se faz necessário evitar que o excesso de didatização de determinados gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa não acabe por instaurar uma abordagem formulaica, prescritiva e, portanto, de caráter reducionista e de engessamento dos próprios gêneros textuais/discursivos, enquanto objetos de ensino. Tal engessamento talvez já tenha provocando uma limitação ao lidar com a leitura das obras literárias nas salas de aula:

Que marcas caracterizam a escolha escolar de obras literárias que se tornou hegemônica no Brasil? Em primeiro lugar, há “gêneros” que predominam na composição dos cânones escolares: o romance de enigma, englobando aventura, suspense, e o romance-ternura, narrando histórias comoventes, “poéticas”. Raramente se permite a presença de histórias satíricas ou de denúncia social. O caráter esquemático desses gêneros preferidos já demonstra uma limitação no modo de lidar com literatura. Exemplos de escolarização deformadora dos cânones literários são algumas seleções escolares de Machado de Assis. Se era preciso que o “grande escritor” estivesse presente na escola, publicam-se antologias que atendam às definições escolares de gêneros (PAULINO, 2004, p. 54)

Ao refletir sobre essas questões, percebemos que há necessidade de se ampliar a abordagem dada aos gêneros textuais e sua didatização, sobretudo para a literatura: “os gêneros são históricos e culturais, mas não é comum fazer disso uma fonte de investigação” (MARCUSCHI, 2005, p. 24). Bazerman (2011, p.23), cuja abordagem de gênero é numa perspectiva sociorretórica, afirma que gêneros “não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São *frames* para a ação social”.

---

<sup>4</sup> A riqueza desses diálogos entre as diversas áreas do conhecimento na construção de abordagens teóricas é inegável.

Faraco (2009), ao fazer a análise do surgimento da noção de gênero e de suas diversas interpretações ao longo dos 20 séculos no ocidente, aponta que a visão normativa e rígida das formas levou a certo abandono da teoria clássica dos gêneros na reflexão literária, sobretudo a partir da crítica do romantismo à estética clássica. Nesta pesquisa buscaremos, portanto, o resgate da concepção de gênero também na reflexão literária.

Ao observar a ação social exercida pelos gêneros textuais/discursivos em nossa sociedade, deparamo-nos com práticas sociais de uma leitura “desordenada”, por parte dos adolescentes, dos “gêneros” da literatura de massa<sup>5</sup>. A priori, fruto de nossa própria prática pedagógica, sabemos que *As aventuras de Harry Potter; As Crônicas de Nárnia; Delírio; Jogos Vorazes; Percy Jackson e o Ladrão de raios; A Culpa é das Estrelas; Diário de um banana; Eu sou o número quatro* – só para citar algumas - são obras que permeiam, hoje, o imaginário de leituras de adolescentes de diferentes contextos culturais, sociais e linguísticos.

O fato é que muitos jovens leitores estão sendo (in) formados e orientados pelas obras da literatura de massa, sem compreender o componente ideológico, histórico, social e cultural dessas obras. Essas leituras precisam dialogar com as leituras de obras literárias das aulas de Língua Portuguesa e de sua Literatura para que os jovens leitores possam discutir culturas, visões de mundo, posicionamentos ideológicos, valores éticos e estéticos e possam também compreender a literatura:

[...] como produção artística inserida na cultura, sofrendo influências de ordem política, social, ideológica, histórica, entre outras. [...] a obra literária é produto de um contexto maior, no qual visões de mundo, valores ideológicos de uma época, costumes, lendas, enfim, a diversidade de elementos culturais participa ativamente, influenciando a constituição do texto. ” (MARTINS, 2006, p.90).

Práticas de leitura de obras de literatura de massa de jovens leitores adolescentes precisam vir para a sala de aula e serem postas para o diálogo, o confronto, a discussão. Diante dessa afirmação, resta-nos a seguinte pergunta:

Se a escola, enquanto instituição de formação e socialização de jovens leitores adolescentes, não estiver atenta às obras, por eles, escolhidas e trazê-las para o diálogo em sala de aula, a quem a escola irá delegar essa tarefa: à mídia, às instituições empresariais, ao mercado editorial, aos *youtubers*, aos *booktubers*, às redes sociais, a quem?

---

<sup>5</sup>Outras designações: literatura de consumo; literatura de mercado; literatura de entretenimento; livros mais vendidos (*bestsellers*); paraliteratura; subliteratura, etc. Texto interessante para discussão dessas designações é *Massa de qualidade*, de Eliane Paz, 2004.

Dubet (2006)<sup>6</sup> apud Dayrell (2007, p. 1117) alerta-nos para o fato de que “apesar de ainda manter o monopólio da cultura acadêmica, a escola perdeu o monopólio cultural, com uma concorrência cada vez maior da cultura de massas e da circulação social de informações. ”

### 1.3.1 Objetivos da pesquisa

Delimitamos como **objetivo geral** da pesquisa investigar práticas de leitura de jovens leitores adolescentes em relação aos “gêneros” da literatura de massa e a relação dessas práticas com práticas de leitura literária.

Para alcançar o objetivo geral, definimos como **objetivos específicos**:

1. Identificar os repertórios de leitura de adolescentes do Colégio de Aplicação da UFPE dos anos finais do ensino fundamental (8º e 9º anos), em relação às obras de literatura de massa e obras literárias e por quem foram indicadas, problematizando o conceito de literatura de massa.
2. Categorizar os “gêneros” das obras de literatura de massa lidas pelos adolescentes, sujeitos da pesquisa;
3. Estabelecer diálogos entre modos de ler as obras de literatura de massa e ou entre essas e as obras literárias e as implicações pedagógicas dessas relações para a formação do jovem leitor;
4. Construir retratos de jovens leitores adolescentes, sujeitos da pesquisa, identificando traços disposicionais; delimitando concepções de literatura; verificando imagens de si enquanto leitores e modos de apropriação de leituras.

### 1.3.2 Hipótese de pesquisa

Fizemos o caminho ao contrário. Partimos de categorias de análise: juventude; disponibilidade e acesso; modos de apropriação e disposições individuais e sociais. Todas essas categorias foram pensadas entrelaçadas com a temática da pesquisa, ou seja, as práticas de leituras de literatura literária e de literatura de massa dos jovens leitores adolescentes.

---

<sup>6</sup>DUBET, F. *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos em la modernidad*. Barcelona, Gedisa, 2006.

Não partimos, portanto, de uma hipótese a priori, esta foi construída à medida que prosseguíamos com a pesquisa empírica, ou melhor, à medida que fomos construindo os retratos dos jovens leitores adolescentes.

Elaboramos a seguinte hipótese:

- Em jovens leitores adolescentes, é possível ativar ou construir “disposições individuais e sociais” para a leitura de *gêneros literários* em diálogo com “*gêneros*” da literatura de massa que consolidem e ou atualizem essas disposições em contextos de socialização diversificados (familiar, escolar e de grupo de amizades) e de determinadas práticas de letramento.

#### 1.4 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DO ESTUDO

Um dos aspectos importantes da docência é conhecer e dominar o seu objeto de ensino; conhecer o contexto que cerca o ensinar e o aprender, dentro e fora da escola; estabelecer o diálogo entre teoria e prática; interagir com as diferentes realidades discentes, realidades essas permeadas por diversidades de linguagens e de culturas. Realidades que vão além das quatro paredes de uma sala de aula. Ultrapassar essas paredes é necessário para “didatizar” melhor as contribuições das teorias da linguagem na construção de uma pedagogia significativa para o ensino de Língua Portuguesa e de sua Literatura.

Com base em nossa vivência como “formadora/mediadora” em cursos de atualização / formação continuada para professores, percebemos que a busca de concepções teóricas mais atualizadas leva os docentes, em geral, a assumir três posturas: a) ignorar o que está acontecendo em termos de avanços teóricos e continuar em sua prática alicerçada em anos de trabalho; b) buscar participar de formações continuadas e mesclar práticas tradicionais com discursos atualizados, contudo permanecendo com a sensação de estar no “meio de um redemoinho”; c) construir novas formas de olhar seu objeto de ensino, voltado para as demandas de leitura e escrita de uma sociedade cada vez mais tecnológica, digital e com múltiplas linguagens, sem abrir mão de princípios pedagógicos e éticos na formação discente.

Justificar a contribuição de uma pesquisa a partir de sua própria prática pedagógica e experiência profissional não é o suficiente para demonstrar necessidade e relevância desse estudo. Sabemos que não estamos no início e nem no final de pesquisas acerca de práticas de leitura de jovens leitores. Estamos no meio do caminho. Participamos, enquanto professores e pesquisadores, de uma rede de conhecimentos que nos conduzem a diversas contribuições.

Em 1992, Alda J. Alves<sup>7</sup> já ressaltava:

[...] a produção do conhecimento não é um empreendimento isolado. É uma construção coletiva da comunidade científica, um processo continuado de busca, no qual cada nova investigação se insere, completando ou contestando contribuições anteriormente dadas ao estudo do tema.

O que as pesquisas atuais apontam? Até onde foram? E onde podemos avançar? Essas são, em geral, as perguntas feitas aos pesquisadores a partir de suas respectivas áreas de saber. Após delimitar nosso objeto de estudo, problema de pesquisa, objetivos e hipótese, partimos, então, para fazer um mapeamento de pesquisas acerca das práticas de leitura de jovens leitores a partir das seguintes delimitações: a) Pesquisa nacional sobre leitura e leitores: Retratos da leitura no Brasil (4ª edição 2016); b) Pesquisas acadêmicas: banco de teses de doutorado da CAPES (a partir de 2010); c) Trabalhos apresentados nas reuniões nacionais da ANPED (2000-2015). Vejamos cada uma dessas delimitações.

a) Pesquisa nacional sobre leitura e leitores: Retratos da leitura no Brasil (4ª edição 2016)

De abrangência nacional, a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*<sup>8</sup>, promovida pelo Instituto Pró-Livro (IPL)<sup>9</sup>, avalia o comportamento leitor do brasileiro. Além dos resultados apresentados em tabelas e gráficos sobre leitura e leitores, a 4ª edição, publicada em 2016 com os dados coletados em 2015, inclui um conjunto de artigos, escritos por especialistas que trazem contribuições analíticas e desafiadoras, tomando por referência os respectivos resultados da pesquisa. Dentre esses artigos, destacamos o capítulo 5, por estar, de certa forma, relacionado ao tema de nossa tese. Neste artigo, intitulado *Mentira que parece verdade: os jovens não leem e não gostam de ler*, Ceccantini (2016) analisa dados da pesquisa tanto numa abordagem quantitativa quanto qualitativa:

- Mostra dois lados do discurso sobre a não leitura dos jovens:

No tom de um discurso apocalíptico (para empregar aqui um termo extremamente caro a Umberto Eco), tem sido muito comum ouvir no meio escolar frases como “os

---

<sup>7</sup>ALVES, A.J. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. Cad. Pesq. São Paulo, n. 81, p.53-60, maio 1992.

<sup>8</sup>Trata-se de uma pesquisa quantitativa de opinião, de abrangência nacional, cujo objetivo principal é “Conhecer o comportamento leitor medindo a intensidade, a forma, as limitações, a motivação, as representações e as condições de leitura e de acesso ao livro – impresso e digital – pela população brasileira” (*Retratos da leitura no Brasil*, 2016, p. 163). A amostra nacional de 2015 foi composta de 5.012 entrevistas domiciliares em 317 municípios, no universo de brasileiros, residentes, com 5 anos ou mais, alfabetizados ou não.

<sup>9</sup>O Instituto Pró- Livro – IPL é uma associação de caráter privado e sem fins lucrativos mantida com recursos constituídos, principalmente, por contribuições de entidades do mercado editorial, com o objetivo principal de fomento à leitura e à difusão do livro. Entidades fundadoras: Abrelivros - Associação Brasileira de Editores de Livros; CBL - Câmara Brasileira do Livro; SNEL – Sindicato Nacional dos Editores de Livros.

jovens não leem” ou “os jovens não gostam de ler”. Trata-se de um discurso que enaltece épocas passadas, geralmente permeado por expressões do tipo “no meu tempo, era diferente...”. O que parece muito mais traduzir a incapacidade da escola de enfrentar desafios pedagógicos frente às rápidas mudanças da sociedade nos séculos XX e XXI do que fazer um diagnóstico acurado dos fenômenos em curso. (CECCANTINI 2016, p.84).

- Destaca a grande quantidade de leitores jovens:

[...] a pesquisa informa que 84% daqueles que têm de 11 a 13 anos se declararam **leitores** e 75% daqueles que têm de 14 a 17 anos também informaram ser **leitores**, isso, segundo o critério adotado na pesquisa como um todo, ou seja, o de que é leitor quem leu pelo menos um livro, inteiro ou em partes, nos últimos três meses. [...]. Em números absolutos, poderia se pensar em cerca de 7.887.728 leitores na faixa de 11 a 13 anos e de 11.268.181 na faixa de 14 a 17 anos, num total bastante significativo de cerca 19.155.909 leitores. (CECCANTINI, 2016, p.85).

- Estabelece a relação entre a leitura, cultura e consumo:

Os livros mais lidos hoje pelos jovens costumam estar associados a fenômenos culturais que não se limitam a um dado livro, mas envolvem adaptações e recriações as mais variadas, abarcando filmes, vídeos, peças teatrais, música, videogames, moda, HQ, TV, sites, espetáculos multimídia, aplicativos, enfim, uma grande diversidade de produtos que vinculam cultura e consumo e convidam permanentemente à múltipla fruição e ao trânsito entre linguagens e suportes, fundindo-se variadas modalidades. (CECCANTINI, 2016, p.89).

- Destaca da pesquisa *Na lista do “último livro lido ou que está lendo”*, algumas obras citadas que reportam ao universo da literatura juvenil (ainda que na referida pesquisa não se tenha acesso às escolhas específicas dos jovens)<sup>10</sup>:

Na lista do “último livro lido ou que está lendo”, dos títulos mais citados ocupa o segundo lugar *O diário de um banana*, de Jeff Kinney; o quarto lugar é de *A culpa é das estrelas*, de John Green; o sétimo lugar é ocupado por diversas obras; dentre elas destacam-se como aquelas mais ligadas ao universo juvenil: *Cidades de papel*, também de John Green; *A maldição do titã* – série Percy Jackson, de Rick Riordan; *A menina que roubava livros*, de Markus Zusak; *Muito mais que cinco minutos*, de Kéfera Buchmann; o oitavo lugar também é ocupado por diversas obras: *Crepúsculo*, de Stephenie Meyer; *Crônicas de Nárnia*, de C. S. Lewis; *Diário de Anne Frank*, de Anne Frank (Anne Marie Frank); *Harry Potter*, de J. K. Rowling. (CECCANTINI, 2016, p.91).

- Chama a atenção sobre a ausência de autores brasileiros e estrangeiros contemporâneos de boa qualidade literária nas escolhas dos jovens:

Chama a atenção o fato de que no universo geral das obras citadas pelos jovens leitores, há uma ausência muito marcante de inúmeros autores brasileiros e

---

<sup>10</sup>Ceccantini destaca que “Ainda que não se tenha acesso às escolhas específicas dos jovens, mesmo porque foram bastante pulverizadas, nas listas de obras e autores mais citados pelos leitores como um todo na pesquisa, há uns e outros que se reportam a esse universo da literatura juvenil (ou literatura de fronteira)”. “Literatura de fronteira” (*crossover fiction*) é um conceito popularizado pela pesquisadora canadense Sandra Beckett, reportando-se àqueles títulos, sobretudo romances, que têm se tornado grandes best-sellers por alcançarem um amplo público leitor, de variadas idades (crianças, jovens, adultos, idosos). Obras paradigmáticas dessa modalidade são as da série *Harry Potter*. (CECCANTINI, 2016, p. 91).

estrangeiros que nas últimas duas décadas têm se destacado pela boa qualidade de sua produção literária, tendo recebido diversos prêmios literários – nacionais e internacionais– e tendo usufruído de razoável espaço tanto na imprensa comum quanto nas publicações especializadas, voltadas para educadores e pesquisadores.[...] A pergunta que se faz é: por que esses textos não aparecem enfaticamente nas citações dos estudantes? (CECCANTINI, 2016, p. 93-94).

- Aponta a necessidade de pesquisas mais verticais sobre as escolhas de leitura dos jovens

A resposta não é simples e certamente exigiria uma pesquisa específica para explorar de maneira mais vertical as escolhas dos jovens em matéria de leitura, o que uma investigação de natureza horizontal como a Retratos da Leitura no Brasil não comporta. (CECCANTINI, 2016, p.94)

- Mostra que os dados da pesquisa revelam aspectos importantes sobre a escola, a leitura de professores e jovens leitores:

A 4ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil dá destaque a alguns dados em sintonia com o universo juvenil aqui esquematicamente delineado. Permite perceber como talvez ainda haja certo abismo entre o modo como a escola brasileira trata a leitura e a necessidade premente de se atualizarem as estratégias para formar leitores. (CECCANTINI, 2016, p.91)

.....  
 [...] não se pode deixar de apontar aqui algo que a pesquisa sugere, em algumas instâncias, e que profissionais ligados à formação direta de mediadores de leitura e à pesquisa sobre o assunto já têm apontado com alguma regularidade há algum tempo: existe uma defasagem entre os horizontes de leitura dos jovens e os dos professores, resguardando-se naturalmente as exceções de praxe. (CECCANTINI, 2016, p.94).

#### b) Pesquisas acadêmicas: banco de teses de doutorado da CAPES (a partir de 2010)

Ao fazer um levantamento no banco de dados de teses de doutorado da CAPES, levamos em consideração os seguintes critérios: a) trabalhos que pudéssemos nos dar uma visão das obras literárias ou de literatura de massa lidas por adolescentes de outros estados brasileiros; b) teses defendidas a partir do ano de 2010; c) coleta de dados da pesquisa em escola federal (de preferência, Colégios de Aplicação) ou em escolas públicas estaduais ou escolas particulares.

Selecionamos duas teses de doutorado<sup>11</sup>, defendidas no ano de 2013, na região sudeste do Brasil: uma da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) intitulada *As*

---

<sup>11</sup>Interessante ressaltar que, ao ler o artigo de Ceccantini, coincidentemente, descobri que uma de minhas escolhas havia sido citada pelo autor ao destacar o trabalho de duas pesquisadoras: “(...) Maria Aparecida Paiva, analisando a destinação que têm os acervos de literatura infanto-juvenil recebidos pelo PNBE em cerca de 170 escolas municipais de Belo Horizonte, e Gabriela Rodella de Oliveira, ao abordar as práticas de leitura de docentes e estudantes da rede pública e particular de ensino do estado de São Paulo. Os trabalhos das duas pesquisadoras tocam em questões cruciais do problema, trazendo contribuição das mais importantes para as políticas ligadas ao livro, à leitura e ao ensino da literatura no país.” (CECCANTINI, 2016, p. 95).

*práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influências*, da pesquisadora Gabriela Rodella de Oliveira; e, a outra, em *Letras: Estudos Literários*, da Universidade Federal de Juiz de Fora - Minas Gerais com o título *Letramento literário no ensino médio: análise das experiências de ensino de literatura no Colégio de Aplicação JOÃO XXIII*, da pesquisadora Maria Cristina Weitzel Tavela (2013). Os trabalhos dessas duas pesquisadoras trazem dados relevantes de pesquisa. Na realidade, podem ser consideradas como pesquisas que dão abertura para o aprofundamento do nosso tema.

As duas pesquisadoras coletaram seus dados com estudantes do ensino médio, nível no qual a literatura já figura no currículo como disciplina. Tavela realizou sua coleta de dados no Colégio de Aplicação João XXIII; Rodella realizou sua pesquisa com estudantes de escolas da rede pública e particular de ensino do estado de São Paulo. Interessante também destacar que, para Gabriela Rodella, uma questão posta por um aluno da Escola de Aplicação da FEUSP - enquanto a pesquisadora estava fazendo um estágio da disciplina Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa (MELP) do curso de Licenciatura da Faculdade de Educação (FEUSP) - foi um “elemento desencadeador” de seu percurso na pós-graduação (mestrado e doutorado) na FEUSP: *Qual é o autor menos chato, Machado de Assis ou José de Alencar?*

A tese de doutorado intitulada *As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influências*, da pesquisadora Gabriela Rodella de Oliveira (2013) teve por objetivo descrever, analisar e interpretar as práticas de leitura literária de adolescentes do primeiro ano do ensino médio matutino de quatro escolas paulistas, duas da rede pública estadual e duas da rede particular. Para coleta dos dados, a pesquisadora utilizou questionários com perguntas fechadas e abertas respondidas por 289 alunos e entrevistas com 63 alunos, articulando os dois instrumentos.

Como perspectiva teórica, trabalhou com conceitos e autores advindos da Psicologia Social; da História Cultural do Livro e da Leitura; da Sociologia da Leitura; da Crítica Literária e das pesquisas sobre ensino de literatura e de leitura literária. A pesquisadora faz um levantamento dos trabalhos de pesquisa, de 2007 a 2012, do Grupo de Pesquisa Linguagens na Educação (GPLE), do qual participa; grupo na época coordenado pela professora Dra. Neide Luzia de Rezende (sua orientadora de mestrado e doutorado), citando desse grupo pesquisas que abordam o tratamento dado à literatura nos livros didáticos; o ensino de literatura no nível superior; a recepção dos alunos a determinados gêneros literários em sala de aula; as práticas e a formação do professor; o espaço da biblioteca escolar. Resgata sua pesquisa de mestrado que investigou as relações entre formação, hábitos de leitura e prática de ensino de literatura de

professores de Português do ensino médio. Destaca recentes pesquisas francesas, a partir da tradução do livro *Leitura subjetiva e ensino de literatura* (Rouxel; Langlade e Rezende (Org.), 2013); analisa as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM) específicas para literatura; resgata pesquisas sobre leitura de Lajolo (1982); Zilberman (1984;1988); pesquisas do grupo de Pesquisa do Letramento Literário (GPELL) ligado ao Centro de Alfabetização, leitura e Escrita(CEALE): Versiani (2003); Pinheiro (2006); pesquisas de campo (Rocco (1981); Vieira(1988); Leahy-Dios (2000); Cereja (2005).

Na análise dos dados, a pesquisadora Gabriela Rodella de Oliveira (2013, p.13) evidenciou:

1) o forte apelo da cultura de massa presente nas práticas de leitura literária de best-sellers que os adolescentes de todos os estratos sociais escolhem fazer por conta própria; 2) a tensão existente entre os estudantes e a leitura dos livros requisitados pela escola causada pela obrigatoriedade, pelas dificuldades encontradas de ordem linguística ou de inteligência e pelos prazos e avaliações implicados nessas leituras; 3) a desconsideração, por parte dos agentes escolares, das leituras que os alunos praticam espontaneamente; 4) a demanda por uma mediação adequada para a leitura dos livros indicados pela escola por parte dos alunos; 5) a influência do nível socioeconômico e de formação das famílias de origem dos estudantes no que tange aos espaços e tempos disponíveis para a prática da leitura e ao acesso tanto no que refere ao objeto livro de modo geral, como à literatura considerada legítima dentro do campo literário<sup>12</sup>.

Em suas considerações finais, a pesquisadora propõe alguns caminhos e também, desafios, dos quais fizemos alguns recortes (OLIVEIRA, 2003, p.265-267):

[...] Necessidade de revisão do cânone escolar [...]  
 [...] construir um repertório de leitura e considerar os estudantes como receptores ativos, consultando-os sobre o que gostariam de ler, como pedia Rocco (1981) há quase 40 anos, além de trabalhar com uma “concepção de ensino de literatura despida de preconceitos, afastada da tradição escolar e aberta a realidade cultural de nosso tempo” como apontava Vieira (1988, p. 2) há 25 anos, parece ser um caminho para levar os adolescentes a refletir sobre o que leem e a traçar paralelos com as novas leituras que se pretende que eles façam. Uma tal proposta não pode se esquivar de trazer os livros que os estudantes escolhem para ler para a sala de aula, construindo sobre essas escolhas um trabalho de reflexão e crítica.  
 [...] defender a mediação do professor como fundamental na construção da compreensão e recepção dessas obras [ obras literárias].  
 [...] acreditamos que seja possível por meio de uma mediação que inclua uma revisão da seleção dos textos trabalhados em sala de aula, além do estudo de obras que os adolescentes escolhem ler por conta própria, levar alunos de diferentes escolas e níveis sociais diversos a desenvolver as disposições necessárias para que se tornem leitores literários.  
 É preciso escutar o que dizem os adolescentes sobre suas próprias práticas de leitura.

Já na tese de doutorado *Letramento literário no ensino médio: análise das experiências de ensino de literatura no Colégio de Aplicação João XXIII*, a pesquisadora Cristina Tavela

---

<sup>12</sup> Trecho retirado do resumo da tese citada.

(2013) desenvolveu uma pesquisa acerca da formação de leitores literários - o que, como, quando, onde e por que leem textos literários. A coleta dos dados foi realizada com um grupo de 50 alunos do ensino médio do Colégio de Aplicação João XXIII, da Universidade Federal de Juiz de Fora (MG) e 3 professores de literatura do ensino médio da respectiva escola. Segundo a pesquisadora, as questões levantadas em seu estudo referem-se:

À formação literária dos jovens, às dificuldades encontradas na leitura do texto literário, aos motivos que os levam a escolher os best-sellers e não os textos literários clássicos, à relação atual dos jovens com a leitura de uma maneira geral, à escolha dos textos literários pelos professores (como é feita e que critérios utiliza), ao papel do professor na formação de leitores literários, entre outras. Para isso, optou-se por uma pesquisa qualitativa do tipo etnográfico, em que foram utilizadas observações, entrevistas, análise de documentos e gravações em áudio. Sendo a leitura uma preocupação que vai além da escola, é dela, ainda, que se espera a formação de um leitor que não apenas compreenda o texto lido, mas que goste de ler e mantenha frequência na leitura. É nossa hipótese que a investigação teórica e a pesquisa sobre o ensino de literatura possam otimizar metodologias e estratégias alternativas capazes de atrair e despertar, nos jovens leitores, o gosto e a fruição para a boa literatura (grifo nosso). (TAVELA, 2013, p.8)<sup>13</sup>

Em sua tese, Tavela (2013) dialoga com vários autores que abordam, dentre outros aspectos, os diferentes tipos de leitores; o ensino da literatura; o letramento literário; a formação de leitores. Defende a mediação do professor como importante na formação dos leitores e aponta semelhanças e diferenças entre os resultados obtidos em sua pesquisa com os da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* em sua terceira edição (2011).

#### c) Trabalhos apresentados nas reuniões nacionais da ANPED (2000- 2015)

Ao fazer o levantamento de trabalhos apresentados nas reuniões nacionais da ANPED (2000-2015), encontramos na 36ª Reunião Nacional da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) um interessante trabalho intitulado *A literatura infanto-juvenil nas reuniões anuais da ANPED: espaços e temas*, das autoras Rosa Maria Hessel Silveira – PPGEduc-UFRGS/Iara Tatiana Bonin – PPGEduc-ULBRA cujo objetivo foi, a partir de um mapeamento de trabalhos apresentados nas reuniões da ANPED – da 23ª a 32ª (2000 a 2012) – que focalizam a literatura infantil e infanto-juvenil, discutir o lugar que o campo tem ocupado nesta última década em tais eventos.

As pesquisadoras coletaram e analisaram 28 trabalhos, distribuídos ao longo do período escolhido, no GT10 (Alfabetização, leitura e escrita -19 trabalhos), mas também no GT06 (Educação Popular- 1 trabalho); no GT07 (Educação de crianças de 0 a 6 anos – 2 trabalhos);

---

<sup>13</sup> Trecho retirado do resumo da tese citada.

no GT13 (Educação Fundamental – 2 trabalhos); no GT 21 (Educação e relações étnico-raciais – 2 trabalhos) e GT 23 (Gênero, sexualidade e educação – 2 trabalhos).

Para análise, os trabalhos foram agrupados em quatro conjuntos ou eixos:

- No primeiro eixo, resultados de pesquisas empíricas sobre preferências de leitura de livros, escolhas concretas observadas, práticas cotidianas de leitura (dentro e fora da sala de aula), assim como sobre trajetórias leitoras em que a literatura infantil ou juvenil estava presente. Três desses trabalhos focalizaram alunos da faixa etária atendida nos anos finais do ensino fundamental.
- No segundo eixo, foram agrupados aqueles que as autoras nomearam como “ensaios”, discutindo temáticas caras à leitura de literatura no plano pedagógico ou presentificar, através de bibliografia especializada e atual, temáticas emergentes pouco abordadas no campo pedagógico.
- No terceiro eixo, foram localizados aqueles que se dedicam à discussão das formas como se constituem os acervos literários que chegam às escolas ou, então, selecionam conjuntos de livros para análise, a partir de temáticas específicas.
- No quarto eixo, foram agrupados os trabalhos com professores e sua relação com a literatura infantil.

As autoras constataram que, embora o número de trabalhos venha-se mantendo estável ao longo das reuniões, a quantidade ainda é pouco expressiva e propõem, dentre outros, uma discussão sobre o efetivo lugar dos estudos de literatura infantil/juvenil nas reuniões.

Na 36ª Reunião Nacional da ANPEd, em 2013, de 13 trabalhos apresentados no GT10, incluindo o das autoras ora mencionadas, houve só mais um trabalho que focalizava a literatura e teve como objeto de análise os direcionamentos do ensino de literatura nas faculdades federais de Letras (licenciaturas) do estado de Minas Gerais.

Na 37ª Reunião Nacional da ANPEd, em 2015, de 20 trabalhos apresentados no GT10, dois focalizavam a literatura: um trabalho que discutia práticas de mediação que poderiam contribuir para o encontro de crianças com a literatura, a partir da obra infantil de Monteiro Lobato; e outro que discorria acerca das (re) configurações do perfil do aluno-leitor de textos literários, egresso da escola formal de nível médio, formatado pelos textos oficiais (parâmetros e orientações curriculares). Além desses, houve dois trabalhos acerca de práticas de leitura que incluíam, dentre outras, a leitura literária: um que analisava as experiências de leitura narradas por quatro estudantes do quinto ano do ensino fundamental, de uma escola da rede pública de ensino, do interior do estado de Goiás; e outro que analisava as práticas de leitura de crianças em uma biblioteca pública.

Ao fazer esse mapeamento, constatamos que vários aspectos levantados no artigo de Ceccantini (como ao questionar por que os textos literários não aparecem nas citações dos estudantes e apontar a necessidade de pesquisas específicas para explorar de maneira mais vertical as escolhas dos jovens em matérias de leitura); nas teses de doutorado de Rodella e Tavela (como a necessidade de trazer os livros que os estudantes escolhem para a sala da aula para um trabalho de reflexão e crítica; além da demanda dos jovens por uma mediação adequada para a leitura dos livros indicados pela escola e a importância do papel do professor enquanto mediador); e, na quantidade estável, mais ainda pouco expressiva, de trabalhos sobre literatura infantil/juvenil na ANPEd nos possibilita vislumbrar uma significativa contribuição que poderemos dar com este estudo para o avanço da pesquisa acadêmica na área da Educação, com implicações para o ensino da Língua Portuguesa e de sua Literatura na escola.

## 1.5 ORGANIZAÇÃO DA TESE

Em primeiro lugar, buscamos manter uma relação entre o campo da educação e o campo da linguagem (Educação e Linguagem), visto ser essa a linha de pesquisa em que desenvolvemos esta tese de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Após todo o percurso introdutório, vamos expor a configuração dos capítulos seguintes.

Considerando a introdução como a primeira parte desta tese, apresentamos, no segundo capítulo, a fundamentação teórica a partir dos diálogos entre as teorias dos gêneros nas esferas literárias e linguísticas; as visões de literatura (s); a literatura literária e a literatura de massa; a cultura de massa e a massificação das artes; as subjetividades do sujeito-leitor; os novos estudos do letramento.

No terceiro capítulo, elencamos os fundamentos das principais categorias de análise: juventude; disponibilidade e acesso; modos de apropriação; e, disposições individuais e sociais.

No quarto capítulo, descrevemos os procedimentos metodológicos. Iniciamos com uma breve reflexão acerca da pesquisa em educação na abordagem qualitativa; e, depois, traçamos todo o delineamento da pesquisa (tipo de pesquisa, sujeitos da pesquisa, campo da pesquisa); os aspectos éticos da pesquisa; os procedimentos de coleta dos dados e a descrição detalhada dos passos de cada fase da pesquisa.

No quinto capítulo, optamos por apresentar os “retratos dos leitores” construídos ao longo deste processo de investigação, pois já se configuram como um dos primeiros “resultados” da pesquisa. Para não sobrecarregar o (a) leitor (a) desta tese, colocamos, no final

desse capítulo, um quadro síntese do perfil dos sujeitos da pesquisa, agrupando e cruzando os dados mais gerais, para facilitar a visualização e a consulta de algumas informações.

No sexto capítulo, trazemos a análise e a discussão dos resultados, tomando como referência os fundamentos teórico-metodológicos, os objetivos propostos e os fundamentos das categorias de análise. Nessa seção, fizemos todos os “recortes” necessários nos retratos desses leitores para a análise e discussão das concepções de literatura (s); das imagens de si enquanto leitor de literatura (s); dos modos de apropriação das leituras e, sobretudo, dos traços disposicionais identificados em cada um dos jovens leitores adolescentes retratados nesta pesquisa. Analisamos também, nesse capítulo, os repertórios de literatura literária e literatura de massa indicados pela população adolescente do CAp (8º e 9º anos do ensino fundamental), realizando o cruzamento com os dados obtidos nos sujeitos dos retratos e, por último, categorizamos os “gêneros” da literatura de massa lidos pelos sujeitos da pesquisa.

Nas considerações finais, apresentamos as conclusões alicerçadas no percurso de nossa pesquisa.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

### 2.1 ABORDAGENS DAS TEORIAS DOS GÊNEROS NAS ESFERAS LITERÁRIA E LINGUÍSTICA

Há práticas e concepções julgadas hoje como “tradicionais” no ensino de língua portuguesa e da literatura que, em épocas remotas, foram renovadoras. Mudanças, entretanto, fazem parte do próprio desenvolvimento histórico do homem e das formas de organização social em que a linguagem, geradora de significados, integra a própria organização do mundo e da identidade humana.

O ensino da Língua Portuguesa e de sua Literatura vai-se modificando por inúmeras razões: razões de natureza social, política e cultural e razões inerentes à evolução da própria área de conhecimentos sobre a língua. O docente precisa sempre estar atento a essas mudanças, construindo a partir de seu alicerce - mesmo tradicional-, outras formas de olhar a sua prática docente. Supomos ser mais sólido construir novas formas de olhar o ensino de uma determinada área quando se tem domínio do objeto de ensino. É preciso existir, entretanto, uma abertura e uma predisposição para a mudança. Lançar o olhar sobre o caminho percorrido e a percorrer torna-se essencial:

O professor de Português deve estar familiarizado com a história do ensino da Língua Portuguesa no Brasil, com a história da alfabetização, da leitura e da literatura na escola brasileira. Pois só assim poderá perceber-se num processo que não começa nem se encerra nele, e poderá, no mesmo gesto, tanto dar sentido aos esforços dos educadores que o precederam, como ainda sinalizar o caminho dos que o sucederão. (LAJOLO, 1997, p.22).

Faz parte dessa história, uma das publicações marcantes, hoje um clássico, para o ensino da língua materna: *O texto na sala de aula: leitura e produção*, de João Wanderley Geraldi<sup>14</sup> (1984). Em 1986, outra obra marcante *Linguagem e escola: uma perspectiva social*, de Magda Soares, que trouxe inúmeras contribuições para a discussão acerca das relações entre sociedade, escola e linguagem. As concepções de língua e literatura – essa última de forma mais restrita- foram sendo, assim, ampliadas com as teorias da linguística e de outras áreas: a sociolinguística, a psicolinguística, a linguística textual, a pragmática, a linguística aplicada, a análise do discurso, a teoria da literatura; a crítica literária, etc. Outros paradigmas foram construídos e aplicados ao ensino.

---

<sup>14</sup>Lançamento do livro para comemorar os 30 anos do clássico **O texto na sala de aula** aconteceu no COLE (Congresso de Leitura do Brasil), em julho de 2014.

Ainda na década de 90, passou-se a dialogar com as teorias da linguagem que apontam para o trabalho com a teoria dos gêneros textuais/discursivos<sup>15</sup>. Existem, hoje, várias perspectivas teóricas em relação à abordagem dos gêneros:

São várias as perspectivas teóricas no tratamento dos gêneros. Cada teórico sustenta a noção de gênero em uma base específica com foco em uma ou mais de uma destas perspectivas: social, histórica, dialógica, comunicativa, sistêmica-funcional, sócio-retórica, etnográfica, instrucional, interacionista, sócio-discursiva, analítico, crítica, cultural, dentre outras (DELL'ISOLA, 2012, p. 9).

Segundo Bawarshi; Jo Reiff (2013)<sup>16</sup>, a pesquisa de gêneros no Brasil busca fazer uma síntese das tradições linguística, retórica e social/sociológica e, ao mesmo tempo, lançar mão das tradições de gêneros francesa e suíça<sup>17</sup>, por isso:

Os estudos brasileiros de gêneros oferecem um modo de ver as tradições como mutuamente compatíveis e capazes de proporcionar ferramentas analíticas e teóricas pelas quais se possa compreender o funcionamento linguístico, retórico e sociológico dos gêneros. (BAWARSHI; JO REIFF, 2013, p. 99).

Das pesquisas às salas de aula, o caminho é longo e sofre muitas alterações e inúmeras variáveis vão interferindo nesse processo. As abordagens dadas aos gêneros textuais/discursivos no Brasil, sobretudo, no âmbito da escola, foram sendo consolidadas a partir da publicação e divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ministério da Educação (1998) e, também, dos trabalhos apresentados no Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais (a partir de 2003).

Abriremos aqui um parêntese no tempo para reencontrar a teoria dos gêneros na literatura, cujas “tradições literárias se tornaram significativas para as pesquisas em estudos linguísticos e retóricos de gêneros” (BAWARSHI; JO REIFF, 2013, p. 28). Precisamos antes lembrar que, dependendo do contexto e da época em que a palavra literatura for empregada,

---

<sup>15</sup> “Levando-se em conta a evidência da inexistência um termo consensual, constata-se que a terminologia empregada pelos teóricos oscila entre ‘gênero discursivo’ ou ‘gênero do discurso’ ou ‘gênero textual’, de acordo com a vertente da base teórica assumida” (DELL'ISOLA, 2012, p. 17). Nesta tese, são usados como termos equivalentes.

<sup>16</sup> Na obra BAWARSHI, Anis S; REIFF, Mary Jo. *Genre: An Introduction to History, Theory, Research, and Pedagogy*, trad. Benedito Gomes Bezerra. São Paulo: Parábola, 2013, os autores trazem sólidas contribuições acerca de pesquisas e estudos teóricos a respeito da temática “gêneros”.

<sup>17</sup> As tradições francesa e suíça de gêneros, fundamentadas na teoria do interacionismo sociodiscursivo (cf. Bronckart, 1997; Dolz; Schneuwly, 1998) baseiam-se em teóricos como Bakhtim e Vygotsky e em modelos pedagógicos, destacando-se a elaboração de sequências didáticas para o trabalho com gêneros orais e escritos (cf. DOLZ, J.; NOVERRAZ, M. & SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro (trad. e org.). Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004).

esta sugere conotações diferenciadas: A evolução semântica do vocábulo ao longo dos séculos está atrelada a circunstâncias sociais, linguísticas, ideológicas que envolvem a própria construção dos conceitos: “Anteriormente à segunda metade do século XVIII, quando se pretende denominar a arte e o *corpus* textual que actualmente designamos por *literatura*, são utilizados lexemas e sintagmas com *poesia*, *eloquência*, *verso e prosa*, etc. “ (AGUIAR e SILVA, 1991, p. 3).

Em suas origens literárias, a teoria dos gêneros remota à época de Platão e Aristóteles. Um dos primeiros marcos da teoria dos gêneros literários veio de Platão, fundamentação e classificação. Segundo Platão, “todos os textos literários (tudo quanto dizem os prosadores e poetas) são uma narrativa dos acontecimentos passados, presentes ou futuros” (AGUIAR E SILVA, 1991, p.340). Vejamos essa referência no próprio livro III d’A *República*<sup>18</sup>, de Platão no trecho do diálogo entre as personagens Sócrates e Adimanto:

*Sócrates* — Já falamos muito a respeito dos discursos. Falemos agora do estilo, e então teremos analisado completamente tanto os temas quanto as formas.

*Adimanto* — Não entendo o que queres dizer.

*Sócrates* — Contudo, é necessário que entendas. Explicarei de forma diferente. Tudo o que dizem os poetas e prosadores não se refere a acontecimentos passados, presentes ou futuros?

*Adimanto* — Não poderia ser diferente.

*Sócrates* — E para isso não se servem de simples narrativa, por intermédio da imitação, ou por meio de ambas?

Em sua época, Platão distingue três modalidades de narrativa: a simples narrativa (quando é o próprio poeta que fala” (como a lírica grega; ditirambos<sup>19</sup>); a imitação ou mimese, quando o poeta “profere um discurso como se fosse outra pessoa” (tragédia e comédia); a modalidade mista da narrativa, quando o poeta constrói sua composição “constituída por ambas”, simples narrativa e mimese (epopeia). Ainda no livro III d’A *República*, eis outro trecho do diálogo entre Sócrates e Adimanto:

*Sócrates* — Mas, quando ele faz um discurso como se se tratasse de outra pessoa, não dizemos que aproxima o máximo possível seu estilo àquele da pessoa que fala?

*Adimanto* — Sim, dizemos.

*Sócrates* — Aproximar-se de alguém na voz e na aparência não significa imitar aquela pessoa com quem queremos nos assemelhar?

*Adimanto* — Sem dúvida.

*Sócrates* — Portanto, tenho a impressão de que tanto este quanto os outros poetas realizam sua narrativa por intermédio da imitação.

*Adimanto* — Exatamente.

*Sócrates* — Contudo; se o poeta jamais se ocultasse, seus versos e suas narrativas seriam criados sem imitações. Não me digas de novo que não entendes; explico-te como isso poderia acontecer. Se Homero, após ter dito que Crises trouxe o resgate da

<sup>18</sup> PLATÃO. **A República**. Organização: Daniel Alves Machado. Brasília: Editora Kiron, 2012.

<sup>19</sup>*Ditirambos*: Poemas corais entoados nas tragédias.

filha, como suplicante dos aqueus, principalmente dos reis, em seguida falasse, não como se fosse o próprio Crises, mas ainda como Homero, não se trataria de imitação, porém de mera narrativa. [...]

*Adimanto* — Compreendo.

*Sócrates* — Compreende, então, que existe também uma espécie de narrativa oposta a esta, quando se retiram as palavras do poeta no meio das falas, e permanece apenas o diálogo.

*Adimanto* — Também compreendo que se trata da forma própria da tragédia.

*Sócrates* — A tua observação é corretíssima, e creio que agora vês com clareza aquilo que não pude demonstrar-te antes: que na poesia e na prosa existem três gêneros de narrativas. Uma, inteiramente imitativa, que, como tu dizes, é adequada à tragédia e à comédia; outra, de narração pelo próprio poeta, encontrada principalmente nos ditirambos; e, finalmente, uma terceira, formada da combinação das duas precedentes, utilizada na epopeia e em muitos outros gêneros. Estás me compreendendo?

*Adimanto* — Sim, agora compreendo o que querias dizer-me há pouco.

Aristóteles, aluno de Platão, fez uma releitura dos paradigmas platônicos, indo além da mera divisão classificatória dos gêneros<sup>20</sup> (épico, lírico e dramático), buscando compreender a Literatura (na época, a Poética) em si e em seus diversos gêneros, na sua diversidade empírica, em função dos seus caracteres formais e semânticos (AGUIAR E SILVA, 1991).

Quando nos referimos a Aristóteles, não podemos falar da Poética sem falar da Retórica. Aristóteles elaborou dois trabalhos imprescindíveis na sistematização dos gêneros: *Arte Retórica* e *Arte Poética*:

Na *Arte retórica*, propôs e estudou três gêneros retóricos (o deliberativo, o judiciário e o epidítico); e, na *Arte Poética*, buscou tratar da produção poética em si mesma e seus diversos gêneros, explorando extensamente as propriedades da tragédia e da epopeia (e segundo, se acredita, da comédia no livro II, totalmente perdido). Esses dois trabalhos de Aristóteles foram referências durante séculos na discussão dos gêneros (FARACO, 2009, p.123).

Para Aristóteles, o fundamento da arte poética (arte literária) é a *mimeses* (imitação dos homens em ação)<sup>21</sup>: a imitação constitui, por conseguinte, o “princípio unificador” subjacente a todos os textos poéticos, mas representa também o “princípio diferenciador” destes mesmos textos em relação ao objeto imitado; ao modo como se dava a imitação e aos meios de imitação (AGUIAR E SILVA, 1991, p.341-344).

<sup>20</sup>“Nunca é demais lembrar que o gênero lírico não está contemplado no primeiro momento: na intenção de Platão e Aristóteles parece pensar, primeiro, a função social e política; fundar e armar um legislador público. E isso fica explícito já no livro III d’A *República*: menos poesia na formação do estadista... A poesia convoca uma inusitada liberdade, quando o estadista precisa deixar prevalecer o princípio da “ordem” [387b]. É só no século IV, com o gramático Diomedes, que o gênero poesia ganha ares de cidadania na república dos gêneros literários. E ele põe enquanto modelos Arquíloco e Horácio.” (HOLANDA, 2015, p. 222-223)

<sup>21</sup>“ Quando Aristóteles fala de *poiètikè*, deixa a noção em aberto, porque compreende muita coisa; comentadores e tradutores trabalham o termo *mimese* [47 a 13] como imitação, como representação e, recentemente, como ficção (Käte Hamburger e mesmo Gerard Genette). (HOLANDA, 2015, p. 222)

Embora Aristóteles “não separasse as formas de suas funções e das respectivas atividades sociais em que ocorriam” (FARACO, 2009, p. 123), na história da teoria dos gêneros literários e retóricos, as características formais terminaram por prevalecer. Assim, no fluxo dos estudos literários de gênero, as abordagens neoclássicas também “utilizam categorias trans-históricas (tais como a épica, a lírica e dramática) para classificar e explicar os textos literários” (BAWARSHI; JO REIFF, 2013, p. 33).<sup>22</sup>

Faraco (2009) aponta que a visão normativa e rígida das formas talvez tenha sido uma das razões que levou a certo abandono da teoria clássica dos gêneros na reflexão literária, sobretudo a partir da crítica do romantismo à estética clássica. Foi a chamada era pré-romântica, que abriu os horizontes para o romance, a novela, a biografia e autobiografia - gêneros literários que adquiriram um estatuto estético e sociocultural de que não usufruíam nos séculos anteriores. (AGUIAR e SILVA, 1991):

Fizeram parte do processo de construção da estética romântica o questionamento do modelo do teatro clássico (o chamado modelo das três unidades: espaço, tempo e personagem) e a percepção do anacronismo da epopeia clássica. Nesse sentido, a estética romântica pôs em xeque dois dos mais cultuados gêneros da teoria clássica. Ao mesmo tempo, vivia-se o desenvolvimento do romance, gênero para o qual as teorias tradicionais não forneciam qualquer subsídio analítico e que é ainda hoje motivo de muita polêmica. Pode-se dizer que o romantismo abalou profundamente a teoria clássica dos gêneros e pôs o tema gêneros numa permanente crise. (FARACO, 2009, p.124)

Apesar dessa crise da teoria clássica dos gêneros na literatura<sup>23</sup>, os gêneros textuais/ do discurso encontraram um terreno fértil em outras áreas da linguagem e possibilitaram a construção de outros caminhos teóricos. Com os diálogos da esfera literária, sobretudo com a linguística russa do início do século XX, do conceito de gêneros literários com os gêneros

---

<sup>22</sup>Das trajetórias dos estudos literários de gênero, Bawarshi; Reiff (2013) ainda apontam as abordagens estruturalistas que se concentram nos “gêneros como artefatos literários que estruturam realidades literárias”; as abordagens românticas e pós-românticas dos gêneros, as quais advogam que “os textos não pertencem ao gênero, como em uma relação taxonômica; eles participam de um gênero ou, mais exatamente, de diversos gêneros simultaneamente”; a abordagem da estética da recepção, na qual o gênero é “reconhecido como uma *performance* do leitor”. Dessa forma, “O gênero não é propriedade do texto, mas uma função da leitura” (Frow apud Bawarshi; Reiff, (2013, p. 39) e as abordagens dos estudos culturais que “procuram examinar a relação dinâmica entre os gêneros, os textos literários e os elementos socioculturais.” (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 35-39).

<sup>23</sup> Recomendamos a leitura do excelente ensaio do professor Lourival Holanda: HOLANDA, L. Um giro através da noção de gênero em literatura. In: DIONISIO, A. P.; CAVALCANTI, L. de P. (Org.). *Gêneros na linguística e na literatura: Charles Bazerman, 10 anos de incentivo à pesquisa no Brasil* Recife: Editora Universitária UFPE e Pipa Comunicação, 2015.

linguísticos e, posteriormente, do discurso, muitos caminhos teóricos e pedagógicos foram percorridos.

O descolamento sucessivo dos gêneros literários para os *gêneros linguísticos* (Bakhtin/Voloshinov, 1929:43), e, finalmente, para os *gêneros do discurso* (Bakhtin, 1952-53), opera a extensão do conceito para todas as formas de discurso da vida e da atividade humana e recoloca-o, de forma sociossituada, no fluxo das mais variadas formas de relação social (*esferas ou campos de atividade humana*). (ROJO, 2008, p.95)

Dessa forma, outros deslocamentos de gêneros textuais de situações sociais onde circulam estão ocorrendo, sobretudo para a esfera escolar:

O descolamento dos gêneros cotidianos, retóricos, poéticos, literários e outros para a circulação na esfera escolar (didatização) vai colocar em confronto as formas de dialogismo<sup>24</sup> próprias de cada gênero e de cada texto e as formas de recepção da palavra na escola. (ROJO, 2008, p.96)

Lancemos nosso olhar um pouco para trás. O conceito inicialmente mais divulgado de gênero do discurso vem dos escritos dos teóricos russos que compunham o Círculo de Bakhtin<sup>25</sup>: “Bakhtin e seu Círculo ocuparam-se da construção de uma nova visão de língua e de linguagem, livre do subjetivismo da estilística de seu tempo e da abstração da linguística estrutural e do formalismo russo.” (ROJO, 2008, p.95).

No texto *O problema dos gêneros do discurso* [1952-1953]<sup>26</sup>, Bakhtin define os gêneros do discurso como “tipos relativamente estáveis de enunciados”.

[...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 2000, p.262).

Destacar, entretanto, o caráter mais *estável* que *relativo* dos gêneros do discurso levou algumas teorias a privilegiar mais a forma ou a estrutura. A natureza histórica, sociointeracional e fluida dos gêneros do discurso, na perspectiva bakhtiniana, precisa ser retomada.

---

<sup>24</sup>(Acréscimo nosso à citação) O termo que Mikhail Bakhtin (1993, p. 88) aponta como característica essencial da linguagem e seu princípio constitutivo é o dialogismo: *A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa.*

<sup>25</sup> Além do próprio Bakhtin, destacamos Volóshinov e Medvedev.

<sup>26</sup> Trata-se de um texto inacabado, encontrado entre os papéis do autor e publicado na Rússia pela primeira vez numa coletânea de material de seus arquivos em 1979 (FARACO, 2009, p.124).

Na visão bakhtiniana, o romance, por exemplo, em seu todo é um enunciado, assim como uma carta pessoal ou a réplica do diálogo. No contexto da época, o enunciado era visto em sua dimensão social, histórica e dialógica:

O enunciado existente, surgido de maneira significativa num determinado momento social e histórico, não pode deixar de tocar os milhares de fios dialógicos existentes, tecidos pela consciência ideológica em torno de um dado objeto de enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social. (BAKHTIN, [1975]1993, p.86)

Bakhtin estabelece também a distinção entre gêneros primários e gêneros secundários:

Os gêneros secundários do discurso — o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. - aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica. Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmitem os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios - por exemplo, inseridas no romance, a réplica do diálogo cotidiano ou a carta, conservando sua forma e seu significado cotidiano apenas no plano do conteúdo do romance, só se integram à realidade existente através do romance considerado como um todo, ou seja, do romance concebido como fenômeno da vida literário-artística e não da vida cotidiana. (BAKHTIN, 2000, p. 281)

Faraco (2009, p.121) lamenta o uso inflacionado e quase “epidêmico” das posições bakhtinianas transpostas para a educação, sem que se tenha sempre o cuidado com o aspecto de que Bakhtin, também pensa os gêneros em suas funções sócio-verbais e ideológicas. Faraco (2009, p.122), ao analisar as grandes coordenadas das ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin e situá-las no eixo da história, questiona o atual uso inflacionado no Brasil - em especial no discurso pedagógico posterior à reforma do ensino de 1996 – da expressão gêneros do discurso, apontando também certa cristalização do conceito em sua transposição didática.

Em entrevista recente (2017)<sup>27</sup>, publicada na Revista *Diálogo das Letras*, João Wanderley Geraldi adverte:

Tomando Bakhtin como referência, a primeira coisa que as propostas de ensino de gêneros esquecem é um princípio essencial do autor: gênero tem a ver com gênese! E onde se geram os gêneros? Nas esferas sociais da comunicação! É participando delas que aprendemos os gêneros. Ora, a escola é uma esfera de comunicação social. Que gêneros produziu e produz?

---

<sup>27</sup> Entrevista concedida às professoras Lívia Suassuna (UFPE) e Rosângela Alves dos Santos Bernardino (UERN) para a revista *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 06, n. 01, p. 490-496, jan./jun. 2017.

Bazerman (2011, p.23), cuja abordagem de gênero é numa perspectiva sociorretórica<sup>28</sup>, afirma que gêneros “não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São *frames* para a ação social”. Miller (1984, p. 151) reafirma o conceito de gênero como “formas de ação social e discursiva”, mostrando também “como uma compreensão do gênero pode ajudar a explicar a maneira como encontramos, interpretamos, reagimos a e criamos certos textos.”

Nessa perspectiva, Bunzen<sup>29</sup> esclarece que:

Ao assumir esse posicionamento[gênero como ação social], os gêneros deixam de ser compreendidos como tipos de texto com suas regularidades linguístico-textuais e passam a ser definidos como ações em resposta a contextos sociais recorrentes numa determinada cultura. [...] Segundo Freedman (1999:756), os pesquisadores da abordagem retórica ao estudo de gêneros ‘respeitam o conhecimento situado e o papel do contexto para tomar decisões em relação ao ensino. E seria por isso presunçoso tentar pronunciar o mundo da verdade do lado de fora’ (BUNZEN, 2004, p. 237-238).

Visões diferentes, às vezes até divergentes, acerca do conceito de gêneros advêm da própria etimologia do termo que remete a duas significações: por um lado, “espécie” ou “classe de coisas”; por outro lado, significa “gerar” (BAWARSHI; JO REIFF, 2013, p. 16).

Diante de todos os avanços teóricos que o estudo dos gêneros textuais/ discursivos trouxeram e continuam a trazer para o ensino de língua portuguesa e sua literatura, constata-se que “ [...]em diversas áreas de estudo, o gênero passou a ser definido menos como modo de organizar tipos de textos e mais como poderoso formador de textos, sentidos e ações sociais, ideologicamente ativo e historicamente cambiante” (BAWARSHI; JO REIFF, 2013, p. 16).

É preciso, cada vez mais, que se “compreenda como e por que os traços formais de um gênero passam a existir do jeito que existem, e como e por que eles possibilitam certas ações/relações sociais e não outras”. Isso inclui, dentre outros aspectos, “o conhecimento de quais são e de quem são os propósitos a que os gêneros servem; [...] que relações leitor/escritor são mantidas pelos gêneros” (BAWARSHI; JO REIFF, 2013, p. 16-17).

---

<sup>28</sup>A abordagem sociorretórica dos gêneros vem dos estudos da “Escola norte-americana” ou “Nova Retórica”, composta principalmente, por pesquisadores norte-americanos, dentre eles, Caroline Miller e Charles Bazerman.

<sup>29</sup>No artigo *O ensino de “gêneros” em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna*, Clécio Bunzen traz à tona uma sólida discussão que nos ajuda a construir uma compreensão das diversas utilizações do conceito de “gênero” no campo aplicado ao ensino de língua materna. (BUNZEN, C. 2004, p. 221-257).

No caso específico de nossa pesquisa, esses e outros aspectos aqui discutidos acerca das teorias dos gêneros precisam ser (re) direcionados para as práticas de leitura dos jovens leitores adolescentes nos diálogos entre os “gêneros” da literatura de massa e os gêneros literários.

Percebe-se, portanto, que outros desafios estão chegando à sala de aula para ampliar a visão escolar de gêneros textuais/discursivos. Aspectos como a multiplicidade de linguagens e a multiplicidade de culturas em nossa sociedade estão sendo postos para enfrentamento teórico.

Em relação à multiplicidade de culturas e à produção cultural atual, Rojo retoma, dentre outros, os conceitos de ‘coleção’ e ‘hibridação intercultural’, propostos por García-Canclini<sup>30</sup> (2008[1989]), chamando também nossa atenção para a diversidade cultural e linguística que hoje nos cerca:

No que se refere à multiplicidade de culturas, é preciso notar: como assinala Garcia Canclini (2008[1989]: 302-309), o que hoje vemos à 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<sup>31</sup>” (ROJO; MOURA (Org.), 2012, p. 13).

Com o avanço cada vez mais rápido das tecnologias digitais, ter sua própria ‘coleção’, seja de livros, de músicas, de filmes, de séries tornou-se cada vez mais fácil, sobretudo para o público adolescente. Em relação às obras literárias e de literatura de massa, essa escolha pode ser feita pelos jovens a partir de uma disponibilidade cada vez maior, visto que:

[...] há muitos séculos quase até as portas de 1800, a literatura era produzida em escala muito menor do que agora. Hoje, os livros são impressos em série, vendidos em diferentes pontos – de bancas de jornal a megalivrarias e livrarias virtuais, e também são [...], disponibilizados on-line. (LAJOLO, 2018, p. 95-96).

Essa multiplicidade de culturas e de produção cultural interfere diretamente nos modos de leitura e recepção de textos em diferentes épocas e por diferentes leitores:

Cada época e cada grupo social têm seu repertório de formas de discurso na comunicação sócio-ideológica. A cada grupo de formas pertencentes ao mesmo gênero, isto é, a cada forma de discurso social, corresponde um grupo de temas. (BAKHTIN; VOLOSHINOV [1929]1992, p. 43).

Podemos relacionar essa afirmação de Bakhtin quanto às formas do discurso com a afirmação de Goulemot quando aos códigos narrativos dos grupos culturais. Em seu texto *Da leitura como produção de sentidos*, Goulemot (2009, p.113) retoma o conceito de *horizonte de*

---

<sup>30</sup> GARCÍA-CANCLINI, Néstor. *Culturas Híbridas* - estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de A. R. Lessa e H. P. Cintrão. São Paulo: EDUSP, 2008[1989].

<sup>31</sup> Minha “coleção” pode não ser (e certamente não será) “a coleção” do outro que está ao lado – ou na “carteira” à minha frente. (ROJO; MOURA (Org.), 2012, p. 16).

*expectativa* de Jauss<sup>32</sup> – um dos teóricos da estética da recepção -, ao afirmar que “(...) cada época constitui seus modelos e seus códigos narrativos e que no interior de cada momento existem códigos diversos, segundo os grupos culturais. ”

Em suas origens históricas, a estética da recepção surge:

(...) sob a influência da estética fenomenológica, da teoria da comunicação, da semiótica e da teoria do texto, desenvolveu-se vigorosamente, a partir dos últimos anos da década de sessenta do século actual [século XX] e sobretudo em centros universitários alemães, a chamada *estética da recepção*, à qual se deve a valorização da função do receptor/leitor na investigação literária contemporânea. (AGUIAR e SILVA, 1991, p. 301)

O conceito de “horizonte de expectativas” será, portanto, importante em nossa pesquisa visto que, em relação aos leitores adolescentes, precisaremos analisar suas opções de leitura a partir de sua perspectiva e expectativa de leitor. Para Abreu (2003, p.44) “(...) temos diante de nós a tarefa de compreender a relação estabelecida pelos diferentes grupos com a leitura, adentrando o difícil terreno dos sentidos atribuídos aos textos pelos leitores. ” O encontro entre “mundo do texto” e o “mundo do leitor” - termos de Paul Ricoeur – retomados por Chartier (1994, p.12) precisa ser observado com atenção:

Reconstruir em suas dimensões históricas esse processo de “atualização” de textos exige, inicialmente, considerar que as suas significações são dependentes das formas pelas quais eles são recebidos e apropriados por seus leitores (e editores).

No debate entre Roger Chartier, historiador francês que pesquisa a história do livro e da leitura, e Pierre Bourdieu, um dos mais influentes sociólogos franceses do século XX, - no qual conversam sobre a leitura enquanto prática cultural historicamente situada-, publicado no livro *Práticas de leitura*, Bourdieu tece o seguinte comentário:

[...] diante do livro, devemos saber que existem leituras diversas, portanto competências diferentes, instrumentos diferentes para apropriar-se desse objeto, instrumentos desigualmente distribuídos segundo o texto, segundo a idade, segundo essencialmente a relação com o sistema escolar, a partir do momento em que o sistema escolar existe. (CHARTIER; BOURDIEU, 2009, p.237)

Realmente, diante de um livro, existem leituras diversas e competências diferentes, e também formas de sentir e de ser, sobretudo, de um leitor adolescente. Ao ler “Dom Casmurro”, um dos nossos alunos do ensino fundamental (9º ano/2016-CAp/UFPE) admira: *Veja,*

---

<sup>32</sup>O conceito de “horizonte de expectativas” (Erwartungs-horizont) foi introduzido e difundido na teoria literária contemporânea por Hans Robert Jauss, constituindo um dos elementos teóricos fundamentais da chamada “estética da recepção” e, em particular, da “história recepcional” dos textos literários (nota de rodapé extraída do livro: AGUIAR E SILVA, V.M. Teoria da Literatura. 8. ed. Coimbra: Livraria Almedina, 1991, p. 110-111.

*professora, que imagem linda Machado de Assis construiu: “Fez-se cor de pitanga.”* E mostra o trecho abaixo:

Quando me perguntava se sonhara com ela [Capitu] na véspera, e eu dizia que não, ouvia-lhe contar que sonhara comigo, e eram aventuras extraordinárias, que subíamos ao Corcovado pelo ar, que dançávamos na lua, ou então que os anjos vinham perguntar-nos pelos nomes, a fim de os dar a outros anjos que acabavam de nascer. Em todos esses sonhos andávamos unidinhos. Os que eu tinha com ela não eram assim, apenas reproduziam a nossa familiaridade, e muita vez não passavam da simples repetição do dia. Alguma frase, algum gesto. Também eu os contava. Capitu um dia notou a diferença, dizendo que os dela eram mais bonitos que os meus, eu, depois de certa hesitação, disse-lhe que eram como a pessoa que sonhava... fez-se cor de pitanga.<sup>33</sup>

Cabe destacar que havia na sala desse aluno uma adolescente que, quando admirada, também ficava com a “cor de pitanga” em suas faces rosadas; e, eles eram, nessa época, grandes amigos. Interessante aqui retomar uma pergunta elaborada por Gérard Langlade, em seu texto *O Sujeito-leitor: Autor da singularidade da obra*: “A ancoragem da leitura nas experiências particulares dos sujeitos leitores não será um dos lugares onde as obras indefinidamente se elaboram na diversidade das leituras empíricas?” (LANGLADE, 2004, p. 82).

## 2.2 LITERATURA DE MASSA E LITERÁRIA: MODOS DE LER E SUA RECEPÇÃO

Já discutimos neste capítulo que, nas esferas sociais da comunicação, inúmeros gêneros textuais circulam e são gerados ou reinventados a cada dia. Vimos também que se faz necessário que:

[...] não concebamos os gêneros como modelos estanques nem como estruturas rígidas, mas como formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem, temos de ver os gêneros como entidades dinâmicas (MARCUSCHI, 2005, p.18)

Os gêneros textuais/discursivos chegam de diferentes campos de circulação social. Sem perder de vista a ação social exercida pelos gêneros nas esferas sociais, deparamo-nos com as práticas de leitura dos adolescentes das obras da literatura de massa.

A designação de literatura de massa surgiu, portanto, em uma época de certas transformações econômicas, sociais e políticas ocorridas durante os séculos XIX e XX:

[...] aparecimento de uma extensa camada social média, fixação crescente das populações nos espaços urbanos, diminuição do índice de analfabetismo, democratização do ensino e da cultura, etc. – e graças também a indispensável ação de alguns factores de ordem tecnológicas e de ordem financeira. (AGUIAR e SILVA, 1991, p. 120)

<sup>33</sup> ASSIS, M. **Dom Casmurro**. 33.ed. São Paulo: Editora Ática, 1997. p.27-28.

Os fatores de ordem tecnológica e financeira interferiram, portanto, fortemente na construção do conceito de literatura de massa:

Se não fosse possível produzir o livro em grandes quantidades, com rapidez e a baixo custo [...] e se não fosse possível obter os meios financeiros avultados com os quais se podem constituir poderosas empresas editoriais e gráfico-editoriais que, servidas por adequadas técnicas de organização e *marketing*, difundem e impõem os seus produtos no mercado da leitura de um país ou até de vários países, não teria sentido falar-se de literatura de massas (AGUIAR E SILVA [1967] 1991, p. 120).

Outro aspecto importante a destacar é que a designação de literatura de massa põe em foco o público leitor:

[..] não é um público constituído por um *grupo*, bem delimitado e apresentando relativa homogeneidade social e cultural, mas um público que constitui uma *massa*, isto é, um meio humano numericamente muito volumoso, heterogêneo na sua formação cultural e no seu estatuto econômico-social [...]. (AGUIAR E SILVA, 1991, p. 119)

Outras designações relativas à literatura de massa como literatura de consumo; literatura de mercado; literatura de entretenimento; livros mais vendidos (*best-sellers*); paraliteratura; subliteratura, etc., embora possam, à primeira vista, serem tratadas como equivalentes, possuem traços específicos. Por exemplo, a designação de subliteratura enfatiza a ideia de que os textos literários por ela abrangidos são esteticamente inferiores (prefixo sub- significa inferioridade), ocupando uma posição desprestigiada no quadro dos valores socioculturais de uma sociedade. Já a designação de paraliteratura daria a ideia de aproximação, de situar ao lado de (prefixo para-), no caso, ao lado da literatura.

As variadas designações propostas, em princípio, foram sendo construídas à medida que denominavam o conjunto da produção literária que se ia diferenciando da literatura *stricto sensu*<sup>34</sup>, entendida como a ‘literatura canonizada’, ou seja, o “conjunto de obras consideradas como esteticamente valiosas pelo meio literário – escritores, críticos, professores, etc. – e aceitas pela comunidade como parte viva, fecunda e imperecível da sua herança cultural” (AGUIAR E SILVA, 1991, p. 114).

A designação de literatura de consumo estaria sido posta, em princípio, para uma literatura que coloca “o acento tônico na atitude de apetite voraz e ao mesmo tempo de passividade, de amortecimento, senão mesmo de ausência de capacidade crítica, com que

---

<sup>34</sup> Longa e complexa tem sido a discussão traçada pela teoria da literatura acerca do conceito que Jakobson – linguista do formalismo russo- chamou de “literariedade”, propriedade específica das obras integrantes da literatura *stricto sensu*. Para Jakobson, a literariedade é o que faz de uma determinada obra uma obra literária. Não é nosso propósito discutir aqui essa questão da literariedade (Texto adaptado). Souza, R. A. **Teoria da literatura**. São Paulo: Ática, 1990, p. 45).

determinado público consome, isto é, lê tal literatura” (AGUIAR E SILVA [1967] 1991, p. 115). Está também relacionada a uma “literatura que não perdura, porque é uma ‘literatura trivial’, uma ‘literatura ligeira’ [...]. (AGUIAR E SILVA [1967] 1991, p. 115). Hoje, a literatura de consumo, embora conserve algumas dessas características, poderia estar imbricada, sobretudo, na literatura de mercado, nos *Best-sellers*, visto a relação mercado- consumo.

Aqui, nesta tese, escolhemos utilizar o termo literatura de massa por considerá-lo o mais abrangente para o objetivo da pesquisa e incluímos, nesse campo, os “gêneros” advindos dessa literatura: “gêneros” da literatura de entretenimento; os *best sellers*/ literatura de consumo; e, obras literárias que foram consideradas pelo público leitor adolescente também como obras de literatura de massa.

Constata-se, por exemplo, que obras mais acessíveis que levem ao entretenimento são características encontradas na escrita de várias das obras de literatura de massa. Esse aspecto é comprovado até por um leitor adolescente mais atento: *A história é muito boa, mas não tem a dimensão estética de uma obra literária*. Esse foi o depoimento de um de nossos alunos do ensino fundamental (9º ano/2014- Colégio de Aplicação/UFPE), após a leitura de um romance da literatura de massa, campeão de vendas no mercado mundial naquele momento. Um leitor adolescente, ao fazer uma afirmação como essa, parece demonstrar certo domínio de conceitos e critérios analíticos (como a noção de estética) que o aproximariam de um potencial leitor literário em formação. No âmbito escolar, esse aluno demonstra também excelentes habilidades para o desenho artístico em seus trabalhos na disciplina Artes Plásticas. Outra hipótese, entretanto, também poderia ser aqui posta: a de que o aluno está apenas repetindo um discurso já hegemônico, sobretudo, considerando-se o espaço escolar do qual participa (CAp). Tomando esse espaço escolar como referência, podemos acrescentar que o diálogo e o trabalho com outras disciplinas do currículo escolar do CAp como Teatro, Música e Artes Plásticas contribuem significativamente para a construção desse possível olhar estético/crítico desse jovem adolescente (por exemplo, em relação à obra literatura de massa que estava lendo).

*Se isso é o que Clarice Lispector chama de simples, o que seria para ela complicado. Ela leva mil anos para começar a história; já Machado começa pela metade*. Fala de um dos nossos alunos do ensino fundamental (7º ano/ 2012- CAp), após a leitura da obra literária *A hora de estrela*, de Clarice Lispector. Por esse comentário, percebe-se que:

A leitura é uma atividade de interação entre sujeitos e supõe muito mais que a simples decodificação dos sinais gráficos. O leitor, como um dos sujeitos da interação, atua participativamente, buscando recuperar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidas pelo autor (ANTUNES, 2003, p.67)

É preciso considerar também que alunos e professores carregam consigo uma história de leitores:

É preciso considerar que alunos e professores carregam consigo uma história de leitores, constitutiva, por sua vez, da história que têm os sentidos. Daí por que Paulo Freire afirmava que ser leitor é ler texto e contexto. A importância de se considerar isso está em que a história de leitor do aluno configura a sua compreensibilidade, a qual a escola deve reconhecer, acatar e ampliar. (SUASSUNA, 2006, p.112)

O professor enquanto mediador entre o aluno e o texto literário precisa, antes de tudo, ser também um leitor para que possa intervir, de maneira significativa, na leitura de outrem:

A discussão sobre leitura, principalmente sobre a leitura numa sociedade que pretende democratizar-se, começa dizendo que os profissionais mais diretamente responsáveis pela iniciação na leitura devem ser bons leitores. Um professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê. (LAJOLO, 1997, p. 108)

*Machado é um machado na minha vida, literalmente.* Outra fala de uma de nossas alunas do ensino fundamental (8º ano/ 2013- CAp/UFPE), leitora assídua de obras contemporâneas da literatura de massa. Percebe-se que, embora seja uma leitora assídua, a aluna expõe seus limites, impasses e julgamentos gerados na leitura de obras de Machado de Assis. A relação texto-vida é ampliada por subjetividades e desejos do leitor “As reações subjetivas não excluem as obras do ‘universo da literatura’ são de fato elementos catalisadores da leitura que alimentam o trajeto interpretativo em sua dimensão reflexiva” (LANGLADE, 2004, p. 82). Além das circunstâncias que envolvem o leitor:

Diante de um texto, o leitor pode transformar as palavras numa mensagem que decifra para ele alguma questão historicamente não relacionada ao próprio texto ou a seu autor. Essa transmigração de significado pode enriquecer ou empobrecer o texto; invariavelmente o impregna com as circunstâncias do leitor. (MANGUEL, 1997, p. 239).

Lembramo-nos do depoimento oral de uma de nossas alunas (9º ano/2017- CAp/ UFPE), ao conseguir realizar a leitura da obra “Capitães da areia”, de Jorge Amado: *Eu tinha medo de ler. Só o nome do autor me assustava. Pensei que eu nunca conseguiria ler Jorge Amado.*

O filósofo e linguista búlgaro Tzvetan Todorov (2007) também se lembra de sua literatura de juventude:

Estou convencido de que, para aceder à "grande literatura", deve-se primeiro aprender a amar a leitura. Para tanto, passar pela literatura de juventude parece-me ser a via mais indicada. Eu mesmo, há muito tempo, comecei a ler versões simplificadas dos clássicos em búlgaro. "Os Miseráveis" [de Victor Hugo] não tinha mais do que umas cem páginas. Isso não me impediu de abordar o texto completo do romance alguns anos mais tarde. Desse ponto de vista, eu recomendo sempre "O Conde de Monte Cristo" [de Alexandre Dumas] ou, por que não? as aventuras de Harry Potter."

As obras de Alexandre Dumas, inicialmente publicadas em folhetins no jornal foram condensadas e transformadas em livro para publicação, devido à grande demanda do público (Meyer apud ARANHA; BATISTA,2009).

Cento e setenta anos separam *O Conde de Monte Cristo* – escrito em 1844 - do primeiro volume da série de aventuras de Harry Potter intitulado *Harry Potter e a pedra filosofal* – publicado em 1997, na Inglaterra. Mais de vinte anos já se passaram desde que a escritora britânica J. K. Rowling lançou as primeiras aventuras de Harry Potter. As obras que se seguiram à primeira foram acompanhando também o crescimento de seus leitores adolescentes (personagens e leitores cresceram juntos). Os jovens leitores da contemporaneidade dialogam com Harry Potter com facilidade, mas também podem dialogar com *O Conde de Monte Cristo*, mas, para isso, precisam, primeiramente, ter a disponibilidade material da obra (*online* ou impressa) e, depois, participar do acesso à sua leitura.

Para leitores em formação [como para todos os leitores], as leituras dos textos literários interferem em seu crescimento afetivo e intelectual, pois:

A literatura ajuda a nos compreender e a compreender os demais; proporciona diferentes perspectivas para examinar nossos pensamentos, sentimentos, crenças, preconceitos e ações; ensina que há múltiplas possibilidades, muitas verdades e nenhuma solução definitiva, (...) a familiaridade com a literatura não só realimenta o escutar, o falar e o produzir textos, como também modifica o pensamento e a consciência. (ALLIENDE; CONDEMARÍN, 2005, p. 182)

A antropóloga francesa Michèle Petit, em seu livro *Os jovens e a leitura*, reflete profundamente, a partir de suas pesquisas, sobre as práticas e histórias de leitura de jovens imigrantes, moradores da periferia de grandes cidades francesas. Dentre inúmeras reflexões, mostra que “os livros, e em particular os de ficção, nos abrem as portas para um outro espaço, para uma outra maneira de pertencer ao mundo” (PETIT, 2009, p.79). Constata, também, em suas pesquisas, que, “ (...) de modo geral, os jovens que leem literatura, por exemplo, são também os que tem mais curiosidade pelo mundo real, pela atualidade e pelas questões sociais” (PETIT, 2009, p. 83).

Não estamos querendo aqui dizer que exista um modelo ideal de leitor adolescente nesta tese, mas de leitores ‘possíveis’ de serem construídos. Lembremos o que nos dizia Eco (1993, p.80-81) acerca do leitor modelo: o autor possui vários meios ao seu dispor: a escolha da língua, a escolha do assunto, a escolha do gênero, a escolha do ambiente, etc. Pressupor seu Leitor

Modelo<sup>35</sup> não significa unicamente “esperar” que ele exista, significa também escrever de modo a o “construir”.

### 2.2.1 A massificação das artes

É preciso analisarmos, criteriosamente, as obras, uma vez que muitas que estão sob o rótulo de “literatura de massa”, são obras clássicas em seus países de origem ou recebem outras designações literárias. Aprofundemos, portanto, o conceito de “massa”.

Umberto Eco, em sua obra *Apocalípticos e integrados*, em que faz profundas reflexões sobre a cultura de massa, retomando as ideias de Bernard Rosenberg, afirma:

A cultura de massa não é típica de um regime capitalista. Nasce numa sociedade em que toda a massa de cidadãos se vê participando, com direitos iguais, da vida pública, dos consumos, da fruição das comunicações; nasce inevitavelmente em qualquer sociedade de tipo industrial. (ECO, 2015, p.44)

Cabe aqui dialogar com um argumento de Eagleton (1983, p.37): “ A cultura de ‘massa’ não é produto inevitável da sociedade ‘industrial’, mas fruto de uma forma particular de industrialismo que organiza a produção visando ao lucro, e não ao uso; que se preocupa com o que vender, e não com o que é valioso. ”

Marilena Chauí, em *Convite à Filosofia*, traz também uma reflexão acerca da nova servidão a que as artes foram submetidas a partir da segunda revolução industrial:

A partir da segunda revolução industrial no século XIX e prosseguindo no que se denomina agora sociedade pós-industrial ou pós-moderna (iniciado nos anos 70 do século XX), as artes foram submetidas a uma nova servidão: as regras do mercado capitalista e a ideologia da indústria cultural, baseada na ideia e na prática do consumo de produtos culturais fabricados em série. (CHAUÍ, 1997, p.329-330)

Chauí também faz um alerta acerca dos efeitos da massificação sobre as artes:

Sob os efeitos da massificação da indústria e consumo culturais, as artes correm o risco de perder três de suas principais características: 1. De expressivas, tornarem-se reprodutivas e repetitivas; 2. De trabalho da criação, tornarem-se eventos para consumos; 3. De experimentação do novo, tornarem-se consagração do consagrado pela moda e pelo consumo. (CHAUÍ, 1997, p.330)

---

<sup>35</sup> O autor de um texto julga que o leitor apresenta o mesmo conjunto de competências dele (capaz de cooperar com a atualização textual do modo como o autor a pensou) e de interpretar o texto tal como ele o imaginou. Por isso pressupõe um leitor modelo. Interpretar, para Umberto Eco, é atualizar semanticamente tudo que o texto deseja e pode dizer através da cooperação do leitor modelo (ECO, 1993).

É interessante constatar que a ideia de “fabricar em série” (produtos iguais) pode ser ampliada pela ideia de fabricar produtos culturais aparentemente diferentes, mas iguais. Por exemplo, alguns autores de obras de literatura de massa escrevem suas obras em série. São volumes, capas, títulos, edições diferentes; entretanto, nessas séries, encontramos dois formatos: algumas, repetindo personagens, lugares, situações, temas com a ideia de continuidade da história, levando o leitor a consumir sempre a obra seguinte; outras, construindo um universo narrativo único em cada obra, mas mantendo o vínculo com as obras anteriores da série. As séries atraem muito o público adolescente e conseguem manter esse público em uma “fidelidade” leitora e consumidora, legitimando, de certa forma, essas obras.

Autor-massa e leitor-massa são dois conceitos trazidos pelo por Alfredo Bosi que, neste trabalho, merecem nossa atenção, porque nos ajudará a analisar os gostos de leitura do público adolescente:

O indivíduo-massa, a personalidade construída a partir da generalização da mercadoria, quando entra no universo da escrita (o que é um fenômeno deste século), o faz com vistas ao destinatário, que é o leitor-massa, faminto de uma literatura que seja *especular e espetacular*. Autor e leitor perseguem a representação do *show* da vida, incrementando e amplificando. Autor-massa e leitor-massa buscam a projeção direta do prazer e do terror, do paraíso do consumo ou do inferno do crime – uma literatura transparente, no limite, sem mediações, uma literatura de efeitos imediatos e especiais, que se equipara ao cinema documentário, ao jornal televisivo, à reportagem ao vivo. (BOSI, 2002, p. 249)

Quando fala em literatura de massa, ou melhor, em literatura de entretenimento, em seu livro *A aventura literária* (1990), José Paulo Paes resgata dois dos critérios enumerados por Umberto Eco, em seu livro *Apocalípticos e integrados* ([1970] 2015), de diferenciação entre a cultura de proposta (que Eco prefere denominar no lugar de cultura erudita) e cultura de massa. Os dois critérios são a originalidade e o esforço. A originalidade na cultura de massa é direcionada a uma importância menor: satisfazer o maior número possível de consumidores, abstendo-se de utilizar recursos de expressão que não correspondam às expectativas do leitor médio:

Na cultura de massa, a originalidade de representação tem importância muito menor. A fim de satisfazer ao maior número possível de seus consumidores, as obras dessa cultura se absterem de usar recursos de expressão que, por demasiado originais ou pessoais, se afastem do gosto médio, frustrando-lhe as expectativas. Daí que ela se limite, na maioria dos casos, ao uso de recursos de efeito já consagrado, mesmo arriscando-se a banalizá-los pela repetição. (PAES, 1990, p. 26)

Outro critério de diferenciação é o do esforço. Assim como precisa atender ao gosto médio dos seus consumidores, “para mais facilmente lhes vender o que produz, a cultura de

massa se preocupa em poupar-lhe, no ato do consumo, maiores esforços de sensibilidade, inteligência e até mesmo atenção e memória.” (PAES, 1990, p.26)

Já a cultura de proposta, “ não só problematiza todos os valores como também a maneira de representá-los na obra de arte, desafiando o fruidor desta a um esforço de interpretação que lhe estimula a faculdade crítica em vez de adormecê-la.” (PAES, 1990, p.26).

Interessante, entretanto, chamar atenção para outro aspecto: mesmo na cultura de massa, existem patamares ou níveis diferentes. Teóricos da cultura de massa, como *MacDonald*, e o próprio Umberto Eco, distinguem *masscult* (nível popular) e *midcult* (nível médio) no âmbito da própria cultura de massa.

Paes (1990) leva esses rótulos também para a literatura de entretenimento, ilustrando o nível médio, entre outros itens, pelos *best-sellers* de ficção das listas divulgadas toda semana na imprensa e normalmente comercializados pelas livrarias. Fatos esses que continuam bastante atuais. Já o nível superior de entretenimento, ficaria com a literatura erudita ou de proposta e a literatura média de entretenimento seria um degrau de acesso para aquela:

É em relação a esse nível superior aliás que uma literatura *média* de entretenimento, estimuladora do gosto e do hábito da leitura, adquire o sentido de grau de acesso a um patamar mais alto onde o entretenimento não se esgota em si mas traz consigo um alargamento da percepção e um aprofundamento da compreensão das coisas do mundo. (PAES, 1990, p.28)

Kibédi Varga, em sua obra clássica *Teoria da Literatura* (1981), já nos aponta que a crítica literária sempre se preocupou com a classificação dos gêneros literários, entretanto, “muitas vezes se deixou de considerar os gêneros populares e de introduzir uma primeira distinção entre *literatura dita intelectual* e *literatura dita popular*. ” (VARGA, 1981, p.175). Vale destacar que o teórico distingue dois fenômenos da literatura dita popular: “a literatura folclórica, seria mais antiga, vinda de uma sociedade rural e pós-feudal; a literatura de grande consumo, dos fascículos da *Bibliothèque bleue* [...] aos *best-sellers* de hoje [...]” (VARGA, 1981, p.175). Segundo esse autor, a literatura de grande consumo, nesse período, refletiria os sonhos e as necessidades das classes populares numa sociedade industrializada.

A *Bibliothèque bleue* (Biblioteca azul) “é uma fórmula editorial que vai beber no repertório de textos já publicados, aqueles que mais parecem convir às expectativas do grande público que ela quer atingir” (CHARTIER, 1994, p. 20). Era a literatura popular na França do século XVII ao século XX, “o mais poderoso instrumento de aculturação escrita na França do Antigo Regime” (CHARTIER, 1994, p.21):

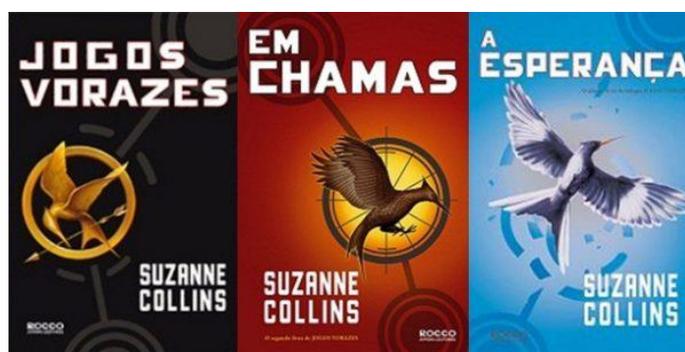
Figura 1 – Capa da coletânea *La Bibliothèque bleue*.



Fonte: AbeBooks.fr<sup>36</sup>

Hoje, ousamos dizer que a literatura de grande consumo parece refletir os sonhos e as necessidades de uma população mundial que vive grandes dilemas em relação ao seu próprio futuro e à sua própria sobrevivência, como analisaremos em romances distópicos e pós-apocalípticos, lidos por jovens leitores adolescentes, como os *best-sellers* da trilogia Jogos Vorazes.

Figura 2- Capas dos livros da trilogia *Jogos Vorazes*



Fonte: Site da Editora Rocco<sup>37</sup>

<sup>36</sup> **La Bibliothèque bleue.** La littérature populaire en France du XVIe au XIXe siècle. Bollême (Geneviève) Edité par Julliard, 1971. Disponível em <https://www.abebooks.fr/biblioth%C3%A8que-bleue-litt%C3%A9rature-populaire-France-XVIe/30135717992/bd> Acesso em: 10 abr. 2018.

<sup>37</sup> Disponível em: <https://www.rocco.com.br>. Acesso em: 10 abr. 2018.

### 2.2.2 Um preâmbulo acerca dos “gêneros” da literatura de massa

Ao propor como um dos objetivos desta tese categorizar os “gêneros” da literatura de massa lidos pelos jovens leitores adolescentes de nossa pesquisa, faz-se necessário antecipar algumas características observadas por Paes (1990) acerca dos gêneros então predominantes na literatura de entretenimento.

Em 1990, o crítico literário José Paulo Paes em seu livro *A aventura literária: ensaio sobre ficção e ficções* já observava no âmbito da literatura de entretenimento alguns gêneros predominantes, naquela época, dentre esses, o romance policial, o romance sentimental, o romance de aventuras, a ficção científica; inclui também a ficção infantojuvenil.

Baseando-se no trabalho de Jolles, em seu livro *As formas simples* (1976), Paes retoma três formas literárias simples: a saga, a adivinha e o conto e as relaciona a três desses gêneros da literatura de entretenimento: ao romance de aventuras, ao romance policial (e mais distante à ficção científica) e ao romance sentimental, respectivamente.

Paes (1990, p. 29-30) considera o romance de aventuras, cujo enredo traz uma sucessão de circunstâncias de perigo pelas quais para o herói passa e sai vencedor graças à sua coragem e habilidade uma “espécie de tataraneto das velhas sagas que preservam a memória dos feitos ‘do representante heróico de um clã determinado, o detentor hereditário das altas virtudes de uma raça’” (JOLLES, 1976, p. 70). Características dessas sagas heroicas parecem também estar presentes nos heróis das epopeias clássicas como *Odisseia*, de Homero. No romance policial, encontra-se o detetive que consegue desvendar o enigma proposto (um tipo de adivinha folclórica) à sua sagacidade por algum crime aparentemente insolúvel. No romance sentimental, cujo amor é o “sentimento todo-poderoso”, percebe-se um eco da moral dos contos de fadas e o final feliz das personagens.

Com o passar dos anos, observa-se que esses e outros gêneros continuam sendo recorrentes na literatura, renovados ou (re) criados. Devemos, entretanto, ressaltar que “Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles” (CANDIDO, 2011, p.177). Além dos gêneros aqui apontados por Paes (1990), outro aspecto que precisamos destacar é a Jornada do Herói: O mito do herói é recorrente na literatura. E sua jornada mais ainda:

O paradigma da Jornada do Herói originou-se da observação de uma série de semelhanças encontradas nos mitos antigos, numa época em que os meios de comunicação dificilmente permitiriam a troca de informações entre sociedades tão distantes. Joseph Campbell dedicou sua vida ao estudo desses aspectos e analisou

centenas de mitos das sociedades primitivas em comparação às crenças religiosas atuais no ocidente e oriente. Essas semelhanças foram agrupadas e organizadas numa estrutura de [...] estágios que recebeu o nome de Jornada do Herói. (SANTOS; CHAUVIN, 2014, p. 81).

Por sua vez, Christopher Vogler, em seu livro, *A Jornada do Escritor: Estruturas míticas para escritores*, baseando-se nos estudos míticos de Joseph Campbell<sup>38</sup>, retoma o conjunto dos conceitos da “Jornada do Herói” e relaciona essas ideias às narrativas contemporâneas, sobretudo as dos filmes. Para isso, faz uma adaptação do esquema original de Campbell dos estágios da Jornada do Herói, indicando os seguintes passos (VOGLER, 2006, p.36):

1. Mundo Comum
2. Chamado à Aventura
3. Recusa do Chamado
4. Encontro com o Mentor
5. Travessia do Primeiro Limiar
6. Testes, Aliados, Inimigos
7. Aproximação da Caverna Oculta
8. Provação
9. Recompensa (Apanhando a Espada)
10. Caminho de Volta
11. Ressurreição
12. Retorno com o Elixir

Por que chamar a atenção para essa jornada do herói nesta tese? Porque se constata que algumas obras de grande repercussão de leitura entre os adolescentes seguem os passos da jornada do herói em sua construção narrativa: “As histórias construídas segundo o modelo da Jornada do Herói exercem um fascínio que pode ser sentido por qualquer um, porque brotam de uma fonte universal, no inconsciente que compartilamos, e refletem conceitos universais.” (VOGLER, 2006, p. 33).

O misticismo, o mistério e os conflitos cotidianos são, nas extremidades, temas corriqueiros nessas obras, que levam os leitores a se deslocarem da rotina, projetando-se para outros mundos que mobilizam desejos de ser e de vivenciar suas próprias emoções e conflitos:

---

<sup>38</sup> “Abordando com igual eficiência os mais variados ramos do conhecimento, seus livros [Joseph Campbell] descrevem com desenvoltura desde os mitos antigos e os aspectos mais complexos das civilizações primitivas, passando pelos estudos de filosofias orientais, até chegar aos símbolos mais significativos das artes e da literatura contemporâneas. Além de ‘O herói de mil faces’ (1949), Joseph Campbell publicou várias outras obras, entre as quais ‘Myths and symbols in Indian art and civilization’ (1946), ‘Philosophies of índia’ (1951) e ‘The portable Arabian nights’ (1952).” CAMPBELL, J. *O herói de mil faces*. Tradução Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: CULTRIX/ PENSAMENTO, 1997 [Notas sobre o autor e sua obra].

Os personagens que se repetem no mundo dos mitos, como o jovem herói, o (a) velho (a) sábio (a), o que muda de forma e o antagonista na sombra, são as mesmas figuras que aparecem repetidamente em nossos sonhos e fantasias. Por isso é que a maioria dos mitos (e histórias construídas sobre o modelo mitológico) tem o sinal da verdade psicológica. Essas histórias são modelos exatos de como funciona a mente humana, verdadeiros mapas da psique. São psicologicamente válidas e emocionalmente realistas, mesmo quando retratam acontecimentos fantásticos, impossíveis ou irrealis. Isso explica o poder universal dessas histórias. (VOGLER, 2006, p. 33).

A análise desses aspectos parece crucial para entendermos um pouco mais das escolhas de leitura dos jovens leitores adolescentes em relação a determinadas obras de literatura de massa; além de evitar atribuir, de imediato, essas escolhas a processos de marketing ou simplificação da linguagem e estratégias composicionais do mundo da literatura que poderiam nos levar a uma visão reducionista quanto à categorização dos “gêneros” da literatura de massa.

### 2.3 GÊNEROS TEXTUAIS E LETRAMENTO

Os gêneros textuais/discursivos em suas implicações analíticas e pedagógicas, devem também ser pensados como “variáveis significativas na aquisição do letramento.” (BAWARSHI; JO REIFF, 2013, p.15). À medida que avançamos na caminhada teórica, percebemos os diálogos possíveis que vão sendo travados entre diferentes referenciais teóricos. Para os pesquisadores da cultura escrita, o diálogo entre “gêneros” e letramento é um deles:

É praticamente impossível discutir o conceito de letramento, hoje, sem se conectar com as mudanças paradigmáticas no campo dos estudos linguísticos e das inovações em torno do objeto de ensino da língua portuguesa, no Brasil. A virada pragmática no campo dos estudos linguísticos nos orienta rumo a uma concepção enunciativa da linguagem, focalizando o contexto sócio-histórico (condicionantes políticos, ideológicos) e a situação imediata de comunicação, assim como uma abordagem dos gêneros discursivos/textuais. Logo, as concepções de letramento, as práticas de letramento e os eventos de letramentos são engendrados nesse quadro de referenciais. (MARINHO, 2010, p. 80)

O termo “letramento” vem da palavra inglesa *literacy* e tem recoberto uma gama variada de conceitos que, apesar de correlacionados, supõem diferentes objetos (como ocorre também com outros conceitos como alfabetização, discurso, gênero, texto, etc.). Foi traduzido de diferentes formas e foi adquirindo novos sentidos devido também “às novas compreensões do que significaria objetivamente ser alfabetizado na sociedade contemporânea.” (BRITTO, 2003, p.51). No Brasil, foi traduzido por alfabetização até os anos 80<sup>39</sup>. A partir daí, traduziu-se por letramento.

---

<sup>39</sup>Um dos primeiros contatos que tivemos com a palavra letramento foi a partir da leitura da obra *Letramento: um tema em três gêneros*, de Magda Soares, (1998).

No percurso histórico de construção do conceito de letramento, na obra, *Oralidad y literacid* (2004), James Paul Gee retoma desde as investigações antropológicas até a migração do conceito para outras áreas. Gee fez uma excelente retrospectiva histórica desde as dicotomias entre primitivo e civilizado; letrado e iletrado; culturas orais e letradas até chegar a perspectivas sociais e etnográficas do letramento com pesquisas aprofundadas e investigações sistemáticas para a quebra dessas dicotomias<sup>40</sup>.

Algumas dessas investigações criteriosas advêm dos trabalhos de Brian Street inseridos no campo teórico conhecido como *Novos Estudos sobre o Letramento*. Brian Street denominou o modelo até então presente nos estudos sobre letramento de *modelo autônomo*. Presume-se, nesse modelo, que letramento é uma coisa “autônoma”, “separada”; uma “coisa que teria efeitos independentemente do contexto” (STREET, 2010, p. 36). Havia nesse modelo uma crença na neutralidade da escrita. No outro modelo proposto por Street, as práticas de letramento variam. O autor refere-se a esse modelo como um *modelo ideológico*:

What the particular practices and concepts of reading and writing are for a given society depends on the context; that they are already embedded in an ideology and cannot be isolated or treated as ‘neutral’ or merely ‘technical’ (STREET, 1984)<sup>41</sup>.

Outra contribuição para os novos estudos veio da pesquisadora americana Shirley Heath com sua obra clássica *Ways with Words* (1983), um estudo etnográfico de como o letramento está inserido no contexto cultural de três comunidades americanas (Maintown, Roadville e Trackton). Essa autora cunhou a expressão ‘eventos de letramento’ (inspirando-se no conceito de *evento de fala*, proposto pelo sociolinguista Dell Hymes). O evento de letramento busca descrever uma situação de interação mediada pelo texto escrito; é, portanto, uma situação observável e passível de análise. Os eventos de letramento encontram-se imbricados em *práticas de letramento*, as quais não são unidades observáveis de comportamento porque envolvem valores internos, atitudes, sentimentos e relações sociais (STREET, 1993, p.12)

Com os trabalhos de Barton e Hamilton, pesquisadores da Universidade de Lancaster, a teoria social do letramento foi sendo também revisitada. Os autores reforçam que “a noção de eventos enfatiza a natureza situada do letramento que sempre ocorre em um contexto social”

---

<sup>40</sup>No primeiro capítulo do livro *Os labirintos da alfabetização*, do historiador Harvey Grafe encontram-se alguns argumentos que questionam e desmontam a tese da grande divisão entre o oral e o escrito - GRAFF, H. *Reflexões sobre a história da alfabetização: panorama, crítica e propostas*. In: GRAFF, H. **Os labirintos da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

<sup>41</sup>Tradução livre: O que as práticas particulares e as concepções de leitura e escrita são para uma dada sociedade depende do contexto; elas estão já encravadas em uma ideologia e não podem ser isoladas ou tratadas como ‘neutras’ ou meramente ‘técnicas’. (STREET, 1984).

(BARTON E HAMILTON, 2000, p.8). Esses autores apresentam também a teoria do letramento enquanto prática social em forma de seis proposições sobre a natureza do letramento (tradução livre do original em inglês):

- Letramento é melhor compreendido como um conjunto de práticas sociais; essas práticas podem ser inferidas dos eventos que são mediados por textos escritos;
- Há diferentes letramentos associados a diferentes domínios da vida;
- As práticas de letramentos são padronizadas pelas instituições sociais e pelas relações de poder e alguns letramentos se tornam mais dominantes e influentes que outros;
- As práticas de letramento são intencionais e embutidas nos objetivos sociais mais amplos e práticas culturais;
- Letramento é historicamente situado;
- As práticas de letramentos mudam e novas são frequentemente adquiridas através de processos de aprendizagem informal e *sense making*<sup>42</sup> (BARTON; HAMILTON, 2000, p.8).

Pelos pressupostos aqui apresentados, percebemos que o letramento enquanto conjunto de práticas sociais estabelece um diálogo com os gêneros do discurso, numa correlação entre esses e suas funções na interação socioverbal. Constata-se, hoje, a quantidade de pesquisas voltadas para a análise do (s) letramento (s) / multiletramentos. Street aponta que o conceito de multiletramentos é crucial para contestar o modelo autônomo, mas pode começar a sofrer descrédito à medida que “cada observador oferece seus próprios critérios para letramentos diferentes e que metáforas e extensões do termo se afastam cada vez mais das práticas sociais de leitura e escrita” (STREET, 2014, p.119).

## 2.4 LITERATURA E LETRAMENTO

Sem enveredar pela história da literatura enquanto disciplina inserida no currículo escolar, para não fugirmos ao direcionamento dado a esta pesquisa, interessante é abordar a relação que existe entre as palavras “literatura” e letramento:

A própria palavra [literatura] começou a ser usada em inglês no século XIV, seguindo precedentes francês e latino: sua raiz foi *littera*, do latim, uma letra do alfabeto. A literatura era então uma situação de leitura: ser capaz de ler e de ter lido. Estava, com frequência, próxima do sentido moderno da palavra inglesa *literacy* [alfabetização, estado de alfabetizado], que só surgiu na linguagem do século XIX, tendo sua introdução se feito necessária em parte por ter a palavra *literature* adquirido um significado diferente. O adjetivo normalmente associado à *literature* era *literate* [em inglês moderno, alfabetizado]. *Literary* apareceu no sentido de capacidade e experiência de leitura, no século XVII, e não adquiriu seu moderno significado especializado senão no século XVIII.” (WILLIAMS, 1979, p.51).

---

<sup>42</sup>A expressão *Sense making* é traduzida literalmente como “fazer sentido”, dar significado às suas experiências individuais /coletivas. Existe a expressão “Sense-Making” como cunhada por Brenda Dervin (Dervin & Nilan, 1986); e “sensemaking” criada por Karl E. Weick (Weick, 1995).

A literatura era, portanto, uma “categoria de uso e uma condição mais do que uma produção” (WILLIAMS, 1979, p.52). Ao longo dos séculos, o conceito foi-se transformando, assim como novas relações foram sendo estabelecidas entre literatura, sociedade e leitores. Um dos conceitos amplos de literatura é trazido por Antonio Candido (2011, p. 176-177)

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as formas de criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. [...]

A discussão acerca do letramento mostrada neste trabalho até aqui abarca os estudos que apresentam uma visão mais antropológica e etnográfica do conceito. Existem, entretanto, outras visões que procuram focar estudos acerca do letramento, diferenciando tipos de letramento de acordo com as práticas sociais vivenciadas pelos sujeitos, como por exemplo, letramento acadêmico, letramento literário, etc.

Em entrevista concedida para a *Revista Práticas de Linguagem*, em 2012, Hércules Toledo Corrêa<sup>43</sup>, professor da UFOP e membro do CEALE, retoma o percurso diacrônico da expressão “letramento literário”:

A expressão letramento literário foi cunhada pela Profa. Graça Paulino, em um texto que foi apresentado à ANPEd em 1999 (título do texto: “Letramento literário: cânones estéticos e cânones literários). Um ano antes, a Profa. Magda Soares, fundadora do CEALE, havia publicado o livro *Letramento: um tema em três gêneros* (Autêntica, 1998), que se tornou referência fundamental para os estudos sobre letramento e alfabetização nos anos posteriores.

Magda Soares trabalha o conceito de letramento na perspectiva do alfabetizar letrando:

Precisaríamos de um verbo ‘letrar’ para nomear a ação de levar os indivíduos ao letramento... Assim, teríamos *alfabetizar* e *letrar* como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria *alfabetizar letrando*, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, *alfabetizado* e *letrado*. (SOARES, 2002, p.47)

Após os estudos de Graça Paulino, a influência do conceito de letramento literário aparece em trabalhos de outros autores brasileiros. Em 2006, com a publicação do livro de Rildo Cosson, *Letramento literário: teoria e prática*, o conceito está mais presente nas discussões dos professores, pois parece que falar “letramento” passou a ser sinônimo de estar atualizado com os discursos acadêmicos. Eis algumas considerações acerca do letramento literário, segundo Paulino, Cosson e Corrêa:

---

<sup>43</sup> CORREA, H. T. Entrevista concedida a Begma Tavares Barbosa. *Revista Práticas de Linguagem*. Juiz de Fora, v. 2, n. 2, jul./ dez. 2012. Disponível em: <http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2013/01/90-99-Entrevista-com-Prof-H%C3%A9rcules1.pdf> Acesso em 14 out. 2017.

Para Paulino (2004, p.56-59):

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. [...] O letramento literário, como outros tipos de letramento, continua sendo uma apropriação pessoal de práticas sociais de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela.

Para Cosson (2006 [2016], p.120):

Ser leitor de literatura na escola é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui de letramento literário.

Para Correa (2012, p. 91):

O letramento literário pressupõe a formação de leitores capazes de escolher autonomamente os livros literários que desejam ler, que transitem conscientemente pela literatura e até mesmo por outras formas de manifestações artístico-culturais intrinsecamente ligadas à literatura (como, por exemplo, as imagens que constituem livros para diferentes públicos, os projetos gráficos, as relações com o cinema, dentre outras). O letramento literário é o responsável pela promoção da leitura literária nas diferentes agências de letramento, dentre as quais a escola é uma das mais importantes.

Conceber letramento como Street, numa perspectiva antropológica e etnográfica (ver item 2.3), nos levará a formular questões mais amplas: não seriam as práticas de letramento de obras literárias que seriam as responsáveis pelas ações letradas e a promoção da leitura? Ou ainda, não seriam os modos/ as formas de ler os textos literários que configuram determinadas práticas de letramento?

Investir em pesquisas e estudos acerca da visão do letramento enquanto prática social talvez atenuem o risco de, daqui a algum tempo, tomar a classificação atribuída a diversos tipos de letramento como “modelos” a serem seguidos e, conseqüentemente, esses tipos de letramento fiquem “engessados” em características formais e propriedades fixas que precisariam ser “ensinadas” e “didatizadas” como se ensinam as características de determinados gêneros textuais/ discursivos escolarizados.

### 3 CATEGORIAS DE ANÁLISE: FUNDAMENTOS

Vivenciar a escola - “espaço de contradições”- nos levou a optar por construir uma pesquisa a partir do olhar sobre o próprio cotidiano. Maria da Glória Gohn, em seu artigo *A pesquisa na produção do conhecimento: questões metodológicas* considera que “o cotidiano deve ser o ponto de partida de uma pesquisa dialética nas escolas. Não basta, porém, registrar as representações dos sujeitos, elas podem expressar formas de ver e pensar, mas o pesquisador tem que ir além delas.” (GOHN, 2005, p. 270). E prossegue, “a produção do conhecimento científico só ocorrerá pela ruptura desse senso comum que deverá ser trabalhado de forma crítica, por meio da reflexão, mediado pelo uso de categorias.” (GOHN, 2005, p. 257). “Na dialética, as categorias constituem o instrumento básico de produção de conhecimentos.” (GOHN, 2005, p. 264).

Tomando por base as leituras e discussões teóricas realizadas no decorrer do curso de Doutorado, elencamos, a priori, algumas categorias de análise: Juventude, disponibilidade e acesso; modos de apropriação e disposições individuais e sociais. Todas essas categorias foram pensadas entrelaçadas com a temática da pesquisa, ou seja, as práticas de leituras de literatura literária e de literatura de massa dos jovens leitores adolescentes.

#### 3.1 JUVENTUDE

Nesta pesquisa, trabalhamos com a ideia de juventude sob o olhar sociológico, ou seja, na perspectiva da diversidade; do jovem como sujeito social; de sua (s) juventude (s); de culturas juvenis diversas (cf. Juarez Dayrell, 2003; Camacho, 2004).

Construir a ideia de juventude a partir de um olhar sociológico significa transformar o problema social da juventude em “categoria sociológica”:

A juventude é um mito ou quase mito que os próprios *media* ajudam a difundir e as notícias que estes veiculam a propósito da cultura juvenil ou de aspectos fragmentados dessa cultura (manifestações, modas, delinquência, etc.) encontram-se afectadas pela forma como tal cultura é socialmente definida. [...] A juventude, quando aparece referida a uma fase de vida, é uma categoria socialmente construída, formulada no contexto de particulares circunstâncias económicas, sociais ou políticas; uma categoria sujeita, pois, a modificar-se ao longo do tempo. (PAIS, 1990, p. 144-146).

Muitos estudos que apontam nessa direção se deparam com um obstáculo: tomar a idade como um elemento secundário. Mesmo que se queira fugir da questão da faixa etária, sabe-se que é um elemento definidor até de políticas públicas para a juventude (Programa Jovem Aprendiz; ProJovem, etc.)

Segundo dados do IBGE, neste momento, o Brasil registra a maior população jovem da sua história, com 50 milhões de pessoas de 15 a 29 anos. Se tomarmos apenas os dados estatísticos e a faixa etária para compreender a juventude - como também a chamada adolescência - poderíamos cair numa abordagem reducionista, mas também não podemos ignorar a convenção posta: entre 12 e 18 designa-se *adolescência*; e, entre 15 e 29, *juventude*.

Não é só no Brasil que a idade é um elemento demarcador:

La edad aparece en todas las sociedades como uno de los ejes ordenadores de la actividad social. Edad y sexo son base de clasificaciones sociales y estructuraciones de sentido. Sin embargo, es evidente que en nuestra sociedad los conceptos generalmente utilizados como clasificatorios de la edad son crecientemente ambiguos y difíciles de definir. Infancia, juventud o vejez son categorías imprecisas, con límites borrosos, lo que remite, en parte, al debilitamiento de viejos rituales de pasaje relacionados con lugares prescriptos en las instituciones tradicionales y, sobre todo, a la fuerte y progresiva heterogeneidad en el plano económico, social y cultural. (MARGULIS; URRESTI, 1996, p.1).

Em algumas sociedades, por exemplo, o ritual de passagem da infância para a adolescência é obrigatório e ocorre em faixa etárias bem delimitadas. No romance *Sonhos em tempo de guerra: memórias da infância*<sup>44</sup>, o escritor queniano Ngũgĩ Wa Thiong'o relata em suas memórias a força da tradição africana em seu ritual de passagem. Por volta dos 15 anos, foi submetido ao ritual da circuncisão que o torna um homem, pertencente a um novo grupo etário:

Sinto muito por ele [*Kenneth, amigo de Ngũgĩ*] e por todos os meus colegas, porque depois de amanhã eu já não poderei mais brincar com eles, pois seria como um adulto brincando com crianças. O vão que se abre entre os iniciados e os não iniciados é abrupto, profundo e amplo, e só pode ser fechado ao se passar pelo rito. (THIONG'O, 2015, p.191).

.....  
 (...) eu agora sou um homem, pertencço a um novo grupo etário. Cortei todos os vínculos com os amigos que não passaram pelo rito. Não posso me socializar com eles, brincar com eles, compartilhar segredos com eles. Nosso contato e nossa conversação são mínimos e formais. É como se eu tivesse saltado por sobre uma parede invisível para um outro lado da vida. Do outro lado da parede está meu eu anterior; deste lado, meu novo eu. (THIONG'O, 2015, p.195).

Em outros contextos, o ritual de passagem estaria relacionado a ações sociais como casamento, emprego, mais responsabilidades de adulto. Em determinado tempo histórico também ocorrem mudanças no interior da própria sociedade:

---

<sup>44</sup> THIONG'O, N. *Sonhos em tempo de guerra: memórias da infância*. São Paulo: Biblioteca Azul, 2015.

Até os anos 60 existia uma brusca entrada na idade adulta, sendo a fase dos treze/ quatorze anos até os dezenove/ vinte apenas como um período de treino para as responsabilidades que passavam a ser assumidas, como profissão, casamento, heranças etc.

Não se acreditava que esse período tivesse dinâmica e características próprias. Apenas emancipava-se a criança e pronto! Dá-lhe conselhos e recomendações para o sucesso desse candidato a gente! (COSTA, 1996, p.12).

Regina Novaes (2006) e outros estudiosos como Pais (1990); Dayrell (2003; 2007); Camacho (2004) apresenta-nos, diante da convenção etária, outros argumentos que nos levam a construir um outro olhar para a juventude: “(...) qualquer que seja a faixa etária estabelecida, jovens com idades iguais vivem juventudes desiguais.” (NOVAES, 2006, p. 105).

Pais (1990) destaca que a própria sociologia da juventude tem oscilado entre uma tendência que toma a juventude como um conjunto social uma cultura juvenil de uma geração definida em termos etários que olha a juventude com aparente unidade e homogeneidade; outra tendência toma a juventude como conjunto social diversificado – diferentes “culturas juvenis<sup>45</sup>”.

No caderno publicado pela Ação Educativa, no texto *Adolescência e juventude: das noções às abordagens*, Dávila León coloca a categoria juventude articulada em função de dois conceitos: o juvenil e o cotidiano:

O juvenil nos remete ao processo psicossocial de construção da identidade e o cotidiano, ao contexto de relações e práticas sociais nas quais o mencionado processo se realiza, com fundamentos em fatores ecológicos, culturais e socioeconômicos. (DÁVILA, 2005, p. 14).

Precisamos lidar com o que há de comum entre os jovens como também com o fato de que migram para a idade adulta de maneiras diferentes. Encontraremos, no interior dessas diferenças, vivências/ experiências semelhantes:

(...) a questão central que se coloca à sociologia da juventude é a de explorar não apenas as possíveis ou relativas similaridades entre jovens ou grupos sociais de jovens (em termos de situações, expectativas, aspirações, consumos culturais, por exemplo), mas também —e principalmente— as diferenças sociais que entre eles existem. (PAIS, 1990, p. 140).

Não se pode “enquadrar” o jovem em um único padrão. A juventude caracteriza-se pela instabilidade e por um período de transição. Os jovens de cada época e em cada sociedade vivenciaram e vivenciam suas juventudes de forma diferente. Além disso, a preocupação com

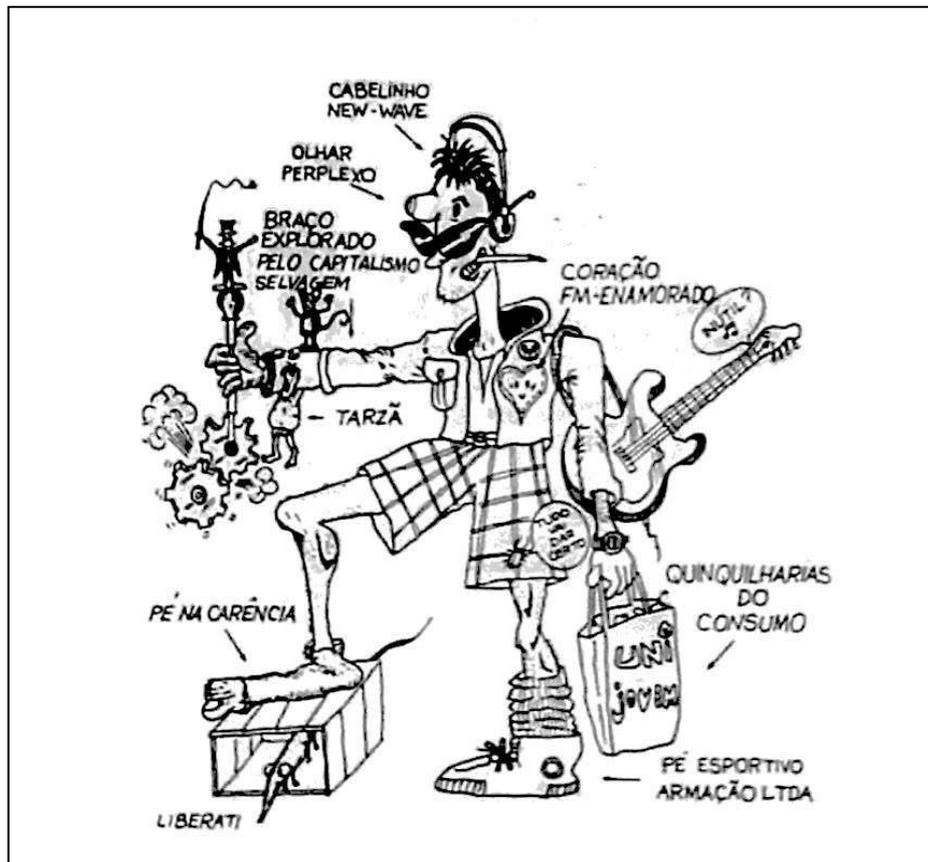
---

<sup>45</sup>Por cultura juvenil, em sentido lato, pode entender-se o sistema de valores socialmente dominantes atribuídos à juventude (tomada como conjunto referido a uma fase da vida), isto é, valores a que aderirão jovens de diferentes meios e condições sociais. (PAIS, 1990, p.163)

a construção de sua própria imagem em relação a outros jovens leva o jovem a experimentar a ideia de si a partir da ideia do outro.

Observe a seguinte charge do cartunista Liberati que nos mostra o perfil do jovem brasileiro dos anos 80:

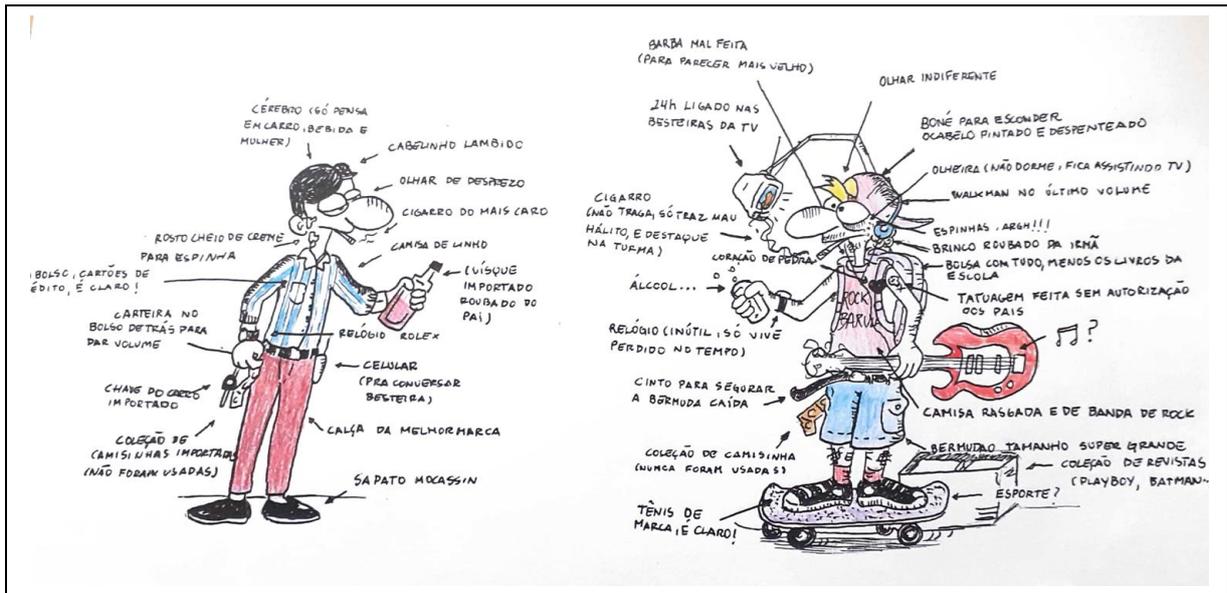
Figura 3- Charge Jovem nos anos 80



Fonte: JORNAL DO BRASIL, Liberati, Caderno B, 30/08/1985.

Se pensarmos na época em que não havia a fase chamada adolescência (anos 60) ou nas características do jovem dos anos 80, apontadas na charge, constatamos o quão a condição juvenil vai-se modificando e novas experiências e imagens de juventude vão sendo (re) elaboradas e (re) construídas ao longo das gerações. Certa vez, ao trabalhar com essa charge em sala de aula, um dos alunos do 3º ano do ensino médio (1997), desenhou como ele imaginava um adolescente de sua época. Guardamos com muito carinho e cuidado aquele desenho e, hoje, com a devida autorização do autor, publicamos seu desenho nesta pesquisa.

Figura 4 – Charge Jovem nos anos 90



Fonte: Desenho de Eduardo José Silva Padrão Filho, 1997<sup>46</sup>.

Ao trabalhar com os estudantes a temática adolescência, percebemos como se surpreendem com as mudanças ocorridas ao longo do tempo. Gostam de trazer para a sala de aula suas próprias experiências familiares através dos relatos de pais e avós acerca de sua (s) juventude (s).

No livro *Caminhando contra o vento um adolescente dos anos 60*, de Cristina Costa encontramos, logo nas primeiras páginas, a história de dona Marina Fernandes: “Dona Marina Fernandes, uma mulher de oitenta anos, contou que tinha quatorze quando brincava no alto de uma árvore na fazenda e seu pai a chamou para lhe dizer que ela iria se casar.” (COSTA, 1996, p. 11).

Como bem diz Dayrell, baseado em Peralva:

Entendemos, como Peralva (1997), que a juventude é, ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação. Se há um caráter universal dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária, nas quais completa o seu desenvolvimento físico e enfrenta mudanças psicológicas, é muito variada a forma como cada sociedade, em um tempo histórico determinado, e, no seu interior, cada grupo social vão lidar com esse momento e representá-lo. (DAYRELL, 2003, p.41-42).

A representação que se fazia da juventude de ontem não é a mesma de hoje. Os estudos teóricos sobre a juventude foram-se modificando. Velhas e novas perspectivas teóricas correspondem a “diferentes juventudes”.

<sup>46</sup> Agradecemos a Eduardo Padrão, ex-aluno do CAp (período 1991-1997) pela autorização de publicação de seu desenho. E, também, à professora Marta Bibiano pelo empenho em fazer o contato com o ex-aluno.

As correntes teóricas da sociologia da juventude - a corrente geracional e a corrente classista - foram sendo revisitadas e postas em discussão (PAIS, 1990). Outras perspectivas analíticas vão sendo ampliadas e tentam compreender o fenômeno adolescente juvenil de forma mais ampla:

São compreensões analíticas que podem inserir elementos de concepção e definição, tanto do sujeito em questão, como do contexto no qual devem viver suas condições juvenis. São elas: o das gerações e classes de idade, os estilos de vida juvenis, os ritos de passagem, e as trajetórias de vida e novas condições juvenis. (LEÓN, 2005, p.15).

Em diferentes concepções de juventude, as abordagens estão sendo sistematizadas: a juventude como período preparatório; a juventude como etapa problemática; o jovem como ator estratégico do desenvolvimento; a juventude cidadã como sujeito de direitos (KRAUSKOPF apud ABRAMO, 2005); no Brasil mais um tipo de abordagem é acrescentado: o jovem como ator com papel especial de transformação (ABRAMO, 2005).

Além dos aspectos abordados até aqui acerca da juventude enquanto “categoria sociológica”, devemos estar alerta também para um aspecto muito forte na contemporaneidade, a de ver a juventude como um “mercado em potencial” do que seres humanos em processo de formação. No livro *Sobre educação e juventude, conversas com Ricardo Mazzeo*, Zygmunt Bauman chama a atenção para um ensaio de Henry Giroux, de 3 de fevereiro de 2011, cujo título é “A juventude na era da dispensabilidade”.

Pensa-se sobre a juventude e logo se presta atenção a ela como “um novo mercado” a ser “comodificado” e explorado. ‘Por meio da força educacional de uma cultura que comercializa todos os aspectos da vida das crianças, usando a internet e várias redes sociais, e novas tecnologias de mídia, como telefones celulares’, as instituições empresariais buscam ‘imersão os jovens num mundo de consumo em massa, de maneiras mais amplas e diretas que qualquer coisa que possamos ter visto no passado’. (BAUMAN, 2013, p 32)

Além das apontadas por Giroux, Bauman acrescenta outras evidências:

[...] um volume crescente de evidências de que “o problema dos jovens” está sendo considerado clara e explicitamente uma questão de “adestrá-los para o consumo”, e de que todos os outros assuntos relacionados à juventude são deixados numa prateleira lateral – ou eliminados da agenda política, social e cultural. (BAUMAN, 2013, p. 33).

As práticas de leitura dos jovens hoje estão fortemente vinculadas à força do mercado editorial internacional. Livros que figuram nas listas dos mais vendidos atraem a atenção de milhares de leitores no mundo inteiro.

### 3.2 DISPONIBILIDADE E ACESSO

A escolarização da literatura já foi e continua sendo tema de pesquisas e debates entre vários pesquisadores ao longo dos anos. Uma das citações mais referidas sobre essa temática devemos a Soares (2011, p.25):

Assim, é contraditória e até absurda a afirmação de que “é preciso desescolarizar a literatura na escola” (como tornar *não escolar* algo que ocorre *na escola*, que se desenvolve *na escola*?), ou a “acusação” de que a leitura e o leitor são escolarizados na e pela escola (como não escolarizar na escola? Como pode a escola não escolarizar?). O que, sim, se pode afirmar é que é preciso escolarizar *adequadamente* a literatura (como, aliás, qualquer outro conhecimento).

A discussão sobre “escolarizar adequadamente a literatura” levou-nos a pensar acerca dos conceitos de *acesso* e *disponibilidade* apresentados em um dos capítulos do livro *Saber lo que es letra*, de Judith Kalman (2004). Como e por que ligar tais conceitos à escolarização da literatura?

A diferença entre *disponibilidade* e *acesso* foi uma das ideias originadas do trabalho de campo com um grupo de mulheres, realizado por Judith Kalman e outras pesquisadoras em um povoado da Cidade do México<sup>47</sup>. *Disponibilidade* refere-se à presença física dos materiais impressos e a infraestrutura para sua distribuição, como bibliotecas, pontos de venda de livros, etc.; enquanto *acesso* é uma categoria analítica que se refere às oportunidades para participar em eventos da cultura escrita e também às oportunidades e às modalidades para aprender a ler e escrever. (KALMAN, 2004, p.26).

Se pesarmos em termos da escolarização adequada da literatura, um jovem na escola pode ter *disponibilidade* ou não de exemplares de obras literárias; pode também ter ou não a mediação pedagógica adequada para lhe permitir o *acesso* e, mais ainda, a “apropriação” dessas leituras. Ao analisar o Programa *Literatura em minha casa* (ação institucional do MEC -2001), no capítulo *Livros à procura de leitores: políticas de promoção de leitura*, Grammont (2011) questiona o fato de que as políticas públicas de promoção de leitura podem abarcar a “materialidade” da leitura pela disponibilidade dos livros, mas essa disponibilidade pode não significar a possibilidade de “apropriação” de um bem cultural. Dessa forma, “sendo a disponibilidade apenas uma possibilidade e o acesso um caminho possível, é no processo de apropriação que se concretiza o momento efetivo de encontro entre o leitor e o livro” (GRAMMONT, 2013, p. 230).

---

<sup>47</sup>A pesquisa objetivou observar as práticas comunicativas e de leitura e escrita locais para desenvolver situações didáticas que apoiassem o processo de aprendizagem dessas mulheres, levando em consideração seus conhecimentos prévios e fomentando o compromisso com seus próprios processos educativos.

### 3.3 MODOS DE APROPRIAÇÃO

Ao tratarmos sobre a disponibilidade, destacamos que essa disponibilidade pode não significar a possibilidade de apropriação de um bem cultural. Além desse aspecto, cada leitor investe em práticas de leitura de acordo com seus interesses e expectativas e dessas escolhas dependem “as maneiras pelas quais os textos podem ser lidos – e lidos diferentemente por leitores que não dispõem das mesmas ferramentas intelectuais, e que não mantêm uma mesma relação com o escrito” (CHARTIER, 1994, p. 13).

Segundo Grammont (2013, p. 230), Chartier “utiliza o conceito de apropriação para delimitar o espaço simbólico do leitor situado entre liberdades e limitações. ” A apropriação, nessa perspectiva de Chartier, seria:

[...] fazer algo com o que se recebe, no sentido da pluralidade de usos, da multiplicidade de interpretações, da diversidade de compreensão dos textos, no sentido da hermenêutica, mas considerando esse fenômeno com um conteúdo sócio-histórico particular de forma a não tratá-lo como universal, invariável ou abstrato. (CHARTIER, 2001, p. 116-117)

Há, portanto, diferentes modos de apropriação dos livros, como cada leitor interpreta o texto ou o que faz de sua leitura: “ [...] O que conta não é apenas o número de livros lidos, mas também os tipos de livros lidos e, sobretudo, o modo de apropriação dos livros, o que é ‘fabricado’ (interpretado) com os livros. ” (LAHIRE, 2017, p. 139).

Os tipos de livros lidos e os modos de apropriação desses livros são categorias muito importantes de análise, sobretudo para leitores em formação, como são os adolescentes. A literatura “[...] tem papel formador da personalidade, mas não segundo as convenções; seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade. Por isso, nas mãos do leitor, o livro pode ser fator de perturbação e mesmo de risco. ” (CANDIDO, 2011, p. 178).

Por isso, a história de leitura que construímos em nós mesmos, a que tentamos mediar na construção de outros leitores, a que (com) partilhamos com outros leitores torna-nos tão (in) visíveis, pois “ Por mais que os leitores se apropriem de um livro, no final, livro e leitor tornam-se uma só coisa. O mundo, que é um livro, é devorado por um leitor, que é uma letra no texto do mundo; assim, cria-se uma metáfora circular para a infinitude da leitura. Somos o que lemos” (MANGUEL, 1997, p. 201).

### 3.4 DISPOSIÇÕES INDIVIDUAIS E SOCIAIS

Selecionamos para trabalhar com o conceito de “disposição” e tomá-lo como categoria de análise, porque é preciso compreender como se constroem as disposições individuais e sociais que permitem aos jovens leitores adolescentes se inserirem em determinadas práticas de leitura e como determinadas práticas de leitura interferem nessas disposições individuais. Além disso, as “disposições” escolares dos professores também constroem determinados leitores em sua relação com a leitura:

De facto, é difícil compreender totalmente uma disposição se não reconstruirmos a sua génese (isto é, as condições e as modalidades da sua formação). Aprender as matrizes e os modos de socialização que formaram tal ou tal tipo de disposições sociais deveria ser parte integrante de uma sociologia da educação, concebida como uma sociologia dos modos de socialização (escolares e extraescolares) e articulada a uma sociologia do conhecimento. (LAHIRE, 2005, p.17)<sup>48</sup>

Na obra *Retratos da docência: contextos, saberes e trajetórias* (2018)<sup>49</sup>, encontramos a seguinte síntese acerca da construção inicial do conceito de disposição:

A explicação dessa palavra [disposição] aparece inicialmente em uma nota de rodapé de Bourdieu (2002), a partir da apresentação de três acepções que recobrem o conceito de *habitus*: como ‘resultado de uma ação organizadora’ se aproximando da palavra ‘estrutura’; como ‘uma maneira de ser, um estado habitual’ e como ‘uma predisposição, uma tendência, uma propensão ou uma inclinação’. (MASSI; LIMA JUNIOR; BAROLLI, 2018, p. 35)

Ainda segundo esses autores:

Lahire (2013) não parece abandonar esses sentidos, mas aprofunda o trabalho de análise das disposições especificando que uma análise disposicionalista deve considerar o “passado incorporado” dos atores que é atualizado nos diferentes contextos de ação do presente. (MASSI; LIMA JUNIOR; BAROLLI, 2018, p. 35)

Bernard Lahire, sociólogo e professor francês, busca em suas obras, dentre outros desafios, abordar a “observação do mundo social em escala individual, com a consideração das singularidades individuais e a construção sociológica do ‘indivíduo’” (LAHIRE, 2006, p 15). Revisita o conceito de *habitus* - que designa um sistema de disposições duradouras e

---

<sup>48</sup> Outra versão traduzida deste artigo encontra-se também publicada em VISSER, R.; JUNQUEIRA, L. (orgs.) **Dossiê Bernard Lahire**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

<sup>49</sup> “Este livro é resultado do esforço conjunto e articulado de pesquisadores de quatro instituições públicas em torno de uma problemática comum: o desafio de compreender a formação e a trajetória do professor de ciências em contextos formativos específicos, através da perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu e Bernard Lahire. [...] O resultado desse esforço coletivo no levantamento e problematização das trajetórias refletiu-se na produção de 12 retratos sociológicos de professores de ciências que cursaram o Mestrado Profissional (MP) em diferentes instituições. ” (MASSI; LIMA JUNIOR; BAROLLI, 2018, trechos retirados da apresentação do livro).

transferíveis - formulado por Pierre Bourdieu e o atualiza na perspectiva de uma sociologia em escala individual. Percebemos pelas leituras que realizamos das obras de Lahire que ele procura manter o olhar crítico para avançar e não para desmerecer o trabalho de seus predecessores. Em uma de suas entrevistas à Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP<sup>50</sup>, quando perguntado se considerava seu trabalho uma continuação ou uma negação crítica da teoria bourdieusiana, responde:

Citei, em *A cultura dos indivíduos*, uma frase contida no livro *A formação do espírito científico*, do epistemólogo francês Gaston Bachelard, que resume perfeitamente minha posição: “Na obra da ciência, somente se pode amar o que se destrói, pode-se continuar o passado ao negá-lo, pode-se venerar seu mestre ao contradizê-lo”. Logo, meu trabalho é, ao mesmo tempo, uma continuação e uma ruptura, um prolongamento de certas contribuições e uma crítica ao conjunto do que Bourdieu nos deixou de herança.

É necessário, portanto, que compreendamos, como o próprio Lahire deixa claro em suas posições, que suas críticas ao conceito de *habitus* vêm sendo formuladas ao longo de suas pesquisas. Como afirma, na respectiva entrevista, “é o conjunto dos termos da definição do *habitus* que deve ser revisado”:

A crítica que formulei, no que diz respeito à teoria do *habitus*, está ligada às dificuldades que encontrei no decorrer de minha pesquisa. Para resumir um processo lento, com críticas sendo formuladas ao longo das pesquisas, concluí que é o conjunto dos termos da definição de *habitus* que deve ser revisado. O *habitus* como “sistema de disposições gerais e transponíveis” não permite levar em consideração toda a variação do que denomino “patrimônios individuais de disposições e competências”. A noção de “sistema”, assim como a definição do *habitus* como “a fórmula geradora das práticas”, é muito homogeneizante: os atores são portadores de disposições extremamente variadas, de natureza diversa, geralmente muito heterogêneas e, às vezes, contraditórias.

Embora critique os limites da teoria do *habitus* para a sua pesquisa à escala individual, Lahire, em seu artigo *A fabricação social dos indivíduos: quadros, modalidades, tempos e efeitos de socialização* (2015), reconhece que “[...] não se pode falar de *habitus* com leviandade para falar de qualquer um dos efeitos da socialização. ” E acrescenta: “Falar de *habitus* militante, catequista, pugilístico ou escolar como se fala de *habitus* de classe é desdenhar a ambição teórica do conceito de *habitus*. ” (LAHIRE, 2015, p. 1398).

Considera, portanto, o *habitus* como um modo de perceber a incorporação das disposições, mas não é o único. “O *habitus* é, portanto, se respeitarmos suas definições mais

---

<sup>50</sup>PLURAL, Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da USP, São Paulo, v.19.2, 2012, p.153-163

precisas, um caso extremamente particular no conjunto possível dos patrimônios de disposições.” (LAHIRE, 2015, p. 1398).

Além desses aspectos. Lahire ainda considera que “[...]As disposições constituídas são mais ou menos fortes ou fracas, duradouras ou efêmeras etc. Sob o efeito de contextos duradouramente desfavoráveis, algumas disposições podem “se cansar” (C. S. Peirce) por falta de estímulo.” LAHIRE, 2015, p. 1398).

Em seu livro *Retratos sociológicos: disposições e variações individuais* (2004), texto-matriz de nossa pesquisa na metodologia de construção dos retratos de leitores adolescentes, Lahire adverte que, para utilizar o conceito de disposição, precisamos saber que esse conceito pressupõe um trabalho interpretativo, ou seja, “Na verdade, uma disposição é uma realidade reconstruída que, como tal, nunca é observada diretamente. Portanto, falar de disposição pressupõe a realização de um trabalho interpretativo para dar conta de comportamento, práticas, opiniões, etc.” (LAHIRE, 2004, p.27).

Além desse aspecto, Lahire apresenta pressupostos que precisam ser também levados em consideração quando utilizamos o conceito de disposição. Resumimos tais pressupostos nos tópicos a seguir (LAHIRE, 2004, p.27-30):

- a) Toda disposição tem uma gênese que podemos nos esforçar para situar ou para reconstruir.
- b) A noção de disposição supõe que seja possível observar uma série de comportamentos, atitudes e práticas que seja coerente. A noção de disposição contém a ideia de recorrência, de repetição relativa, de série ou de classe de acontecimentos, de práticas...
- c) Como a disposição é o produto incorporado de uma socialização passada, ela só se constitui através da duração, isto é, mediante a repetição de experiências relativamente semelhantes. Uma disposição pode ser reforçada por solicitação contínua ou, pelo contrário, pode enfraquecer por falta de treinamento. A força de uma disposição só se dilui ou esfazela quando ela não é utilizada (ou não atualizada).
- d) A transferibilidade de um esquema ou disposição é relativa e ocorre melhor quando o contexto de mobilização está mais próximo do contexto inicial de aquisição.
- e) Uma disposição é uma maneira de ver, sentir e agir que se ajusta com flexibilidade às diferentes situações encontradas. Ela pode ser inibida (estado de vigília) ou transformada.
- f) Disposição (termo reservado para as situações em que há tendência, inclinação, propensão) se distingue de competências (capacidades); é preciso distinguir também disposições que estiverem acompanhadas de apetências (paixão), de desgostos, de indiferença:

[...] o ‘é mais forte que eu’, que caracteriza as disposições (enquanto propensões, inclinações) pode assumir diversamente a forma individual de uma *paixão* (disposição + forte apetência), de uma simples *rotina* (disposição + ausência de apetência ou indiferença), ou mesmo de um *mau hábito* ou de uma *mania desagradável* (disposição

+ desgosto, rejeição, resistência em relação a essa disposição). (LAHIRE 2004, p. 330)

- g) O problema da natureza e da organização do patrimônio individual das disposições deve ser estudado por meio do trabalho empírico.

Lahire diferencia, também, disposições para crer (crenças) e disposições para agir. Pode-se incorporar crenças sem possuir, entretanto, os meios (materiais e/ou disposicionais) para concretizá-las:

[...] vivemos em sociedades em que os atores [ pessoas] podem incorporar crenças (normas, modelos, valores, ideais...) sem ter os meios (materiais e/ou disposicionais) para respeitá-las, para concretizá-las, para atingi-las ou realizá-las. Por exemplo, viver sempre mergulhado num ambiente ideológico-cultural que louva os benefícios do consumo pode levar os atores de uma sociedade a sonhar em alcançar o consumo para 'sentir-se bem', 'ficar feliz' ou 'estar na moda'. Mas esses mesmos atores podem ter os meios económicos que lhes possibilitem agir no sentido de sua crença e viverem essa situação na frustração temporária ou permanente. (LAHIRE, 2004, p. 333)

E, pode-se interiorizar valores, ideais sem adquirir as disposições para agir e alcançar esses ideais:

Mais fundamentalmente ainda, os atores podem ter interiorizado normas, valores, ideais... sem terem podido forjar os hábitos a agir que lhes permitiriam atingir seu ideal. Conhece-se bem hoje o descompasso entre crenças e disposições em alunos que reconhecem a legitimidade da cultura escolar, mesmo estando em grande dificuldade escolar. (LAHIRE, 2004, p. 333)

Após a fundamentação dessas categorias de análise, apresentaremos, no capítulo a seguir, os fundamentos e procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa.

## 4 FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

### 4.1 PESQUISA EM EDUCAÇÃO: BREVE OLHAR SOBRE A ABORDAGEM QUALITATIVA

Nas discussões teórico-metodológicas, constata-se o quanto é complexo discutir pesquisa científica no campo de educação. E, discutir pesquisa de abordagem qualitativa mais ainda. Um dos desafios para os pesquisadores da área de educação que optam por abordagens qualitativas é desenvolver uma pesquisa que possibilite a sua aplicação em contextos diferentes daquele que a gerou, além de apresentar também avanços teóricos para a área de conhecimento com que se propôs a dialogar.

Visões diversas acerca do debate qualitativo versus quantitativo são postas para o pesquisador na área de educação: pelo viés da relação dicotômica; pela ideia de complementaridade; pela tese da unidade que ignora ou apaga as diferenças (unidade em termos de integração, seja de um *continuum*); e, pela tese da unidade na perspectiva da dialética, na qual simplesmente “não há quantidade sem qualidade, nem qualidade sem quantidade; a unidade entre essas duas dimensões do real está em sua inseparabilidade ou exigência recíproca, não em qualquer identidade imaginária entre ambas.” (FERRARO, 2012, p.144).

Persiste, entretanto, certo receio entre pesquisadores que, ao apresentar dados quantitativos em sua pesquisa, sejam rotulados como positivistas. Ao contrário, é preciso compreender que os dados ajudam a construir um “real” que é concebido pelo pesquisador como “real”. A lógica estruturante da pesquisa quantitativa deve ser aproveitada para qualificar a análise dos dados, como faz o professor Ramon de Oliveira em seu artigo *Educação, pobreza e emprego: uma análise a partir das categorias escolaridade, gênero e cor* (2013).

Alceu Ravello Ferraro (2012, p. 131), em seu artigo *Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista*, critica essa generalização equivocada que se faz em relação aos métodos qualitativos e quantitativos:

No entanto, penso que se estaria incidindo em dois grandes equívocos se daí se deduzisse: primeiro, que todo recurso à Matemática, à Estatística, ou aos ditos métodos quantitativos seja positivismo; segundo, que o recurso aos métodos qualitativos esteja imune ao positivismo.

Marli André (2002, p.24) também faz esse alerta:

O uso do termo ‘pesquisa quantitativa’ para identificar uma pesquisa positivista de ciência parece-me no mínimo reducionista. Associar quantificação com positivismo é perder de vista que quantidade e qualidade estão intimamente relacionadas.

Considerado um texto de transição, *O planejamento de pesquisas qualitativas em educação*, de Alda Judith Alves Mazzotti, coloca o debate qualitativo versus quantitativo numa relação de complementaridade em oposição à relação dicotômica até então estabelecida. Ao optar pelo uso da expressão pesquisa qualitativa em seu artigo, a autora reflete que o termo pesquisa qualitativa tem “o inconveniente de sugerir uma falsa oposição entre qualitativo e quantitativo que deve de início ser descartada: a questão é de ênfase e não de exclusividade.” (MAZZOTTI, 1991, p. 54).

Em seu viés histórico, a pesquisa qualitativa estava direcionada a dar “voz” aos sujeitos de grupos marginalizados, aos sujeitos sem voz; configurando-se, portanto, como um ambiente favorável à fala desses sujeitos. Em seu artigo, *Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validade e generalização*, Agnès Van Zanten (2004, p. 26) relembra esse aspecto:

Outro aspecto comum e importante da tradição dos métodos qualitativos é que foram desenvolvidos para trabalhar com grupos sem cultura escrita, com sociedades alijadas do mundo desenvolvido ou com grupos marginalizados na sociedade. A maioria dos estudos da Escola de Chicago era sobre delinquentes, prostitutas, ladrões, isto é, todos os setores marginais da sociedade.

Antonio Chizzotti (2003), em seu artigo *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios*, apresenta esta evolução histórica da pesquisa qualitativa a partir de cinco marcos históricos: a) raízes ligadas ao romantismo e ao idealismo e às brigas metodológicas do final do século XIX; b) avanços no campo da antropologia e nas pesquisas de extração etnográfica; c) consolidação da pesquisa qualitativa como modelo de pesquisa (fase áurea); d) fusão transdisciplinar das ciências humanas e sociais; e) aguçamento do vigor analítico das teorias críticas, denunciando as desigualdade subjacentes a uma ilusão igualitária criada pelos programas políticos neoliberais.

Percebe-se que, com as mudanças ocorridas na “realidade” e na sociedade, as perspectivas de uma abordagem qualitativa também vão mudando:

Podemos dizer de maneira sintética e citando alguns trabalhos recentes, que a sociedade tem se convertido em uma sociedade mais reflexiva, na qual os atores, alguns sujeitos em posição dominada, alguns sujeitos em formação, como os alunos, adotam posturas mais críticas a seu próprio comportamento, mais reflexivas, em grande parte graças à discussão do conhecimento pela escola e por outros canais sociais. (ZATEN, 2004, p.27)

O sujeito investigado tornou-se coautor do processo de investigação, contribuindo com a pesquisa a tal ponto ser necessário dar o retorno das análises e tomar decisões durante o próprio processo. Além disso, como afirma Zaten (2004, p. 32) “não podemos analisar o discurso dos atores em primeiro grau sem levar em conta tudo o que eles têm assimilado da investigação e da leitura que a sociedade produz sobre ele”. E, mais ainda, que “a maioria dos

atores, sobretudo os professores, mas não somente, compara a situação da pesquisa a uma situação de avaliação”. (ZATEN, 2004, p. 29),

Além desses aspectos, Zaten (2004, p.38) aponta outra questão importante a ser considerada numa pesquisa qualitativa:

No que toca à generalização, há uma dupla tentação nas investigações qualitativas. Há uma tentação que é a de não generalizar, cada caso é único, cada caso é específico. A produção de tipologias descritivas vai neste sentido. Cada estudo produz uma teoria local. Penso que é demasiado vicioso, atualmente, desenvolver uma teoria global dos sistemas educativos, mas podemos desenvolver uma teoria de médio alcance.

No texto *A pesquisa em educação: pontuando algumas questões metodológicas*, Bernardete Gatti (2006) tece importantes considerações acerca da importância de um maior rigor científico e consistência metodológica em pesquisas denominadas qualitativas; e, da tendência, sobretudo em meados do século XX, de valorização das investigações empíricas em educação e de uma apropriação frágil e superficial das teorias. Fragilidade essa também observada de forma mais ampla e contundente por Maria Célia M. de Moraes, em seu artigo *Leituras Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação*: “a discussão teórica tem sido gradativamente suprimida das pesquisas educacionais, com implicações políticas, éticas e epistemológicas que podem repercutir, de curto e médio prazos, na própria produção de conhecimento na área.” (MORAES, 2001, p.10)

Ao discutir *Categoria, teoria, conceito (para dizer o ser em múltiplos sentidos)*, LÍlian do Valle também adverte que “agarrada ao objeto empírico, a teoria perde sua alma, que é a discursividade. Reduzida à mera descrição, a teoria emudece” (VALLE, 2008, p.5).

Uma das causas apontadas por Moraes para esse recuo da teoria é a política “de resultados” imposta às universidades brasileiras. Além disso, a aceleração crescente do processo de privatização e de empresariamento do ensino; o progressivo descompromisso do Estado, sob o pretexto de crise fiscal, a definição de políticas nacionais que comprometem dramaticamente as condições efetivas do ensino e da pesquisa na produção acadêmica instauram um clima propício à desagregação do ambiente acadêmico e, bem de acordo com o espírito da época, promovem o individualismo e descaracterizam as funções de docentes e pesquisadores (Andes/SN, 1996, p. 10 apud MORAES, 2001, p.11).

Moraes reflete também acerca das “repercussões da internacionalização do mercado sobre o traçado econômico do mundo contemporâneo” e suas consequências nas práticas sociais. A autora aponta como a educação tornou-se ela própria uma mercadoria:

[...] a educação, ela própria, tornou-se mercadoria mediante a introdução de mecanismos de mercado no financiamento e gerenciamento das práticas educacionais. Um produto a mais entre os muitos a serem consumidos. Em segundo, porque a ela é

atribuída a função de formar a força de trabalho com as "competências" necessárias para atender ao mercado. Os destinos da educação, desse modo, parecem estar diretamente articulados às demandas de um mercado insaciável e da sociedade dita do 'conhecimento' (MORAES, 2001, p.9).

Segundo Pais estamos “assistimos à desinstitucionalização do social, não porque as instituições estejam em declínio ou em vias de extinção, mas pelo fato de serem vias de mudança social” (PAIS<sup>51</sup> Apud DAYRELL, 2007, p.1115). Para esse autor “estaríamos assistindo a uma passagem da sociedade disciplinadora para uma sociedade de controle, na qual persistem as lógicas disciplinadoras, mas agora dispersas por todo o campo social”. (PAIS Apud DAYRELL, 2007, p.1115).

## 4.2 DELINEAMENTO DA PESQUISA DE CAMPO

### 4.2.1 Definição do tipo de pesquisa quanto aos objetivos e abordagem do problema

Para alcançar os objetivos propostos na tese, realizamos uma pesquisa exploratória, documental e interpretativa com uma abordagem qualitativa (ver item 4.1 Pesquisa em educação: breve olhar sobre a abordagem qualitativa). Segundo Bogdan e Biklen (apud Ludke; André, 1986, p.13), a pesquisa de caráter qualitativo “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. ” A pesquisa teve o ambiente natural e cultural dos sujeitos adolescentes como sua fonte direta de dados.

### 4.2.2 Sujeitos da pesquisa

Na primeira fase da pesquisa (ver a descrição detalhada desta fase da pesquisa no item 4.4.1.1), foi realizado um levantamento geral de títulos de obras literárias e de literatura de massa lidos pelo conjunto da população adolescente das turmas dos anos finais do ensino fundamental, 8º e 9º anos - e por quem as obras foram indicadas-, abrangendo um universo de 6 turmas de 30 alunos, em média (quatro turmas do ano letivo de 2017; e, duas turmas do ano letivo de 2018).

Na segunda e terceira fases da pesquisa (ver a descrição detalhada dessas fases nos itens 4.4.1.2 e 4.4.1.3), os sujeitos foram 9 estudantes do Colégio de Aplicação do Centro de Educação da UFPE (CAp /CE – UFPE) que estavam cursando os anos finais do ensino

---

<sup>51</sup> PAIS, J.M. *Ganchos, tachos e biscoites: jovens, trabalho e futuro*. Lisboa: Âmbar, 2003, p. 316.

fundamental, 8º e 9º anos, nos anos letivos de 2017 ou 2018. Também participaram, como sujeitos da pesquisa, 11 estudantes do ensino médio que, a partir de suas experiências de leitura de obras literárias e de literatura de massa em relação a esses anos finais do ensino fundamental (8º e 9º anos), possibilitaram a reflexão dos próprios adolescentes sobre a sua dimensão formativa, enquanto leitor de literatura (s) - do ensino fundamental ao ensino médio. Incluímos, também, 2 ex-estudantes do CAp, que resgataram suas lembranças de leitura dos anos finais do ensino fundamental, contribuindo, assim, para a inserção de algumas práticas de leitura de literatura (s) dos jovens leitores de ontem.

Dos que aceitaram o convite para participar como sujeitos da pesquisa, construímos, portanto, 20 (vinte) retratos de jovens leitores do CAp, sendo cinco retratos de jovens leitores do 8º ano; quatro retratos do 9º ano, seis retratos do 2º ano do ensino médio; cinco retratos do 3º ano do ensino médio. Além desses, 2 (dois) retratos de leitores adultos, ex-estudantes do CAp (da década de 90).

#### **4.2.3 Escola - Campo da pesquisa**

O campo de coleta dos dados é o Colégio de Aplicação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco (CAp/CE – UFPE). Três fatores justificam a escolha do CAp/UFPE como campo da pesquisa para a coleta dos dados: a existência e as funções de um Colégio de Aplicação no contexto da Universidade; os projetos de leitura desenvolvidos no CAp para a formação de leitores; e, a nossa atuação, enquanto docente de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira do CAp/UFPE desde 1990.

O primeiro fator que justifica a escolha coloca-nos diante das funções do CAp. Uma das funções de um Colégio de Aplicação é “constituir-se como campo de pesquisa, experimentação e avaliação do cotidiano escolar, oferecendo subsídios para inovação e consolidação de práticas educativas nos diversos níveis da Educação Básica (ROSA et. al. 2005, p.38)<sup>52</sup>.” Tal função remonta às origens dos colégios de aplicação no mundo enquanto *escolas-laboratório* (ideia concebida pelo educador John Dewey, nos Estados Unidos, em 1896).

No Brasil, as Faculdades de Filosofia federais passaram a ser obrigadas por um Decreto-Lei a manter um ginásio de aplicação, destinado à prática docente dos alunos do curso de Didática:

---

<sup>52</sup>ROSA, A. L. T. et. al. *Projeto político-pedagógico institucional do CAp/UFPE*. Olinda: Livro Rápido, 2015 p.38

Decreto-Lei nº 9.053 de 12 de março de 1946

*Cria um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia do País*

Art. 1º As Faculdades de Filosofia federais, reconhecidas ou autorizadas a funcionar no território nacional, ficam obrigadas a manter um ginásio de aplicação destinado à prática docente dos alunos matriculados no curso de didática.

Art. 11º Fica concedido às Faculdades já em funcionamento um ano de prazo para execução das determinações constantes do presente Decreto-lei.

Art. 12º Nas Faculdades de Filosofia que se venham a criar a partir da data da expedição do presente decreto-lei, os ginásios de aplicação deverão começar a funcionar a partir do ano em que haja alunos matriculados no curso de didática.

Mesmo com esse Decreto-Lei, o primeiro ginásio de aplicação só começou a funcionar em 1948, vinculado à FFCL, da Universidade do Brasil, atual UFRJ. Posteriormente o prazo de criação dos ginásios de aplicação foi dilatado por mais dois anos. O Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco foi fundado em março de 1958, vinculado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Pernambuco. Com o passar dos anos, os Colégios de Aplicação tornaram-se o campo de estágio dos estudantes das licenciaturas diversas, ampliando também suas funções, dentro da Universidade, na perspectiva de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

O segundo fator que justifica a escolha remete aos inúmeros projetos de leitura que foram e continuam sendo desenvolvidos nesse espaço de experimentação pedagógica ao longo dos anos, dentre esses, a Oficina de leitura, a Biblioteca da turma, a PD Clube do Livro Literário (Parte diversificada do currículo).

A Oficina de leitura (1997-2000) foi uma atividade curricular que integrou o Projeto Pedagógico de Ampliação da Jornada Escolar do Colégio de Aplicação para a 5ª série do ensino fundamental (atual 6º ano). Estavam envolvidos, além do docente de Língua Portuguesa, docentes de outras áreas do conhecimento e, também, a bibliotecária do CAp. Tinha por objetivo geral desenvolver no aluno o gosto e o hábito da leitura para que a percebesse como forma de prazer e fonte de informações, ampliando seus horizontes de leitor. Apresentava os seguintes objetivos específicos: a) Discutir sobre a importância do ato de ler; b) Criar o hábito de leitura; c) Observar nos textos a relação entre o que é dito, como/e por que é dito; d) Ampliar o conceito de leitura.

A Biblioteca da turma (2012 – atual) é um projeto didático, formulado inicialmente por dois professores da disciplina de Língua Portuguesa do CAp, e implementado, anualmente, em turmas do ensino fundamental a partir do 6º ano. Várias situações pedagógicas são desenvolvidas no projeto, dentre essas, Compartilhando; Diário de leitura; Feira de leitores; Verbete literário; Coletânea de resenhas. Para conhecer detalhes do projeto, indicamos a leitura do texto *A leitura literária na educação básica: nas páginas da biblioteca da turma* (2018)<sup>53</sup>, que apresenta significativas contribuições teórico-metodológicas, comprovando a importância da literatura literária não só na formação de crianças e adolescentes, mas de todos os seres humanos.

A PD Clube do Livro Literário é oferecida na parte diversificada do currículo do Colégio de Aplicação a partir do ano de 2010. Nesse ano, os estudantes da turma A do segundo do ensino médio sugeriram à professora de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira a criação de um clube de leitura. O pedido foi realizado depois de uma atividade, em sala de aula, sobre o Romantismo com o filme *Clube de leitura Jane Austen*. Nos anos seguintes, de 2012 a 2016, a PD continuou a ser oferecida na parte diversificada do currículo, oscilando entre turmas do ensino médio e turmas do 9º ano do ensino fundamental. De seus objetivos, destacamos, dentre outros: a) Refletir sobre a importância do livro literário na sociedade: bibliofilia e bibliomania; b) Ler, visitar e recriar as imagens do leitor e da leitora de literatura ao longo das épocas; c) Experimentar de forma coletiva a leitura da literatura literária: Socializar relatos de leitura dos livros selecionados para os bimestres. Para conhecer mais detalhes da PD Clube do Livro Literário, indicamos a leitura de suas respectivas ementas e do *Relatório final de atividades do aluno de iniciação científica (IC) PIBIC Ensino Médio /UFPE/CNPq* (2012)<sup>54</sup>.

O terceiro fator que justifica a escolha diz respeito à nossa atuação como docente do Colégio de Aplicação desde 1990. A escolha do CAp/UFPE como campo de pesquisa nos possibilita ter dados suficientes para um olhar longitudinal acerca das práticas de leitura dos adolescentes, de ontem e de hoje. Ser professor e pesquisador em seu próprio campo de pesquisa é sentir-se como um “cientista” em seu próprio laboratório. É preciso, entretanto, “descentrar-

---

<sup>53</sup> ROSA, A. L.T. et. al. A leitura literária na educação básica: nas páginas da biblioteca da turma. In: ROSA, A. L.T.; XIMENES, L.M.S.; DINIZ, M.G. (Org.). **Formação docente: o espaço escolar como campo de investigação e inovação pedagógica**. Recife: Ed. UFPE, 2018. p.123-143.

<sup>54</sup> ALMEIDA, C. Ementas PD Clube do Livro Literário, 2012 a 2016, arquivadas no SOEP (Serviço de Orientação e Experimentação Pedagógica do Colégio de Aplicação) / ALMEIDA, C. L. (orientadora); CALLE DE PAULA, A.L.O.P. (estudante). Relatório final de atividades do aluno de iniciação científica (IC) PIBIC Ensino Médio /UFPE/CNPq. Título do Projeto: *Experiências coletivas com a literatura no ensino médio: práticas de ensino motivadoras da leitura literária*, UFPE, 2012.

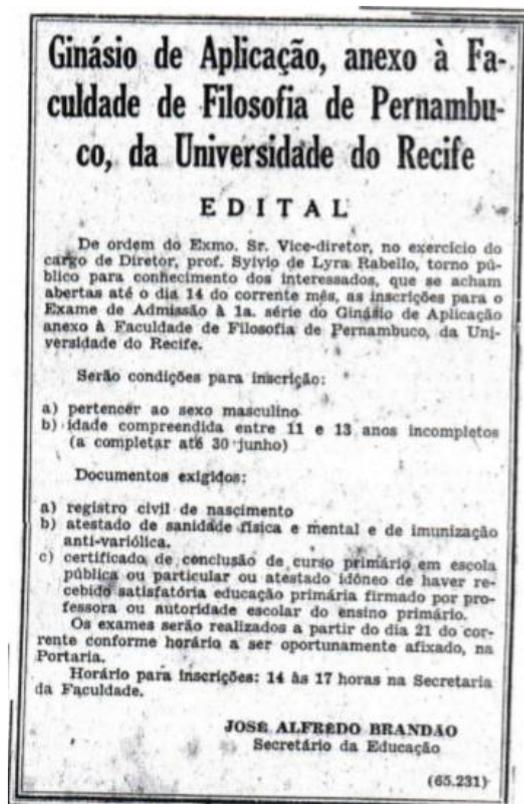
se” e tomar distância para analisar sem os vínculos emocionais e subjetivos inerentes à profissão docente. Para além do ensino, temos que lidar com gostos, identidades, escolhas, motivações, além das subjetividades e “ensimesmamentos” próprios de cada faixa etária escolar, no caso desta pesquisa, próprios do adolescente. Estaremos sempre entre o rigor da objetividade e o terreno movediço das “subjetividades”.

#### 4.2.3.1 Processo de ingresso no Colégio de Aplicação do CE da UFPE

Vamos, agora, abrir um parêntese para resgatar o processo de ingresso no Colégio de Aplicação do CE da UFPE, apresentando um breve resgate histórico<sup>55</sup> até os dias atuais. Isso se faz necessário para caracterizar melhor os sujeitos de nossa pesquisa.

**1958** - Exame de admissão à primeira série do Ginásio de Aplicação (atual Ensino Fundamental II): Ingresso apenas do sexo masculino. Não eram cobradas taxas e mensalidades.

Figura 5 – Edital para ingresso no Ginásio de Aplicação, 1958.



Fonte: DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 5 e 6 de fevereiro de 1958 (Arquivo CAP).

<sup>55</sup>A coleta e a sistematização dos dados desse resgate histórico do ingresso no Colégio de Aplicação da UFPE foram realizadas pelas professoras Kátia Maria Barreto da Silva Leite e Maria de Fátima de Barros Neves nos arquivos do CAP/UFPE. A pesquisa foi apresentada em reunião para a comunidade acadêmica, quando da apresentação do relatório 2008 acerca do processo seletivo para entrada no CAP.

**1969** – Ingresso de meninas na primeira série do ginásio (15 vagas para meninas e 15 para meninos). Ingresso mediante seleção pública.

**1969** - Aprovado a organização e funcionamento do Curso Colegial (atual Ensino Médio).

**1970 a 1973** – 30 vagas, sendo 15 meninos e 15 meninas. Provas em dias distintos. Provas escritas de Português e Matemática com caráter classificatório.

**1974/1975**- Não mais foram separadas as vagas entre meninas e meninos.

**1976** - Extinção ou supressão gradativa do ensino do 1º grau, razão pela qual não mais foi efetuada a seleção de novos alunos para a 5ª série. E, assim, sucessivamente até a extinção do ginásio, concentrando-se a escola no 2º grau.

**1980** – Resgata-se o ensino do 1º grau com a oferta de 60 vagas.

**1981** – No edital, são oferecidas 50 vagas para a 5ª série do 1º grau

**1983/1984** – No edital, são oferecidas 54 vagas para a 5ª série do 1º grau.

### **1983**

Atendendo ao Parecer nº. 19. 646/82 da UFPE estabelece-se que 50% (27) das vagas para a 5ª série do 1º grau serão distribuídos com a comunidade interna (filhos e dependentes de servidores da UFPE) e os outros 50% (27) das vagas serão oferecidos à comunidade externa, sendo a classificação efetuada, separadamente, para cada uma das comunidades. Caso alguma das comunidades não preencha as vagas a que tiver direito, serão elas preenchidas com filhos ou dependentes da outra comunidade.

### **1988**

O Tribunal de Contas da União julga inconstitucional o Parecer nº. 19. 646/82 da UFPE e delibera que:

1. o total de vagas disponível deverá ser integralmente oferecido ao público em geral, respeitado os requisitos de idade e escolaridade;
2. mais divulgação do edital de abertura das inscrições, com publicação do mesmo, inclusive, em jornal local, mesmo que, nesta última hipótese, em extrato;
3. as provas deverão ser realizadas sem distinção de clientelas, mas aplicadas de maneira uniforme ao grande público; e
4. rigorosa observância da ordem de classificação para preenchimento das vagas oferecidas.

**1989 até 2016** - Seleção pública aberta à comunidade em geral.

**A partir do ano de 2017** – O Colégio de Aplicação destina 50% das vagas para alunos de Escolas Públicas:

### 3. DAS VAGAS E RESERVA DE VAGAS<sup>56</sup>

**3.1.** São ofertadas 54 (Cinquenta e quatro) vagas para o 6º ano do Ensino Fundamental em 2019.

**3.2 O Colégio de Aplicação da UFPE atenderá ao Art. 9º, Parágrafo Primeiro, do Capítulo V da Resolução nº 24/2017 do Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPE, que destina 50% (cinquenta por cento) das vagas ofertadas para livre concorrência e 50% (cinquenta por cento) para alunos oriundos de Escolas Públicas.**

Sobre a definição de alunos de Escola Pública:

- a) Tenha cursado integralmente o Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano) em escolas públicas;
- b) Não poderão concorrer às vagas os candidatos que tenham, em algum momento, cursado em escolas particular parte do Ensino Fundamental I (do 1º ao 5º ano);
- c) Considera-se Escola Pública a instituição de ensino criada ou incorporada, mantida e administrada pelo Poder Público, nos termos do Inciso I, do Artigo 19 da Lei Nº 9.394/96.

### 4.3 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

O projeto de pesquisa desta tese foi aprovado<sup>57</sup> pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Federal de Pernambuco (Avenida da Engenharia s/n – Prédio do CCS - 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: [cepccs@ufpe.br](mailto:cepccs@ufpe.br)), em cumprimento ao que determina a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, conforme Parecer Consubstanciado do CEP (Parecer nº 2.412.481) com Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 77825817.9.0000.5208 (ANEXO A).

Os riscos relacionados à participação do adolescente nesta pesquisa serão mínimos: a cooperação no projeto não causará danos a sua integridade física, psicológica, social ou intelectual. Talvez o faça lembrar, reviver experiências significativas de sua vida de leitor e de estudante, emergindo emoções presentes em sua fase de adolescência. Esses riscos serão minimizados também pela sólida experiência docente da pesquisadora em trabalhar com discentes dessa faixa etária.

---

<sup>56</sup>Extraído do Edital nº 19, de 25 de julho de 2018 do processo seletivo para ingresso no 6º ano do ensino fundamental para 2019 - Colégio de Aplicação do Centro de educação da UFPE – Recife – PE. Disponível em: <https://www.ufpe.br/cap/selecao-de-alunos> Acesso: 15 mar 2019.

<sup>57</sup>No primeiro parecer da pesquisa emitido pelo Comitê de Ética, o protocolo foi avaliado e ficou em pendência. A pesquisadora teve o prazo de 30 dias para responder aos quesitos formulados pelo Comitê em seu parecer. As pendências foram corrigidas pela pesquisadora diretamente na Plataforma Brasil e anexada uma carta de respostas às respectivas pendências, prestando todas as informações solicitadas. Em sua segunda avaliação, o projeto foi aprovado.

Os benefícios para os voluntários serão diversos: a) refletir sobre a própria construção/ subjetividade como leitor; b) contribuir para revelar algumas características do perfil de jovens leitores de ontem e de hoje, ajudando na construção de uma linha do tempo sobre a história de leitura do público adolescente; c) possibilitar a reflexão sobre a dimensão formativa de leitores adolescentes em relação aos próprios adolescentes, aos professores, aos pais (ou responsáveis) e a outros grupos sociais; d) dar sua parcela de contribuição para o avanço da pesquisa acadêmica na área da Educação, com implicações para o ensino da Língua Portuguesa e de sua Literatura na escola.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a participação do/a voluntário (a). Os dados coletados nesta pesquisa (entrevistas, questionários, diários de leitura, etc.) ficarão armazenados em pastas de arquivo e computador pessoal, sob a responsabilidade da pesquisadora, em sua residência, no endereço Avenida Ministro Marcos Freire, nº 3684, apto. 1501, Casa Caiada – Olinda- PE, CEP 53.130-410, pelo período de mínimo 5 anos.

Esses e outros aspectos estão contidos nos seguintes termos: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (para menores de 12 a 18 anos - resolução 466/12) - APÊNDICE A; Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para responsável legal pelo menor de 18 anos - resolução 466/12) - APÊNDICE B; Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para maiores de 18 anos ou emancipados – resolução 466/12) -APÊNDICE C.

#### 4.4 PROCEDIMENTOS DE COLETA DOS DADOS

Para categorizar os repertórios de leitura de leitores adolescentes em relação a obras literárias e de literatura de massa, as próprias obras indicadas pelos jovens leitores da pesquisa constituíram em si uma fonte, um “documento” de reflexão e análise. A análise documental foi, portanto, um dos procedimentos adotados nesta pesquisa:

**Documento:** em ciência, documento é todo objeto (livro, jornal, estátua, escultura, edifício, ferramenta, túmulo, monumento, foto, filme, vídeo, disco, CD etc.) que se torna suporte material (pedra, madeira, metal, papel etc.) de uma informação (oral, escrita, gestual, visual, sonora etc.) que nele é fixada mediante técnicas especiais (escritura, impressão, incrustação, pintura, escultura, construção etc.). Nessa condição, transforma-se em fonte durável de informação sobre os fenômenos pesquisados. (SEVERINO, 2016, p. 133)

A observação simples e a aplicação de questionários também foram procedimentos utilizados na coleta dos dados e de informações descritivas; assim como também as entrevistas semiestruturadas que serviram de base para a construção dos retratos dos jovens leitores:

Essas entrevistas organizam-se em torno de perguntas ou roteiros, que representam os tópicos a averiguar. Guardam, neste sentido, certa similaridade com a entrevista estruturada, especialmente pelo fato de conterem questões previamente estabelecidas e por se delimitarem a um centro de interesse. Distanciam-se desta, no entanto, porque não há uma sequência muito estandardizada nem um controle muito rígido da postura do entrevistador, o que permite que se mantenha uma comunicação mais livre entre o pesquisador e o entrevistado e que se realizem acertos de rota diante de situações inesperadas. (ZAGO; CARVALHO; VILELA, 2003, p. 199).

Com base nas respostas do questionário, nas entrevistas e outras informações complementares (registros escritos de impressões pessoais de leitura acerca de obras literárias e de obras da literatura de massa), construímos retratos de jovens leitores, adaptando a “metodologia” proposta na construção de retratos sociológicos, na obra *Retratos sociológicos: disposições e variações individuais* (2004), de Bernard Lahire.

Para a construção dos retratos sociológicos apresentados nesse livro, Lahire realizou oito estudos de caso; oito pessoas foram entrevistadas seis vezes sobre diferentes temas (escola, família, trabalho, amigos, lazer, atividades culturais, esporte, alimentação, saúde, vestimenta, etc.): “o mesmo pesquisador entrevista seis vezes o mesmo pesquisado, por motivos de continuidade e confiança (...)” LAHIRE, 2004, p. 32).

Embora alguns retratos mais longos (de 20 a 50 páginas) tenham sido realizados por Lahire (2004), as aplicações dessa metodologia para propósitos da educação, geralmente, implicam fazer “retratos mais concisos e direcionados”, como bem fundamentam os autores da já citada obra *Retratos da docência: contextos, saberes e trajetórias* (2018):

A obra [*Retratos sociológicos: disposições e variações individuais*] apresenta retratos sociológicos longos (de 20 a 50 páginas) sobre aspectos variados da vida do ator que permitem a Lahire avaliar seu dispositivo metodológico. Entendemos, então, que essa formulação original não invalida a possibilidade do uso dos retratos de “forma aplicada”, ou seja, “subordinada a um problema de pesquisa direcionado”, como proposto por Lopes (2012). O próprio Bernard Lahire experimentou a realização de retratos sociológicos mais direcionados, posteriormente, em *A cultura dos indivíduos* (LAHIRE, 2006). Os usos dessa metodologia para propósitos da educação ou da educação científica geralmente implicam fazer retratos mais concisos e direcionados. (MASSI; LIMA JUNIOR; BAROLLI, 2018, p. 43).

Aspectos detalhados relativos ao trabalho de Lahire e seus pressupostos teórico-metodológicos trazidos para esta tese foram postos no capítulo de fundamentação das categorias na seção 3.4 (Disposições individuais e sociais).

#### 4.4.1 Descrição detalhada dos passos da pesquisa

Para o trabalho empírico, dividimos a pesquisa em três fases, englobando os seguintes passos: 1) levantamento de obras literárias e de massa e análise documental; apresentação da pesquisa às turmas; 2) convite aos sujeitos; aplicação dos questionários e realização das entrevistas; 3) construção dos retratos; leitura e aprovação dos retratos pelos sujeitos da pesquisa; reelaboração do texto quando necessário; escolha e justificativa dos nomes para os retratos.

Vejamos a descrição detalhada de cada uma dessas três fases.

##### 4.4.1.1 Primeira fase da pesquisa: levantamento dos repertórios de leitura

Após a qualificação do projeto, retomamos as orientações da banca para reescrita e aprofundamento de alguns aspectos teórico-metodológicos da pesquisa. Com a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética da UFPE (parecer nº 2.412.481, de 04 dezembro de 2017), foi iniciada a primeira fase de coleta dos dados com o levantamento dos títulos das obras literárias e de literatura de massa lidas (na escola e fora dela) pela população adolescente dos 8º e 9º anos do ensino fundamental do Colégio de Aplicação do Centro de Educação da UFPE e por quem as referidas obras foram indicadas (Modelo da ficha de coleta dos títulos das obras lidas pela população adolescente do CAp – 8º e 9º anos - APÊNDICE D).

Tivemos o cuidado de avisar que não seria necessária a identificação pessoal (nome) no quadro preenchido, assim como referência a nomes de pessoas que teriam indicados as obras. Essa coleta ocorreu entre dezembro de 2017 e março de 2018.

Após essa coleta, foram tabelados os livros lidos pelos estudantes do 8º ano 2017, turmas A e B; e 9º ano 2017, turmas A e B. Para uma análise comparativa, foi também realizado um levantamento das obras no 8º ano 2018, turmas A e B. Cada turma tem, em média, 30 alunos. Não foi realizado o levantamento no 9º ano (turmas A e B 2018) em virtude de ser a mesma turma que, em 2017, cursava o 8º ano no qual a pesquisa já havia sido realizada. Caso fosse realizado outro levantamento com a mesma turma em outro ano, teríamos que trabalhar com mais uma variável que não daríamos conta diante do volume gigantesco de títulos que já havíamos coletado.

Restringimos o campo de coleta das obras à população dos anos finais do ensino fundamental (8º e 9º anos). Pressupõe-se que, nesses anos escolares, os jovens leitores já tenham

contato com obras do cânone literário como também da literatura de massa (em contextos escolares e não escolares). Exluímos dessa primeira fase a população do ensino médio pela seguinte razão: nesse nível, a literatura passa a ser trabalhada como disciplina escolar, vinculando obras a escolas literárias; aos programas dos exames nacionais e exames seriados de acesso às universidades.

Essa etapa do levantamento de obras possibilitou o cruzamento de dados do repertório de leitura da população dos 8º e 9º anos do ensino fundamental do Colégio de Aplicação com o repertório de leitura (livros mais marcantes) dos jovens dos retratos, sujeitos da pesquisa. Possibilitou também agrupar os livros e realizar as (re) leituras das obras para categorização dos “gêneros” da literatura de massa.

#### 4.4.1.2 Segunda fase da pesquisa: questionários e entrevistas

Paralelo ao levantamento das obras, apresentamos mais detalhadamente a pesquisa às turmas A e B dos 8º e 9º anos do ensino fundamental (2017-2018) e a duas turmas do ensino médio (2017-2018); e convidamos os estudantes que quisessem participar como sujeitos da pesquisa. Para isso, precisariam responder um questionário (APÊNDICE E) e uma entrevista semiestruturada (APÊNDICE F) sobre suas práticas de leitura de obras literárias e de literatura de massa; sua formação de leitor na família e na escola, objetivando a construção de retratos de leitores adolescentes. Aos que aceitaram espontaneamente o convite, entregamos Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (para menores de 12 a 18 anos - Resolução 466/12) - APÊNDICE A; Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para responsável legal pelo menor de 18 anos - Resolução 466/12) - APÊNDICE B; Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para maiores de 18 anos ou emancipados – Resolução 466/12) - APÊNDICE C, conforme aprovados pelo Comitê de Ética da UFPE (ver o item 4.3 Aspectos éticos da pesquisa).

Foi sugerido por uma das alunas responder a entrevista por escrito. Aos primeiros que receberam as perguntas, indagamos se era melhor por escrito ou gravada, optaram em responder por escrito, justificando que se sentiriam mais à vontade para responder. Diante desse fato, optamos por receber todas as respostas por escrito (a mão ou digitadas).

O primeiro sujeito da pesquisa que retornou os dados da entrevista e do questionário, escreveu no e-mail o seguinte depoimento: *Foi um prazer realizar essa entrevista, me fez lembrar muito da minha história com os livros e o quanto eu aprendi.*

#### 4.4.1.3 Terceira fase da pesquisa: construção e aprovação dos retratos

À medida que íamos coletando o material da pesquisa, iniciamos a terceira fase da pesquisa: começamos a construir os retratos dos leitores adolescentes, com base nas respostas do questionário, nas entrevistas e outras informações complementares (registros escritos de impressões pessoais de leitura acerca de obras literárias e de obras da literatura de massa).

Todos os retratos foram sendo elaborados seguindo os mesmos critérios na construção do texto: Perfil; escolaridade familiar; gostos de leitura/ práticas sociais e culturais; o jovem enquanto leitor de literatura(s); experiências com a leitura de obras literárias; experiências com a leitura de obras de literatura de massa; relação escola/ leitura literária/ literatura de massa; mudanças na área de literatura na escola no futuro; um olhar para os anos finais do seu ensino fundamental (8º e 9º anos) apenas para os jovens do ensino médio.

Quando terminamos de elaborar o primeiro grupo de retratos, convidamos o referido grupo para uma “roda de conversa” em que os retratos foram lidos pelos respectivos adolescentes. Solicitamos que os lessem para aprovação dos textos escritos ou reelaboração, quando necessário; e, também para se posicionassem a respeito de como estavam se sentido em relação a essa etapa da pesquisa. Até esse momento, todos estavam se sentido bem. Foram muito receptivos aos seus retratos. Solicitamos que escolhessem um nome com o qual se identificariam e justificassem essa escolha. Estava garantindo o anonimato e, ao mesmo tempo, uma identificação “singular/particular” no imaginário de cada um dos sujeitos da pesquisa.

E, assim, procedemos com todos os grupos até elaborarmos e aprovarmos todos os retratos. Um dos leitores adolescentes escreveu, em seu e-mail para a pesquisadora, a seguinte observação: *P.S.: adorei o retrato!* Outro jovem, ao ler o texto, comentou: *Puxa, eu já mudei em algumas coisas em tão pouco tempo.*

Nas escolhas dos nomes, já encontramos algumas variáveis importantes de identificação que serão objetos de análise durante a discussão de resultados:

- a) Personagens marcantes de obras literárias e de literatura de massa lidas;
- b) Pessoas muito queridas do núcleo familiar;
- c) Pessoas importantes do núcleo de amizade;
- d) Personalidades públicas da área política, científica ou musical;
- e) Personalidades históricas;
- f) Nome relacionado ao gosto pessoal, à dimensão humana e filosófica da vida;
- g) Jogo de letras com o próprio nome, baseado em personagens de livro.

Na elaboração do texto dos retratos, reunimos os dados coletados nos questionários (APÊNDICE E) e nas entrevistas (APÊNDICE F) de cada sujeito, agrupando-os na escrita do retrato nos tópicos apresentados a seguir:

**Sujeitos da pesquisa: Jovens leitores adolescente do 8º e 9º anos do ensino fundamental / Jovens leitores adolescente do 2º e 3º anos do ensino médio**

Perfil do sujeito da pesquisa	Escolaridade familiar	Gostos de leitura/ práticas sociais e culturais	Você enquanto leitor (a)	
Experiências com a leitura de obras literárias	Experiências com obras de literatura de massa	Escola/ leitura literária/ literatura de massa	Mudanças na área de literatura na escola no futuro	Um olhar para os anos finais do seu ensino fundamental (8º e 9º anos) - apenas para os jovens do ensino médio

**Sujeitos da pesquisa: Ex-alunas do CAp (década de 90)**

Perfil do sujeito da pesquisa	Escolaridade familiar	Gostos de leitura/ práticas sociais e culturais
Você enquanto leitor (a)	Memórias de leitura e formação leitora	Mudanças na área de literatura na escola no futuro

Construímos, portanto, vinte retratos de jovens leitores do Colégio de Aplicação da UFPE: cinco retratos de jovens leitores do 8º ano (2018); quatro retratos do 9º ano (2017); seis retratos do 2º ano do ensino médio (2018); cinco retratos do 3º ano do ensino médio (2017). Além desses, optamos também por construir dois retratos a mais: duas ex-estudantes do Colégio de Aplicação (uma do período de 1992 a 1998; outra do período de 1994 a 2000). Perfis esses que nos levaram também a dialogar com os jovens leitores atuais, possibilitando, assim, como diria uma das personagens de Machado de Assis “atar as duas pontas” das práticas de leituras de jovens leitores: o passado e o presente.

*Para abrir o capítulo a seguir “Retratos de jovens leitores”, convidamos a professora Beatriz de Barros de Melo e Silva (Bia), professora recém-aposentada do Colégio de Aplicação da UFPE, da disciplina de Artes Plásticas e ex-aluna do Ginásio de Aplicação (atual Colégio de Aplicação), no período de 1971 a 1977, para escrever um texto que falasse de sua experiência leitora. E ela nos presenteou com suas memórias (um texto-presente: o presente é uma dádiva).*

Não sou Leitora! Mas sou leitora! Será que dá para entender? Creio que não, sem uma explicação. É uma sutileza que aprendi estudando criatividade. Criatividade com letra maiúscula é aquela tratada pelos estudiosos como um evento histórico: a criatividade que resultou na luz elétrica, no advento do telefone, na construção da bomba atômica, na fabricação de uma vacina. A criatividade com letra minúscula é aquela que é acionada para se ter solução de problemas dos mais corriqueiros, que é percurso de construção que pensamos ser “individual”. Assim, me caracterizo como leitora com l minúsculo, como alguém que percorreu um caminho de ler o mínimo e passou a ler um pouco mais e com maior propriedade.

Consegui me alfabetizar tarde, em relação a todos de minha família. Minha irmã aos 5 anos já lia e escrevia.... Eu não. Entrei no Ginásio de Aplicação passando no concurso, em quarto lugar das meninas. Entraram 15 meninos e 15 meninas. E eu lá! Fui da turma de 1971.

Não cheguei leitora. Eu nem gostava e nem tinha tempo a perder com aquilo! Eu queria e precisava brincar, correr, jogar, dançar. Mas eu tive uma professora que insistiu em uma metodologia que me abalou. Dona Ligia, professora de Língua Portuguesa, entrou em minha vida com um livro consumível “Criatividade – redação escolar”. A gente lia e escrevia. Não se preocupava com regras, que só eram discutidas quando o uso incorreto da Língua Portuguesa era geral. Para cada escrita solicitada tínhamos algumas leituras e a que era relacionada à leitura literária tinha o título de “estímulo emocional”.

Não me lembro de nada de obra literária em minha infância. Minha irmã lia Monteiro Lobato e outras coleções que todos os primos liam... Mas eu nem queria aquilo para mim. Parar? Sentar para ler? Já na adolescência foi diferente... eu comecei a ler. Líamos muitos livros por ano no Ginásio de Aplicação... Eu achava que eram muitos, diferentemente de algumas colegas que viviam com os livros debaixo dos braços. Não podia dizer que eram como a Bíblia, pois mudavam a cada semana ou quinzena.

Dois foram os livros mais marcantes da minha adolescência: O Cortiço, de Aluísio de Azevedo, leitura regular da Escola e Cem anos de solidão, este por procura própria.

Naquele tempo eu já dispunha do prazer de sentar e ler, de parar para sentir. E estes dois, de diferentes maneiras me impactaram. O Cortiço me mostrou outra realidade completamente diferente da que eu poderia conhecer, forte e contundente, de uma cruzeza que me chocava, mas a escrita era tão rica que não conseguia parar de ler. Já Cem anos de solidão me tocou, indo além da beleza do escrito, pela urdidura, pela tessitura da história, o movimento do real e do irreal, os sentimentos humanos.

Na época detestava os livros de literatura de massa... Eram muito ruins e com histórias das mais sem graça, em sua maioria românticas. Mas devorei a coleção de Agatha Christie de minha irmã. De assassinato eu gostava, e ainda gosto, e ainda repito essa leitura.

Grandes diferenças foram estabelecidas em relação à leitura literária entre o fundamental e médio (entre o ginásial e o colegial), inicialmente pelo contato de outra professora, Myrtha Carvalho. E por que só ali começávamos a estudar literatura. Um novo mundo foi se abrindo. Foi o refletir sobre o meu sentir sendo sistematizado. Nem preciso dizer que eram aulas imperdíveis, que mantinham um clima de humor e leveza, mas que tinham uma densidade considerável.

Concluí o Colegial no ano de 1977. Neste percurso tornei-me leitora... E devo dizer que devo muito ao Colégio de Aplicação por esse aspecto de minha formação.

## 5 RETRATOS DE JOVENS LEITORES

Na época de Bia, duas professoras marcaram sua construção como leitora: uma, no ginásio; outra, no colegial. A metodologia da primeira a abalou: *Para cada escrita solicitada tínhamos algumas leituras e a que era relacionada à leitura literária tinha o título de “estímulo emocional”*; a segunda professora, com humor, leveza e densidade, abriu as portas da literatura, enquanto um sentir/saber sistematizado.

Do Ginásio de Aplicação da professora Beatriz (Bia) ao Colégio de Aplicação atual, muitos anos já se passaram. Com o passar dos anos, outras formas de lidar com a leitura e a escrita foram sendo construídas nesse espaço de experimentação pedagógica. E nossos jovens leitores adolescentes e os professores também mudaram e continuarão a mudar. O ser humano e o mundo vivem em contínuas mudanças. Tomando as palavras de uma de nossas leitoras adultas, Olívia, sujeito da pesquisa e ex-aluna do CAp, da década de 90:

Olívia não saberia apontar exatamente quais mudanças ela espera, na área de literatura na escola no futuro, na formação dos leitores adolescentes: ‘Não sei dizer, talvez terão menos acesso a livros físicos e mais acesso à internet.... Talvez meus netos poderão avaliar melhor, pois meus filhos são a primeira geração que nasce com celular na mão...’ (Trecho extraído do retrato de Olívia, 2019).

Já Sula, sujeito da pesquisa e ex-aluna do CAp, também da década de 90 espera que, na área de literatura na escola no futuro, na formação dos leitores adolescentes:

[...] não esqueçam ou enfraqueçam o estudo dos Clássicos. Estudar Machado é estudar Eça de Queiroz que é estudar fábula Menipeia (do grego Menipo), onde eles realmente se influenciaram e entender como se deu a construção da nossa literatura daquele momento. Entender qual foi a razão da busca do belo após a crise de contrastes do Barroco. Construir a ideia de literatura como a de história e de toda uma manifestação de cultura, de linguagem e de legado. (Trecho extraído do retrato de Sula, 2018).

Vamos conhecer, agora, os vinte retratos de jovens leitores adolescentes atuais do Colégio de Aplicação da UFPE e das duas leitoras adultas, ex-alunas do CAp, da década de 90. Optamos por apresentar os “retratos dos leitores” construídos ao longo deste processo de investigação como um dos capítulos desta tese, pois já se configuram como um dos “resultados” desta pesquisa.

Embora alguns pesquisadores optem por uma sociologia das histórias de vida do indivíduo para dar conta de algumas exigências relacionais de forma mais completa, ao invés da ideia de retrato, “[...] pois incorreria inexoravelmente na fragmentação das disposições” (VISSER, 2017, p. 260). Conscientes desse fato, procuramos não perder de vista que “Mais do que plurais, disposições sociais são relacionais, obedecem a um campo de forças sociais,

dependendo do momento na trajetória social de um agente.” (VISSER, 2017, p. 260). Optamos por construir os retratos, e, ao analisá-los, não perder de vista as relações entre as disposições, mesmo subordinadas a um problema de pesquisa específico: as práticas de leituras de jovens leitores em relação à literatura literária e à literatura de massa.

Sabemos que o texto dos retratos pode sobrecarregar o leitor, tornando a leitura cansativa. Colocamos, por isso, ao final deste capítulo um quadro síntese do perfil dos sujeitos da pesquisa, agrupando e cruzando os dados mais gerais, para facilitar a visualização e a consulta de algumas informações.

## 5.1 RETRATOS DE JOVENS LEITORES DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

### 5.1.1 Brilhante

#### RETRATO DE BRILHANTE

JUSTIFICATIVA DA ESCOLHA DO NOME: Adoro observar as estrelas, me faz pensar, refletir, dar mais valor e agradecer.

Brilhante tem 13 anos. Nasceu na cidade de Brasília, no Distrito Federal. Considera-se de etnia branca. Mora em casa alugada com seu pai, sua mãe e uma irmã. No momento de construção de seu retrato de leitor adolescente, está cursando o 8º ano do ensino fundamental do Colégio de Aplicação do Centro de Educação da UFPE. Fez cursinho preparatório para ingressar no CAP. Concorreu na seleção pública para o CAP no final de 2015, com 10 anos de idade; ingressando, portanto, no 6º ano do Ensino Fundamental do CAP em 2016.

#### Escolaridade familiar

Os pais de Brilhante cursaram o terceiro grau completo (nível superior completo); o pai é engenheiro; a mãe, administradora. A renda familiar é de mais de 4 salários mínimos. O avô e a avó maternos estudaram o segundo grau completo (atual ensino médio); o avô é técnico da aeronáutica; a avó, dona de casa. O avô e a avó paternos cursaram o terceiro grau completo; o avô (já falecido) era contador e a avó, professora.

#### Gostos de leitura/ práticas sociais e culturais

Brilhante gosta de ler crônicas, histórias em quadrinhos e ficção científica; e não gosta de ler jornais e ficção (livros de surrealismo). Uma vez por dia, lê textos em sites da internet; uma vez por semana, costuma ler história em quadrinhos; uma vez por mês, costuma ler crônicas; uma vez a cada dois meses, costuma ler obra literária e *best seller* / literatura de massa; ocasionalmente, lê jornal e revista.

O que ele mais aprecia nos livros que lê é “a forma em que a história é escrita de modo que a leitura não fique monótona.” Ao ler um livro, costuma terminar a leitura, mesmo que não

esteja gostando da história ou para na metade. A sua maneira de obter um livro para ler é pegando emprestado na biblioteca ou comprando em livrarias.

Frequenta, às vezes, o cinema, a biblioteca e livrarias; nunca frequenta teatro e shows musicais. Sua atividade de lazer favorita é “passar com a minha família.” Tem acesso à Internet e a utiliza, principalmente, para assistir a filmes, séries, vídeos; acessar sites e blogs.

### **Brilhante enquanto leitor**

Brilhante considera-se um leitor de obras literárias, “apesar de não ser um leitor muito ativo, ainda me considero um leitor de obras literárias.” Os livros mais marcantes em sua vida, até agora, foram: *Diário de Anne Frank*, *Diário de um Banana*, *Aventuras de Nate*, *Pollyanna* e *A Semente da Verdade*. Suas práticas de leitura correspondem às suas preferências ou “as sugestões dadas pelo colégio.”

Literatura, para Brilhante, “significa uma arte que é transmitida para quem aprecia através de palavras, formando imagens no nosso subconsciente.” Associa a palavra literatura a “textos, páginas e livros.” Para Brilhante, existe diferença entre obra literária e literatura de massa. “Literatura em massa é aquela que muitas pessoas leem, mas por um pequeno período de tempo (em relação às obras literárias). Já a obra literária é lida não necessariamente por tantas pessoas, por um longo período de tempo.”

### **Experiências com a leitura de obras literárias**

Na infância, em relação a sua primeira experiência com a leitura de uma obra literária comenta “Estava adorando poder ler, sem ajuda dos meus pais, os livros que eram exclusivamente selecionados pela escola, eu lia por ‘obrigação’.”

Já na adolescência, a experiência mais significativa em relação à leitura de uma obra literária foi “A leitura do livro “Diário de Anne Frank” por ser uma das primeiras obras literárias que li por conta própria, e por isso adorei entrar nesse mundo dos livros. Logo em seguida também percebi que não seria todos os gêneros literários que sentiria prazer e teria paciência para ler.”

A leitura de uma obra literária interferiu em sua maneira de compreender a vida. “Sim, também no livro ‘Diário de Anne Frank’ pelas situações precárias e tão tristes que ela vivia, passei a dar mais valor à vida.” A leitura literária hoje ocupa menos espaço hoje, desempenha um papel “Menor, pois antes tinha mais tempo reservado para leitura e me dedicava mais diariamente.”

Em sua casa ou família, “Ninguém possui uma leitura regular, mas sempre me incentivaram a ler mais.” O gosto pela leitura de obras literárias de seus colegas o influenciou “Sim, a maioria dos meus amigos leem muito, sempre me contando sobre as histórias assim, despertando meu interesse em muitas obras e autores (as).

### **Experiências com a leitura de obras de literatura de massa**

Para Brilhante, “literatura em massa é aquela que muitas pessoas leem, mas por um pequeno período de tempo (em relação às obras literárias).” Ele afirma que não costuma ler obras de literatura de massa na adolescência.

Em sua opinião, a leitura de uma obra de literatura de massa interfere na maneira de compreender a vida “Sim, ajudando a ver a vida de uma forma diferente, desde uma forma

mais engraçada, até uma mais séria.” Essa leitura não ocupa mais espaço hoje “Não ocupa, pois antigamente sentia mais prazer em ler obras de literatura em massa.”

Em sua casa ou família, “Ninguém gosta muito [de ler literatura em massa]” Os gostos de seus colegas pela leitura dessas obras o influenciaram “Sim, principalmente quando era menor, era muito influenciado pelos meus colegas por sempre ver o interesse pelas obras acabava querendo ler também.”

#### **Escola/ leitura literária/ literatura de massa**

A obrigação escolar de determinadas obras literárias interfere no seu prazer pessoal de ler de maneira positiva, “Sim, pois assim acabo conhecendo novos gêneros textuais e autores (as).” As estratégias usadas pela escola/ professor (a) não o auxiliaram em sua leitura das obras literárias.

Percebe diferenças entre a leitura de obras literárias da escola e a leitura escolhida pelo adolescente fora da escola “As da escola acabava lendo por obrigação, muitas vezes sem interesse e com pouco tempo para finalizar a leitura. Já as fora da escola eu lia sempre com interesse e com um tempo ilimitado para finalizar a leitura.”

Em sua opinião, as contribuições das práticas de leitura literária ou de massa na escola para a formação de um jovem leitor adolescente, “contribui para que desde pequenos os alunos criem um interesse e comecem a ler por conta própria.

#### **Mudanças na área de literatura na escola no futuro**

Brilhante espera mudanças na área de literatura na escola, como por exemplo, “ A sugestão de livros/ autores que os alunos se interessem mais e dar sugestões de livros em que não necessariamente será realizada uma atividade sobre...”

### **5.1.2 Júlia**

#### **RETRATO DE JÚLIA**

JUSTIFICATIVA DA ESCOLHA DO NOME: Eu escolhi Júlia, porque eu acho que é um nome que combina comigo.

Júlia tem 13 anos. Nasceu na cidade de Recife, no estado de Pernambuco. Considera-se de etnia parda. Mora em casa própria com sua mãe e não tem irmãos. No momento de construção de seu retrato de leitora adolescente, está cursando o 8º ano do ensino fundamental do Colégio de Aplicação do Centro de Educação da UFPE. Fez cursinho preparatório para ingressar no CAP. Concorreu na seleção pública para o CAP no final de 2015, com 10 anos de idade; ingressando, portanto, no 6º ano do Ensino Fundamental do CAP em 2016.

### **Escolaridade familiar**

O pai e a mãe de Júlia cursaram o ensino superior; o pai é policial militar; a mãe, professora. A renda familiar é de mais de 4 salários mínimos. Seu avô e avó maternos estudaram até o primário. O avô é motorista (aposentado), a avó, já falecida, era dona de casa. O avô e a avó paternos (já falecidos) cursaram até o ensino fundamental. O avô trabalhava como chefe de vigilância de uma empresa privada e avó era dona de casa.

### **Gostos de leitura/ práticas sociais e culturais**

Júlia gosta de ler livros sobre pessoas com poderes, romance, artigos sobre medicina, poemas e poesias e não gosta de ler livros de ficção científica. Uma vez por semana, lê alguma obra literária; mais de uma vez por semana, costuma ler textos em sites da internet; uma vez por mês, costuma ler história em quadrinhos e *best seller*/ literatura de massa; uma vez por ano, lê jornal e revista. O que ela mais aprecia nos livros que lê é “o fato do autor conseguir prender o leitor durante todo o livro e no final ainda conseguir surpreendê-lo.” Ao ler um livro, costuma parar na metade. A sua maneira de obter um livro para ler é comprando o livro. Frequenta, às vezes, o teatro, a biblioteca, os shows musicais; livrarias; sempre vai ao cinema. Sua atividade de lazer favorita é “ir para um parque ou shopping, mas se eu não puder sair e tiver de ficar em casa eu prefiro assistir filmes e navegar na internet.” Tem acesso à Internet e a utiliza, principalmente, para Redes Sociais e Netflix.

### **Júlia enquanto leitora**

Júlia não se considera uma leitora de obras literárias, “porque mesmo sem ler muito, os livros que leio são de sua maioria atuais.” Os livros mais marcantes em sua vida até agora foram: *O Menino no espelho*, *Um sinal de esperança*, *A corrente da Vida*, *Agora estou sozinha* e *A Torre*. Suas práticas de leitura correspondem às suas preferências, “Leio mais livros que são da minha preferência, mas caso seja algum livro que eu me interesse e que algum amigo meu leu a vontade de ler aumenta.”

Para Júlia, o que significa literatura e o que ela associa à palavra literatura “seria estudar/entender a mensagem que o livro quer trazer e que em sua grande maioria é feita com as obras literárias.” Para Júlia, existe diferença entre obra literária e literatura de massa. “Obra literária na minha visão se difere de leitura de massa porque ela é uma literatura mais clássica e, muitas vezes, antigas e de difícil compreensão, diferente da leitura de massa que é um tipo de leitura mais fácil de entender e que ‘todo mundo quer ler’. Como *A Moreninha* e *A Culpa é das estrelas*.”

### **Experiências com a leitura de obras literárias**

Na infância, em relação a sua primeira experiência com a leitura de uma obra literária comenta “Não me recordo de ter lido alguma obra literária na infância.” Já na adolescência, “A experiência mais significativa foi quando li *Memórias de um sargento de milícias*, pois foi meu primeiro contato com uma obra literária.”

A leitura de uma obra literária interferiu em sua maneira de compreender a vida. “Todos os tipos de livros vão interferir na maneira de compreender a vida, pois nos livros geralmente trazem diversas situações diferentes e dependendo do que é mostrado diante dessas situações vão nos fazer pensar sobre.” “A leitura literária desempenha hoje um papel maior, porque

como estou nos últimos anos do fundamental é mais do que comum que a escola passe para lermos obras literárias. ” Em sua casa ou família, a pessoa que gosta de ler obras literárias é “minha mãe”, e “o gosto pela leitura dela a influencia bastante a buscar a leitura literária em seu dia-a-dia, pelo fato de minha mãe ser professora. ” O gosto pela leitura de obras literárias de seus colegas não a influenciou muito “Não muito, porque geralmente os livros que leio são da minha preferência e não gosto muito das obras literárias. ”

### **Experiências com a leitura de obras de literatura de massa**

Para Júlia, a literatura de massa significa “Livros que são muitos procurados/famosos e que todo mundo se já não leu já sabe alguém que leu. ” Ela afirma que costuma ler muito obras de literatura de massa. “Sim, lembro que fiquei muito empolgada ao ler e ao finalizar o primeiro livro do *Diário de um banana*, porque além de mim meus colegas estavam lendo e também porque foi meu primeiro livro grosso. ” Em sua opinião, a leitura de uma obra de literatura de massa interfere em sua maneira de compreender a vida “Acredito que todos os tipos de literatura vão nos influenciar e nos fazer pensar sobre, pois sempre que estou em determinada situação em que não sei o que fazer tento me lembrar se algo feito em algum livro possa servir.”

Avalia que a leitura em geral desempenha um papel maior que antes “Maior, pois hoje o meu interesse pela leitura é maior do que antes. ” Em sua família, sua mãe e seu pai gostam de ler literatura de massa e a influenciam nessa leitura. “Minha mãe e meu pai que mesmo sem ler com frequência eles gostam e me estimulam a ler no dia-a-dia.” Os gostos de seus colegas pela literatura de massa não a influenciaram “muito” a buscar essa literatura em seu dia-a-dia.

### **Escola/ leitura literária/ literatura de massa**

A obrigação escolar de determinadas obras literárias não interfere no seu prazer pessoal de ler. As estratégias usadas pela escola/ professor (a) a auxiliam em sua leitura das obras literárias. Percebe diferenças entre a leitura de obras literárias da escola e a leitura escolhida pelo adolescente fora da escola. “É que geralmente os adolescentes escolhem livros de literatura em massa fora da escola e que geralmente tem mais vontade de ler. ”

Em sua opinião, as contribuições das práticas de leitura literária ou de massa na escola para a formação de um jovem leitor adolescente, ” A literatura de massa vai servir mais como lazer e para que o jovem tenha um gosto a mais pela leitura e as leituras literárias fazem com que os jovens possam conhecer novos vocabulários e muitas vezes sair da sua zona de conforto e experimentar outras áreas. ”

### **Mudanças na área de literatura na escola no futuro**

Júlia espera mudanças na área de literatura na escola em um futuro próximo: “Que elas (as escolas) possam passar os seus ensinamentos com uma maneira diferente e que estimulem mais alunos a lerem. ”

### 5.1.3 Madame Carinanon

#### RETRATO DE MADAME CARINANON

**JUSTIFICATIVA DA ESCOLHA DO NOME:** Porque é apenas meu nome e sobrenome originais com as letras em diferentes posições, tipo o de Lord Voldemort (personagem do livro de Harry Potter que faz um jogo com as letras do nome e sobrenome).

Madame Carinanon tem 13 anos. Nasceu na cidade de Recife, no estado de Pernambuco. Considera-se de etnia parda. Mora em casa com seu pai e mãe e um irmão. No momento de construção de seu retrato de leitora adolescente, está cursando o 8º ano do ensino fundamental do Colégio de Aplicação do Centro de Educação da UFPE. Fez cursinho preparatório para ingressar no CAp. Concorreu na seleção pública para o CAp no final de 2015, com 10 anos de idade; ingressando, portanto, no 6º ano do Ensino Fundamental do CAP em 2016.

#### **Escolaridade familiar**

O pai e a mãe de Madame Carinanon cursaram até o ensino médio (completo); ambos são comerciantes. A renda familiar é de mais de 4 salários mínimos. Seu avô materno é pedreiro, sem nível de escolaridade; sua avó materna é comerciante. Seu avô paterno (já falecido) era operário de fábrica; e sua avó paterna é costureira e cursou o ensino fundamental.

#### **Gostos de leitura/ práticas sociais e culturais**

Madame Carinanon costuma “ser muito eclética [em seus gostos de leitura], mas acaba pendendo um pouco para aventura, romance e crônicas.” E não gosta de leitura “As que não são necessariamente uma narrativa.” Uma vez por dia, costuma ler textos em sites da internet, obra literária; *best seller*/literatura de massa; e outros tipos de material de leitura como *fanfics* ou apenas história de autores independentes; uma vez por mês, costuma ler jornal; ocasionalmente, revista e história em quadrinhos. O que mais aprecia nos livros que lê é “O que ele[ o livro] me passa, em que ele [o livro] me adiciona.” Ao ler um livro, costuma ir até o final. A sua maneira de obter um livro para ler é comprando o livro; lendo-o *on line*; baixando-o da internet ou pedindo emprestado a um colega ou por empréstimo na biblioteca. Nunca frequenta o teatro e shows musicais; sempre frequenta a biblioteca e livrarias; às vezes, vai ao cinema. Sua atividade de lazer favorita é “ler livros ou ‘*fanfics*’, escutar música e assistir séries e filmes.”

#### **Madame Carinanon enquanto leitora**

Madame Carinanon considera-se uma leitora de obras literárias, “ pois uma obra literária para mim, de forma um pouco vulgar, é qualquer coisa que conte uma narrativa com palavras.” Os livros mais marcantes em sua vida até agora foram: *Histórias para a sala de aula: crônicas do cotidiano*, de Walcyr Carrasco, por me implementar no mundo da leitura; a coleção *A Seleção* de Kiera Cass, por ser a primeira saga que eu li; *Percy Jackson e os*

*olimpianos/Os heróis do Olimpo* de Rick Riordan, é com certeza minha coleção preferida de longe; a coleção de *Fazendo meu Filme* por me aprofundar mais na literatura brasileira.

Suas práticas de leitura correspondem às suas preferências, mas também se deixa influenciar pelo que está sendo lido no momento pelo seu grupo de amigos adolescentes: “Me considero uma pessoa bastante eclética, tanto acato algumas sugestões de livros por meus amigos, quanto leio livros que fogem um pouco dos padrões da massa literária.”

Para Madame Carinanon, o que significa literatura e o que ela associa à palavra literatura é “Qualquer forma de demonstração da linguagem estética em uma imagem. Quase como uma arte de utilizar palavras.”

Para Madame Carinanon, existe diferença entre obra literária e literatura de massa. “Para mim toda literatura em massa é uma obra literária, mas nem toda obra literária é literatura em massa. Literatura em massa são obras literárias que fazem um sucesso muito grande, até um pouco incômodo, pois vira uma obrigação ler aquele livro e, às vezes, a história não agrada, mas há receio de ir contra a opinião da massa.”

### **Experiências com a leitura de obras literárias**

Na infância, a primeira experiência com a leitura de uma obra literária de Madame Carinanon foi “*Histórias para a sala de aula: crônicas do cotidiano* de Walcyr Carrasco, esse livro com certeza abriu as portas para a leitura, inicialmente mais inclinada para outras crônicas e outros livros do próprio, para em seguida, me aprofundar em diversos tipos de leitura.”

Já na adolescência, a experiência mais significativa em relação à leitura de uma obra literária foi “*Percy Jackson e os olímpianos/Heróis do Olimpo* de Rick Riordan, lidos ainda no início de 2018, eles representam algo muito grande em mim, alguns valores importantes para mim vieram deles, além de me permitir ser mais aberta a alguns temas.”

A leitura de uma obra literária interferiu em sua maneira de compreender a vida: “Sim, usando o exemplo anterior, quando li “PJO” e “HDO”, passei por um momento um pouco difícil em relação a amizades e de certa forma aquela busca por identidade de todo adolescente, finalizada minha leitura eu absorvi alguns valores, como lealdade, além de sempre tentar pensar positivo.”

A leitura literária hoje desempenha um papel maior em sua vida que antes: “Maior, pois acabo deixando a leitura literária acima de algumas coisas que antes eram cruciais, tipo dormir.”

Em sua casa ou família, “Inicialmente, apenas eu tinha esse gosto pela leitura, por isso tive poucas influências, mas atualmente, acredito que dei um bom exemplo a minha irmã, já que esta se interessa mais por tal atividade, havendo inclusive troca de opiniões e discussões sobre alguma leitura em comum.” O gosto pela leitura de obras literárias de suas colegas a influenciou “Sim, a maioria das minhas amigas liam muito, senti a necessidade de me incluir nisso.”

### **Experiências com a leitura de obras de literatura de massa**

Para Madame Carinanon, a literatura de massa significa “Uma obra literária que acaba caindo no gosto de muitas pessoas, virando quase um crime nunca ter lido algum desses.” Afirma que costuma ler muitas obras de literatura de massa: “Sim, por mais que não goste quando um livro acaba virando ‘modinha’, gosto de no mínimo conhecer algumas destas obras para poder ter uma opinião mais aprofundada que a maioria. Um exemplo é a saga de Harry Potter, iniciei a leitura apenas para poder ser contra a correnteza, dizer que não gostei dos livros como todos, mas isso acabou não dando muito certo.”

Em sua opinião, a leitura de uma obra de literatura de massa pode interferir em sua maneira de compreender a vida “Acho que sim, porque antes de tudo, uma obra de literatura em massa ainda é uma obra literária, pode tocar alguém como todas e qualquer obra.” A leitura de obras de literatura de massa não ocupa hoje espaço “nem maior nem menor” em sua vida. “Não, interpreto que não houve mudanças quanto a frequência de leituras de literatura em massa.”

Em sua casa, sua irmã gosta de ler literatura de massa, mas o gosto dela por essas obras não a influencia muito: “Minha irmã, não muito, porque a maioria das leituras em massa dela não me interessa muito.”

Os gostos de seus colegas pela leitura dessas obras também não a influenciam tanto, “mas como com meus amigos há uma maior variedade, há exceções.”

### **Escola/ leitura literária/ literatura de massa**

A obrigação escolar de determinadas obras literárias interfere no seu prazer pessoal de ler “Sim, acaba realmente pesando como uma obrigação, mesmo que o livro seja do meu gosto.

As estratégias usadas pela escola/ professor (a) a auxiliaram em sua leitura das obras literárias. “Já houve casos, mas não muito.”

Percebe as diferenças entre a leitura de obras literárias da escola e a leitura escolhida pelo adolescente fora da escola “ Quando um livro é passado pelo colégio ele perde o prazer, acaba virando apenas mais uma obrigação.” Em sua opinião, as contribuições das práticas de leitura literária ou de massa na escola para a formação de um jovem leitor adolescente “De certa forma, ajuda aqueles que não possuem conexão com a leitura fora do colégio.”

### **Mudanças na área de literatura na escola no futuro**

Madame Carinanon espera mudanças na área de literatura na escola: “Talvez que seja mais levado em consideração a opinião dos jovens, além de livros reflexivos, não apenas para a realização de uma prova.”

### 5.1.4 Maria Antonieta

#### RETRATO DE MARIA ANTONIETA

JUSTIFICATIVA DA ESCOLHA DO NOME: Escolhi Maria Antonieta, porque acho um nome bonito, peculiar e com peso histórico.

Maria Antonieta tem 13 anos. Nasceu na cidade de Recife, no estado de Pernambuco. Considera-se de etnia branca. Mora em casa própria com seu pai, sua mãe e um irmão. No momento de construção de seu retrato de leitora adolescente, está cursando o 8º ano do ensino fundamental do Colégio de Aplicação do Centro de Educação da UFPE. Fez cursinho preparatório para ingressar no CAP. Concorreu na seleção pública para o CAP no final de 2015, com 10 anos de idade; ingressando, portanto, no 6º ano do Ensino Fundamental do CAP em 2016.

#### Escolaridade familiar

O pai e a mãe de Maria Antonieta têm nível superior completo com especialização; ambos são professores e o pai também é advogado. A renda familiar é de mais de quatro salários mínimos. Seu avô (falecido) e sua avó paternos possuem o ensino fundamental incompleto; seu avô trabalhava como autônomo e a avó como cabeleireira. Seu avô materno (já falecido) também possuía o ensino fundamental incompleto; já a avó cursou a graduação. O avô era soldado do exército e avó, professora.

#### Gostos de leitura/ práticas sociais e culturais

Maria Antonieta gosta de ler “romance adolescente, ficção, aventura, ação, clichês (românticos), HQs” e não gosta de leituras “filosóficas, fábulas, biografias”. Uma vez por dia, lê textos em sites da internet; mais de uma vez por semana, costuma ler obra literária e história em quadrinhos; uma vez a cada dois meses, costuma ler *best seller* / literatura de massa; ocasionalmente, lê jornal e revista. O que Maria Antonieta mais aprecia nos livros que lê é “A maneira como o livro marca a minha vida é o jeito que o autor nos envolve na leitura, como se estivéssemos passando de verdade pela história.” Ao ler um livro, costuma parar na metade ou ir até o final. A sua maneira de obter um livro para ler é comprando o livro; lendo-o *online*; baixando-o da internet ou pedindo emprestado a um colega ou por empréstimo na biblioteca. Nunca frequenta o teatro nem shows musicais; às vezes, frequenta o cinema, a biblioteca e livrarias. Sua atividade de lazer favorita é ver filmes, animes e vídeos. Tem acesso à Internet e a utiliza, principalmente, para redes sociais.

#### Maria Antonieta enquanto leitora

Maria Antonieta considera-se uma leitora de obras literárias, “Sim, porque leio bastantes livros, poemas, etc.” Os livros mais marcantes em sua vida até o momento foram: *Persepólis* (Marjane Sartrapi) e a saga *Harry Potter* (J.K. Rowling). Suas práticas de leitura correspondem às suas preferências, “Normalmente correspondem as minhas preferências, abrindo algumas exceções pra [sic] recomendações de amigos.” Para Maria Antonieta, o que significa literatura e o que ela associa à palavra literatura seria “Textos, livros, poemas, fábulas, contos, tudo que

possui palavras para você ler. ” Para ela, existe diferença entre obra literária e literatura de massa. “Sim, literatura de massa são obras literárias que ficaram muito populares. ”

### **Experiências com a leitura de obras literárias**

Na infância, “Minha primeira experiência foi as HQs da Turma da Mônica (Maurício de Souza), desde o meu avô materno que a minha família adora lê-las. Antes de eu saber ler, meu irmão as lia pra [sic] mim” Já na adolescência, a experiência mais significativa em relação à leitura de uma obra literária até agora foi “A saga *Percy Jackson*. ”

A leitura de uma obra literária interferiu em sua maneira de compreender a vida: “Sim, ocorreu comigo com o livro “A procura de Audrey”, onde a protagonista possui episódios depressivos e ansiedade generalizada, parecido com o meu diagnóstico. O livro mudou um pouco minha forma de ver a minha ansiedade. ”

A leitura literária hoje desempenha um papel menor em sua vida que antes. “Menos, até meus 12 anos eu lia bastante, mas com o vício fui deixando aos poucos de ler e estou retornando agora. ”

Em sua família, “todos” gostam de obras literárias “desde pequena meus pais me apresentaram o universo da leitura e eu sempre os via lendo, então eles influenciaram bastante, tanto que eu tenho um gosto literário bastante parecido com os deles. ”

O gosto pela leitura de obras literárias de seus colegas não a influenciou “Não, normalmente eu que influencio meus colegas a lerem, pois desde pequena já tinha o hábito, então não tinha como eles fazerem isso. ”

### **Experiências com a leitura de obras de literatura de massa**

A literatura de massa, para Maria Antonieta, significa “Obras literárias que ficaram muito famosas, ex.: A culpa é das estrelas. ” Não costuma muito ler obras de literatura de massa.

Em sua opinião, a leitura de uma obra de literatura de massa pode interferir em sua maneira de compreender a vida, “mas não possui uma experiência pessoal em que isso ocorreu por eu não ler muita literatura em massa, mas Harry Potter foi uma experiência significativa. ”

Afirma que a leitura de obras de literatura de massa não desempenha um papel maior hoje que antes em sua vida “Não, acho que nunca ocupou um espaço muito grande na minha vida. ”

Em família, sua mãe gosta de ler literatura de massa e a influencia na leitura. “Minha mãe, sim, pois ela lê e sempre me recomenda e comenta sobre o livro. ”

Os gostos de seus colegas pela leitura dessas obras não a influenciaram “Não, porque eu normalmente costumo ler livros por minha escolha. ”

### **Escola/ leitura literária/ literatura de massa**

A obrigação escolar de determinadas obras literárias interfere no seu prazer pessoal de ler, “Sim, independente do livro, não gosto de ler obrigada. ”

As estratégias usadas pela escola/ professor (a) não a auxiliam em sua leitura das obras literárias.

Percebe diferenças entre a leitura de obras literárias da escola e a leitura escolhida pelo adolescente fora da escola. “Na maioria das situações, os livros escolhidos pela escola, são mais filosóficos, que passam uma moral, clássicos, etc. Já a maioria dos adolescentes preferem (prefere) livros de romance e/ou aventura. ”

Em sua opinião, as contribuições das práticas de leitura literária ou de massa na escola para a formação de um jovem leitor adolescente, “Você fica muito mais familiarizado com as palavras, se expressa melhor, escreve melhor, etc.”

### **Mudanças na área de literatura na escola no futuro**

Maria Antonieta espera mudanças na área de literatura na escola em um futuro próximo: “Que as escolas não mandem livros que não interessam no geral os alunos, pois além de ‘desincentivar’ a lerem livros, também se torna entediante.”

### **5.1.5 Stephen Hawking**

#### **RETRATO DE STEPHEN HAWKING**

JUSTIFICATIVA DA ESCOLHA DO NOME: Porque eu gosto da história dele e de suas teorias.

Stephen Hawking tem 14 anos. Nasceu na cidade de Recife, no estado de Pernambuco. Considera-se de etnia branca, mora em casa própria com seu pai, sua mãe e uma irmã. No momento de construção de seu retrato de leitor adolescente, está cursando o 8º ano do ensino fundamental do Colégio de Aplicação do Centro de Educação da UFPE. Fez cursinho preparatório para ingressar no CAp. Concorreu na seleção pública para o CAp no final de 2015, com 11 anos de idade; ingressando, portanto, no 6º ano do Ensino Fundamental do CAp em 2016.

#### **Escolaridade familiar**

O pai e a mãe de Stephen Hawking possuem o título de Doutor (Doutorado); ambos são professores universitários. A renda familiar é de mais de quatro salários mínimos. O avô e a avó maternos possuem o nível superior completo; a avó também cursou o mestrado em desenvolvimento urbano; esse avô é engenheiro civil e a avó, arquiteta urbanista (servidora pública estadual). Já o avô paterno possui *Certificat d'étude* (8º ano) e a avó, *Brevet d'étude* (parou após o 2º ano do ensino médio); esse avô é Agent de méthode (aposentado) e a avó, *Dactilographe e stenographe*, dona de casa (depois do nascimento do segundo filho). Ambos são de nacionalidade francesa.

#### **Gostos de leitura/ práticas sociais e culturais**

Stephen Hawking gosta de ler curiosidades, ficção fantástica, histórias de suspense e não gosta de ler histórias monótonas e com linguagem complicada. Uma vez por dia, lê textos em sites da internet; uma vez por semana costuma ler Best seller/ literatura de massa; uma vez por mês, costuma ler obra literária; ocasionalmente, lê jornal, revista e história em quadrinhos.

O que mais aprecia nos livros que lê é o divertimento. Ao ler um livro, costuma ir até o final. A sua maneira de obter um livro para ler é comprando o livro ou pedindo emprestado

a um colega. Às vezes, frequenta o teatro, o cinema, a biblioteca, os shows musicais e livrarias. Sua atividade de lazer favorita é jogar bola. Tem acesso à Internet e a utiliza, principalmente, para “Pesquisas, *youtube*, e-mail, jogos, etc.”

### **Stephen Hawking enquanto leitor**

Stephen Hawking não se considera um leitor de obras literárias, “Não, pois não leio romances frequentemente, leio mais *best sellers*.” Os livros mais marcantes em sua vida até agora: O mágico desinventor, Diário de um banana (a série como um todo), Extraordinário, Percy Jackson (a série como um todo), Harry Potter (a série como um todo), Nárnia (a série como um todo).

Ao refletir se suas práticas de leitura correspondem às suas preferências ou se deixa influenciar pelo que está sendo lido no momento pelo seu grupo de amigos adolescentes, destaca a influência “Principalmente influências e livros que eu ganhei, raramente livros que eu escolhi.”

Literatura, para Stephen Hawking, “É contar algo de forma que apaixone quem está lendo, quando você lê um texto literário você viaja para o mundo da obra.” Associa a palavra literatura a “grandes escritores.”

Para Stephen Hawking, existe diferença entre obra literária e literatura de massa. “São jeitos diferentes de contar histórias, numa obra literária a forma em que a obra é contada que importa mais, o principal objetivo de um livro de literatura em massa é atingir as demandas, as expectativas de quem o lê.”

### **Experiências com a leitura de obras literárias**

Na infância, a primeira experiência de Stephen com a leitura de uma obra literária “ Não lembro bem pois já faz bastante tempo que li o livro e não tenho certeza se o livro pode ser considerado uma obra literária, mas foi algo muito bom, foi aí que comecei a ler, foi meu primeiro livro ‘O mágico desinventor’, lia com minha mãe.”

Já na adolescência, a experiência mais significativa em relação à leitura de uma obra literária até agora “Foi no sétimo ano quando tive que ler para a escola ‘A revolução dos bichos’, eu sempre me importei com o que estava acontecendo no mundo, e esse livro é muito interessante nesse sentido, pois ele mostra o que acontece no mundo de forma oculta, para crianças.”

A leitura de uma obra literária pode interferir em sua maneira de compreender a vida. “Sim, ‘A revolução dos bichos’ mesmo me fez pensar na vida.” A leitura literária hoje desempenha um papel maior em sua vida que antes. “Menos, primeiro porque eu quase leio muito menos do que eu lia antes, mas também porque esse ano não temos que ler tantos livros quanto ano passado, que tínhamos um diário de leitura.”

Ao refletir sobre quem em sua casa ou família gosta de obras literárias e se o gosto pela leitura dessa pessoa o influenciou a buscar a leitura literária em seu dia-a-dia, comenta que “no momento ninguém está lendo muito, quando leem é para o trabalho, então não existe influência.” O gosto pela leitura de obras literárias de seus colegas não o influenciou, pois, “Meus colegas leem mais literatura de massa, Harry Potter, Percy Jackson e etc.”

### **Experiências com a leitura de obras de literatura de massa**

Para Stephen Hawking, literatura de massa “São os *best sellers*, os livros que a juventude lê muito.” Na adolescência, costuma ler obras de literatura de massa “Percy Jackson, foi minha primeira série de livros mais longos, eu já tinha lido “Diário de um Banana” mas são livros curtos.”

Uma experiência significativa em relação à leitura de uma obra da literatura de massa foi a leitura de “Percy Jackson, porque gosto muito da mitologia grega e fantasia em geral.” Em sua opinião, a leitura de uma obra de literatura de massa “não” interfere “muito” em sua maneira de compreender a vida.

A leitura de obras de literatura de massa hoje desempenha um papel menor que antes. “Antes tinha um papel mais importante pois eu lia muito mais.” Em sua casa, não gostam de ler literatura de massa. “Ninguém lê muito aqui em casa, só para o trabalho. Sou eu que influencio mais os outros.”

Os gostos de seus colegas pela leitura de obras de literatura de massa o influenciaram “Sim, eles me influenciaram a ler Harry Potter, por exemplo.”

### **Escola/ leitura literária/ literatura de massa**

A obrigação escolar de determinadas obras literárias interfere no seu prazer pessoal de ler de maneira positiva “Sim, eu procuro os filmes ou continuações dos livros que tive que ler para a escola, por exemplo.”

As estratégias usadas pela escola/ professor (a) o auxiliam em sua leitura das obras literárias. Percebe diferenças entre a leitura de obras literárias da escola e a leitura escolhida pelo adolescente “fora da escola escolhemos de acordo com nossas preferências, na escola é mais uma obrigação, por isso existe um prazer maior de ler um livro que você escolheu.”

Em sua opinião, as contribuições das práticas de leitura literária ou de massa na escola para a formação de um jovem leitor adolescente são ” Conhecer dos dois estilos de obras, lançar a pessoa na leitura e etc.”

### **Mudanças na área de literatura na escola no futuro**

Stephen Hawking prevê mudanças na área de literatura na escola em um futuro próximo: “Acho que os livros de literatura em massa vão ser cada vez mais lidos, e as obras literárias vão começar a ‘desaparecer’.”

## 5.2 RETRATOS DE JOVENS LEITORES DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

### 5.2.1 Anne

#### RETRATO DE ANNE

**JUSTIFICATIVA DA ESCOLHA DO NOME:** Dou-me o nome “Anne” por inspiração numa personagem que, sem sombra de dúvidas, é uma das mais extraordinárias que já conheci. Embora não compartilhe tanto da sua excêntrica e dramática personalidade, cultivamos imaginações extremamente férteis, somos atraídas por suas belas flores e sobrevivemos de seus fartos frutos.[...] \*

Obs.: A inspiração deu-se pela personagem Anne da série canadense “Anne with an E” (2017), por sua vez baseada no livro “Anne of Green Gables” (1908), de Lucy Maud Montgomery.

\*Anne ainda acrescentou em sua justificativa para a escolha do nome, o seguinte trecho:

Talvez minha infundável ânsia por vagar entre realidades seja um dos agentes instigadores da minha paixão pela leitura; creio que o mesmo acontece com Anne. Amamos histórias: com aventuras, reflexões, amores, reviravoltas. Amamos palavras: seus sons, escritas, tamanhos, significados. E amamos livros: articuladores de palavras e histórias.

Ainda que a imaginação seja talvez meu maior legado, parece-me, por vezes, meu pior vício. Amo imaginar e o faço o tempo todo, mas como brilhantemente disse J.K. Rowling através da voz do sábio Dumbledore, “não vale a pena viver sonhando e se esquecer de viver”. Compartilho com Anne a imaginação: nossa ilusão, vício e escape. Por vezes penso em minha cabeça como um balão: se não o seguro com firmeza, sai voando por aí; acredito que ninguém entenderia isto tão bem quanto Anne.

**Anne** tem 15 anos. Nasceu na cidade de Recife, no estado de Pernambuco (PE). Considera-se de etnia negra. Mora em domicílio próprio com seu pai, sua mãe e três irmãos. No momento da construção de seu retrato de leitora adolescente, está cursando o 9º ano do ensino fundamental do Colégio de Aplicação do Centro de Educação da UFPE (CAp/UFPE). Fez cursinho preparatório para ingressar no CAp. Concorreu na seleção pública para o CAp no final de 2013, com 11 anos de idade; ingressando, portanto, no 6º ano do Ensino Fundamental em 2014.

#### **Escolaridade familiar**

Seus pais têm nível superior completo; o pai, trabalha como engenheiro /empresário e a mãe, embora seja professora de Educação Física, não mais exerce essa profissão. A renda familiar é mais de 4 salários mínimos. Seu avô e avó maternos possuíam o ensino médio completo. A avó materna fez o curso técnico de enfermagem, e trabalhava como enfermeira; o avó materno fez um curso técnico e trabalhava como conferente do Porto do Recife; já a avó paterna possui o ensino médio completo e cursos na área de higiene e beleza, tendo trabalhado como cabeleireira. Hoje, está cursando a faculdade de gastronomia e não mais exerce sua profissão. Não tem informações do seu avô paterno.

### **Gostos de leitura/ práticas sociais e culturais**

Anne gosta de ler leituras fluidas (de enredo fluido, sem muitos rodeios) e interessantes, com personagens bem construídos. Enredo interessante e não muito previsível. Escrita não tão informal, que envolva o leitor e que traga alguma reflexão. Não gosta de leituras monótonas, com vocabulário muito rebuscado. Leituras em que os personagens são muito clichês, assim como a história em si.

Anne uma vez por dia, lê textos em sites da internet; uma vez por mês, costuma lê revistas e história em quadrinhos; uma vez a cada dois meses, obra literária. Ocasionalmente, lê jornal; uma vez por semestre, lê literatura de massa (afirma que lê bastante essa literatura nas férias).

O que ela mais aprecia nos livros que lê são os personagens e as reflexões trazidas por eles. Ao ler um livro, costuma ir até o final. A sua maneira de obter um livro para ler é comprando o livro; lendo-o *online* ou pedindo emprestado na biblioteca.

Nunca frequenta teatro e shows musicais; às vezes vai ao cinema, à biblioteca e a livrarias. Sua atividade de lazer favorita é ler, ouvir música, assistir a séries/filmes e ir à praia.

Tem acesso à Internet e a utiliza, principalmente, para estudo e entretenimento.

### **Anne enquanto leitor**

Anne não se considera “sinceramente” uma leitora de obras literárias, pois “Basicamente só leio obras literárias na escola; e embora costume gostar das leituras propostas, nunca tive tanto interesse em ler Literatura por mim mesma.” Os livros mais marcantes em sua vida, até agora, foram: Harry Potter (minha saga preferida, se tornou parte de mim); Viagem ao centro (foi o primeiro livro “grosso” que eu li; gostei bastante); Capitães da Areia (um dos melhores livros que já li em toda minha vida).

“Normalmente, minhas práticas de leitura correspondem às minhas preferências, mas o grupo de amigos [com] o qual convivo, influencia bastante também. Algo bastante curioso (ou talvez não), é que os amigos com quem me relaciono costumam ter gostos bem similares aos meus, inclusive sobre preferências de leitura.”

“Quando penso nessa palavra (Literatura) penso automaticamente em obras literárias (sempre esqueço que literatura de massa é, de certa forma, literatura também). Penso também em livros, escritores, papel etc. Eu nunca soube ao certo o que era ‘Literatura’, mas por algum motivo associo a coisas antigas. Ultimamente tenho tentado relacionar essa palavra à ‘leitura que faz pensar’, só para mudar certos conceitos.”

Para Anne, existe diferença entre obra literária e literatura de massa “Obras literárias são atemporais, enquanto a literatura de massa tenta agradar um determinado público. Obras literárias têm aquele fator “uau” que faz o leitor refletir a respeito dos temas propostos na narrativa (não que literatura de massa não possibilite reflexões, como Harry Potter, por exemplo) ”.

### **Experiências com a leitura de obras literárias**

Na infância, a sua primeira experiência com a leitura de uma obra literária foi “Viagem ao centro da terra, de Julio Verne. Pouco antes de começar a estudar no CAp, lembro de ter ficado entediada com as férias “prolongadas”, surgiu em mim o desejo de fazer algo “novo”, como ler. Confesso que eu não gostava muito de ler, as leituras que realizava, eram em sua maioria, de paradidáticos da escola. Lembrei que minha professora de Português do 5º ano tinha citado um escritor e elogiado bastante suas obras; tínhamos até lido um trecho de um dos seus livros em sala! Assim que tive uma oportunidade, comprei o livro cujo trecho havia lido nas aulas de Português e gostado bastante; era “Viagem ao centro da terra”, versão traduzida e adaptada por Walcyr Carrasco Foi quando comecei a leitura, que finalmente me encantei com o universo dos livros. Era incrível como eu conseguia visualizar todas as cenas, espaços e personagens na minha cabeça, isso tudo através das palavras e das pouquíssimas figuras que o livro tinha. Descobrir esse mundo quase que “oculto”, foi como aprender a ler novamente, uma experiência extraordinária. Depois li “A chave do tamanho, depois Harry Potter (que *ainda* é considerado Literatura de massa), depois Robinson Crusó (na Biblioteca da Turma no 6º ano) e por aí fui.

Já na adolescência, a experiência mais significativa em relação à leitura de uma obra literária foi “Capitães da Areia, definitivamente. Foi umas das experiências literárias mais importantes que já vivi; abriu meus olhos para um novo mundo, que antes passava despercebido. Só não tenho o exemplar em mãos (*ainda*) pois está em falta nas livrarias, mas assim que o tiver, será um dos meus livros de cabeceira.

A leitura de uma obra literária interferiu bastante em sua maneira de compreender a vida “Como dito anteriormente, “Capitães da Areia”; um livro extraordinário com o qual tive contato no 9º ano, por meio de atividades propostas pela professora de Língua Portuguesa. Essa obra se tornou em marco na minha vida, devido a todas reflexões trazidas pela leitura. Hoje, parte do que sou se deve à leitura desse livro.

A leitura literária hoje desempenha um papel maior em sua vida que antes. “Maior, definitivamente. Tenho buscado leituras que me acrescentem algo, que possam desempenhar um papel além do entretenimento, do lazer apenas. Obras literárias fazem o leitor pensar, e por isso são tão importantes. São quase como uma obra de arte, tiram o leitor da zona de conforto, afloram emoções e pensamentos diversos. Aos poucos vou trocando “monotonia” por “beleza” quando penso em obras literárias. ”

Em sua casa ou família, “ninguém aqui parece gostar muito de ler; meu pai, no entanto, me disse uma vez que adorava ler Júlio Verne quando tinha a minha idade. ”

O gosto pela leitura de obras literárias de seus colegas não a influenciou a buscar essa literatura em seu dia-a-dia “Não. Não tenho muitos amigos que leem obras literárias e também não sou uma grande leitora desse “tipo” de literatura. ”

### **Experiências com a leitura de obras de literatura de massa**

Para Anne, a literatura de massa significa “Assim como obras literárias me remetem ao passado, literatura de massa me remete à atualidade, ao presente (embora tenha existido literatura de massa no passado). Muitos dos livros que vemos hoje em dia possuem a mesma ideia central e basicamente a mesma história: ou envolvem distopia, ou um adolescente

problemático, inflamável e atípico (ou até as duas coisas juntas). Mesmo com milhares de histórias bastantes parecidas, ainda gosto muito do que leio.

Ela afirma que costuma ler muito obras de literatura de massa. “Sim. Ter lido Harry Potter foi uma das melhores coisas que já me aconteceram. É muito mais do que um bruxinho que vai para uma escola de magia e bruxaria aprender um monte de feitiços; é sobre amizade, poder de escolha, liberdade, empatia, coragem e sobre como o amor é mais forte do que qualquer outra coisa. Harry Potter foi uma paixão imediata; ainda me lembro do exemplar que peguei emprestado da minha prima (um pouco surrado, o que significa que foi bastante amado) e devorei em menos de três dias (na época, isso era loucura).”

A leitura de uma obra de literatura de massa interferiu em sua maneira de compreender a vida. “Harry Potter me tornou uma pessoa muito mais tolerante e aberta para novas ideias. Me ensinou a dar valor aos laços afetivos e à empatia. Aprendi muito sobre respeito, e importância de lutarmos pelo que é certo, mesmo que para isso tenhamos que percorrer o caminho mais tortuoso. Os sábios conselhos do professor Dumbledore foram muito úteis, e hoje não tenho mais pena dos mortos, mas sim dos vivos, sobretudo dos que vivem sem amor.”

Eu não costumava ter muitas práticas de leituras antigamente. Sem dúvida, hoje em dia leio muito mais, sobretudo literatura de massa. Como minhas experiências literárias eram limitadas a paradidáticos e livros infantis, não havia muito espaço para esse tipo de literatura. Hoje, se vejo uma resenha legal sobre um livro (geralmente de literatura de massa), tenho mais liberdade para comprá-lo ou até mesmo lê-lo online.

Em sua família, ninguém gosta de ler literatura de massa. “Aqui em casa sou a maior (e única) leitora de literatura de massa.”

Os gostos de seus colegas pela leitura de obras de literatura de massa, em parte, a influenciaram “Sempre tem alguém que te recomenda um livro, ou fala tanto dele que você acaba se interessando. Eu sempre acabo ganhado livros de aniversário, e quem me dá costuma ter uma relação especial com ele (o livro).”

### **Escola/ leitura literária/ literatura de massa**

A obrigação escolar de determinadas obras literárias interferia no seu prazer pessoal de ler, “Quando eu era pequena interferia bastante; eu constantemente perdia o interesse nas leituras por não gostar das histórias e também pela obrigatoriedade de ler apenas para fazer uma prova ou um simples trabalho. Como não tínhamos a mínima liberdade de escolha, a leitura se tornava uma obrigação como as outras atividades, não muito prazerosas e eram de certa forma “perdidas”. As leituras que mais me interessavam eram as que envolviam alguma atividade cênica/teatral após a leitura. Atualmente essa “obrigatoriedade” não interfere muito no meu interesse, pois no CAP, diferentemente de outras escolas, um debate muito mais amplo surge com a leitura de um livro, e embora não goste muito de participar ativamente desse tipo de atividade, é ainda assim muito interessante.

Afirma que as estratégias usadas pela escola/ professor (a) a auxiliaram em sua leitura das obras literárias. “Sim. Quando leio um livro por “obrigatoriedade”, mas existe um propósito

maior por trás (como uma atividade interativa), ou então a possibilidade de um debate (mesmo que informal), a leitura tende a se tornar mais leve e interessante, obviamente isso depende do livro proposto. Quando o professor (a) conhece os interesses e práticas de leitura dos seus alunos e está disposto (a) a trazer uma algo que contemple, de certa maneira, alguns desses aspectos, a possibilidade de uma boa experiência literária se torna bem maior. ”

Anne percebe diferenças entre a leitura de obras literárias da escola e a leitura escolhida pelo adolescente fora da escola: “Fora da escola, optamos por leituras que contemplem nossos interesses pessoais, o que para adolescentes geralmente corresponde à literatura de massa. Acredito que isso se deve à questão também de ‘estar por dentro’ do que é lido na atualidade, e também por apresentarem temas e linguagem mais confortáveis e interessantes para nós. ”

Em sua opinião, as contribuições das práticas de leitura literária ou de massa na escola para a formação de um jovem leitor adolescente, “Creio que se soubermos ‘processar’ as coisas, toda e qualquer leitura, sendo de obras literárias ou de literatura de massa, nos acrescentará algo. Às vezes gostar de determinado livro/saga de literatura de massa pode ser uma forma de ‘identificação’, pois é comum que muitas outras pessoas compartilhem esse gosto em comum. Há uma legião de fãs de *Harry Potter*, *Jogos Vorazes*, *Divergente*, *Percy Jackson* e compartilhar da paixão desses grupos pode ser uma maneira de se encaixar, algo que se procura com frequência quando se é um adolescente. ”

### **Mudanças na área de literatura na escola no futuro**

Anne espera mudanças na área de literatura na escola, em um futuro próximo “ Que os estudantes tenham mais autonomia sobre o que será lido, e que mais atividades interativas e interessantes sejam realizadas, para que possa haver um verdadeiro desmembramento da leitura; creio que isso acrescentaria bastante para reflexões acerca do livro. Que além de obras literárias, obras de literatura de massa também sejam objeto de estudo. ”

## 5.2.2 Caio Otávio

### RETRATO DE CAIO OTÁVIO

JUSTIFICATIVA DA ESCOLHA DO NOME: Sobrinho de Caio Júlio (Júlio César); foi o primeiro imperador de Roma, lembrado por sua grande perspicácia.

**Caio Otávio** tem 15 anos. Nasceu na cidade de Recife, no estado de Pernambuco (PE). Considera-se de etnia parda. Mora com seu pai e sua mãe em domicílio próprio; não tem irmãos. No momento de construção de seu retrato de leitor adolescente, está cursando o 9º ano do ensino fundamental do Colégio de Aplicação da UFPE. Fez cursinho preparatório para ingressar no CAp. Concorreu na seleção pública para o CAp no final de 2013, com 11 anos de idade; ingressando, portanto, no 6º ano do Ensino Fundamental em 2014.

#### Escolaridade familiar

O pai de Caio Otávio tem nível médio completo, e a mãe, ensino superior completo; o pai é técnico em climatização; e sua mãe, administradora financeira. A renda familiar gira em torno de mais de 4 salários mínimos. O avô e a avó maternos (ambos falecidos) possuíam o ensino fundamental completo. Já o avô paterno também atua como técnico em refrigeração, cursou o ensino fundamental completo. Sua avó paterna não trabalha, cursou o ensino fundamental completo.

#### Gostos de leitura/ práticas sociais e culturais

Caio Otávio gosta de ler clássicos; bons livros e não gosta de literatura de massa. Mais de uma vez por semana, lê textos em sites da internet e obra literária; ocasionalmente, costuma ler obra de literatura de massa, jornal, revista e história em quadrinhos. O que ele mais aprecia nos livros que lê é “o jeito como os autores imprimem aos fatos corriqueiros um caráter sublime.” Ao ler um livro, costuma ir até o final. A sua maneira de obter um livro para ler é comprando o livro. Nunca frequenta o teatro. Às vezes, vai ao cinema, à biblioteca e a shows musicais; sempre frequenta livrarias. Sua atividade de lazer favorita é jogar xadrez. Tem acesso à Internet e a utiliza, principalmente, para estudo.

#### Caio Otávio enquanto leitor

Caio Otávio considera-se um leitor “exclusivamente” de obras literárias. Nada vejo de especial na literatura de massa que não posso encontrar em bons livros. Enxergo os livros de massa como histórias demais mastigadas, que nada oferecem ao leitor senão um passatempo ”

Os livros mais marcantes em sua vida, até agora, foram: Dom Casmurro, de Machado de Assis; O Mundo de Sofia, de Jostein Gaarder. Suas práticas de leitura correspondem às suas preferências, “definitivamente.” Literatura, para ele, significa “a arte das palavras.” Para ele, existe diferença entre obra literária e literatura de massa: “Uma obra literária é uma obra.”

### **Experiências com a leitura de obras literárias**

Na infância, a sua primeira experiência com a leitura de uma obra literária foi *Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry. “Minha mãe me comprou o livro, eu o lia à noite, antes de dormir.” Já na adolescência, a experiência mais significativa em relação à leitura de uma obra literária foi *Dom Casmurro*, de Machado de Assis. A leitura de uma obra literária interferiu em sua maneira de compreender a vida. “Com a leitura de Nietzsche, passei a enxergar o egoísmo humano de forma diferente.” A leitura literária hoje desempenha um papel maior em sua vida que antes. “Em meu tempo livre/ de lazer.” Em sua casa ou família ninguém gosta de ler obras literárias. O gosto pela leitura de obras literárias de seus colegas não o influenciou “em geral os jovens não leem senão besteiro.”

### **Experiências com a leitura de obras de literatura de massa**

Para Caio Otávio, a literatura de massa significa “Literatura escrita exclusivamente ao mercado. Que não visa nada que não a venda.” Ele afirma que não costuma ler muitas obras de literatura de massa. Em sua opinião, a leitura de uma obra de literatura de massa poderia interferir em sua maneira de compreender a vida “Quando não jargões macaqueados de horóscopos, mas sim alguma filosofia genuína, original e de valor. Comigo, porém, nunca aconteceu.” Essa leitura não ocupa espaço em sua vida, nem hoje nem antes. Em sua casa, ninguém gosta de ler literatura de massa. Os gostos de seus colegas pela leitura dessas obras também não o influenciaram, “Essas, pois, me não causam mais que tédio.”

### **Escola/ leitura literária/ literatura de massa**

A obrigação escolar de determinadas obras literárias “geralmente” não interfere no seu prazer pessoal de ler: “as indicações do professor quase sempre são bons livros. O único problema é por, às vezes, ter-se de interromper outras leituras.” As estratégias usadas pela escola/ professor (a), muitas vezes, não fazem diferença em sua leitura das obras literárias.

Percebe diferenças entre a leitura de obras literárias da escola e a leitura escolhida pelo adolescente fora da escola. “Genericamente falando, é que dificilmente adolescentes buscarão livros que lhe não sejam facilmente ‘digeríveis’; que lhe demandem outro tipo de leitura que não a descompromissada e simples.”

Em sua opinião, as contribuições das práticas de leitura literária ou de massa na escola para a formação de um jovem leitor adolescente consistem em “Despertar no aluno a paixão pela literatura, e apresentá-lo a novos autores.”

### **Mudanças na área de literatura na escola no futuro**

Caio Otávio espera na área de literatura, na escola, em um futuro próximo “uma maior abordagem de bons autores contemporâneos; há pouco, tinha eu a impressão de que, no Brasil, se não havia obras literárias que não perfizessem meio século.”

### 5.2.3 Gregório Pregório

#### RETRATO DE GREGÓRIO PREGÓRIO

JUSTIFICATIVA DA ESCOLHA DO NOME: Nome do personagem principal do livro que iniciou a minha jornada no multiverso da literatura: “O castelo do príncipe sapo”.

**Gregório Pregório** tem 15 anos. Nasceu na cidade de Paulista, na região metropolitana do Recife, no estado de Pernambuco (PE). Considera-se de etnia parda, mora em casa própria, com seu pai, sua mãe e dois irmãos. No momento de construção de seu retrato de leitor adolescente, está cursando o 9º ano do ensino fundamental do Colégio de Aplicação da UFPE. Fez cursinho preparatório para ingressar no CAp. Concorreu na seleção pública no final de 2013, com 11 anos de idade; ingressando, portanto, no 6º ano do Ensino Fundamental em 2014.

#### Escolaridade familiar

O pai e a mãe de Gregório Pregório têm nível superior completo; o pai, trabalha como contador e a mãe, como enfermeira. A renda familiar é mais de 4 salários mínimos. Seu avô e avó maternos e a avó paterna estudaram até o antigo curso de admissão, hoje o ensino fundamental I. Já o avô paterno cursou até a alfabetização. Esse avô trabalhava como mestre de obras; e, o outro, como operador de máquinas. Ambas as avós eram domésticas.

#### Gostos de leitura/ práticas sociais e culturais

Gregório Pregório gosta de ler literatura clássica; contos de enigma e de terror; História e não gosta de histórias de adolescentes e suas “complicações”. Ele, uma vez por dia, lê textos em sites da internet e alguma obra literária; uma vez a cada dois meses, costuma lê uma obra de literatura de massa; ocasionalmente, lê jornal, revista e história em quadrinhos.

O que ele mais aprecia nos livros que ele lê é “ a forma com que o escritor nos engaja na leitura e a arte da escrita. ” Ao ler um livro, costuma terminar a leitura, mesmo que não esteja gostando da história. A sua maneira de obter um livro para ler é comprando o livro; baixando -o da internet ou pedindo emprestado a um colega ou na biblioteca.

Frequenta, às vezes, o teatro, a biblioteca, os shows musicais; sempre vai ao cinema e a livrarias. Sua atividade de lazer favorita é praticar exercícios; ficar com amigos e família. Tem acesso à Internet e a utiliza, principalmente, para pesquisar, assistir e jogar.

#### Gregório Pregório enquanto leitor

Gregório Pregório considera-se um leitor de obras literárias: “ (..) ao longo de minha vida, deparei-me com várias obras que conseqüentemente li”.

Os livros mais marcantes, em sua vida, até agora, foram: Dom Casmurro; A arte da Guerra; O Conto *O poço e o pêndulo*; A Divina Comédia.

Suas práticas de leitura correspondem às suas preferências, “Aprecio e sigo minhas preferências, entretanto estou sempre disposto a sugestões literárias. ”

Literatura, para ele, significa A arte de escrever e ele associa com a palavra literatura as seguintes palavras: Arte, leitura, livro.

Para ele, existe diferença entre obra literária e literatura de massa. “Obras literárias são escritos destinados a expressar a arte por meio da palavra e com a obra discutir, interagir e/ou fazer refletir algo. Livros que fazem parte da literatura de massa são destinados, não somente, mas muitas vezes principalmente à venda; em muitos casos não servem para refletir, apenas para passar o olho. ”

### **Experiências com a leitura de obras literárias**

Na infância, a primeira experiência com a leitura de uma obra literária de Gregório Pregório foi *O castelo do príncipe sapo* (Jostein Gaarder); “recordo este livro da minha infância, pois foi meu pontapé nos livros, considerando que havia há pouco tempo começado a ler e meu primeiro livro sem ser história em quadrinhos. ”

Já na adolescência, a experiência mais significativa em relação à leitura de uma obra literária foi *Dom Casmurro*, de Machado de Assis. “Este foi sem dúvidas a principal obra literária da minha adolescência e até então na minha vida, livro este que me comoveu do início ao fim com seus mistérios e incertezas, obra prima de Machado. ”

A leitura de uma obra literária interferiu em sua maneira de compreender a vida. Cita dois exemplos: “O primeiro o livro *Memórias Póstumas de Brás Cubas* que me faz refletir todos os momentos da minha vida que provavelmente dariam um livro que me faria recordar vários acontecimentos. O segundo é o conto *O alienista* que com o seu término nos faz refletir a verdadeira loucura. ”

A leitura literária hoje desempenha um papel maior em sua vida que antes. “Muito mais, antigamente minhas leituras limitavam-se a obrigações escolares, porém com o meu ‘adentramento’ ao Colégio de Aplicação meus horizontes se expandiram, fazendo com que os livros ocupassem muito mais espaço na minha vida. ”

Meus tios gostam de obras literárias, mas o gosto deles não me influenciou também a buscar a leitura literária em meu dia-a-dia. O gosto pela leitura de obras literárias de meus colegas influenciou “tenho amigos que me influenciaram bastante para procurar e ler essas obras. ”

### **Experiências com a leitura de obras de literatura de massa**

Para Gregório Pregório, a literatura de massa significa “Obras que têm em comum, serem famosas, e em sua maioria destinadas ao público jovem. Muitas são destinadas apenas para vendas e não possuem nenhuma relação com a arte de escrever. ”

Ele afirma que não costuma ler muito obras de literatura de massa. Cita apenas que leu *As Crônicas de Nárnia e Maze Runner*. Em sua opinião, a leitura de uma obra de literatura de massa não interfere em sua maneira de compreender a vida e essa leitura não ocupa espaço em sua vida, nem hoje nem antes.

Em sua casa, seu irmão gosta de ler literatura de massa, mas o gosto do seu irmão por essas obras não o influenciou, pois, “seus gostos muitas vezes diferem dos meus. ”

Os gostos de seus colegas pela leitura dessas obras não o influenciaram “ eu geralmente escolho minha própria experiência com literatura de massa. ”

### **Escola/ leitura literária/ literatura de massa**

A obrigação escolar de determinadas obras literárias não interfere no seu prazer pessoal de ler, pois “muitas vezes essa obrigação acrescenta boas experiências na minha leitura.”

As estratégias usadas pela escola/ professor (a) o auxiliaram em sua leitura das obras literárias. Como exemplo, cita a biblioteca da turma “é de grande ajuda nas minhas leituras”. Percebe diferenças entre a leitura de obras literárias da escola e a leitura escolhida pelo adolescente fora da escola. “Geralmente os adolescentes fora da escola optam por experiências literárias mais leves e que não levam a reflexões muitas vezes necessárias no cotidiano e para nossa formação”.

Em sua opinião, as contribuições das práticas de leitura literária ou de massa na escola para a formação de um jovem leitor adolescente, ” além de incentivarem a aproximação dos jovens aos livros, expandem o universo do jovem fazendo com que ele possa desbravar mundos ou até mesmo o seu interior conhecendo-se melhor e também contribuindo para a formação e leitores nesse nosso país onde encontra-se tão raramente leitores expressivos. ”

### **Mudanças na área de literatura na escola no futuro**

Gregório Pregório espera mudanças na área de literatura na escola: “Espero em um futuro próximo um imenso horizonte de obras literárias e que possamos enquanto turma não só estudar tempos históricos como por exemplo: Romantismo, arcadismo. Mas também biografias dos autores e suas influências ao longo da vida, e talvez o mais importante o seu objetivo com a arte de escrever, fazendo-nos refletir como nascem e desenvolvem-se autores e se estamos caminhando para um bom caminho. ”

## **5.2.4 Marielle**

### **RETRATO DE MARIELLE**

JUSTIFICATIVA DA ESCOLHA DO NOME: Por todo poder que ela ainda representa.  
Por toda luta. Presente.

**Marielle** tem 14 anos. Nasceu na cidade de Recife, no estado de Pernambuco (PE). Considera-se de etnia negra. Reside em casa própria, com seu pai e sua mãe; não tem irmãos. No momento de construção de seu retrato de leitora adolescente, está cursando o 9º ano do ensino fundamental do Colégio de Aplicação da UFPE. Fez cursinho preparatório para ingressar no CAp. Concorreu na seleção pública para o CAp no final de 2013, com 10 anos de idade; ingressando, portanto, no 6º ano do Ensino Fundamental em 2014.

### **Escolaridade familiar**

O pai de Marielle cursou até o ensino médio e, na época da coleta dos dados para a pesquisa, estava desempregado. A mãe possui o ensino superior e fez pós-graduação; é professora. A renda familiar varia de 2 a 3 salários mínimos. O avô e a avó paternos estudaram até o ensino fundamental I; ambos trabalham como agricultor e agricultora, respectivamente; o avô materno também estudou até o ensino fundamental I e está aposentado, já a avó materna não estudou e é doméstica.

### **Gostos de leitura/ práticas sociais e culturais**

Marielle gosta de ler textos em sites de internet. Geralmente faz esse tipo de leitura uma vez por dia. Um tipo de leitura de que não gosta é artigo. Uma vez por mês, costuma ler revista e obra literária; uma vez por semestre, lê *best seller*/ literatura de massa; ocasionalmente, lê jornal e história em quadrinhos.

O que ela mais aprecia nos livros que lê é “a construção da história; sentimentos envolvidos.” Ao ler um livro, costuma ir até o final. A sua maneira de obter um livro é baixando -o da internet. Frequenta, às vezes, o teatro, a biblioteca, os shows musicais; e livrarias; sempre vai ao cinema. Sua atividade de lazer favorita é ir à praia. Tem acesso à Internet e a utiliza, principalmente, para acessar redes sociais e avaliações.

### **Marielle enquanto leitora**

Marielle não se considera uma leitora de obras literárias, “porque eu não costumo ler” obras literárias. Os livros mais marcantes em sua vida, até agora, foram: *O Pequeno Príncipe*, *A Marca de uma Lágrima*, *A Culpa é das Estrelas*, *Extraordinário*, *Maze Runner*, *Ensaio Sobre a Cegueira*. Suas práticas de leitura correspondem às suas preferências, “mas eu aceito sugestões do meu grupo de amigos.”

Literatura, para Marielle, “é como uma obra feita com palavras e eu associo com leitura.” Para Marielle, existe diferença entre obra literária e literatura de massa. “Obra literária é uma literatura que ficou marcada por um determinado grupo pelo seu significado textual, pelas impressões fortes, etc.; e literatura de massa é uma leitura que foi feita para vender, que é famosa na época.”

### **Experiências com a leitura de obras literárias**

Na infância, a primeira experiência com a leitura de uma obra literária de Marielle “Contando que *O Pequeno Príncipe* é uma obra literária, esse livro foi minha primeira experiência. Eu tinha uns 8 anos e não entendi absolutamente nada. O livro é cheio de metáforas e eu nunca entendi o motivo de minha mãe ter me dado essa obra. Cresci e reli; daí, pude perceber a grandeza que *O Pequeno Príncipe* pode alcançar (as lições sobre a verdadeira amizade, do fato de que ser curioso é bom e de que observar é importante também, etc.). Obs: clichê, mas verdade.”

Já na adolescência, a experiência mais significativa em relação à leitura de uma obra literária “foi quando eu li *A Marca de uma Lágrima*. Eu acho que tava [sic] na transição da infância para adolescência quando ganhei o livro. A história era bem bonitinha e eu me identifiquei

bastante com o que a personagem principal estava passando, então isso fez com que o livro tivesse um peso muito grande naquele momento. ”

A leitura de uma obra literária interfere em sua maneira de compreender a vida, ou melhor, “não na maneira de compreender a vida, mas de saber lidar com certas coisas que acontecem, de pensar sobre muitos acontecimentos. O Pequeno Príncipe, de certa forma, nos ensina sobre a ver com o coração, porque ‘o essencial é invisível aos olhos’; nos ensina a sentir emoções mais do que olhar e julgar, e isso é uma coisa boa.

A leitura literária. “Ocupa menos espaço (em sua vida) porque hoje em dia ela não é muito divulgada, mas sua importância é grande, fazendo com que as escolas, por exemplo, as coloquem em prática.

Em sua casa, sua família não gosta de ler obras literárias, “as pessoas de minha casa quase não leem, tanto por falta de tempo quanto por falta de interesse, então. ”

O gosto pela leitura de obras literárias de seus colegas não a influenciou a buscar essa literatura em seu dia-a-dia, “Não a buscou-la no meu cotidiano, mas me fez ter vontade de conhecer algumas obras. ”

### **Experiências com a leitura de obras de literatura de massa**

Para Marielle, a literatura de massa significa “Literatura que é feita para vender em massa; modinha da época. ”

Afirma que costuma ler obras de literatura de massa, “mas não com muita intensidade. Eu li “A Culpa é das Estrelas” e, em cada parte do livro que tinha uma frase que me fizesse pensar em alguma coisa, eu chorava bastante... Não sei... Foi um dos primeiros livros que li e por se tratar de um casal que tinha câncer, já me tocou bastante. Gosto de fato deles terem aproveitado o máximo de tempo que tinham juntos, gosto do amor construído, gosto da delicadeza trazida, da história construída e por mais que pareça ou que seja clichê, não consigo parar de gostar. ”

Em sua opinião, a leitura de uma obra de literatura de massa não interfere em sua maneira de compreender a vida “ Acho que não na maneira de compreender a vida, mas eu imagino que uma leitura acrescenta muito na vida de cada um, porque todas, no fundo, têm algo para passar ao seu leitor. O livro “Extraordinário” ensina que você deve respeitar cada um, independentemente de aparência ou de qualquer coisa, por exemplo.

Acha que essa literatura (a de massa) vem mais como “um modo de lazer, de fugir da realidade. É uma leitura mais simples, mas, que faz com que se possa pensar sobre várias coisas, e, com o tempo corrido, procura-se algo assim, que não seja cansativo, que não tenha grandes questões filosóficas, etc.”

Em sua casa, não recebe influências de leitura dessas obras, “as pessoas da minha casa quase não liam, tanto por falta de tempo, quanto por falta de interesse, então eu acho que o gosto deles não me influenciou muito não. ”

Os gostos de seus colegas pela leitura dessas obras a influenciaram “Em parte, sim, porque eles me contam como é o livro e, muitas vezes, eu me interesso pelo enredo, fazendo com que eu procure o livro depois. ”

**Escola/ leitura literária/ literatura de massa**

A obrigação escolar de determinadas obras literárias não interfere no seu prazer pessoal de ler, ao contrário “Auxíliam, porque, por exemplo, quando se está dando o gênero teatral/dramático na sala de aula, a professora pede para que se leia o *Auto da Compadecida*, fazendo com que eu faça a leitura do livro. ”

As estratégias usadas pela escola/ professor (a) a auxiliaram em sua leitura das obras literárias. “Com certeza. Eu não sou muito fã de ler e quando você é obrigado a fazer algo que não gosta, faz tudo de má vontade (porém, eu já me impressionei com a leitura de alguns livros que a escola solicitou). ”

Percebe diferenças entre a leitura de obras literárias da escola e a leitura escolhida pelo adolescente fora da escola. “Que a escolha da leitura pelo adolescente torna tudo mais prazeroso, não virando algo obrigatório, sem falar que em minha opinião, o jovem absorve muito mais da história do que quando ele é imposto a ler algo que a escola pede. ”

Reconhece, entretanto, que as contribuições das práticas de leitura literária ou de massa na escola para a formação de um jovem leitor adolescente são “ Diversas, como crescimento de vocabulário entre os jovens, o espaço para a imaginação dos mesmos, para compor senso crítico, etc.

**Mudanças na área de literatura na escola no futuro**

Marielle espera mudanças na área de literatura na escola em um futuro próximo: “Que possa ser debatido qualquer tipo de livro, leitura, literatura, etc. e que possa haver uma comparação entre os diversos gêneros, mostrando suas diferenças, suas semelhanças; que haja mais conversas em que os alunos possam expor suas opiniões. ”

### 5.3 RETRATOS DE JOVENS LEITORES DO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO

#### 5.3.1 Fabiano

##### RETRATO DE FABIANO

JUSTIFICATIVA DA ESCOLHA DO NOME: Escolhi esse nome porque eu gosto, não há uma razão específica.

Pesquisadora: “Pensei que fosse por causa de Fabiano, personagem do livro *Vidas Secas*, Graciliano Ramos?”

Fabiano: “Não nunca li esse livro. Agora, a partir dessa observação da senhora, eu vou ler.”

**Fabiano** tem 16 anos. Nasceu na cidade de Recife, no estado de Pernambuco. Considera-se de cor branca. Mora em casa própria com seus pais, seus avós e outros parentes e não tem irmãos. No momento de construção de seu retrato de leitor adolescente, está cursando o 2º ano do ensino médio do Colégio de Aplicação do Centro de Educação da UFPE (CAp/UFPE). Fez cursinho preparatório para ingressar no CAp. Concorreu na seleção pública para o CAp no final de 2012, com 11 anos de idade; ingressando, portanto, no 6º ano do Ensino Fundamental em 2013.

##### Escolaridade familiar

O pai de Fabiano possui o ensino médio completo e trabalha como comerciante; a mãe de Fabiano cursou o ensino superior completo; é jornalista. A renda familiar varia de 3 a 4 salários mínimos. Seu avô e sua avó paternos possuem o ensino médio completo; o avô era comerciante e a avó era dona de casa (ambos falecidos). O avô materno é funcionário de uma empresa de telecomunicação e possui o ensino médio completo; já sua avó materna tem o magistério e é professora.

##### Gostos de leitura/ práticas sociais e culturais

Fabiano gosta de ler literatura clássica, livro de poemas, contos, etc. e não gosta de ler “revistas, sobretudo” Uma vez por dia, lê textos de livros didáticos; três vezes por semana, costuma ler textos em sites da internet; uma vez a cada três meses, costuma ler obra literária; uma vez por ano, lê jornal, revista e *best seller*/ literatura de massa; nunca lê história em quadrinhos.

O que ele mais aprecia nos livros que lê é “o estilo de escrita e as ideias veiculadas”. Ao ler um livro, costuma parar na metade ou ir até o final. A sua maneira de obter um livro para ler é comprando o livro; pedindo emprestado a um colega ou por empréstimo na biblioteca. Não gosta de ler em PDF.

Frequenta, às vezes, shows musicais e livrarias; sempre vai ao cinema e à biblioteca; nunca vai ao teatro. Suas atividades de lazer favoritas são escutar e tocar música; assistir/ ler materiais de conteúdo informativo, além de ver filmes. Tem acesso à Internet e a utiliza, principalmente, para suas atividades de lazer favoritas[escutar e tocar música; assistir/ ler

materiais de conteúdo informativo, além de ver filmes]; acrescenta ainda a busca por autores/livros novos.

### **Fabiano enquanto leitor**

Fabiano considera-se um leitor de obras literárias, pois “Sim, pois eu costumo ler não apenas obras de cunho exclusivamente informativo, pois gosto também de romances, contos e poemas, que requerem a arte da escrita, a qual evoca esferas criativas como a emoção, a polissemia e o estilo individual. ”

Os livros mais marcantes, até agora, em sua vida foram: “Rangers: Ordem dos Arqueiros”; “1984”; “Admirável Mundo Novo”; “A Metamorfose”; “Capitães da Areia”, etc. Suas práticas de leitura correspondem às suas preferências, mas também se deixa influenciar pelo que está sendo lido no momento pelo seu grupo de amigos adolescentes: “Acredito que ambos fatores estão bastante ligados. ”

Para Fabiano, a Literatura é “um conjunto de produções escritas, em prosa ou em verso, que manipulam a linguagem com finalidade estética, explorando a criatividade e o traço individual. ” Associa a palavra literatura à “expressão individual a partir da manipulação da arte das palavras. ”

Para Fabiano, existe diferença entre obra literária e literatura de massa. “Uma obra literária pode ou não pertencer à literatura de massa. Ela pode ser considerada uma obra clássica, por exemplo. A literatura de massa está relacionada a obras bastante promovidas e consumidas, possuindo, portanto, conteúdos de largo alcance entre os mais diversos tipos de leitor. Já obra literária, em si, é um conceito mais amplo, abrangendo também a literatura clássica, não tão acessível quanto a de massa e que possui conteúdos mais ‘cultos’ e com um arcabouço, em teoria, mais complexo do que o senso comum. ”

### **Experiências com a leitura de obras literárias**

Na infância, considera que sua primeira experiência com a leitura de uma obra literária “Minha primeira experiência marcante foi com o primeiro livro da série “Rangers: Ordem dos Arqueiros”, aos 10 anos. Nessa época, eu nunca havia lido um romance. Lembro-me ainda hoje do quão vidrado eu estava durante a leitura (li em três dias). Assim, essa obra foi bastante marcante para mim, pois abriu-me os primeiros horizontes para o universo dos livros. ”

Já na adolescência, a experiência mais significativa em relação à leitura de uma obra literária acredita que foi “com o livro 1984, de George Orwell. Nesse período de minha vida, eu estava começando a entender os conceitos e o funcionamento da política e da sociedade. As críticas presentes no livro, junto a todo o exercício de reflexão sobre humanidade que ele propõe contribuíram bastante para o meu amadurecimento, além do fato de ter sido o meu primeiro livro de literatura clássica. ”

A leitura de uma obra literária interferiu em sua maneira de compreender a vida. “Sim, definitivamente. Eu posso citar, por exemplo, Admirável Mundo Novo, com o qual pude perceber como a manipulação dos indivíduos através do prazer e do hedonismo pode sustentar estruturas de controle social. Já com Capitães de Areia, outra experiência marcante na minha adolescência, pude refletir sobre um problema social que persiste na sociedade a

partir de um longo processo histórico: a marginalização dos jovens e a relação entre pobreza e criminalidade.”

A leitura literária hoje desempenha um papel maior em sua vida que antes. “Sim, hoje em dia possuo bastante curiosidade e interesse por obras literárias mais clássicas, devido ao seu impacto na história da literatura. Dessa forma, quando tenho vontade de ler algo, frequentemente procuro obras literárias, seja na internet ou a partir de *amigxs/professorxs*.”

Ao refletir sobre quem em sua casa ou família gosta de obras literárias e se acha que o gosto pela leitura dessa pessoa o influenciou a buscar a leitura literária em seu dia-a-dia comenta “Minha prima, Beatriz, teve uma experiência muito marcante com uma obra literária clássica, *Orgulho e Preconceito*, apesar de preferir a literatura de massa. Acredito que ela não exerceu muita influência no meu gosto, mas falar com ela sobre literatura foi e é importante para conhecer os seus gostos e expandir minhas opiniões.”

O gosto pela leitura de obras literárias de seus colegas o influenciou a buscar a essa literatura no seu dia-a-dia “Sim, bastante, pois o contato com os meus colegas e as discussões em sala (de aula) propiciam muito o compartilhamento das experiências literárias.”

### **Experiências com a leitura de obras de literatura de massa**

Para Fabiano, a literatura de massa “é um segmento da literatura que visa o grande público, com alcance aos mais diversos tipos de leitor, apresentando recursos linguísticos e conteúdos, teoricamente, menos elaborados que os da literatura clássica. Os best-sellers, representantes da literatura de massa, são consumidos e promovidos em larga escala.”

Ele afirma que costuma ler obras de literatura de massa. “Sim, apesar de que ultimamente venho preferindo obras que não possuem essa característica. Na adolescência, posso citar a leitura de *A Culpa é das Estrelas*, que me envolveu emocionalmente a partir de seu enredo.”

Em sua opinião, a leitura de uma obra de literatura de massa pode interferir em sua maneira de compreender a vida “Sim, posso citar o exemplo de *A Menina Que Roubava Livros*, no qual pude conhecer melhor a realidade (ainda que seja uma história ficcional) dos judeus na Alemanha nazista; e, também em *A Culpa é Das Estrelas*, quando pude ter uma ideia de como era a vida de um judeu na Alemanha nazista.”

A leitura de obras de literatura de massa não ocupa mais espaço hoje do que antes em sua vida “Não tanto quanto antes, hoje em dia prefiro obras mais clássicas ou que não são *mainstream*.”

Ao refletir sobre quem em sua casa ou família gosta de ler literatura de massa e se acha que o gosto pela leitura dessa pessoa o influenciou a buscar a literatura de massa em seu dia-a-dia, retoma a influência da prima: “Minha prima Bia, novamente. Compartilhar experiências de leitura com ela é importante para eu conhecer novas formas criativas na literatura. Eu gosto de conhecer o que ela lê, mas sem necessariamente querer ler também, pois nossos gostos são diferentes.”

O gosto pela leitura de obras de literatura de massa de seus colegas o influenciou também a buscar essa literatura em seu dia-a-dia “principalmente no começo da minha adolescência, pois com o enfoque na leitura e na importância de ler que são sempre pautados em sala, podemos compartilhar nossas experiências de leitura.”

### **Escola/ leitura literária/ literatura de massa**

A obrigação escolar de determinadas obras literárias interfere, frequentemente, no seu prazer pessoal de ler. Atualmente, as estratégias usadas pela escola/ professor (a) o auxiliam em sua leitura das obras literárias.

Fabiano percebe diferenças entre a leitura de obras literárias da escola e a leitura escolhida pelo adolescente fora da escola: “A leitura escolhida fora da escola, em geral, dá mais liberdade ao aluno, que poderá ler o que deseja de modo mais imediato. Já na dinâmica da sala de aula, a escolha da obra deve atender às necessidades do grupo ou ao conteúdo que está sendo trabalhado no momento.”

Em sua opinião, as contribuições das práticas de leitura literária ou de massa na escola para a formação de um jovem leitor adolescente são importantes: “A abordagem desses dois gêneros são de extrema importância para a formação e o amadurecimento do jovem leitor, que tem a oportunidade de expandir os horizontes da literatura e adquirir experiência e autoconhecimento.”

### **Mudanças na área de literatura na escola no futuro**

Fabiano espera mudanças na área de literatura na escola em um futuro próximo: “Eu espero mais investimento nas escolas em projetos de leitura, como a biblioteca da turma que temos no CAP, concursos instigantes como o Mais Resenha e abordagens dinâmicas em conteúdos como história de literatura, com leitura coletiva e compartilhamento de experiências de leitura.”

### **Um olhar para os anos finais do seu ensino fundamental (8º e 9º anos)**

Das recordações que tem de suas leituras de obras literárias ou de literatura de massa dos anos finais do ensino fundamental (8º e 9º anos), Fabiano destaca que “Lembro de ter trabalhado principalmente contos no 8º ano, dos quais eu li, por exemplo, contos de mistério como os de Sherlock Holmes. No 9º ano, trabalhei com os períodos históricos da literatura, como o romantismo e o realismo, em que eu li *Dom Casmurro* e *Lucíola*.”

Lançando um olhar para esses anos finais do seu ensino fundamental, avalia que hoje as leituras “Foram bastante importantes para a minha formação enquanto leitor, sendo relevantes também para os conteúdos de literatura trabalhados no ensino médio, os quais retomam muito do que aprendi no 8º e 9º anos.”

Recordando os livros que os seus colegas adolescentes, nessa época, escolhiam para ler, reflete “Era principalmente literatura de massa, com temas como distopia, com destaque para *Jogos Vorazes* e *Divergente*. A princípio, fiquei com bastante vontade de lê-los, pelo meu interesse por sociedades distópicas, mas acabei não os lendo. Nesse período, acabei lendo, no lugar, 1984 e *Admirável Mundo Novo* (também sobre distopias), o que quebrou de certa forma a barreira que eu possuía com livros clássicos.”

Destaca as contribuições das práticas de leitura do ensino fundamental para a sua formação leitora: “Foram diversas contribuições, com destaque para o aumento da minha bagagem literária, já que tive a oportunidade de ler obras de inúmeros gêneros e propostas, além de poder ouvir e compartilhar as experiências de leitura. O ensino fundamental, nesse quesito, foi importante também para a formação dos meus gostos literários.”

Percebe, com clareza, as modificações inseridas em seu perfil de leitor do ensino fundamental para o ensino médio e avalia essa transição de leitura e de leitor: “A principal modificação foi na forma como eu me relaciono com a obra ao longo da leitura, pois passei a ser um leitor mais crítico, com mais atenção às entrelinhas e ao contexto geral. Hoje também me sinto mais confortável para a leitura de textos com alto grau de subjetividade, como poemas. Hoje em dia, porém, pela rotina intensa do ensino médio, não tenho tanta motivação para ler. No ensino fundamental, muitas áreas do conhecimento que eu estudei, que eu estudava e que não eram obrigação, porque não tinha a cobrança do vestibular, eu me interessei bastante... eu ficava inspirado, movido por aquilo e querendo saber mais. A exemplo, a filosofia, que eu não dava na época, no nono e oitavo ano, que foi quando começou meu interesse. E, nessa época, eu tinha muita vontade de conhecer esses saberes diferentes, o saber filosófico. Mas na transição para o ensino médio, percebi que a minha disposição para estudar filosofia diminuiu bastante e a causa principal disso é justamente a cobrança e essa doença do ensino médio. Todo conhecimento tem de ser útil para realizar uma prova para o vestibular e a gente perde a capacidade de valorizar o conhecimento como uma ferramenta importante para engrandecer a nossa alma, para nos tornar cidadãos melhores.

Além da filosofia, que eu dei de exemplo, a minha leitura literária. A minha motivação pra [sic] ler diminuiu muito, por causa de tempo. Meu tempo foi preenchido com as obrigações do ensino médio, que aumentam muito de forma desnecessária, exagerada. Inclusive, aqui no colégio, a gente tem uma carga horária muito excessiva. E essa falta de tempo combinou com o ponto 2 que é o cansaço. Meu cansaço fez que minha motivação diminuísse muito a vontade de ler. Por mais que eu gostasse da leitura. Ainda apreciasse essa forma de arte, eu simplesmente não conseguia terminar um livro. Hoje, em dia, é praticamente impossível terminar um livro. Isso tem a ver também com a paciência que a gente tem que ter pra [sic] ler uma obra literária, que no ensino médio tem que ser tudo rápido. É muita coisa, muito conteúdo. Você tem que aprender rápido. ”

As práticas de leitura de obras literárias, no Colégio de Aplicação, contribuíram para a formação leitora de Fabiano “ O Colégio de Aplicação, com projetos como a Biblioteca da Turma, foi de enorme importância para o meu amadurecimento enquanto leitor, ajudando a criar o gosto pela leitura e promover o autoconhecimento literário. Além disso, o papel e os benefícios da leitura sempre foram enfocados nos anos letivos, o que ajudou não só na valorização da prática da leitura em si, mas também para a abordagem dos conteúdos trabalhados em diversas matérias além de Português, como Filosofia, Geografia, História ou no estudo de línguas estrangeiras. ”

### 5.3.2 Lua

#### RETRATO DE LUA

JUSTIFICATIVA DA ESCOLHA DO NOME: Lua, minha amiga que me remete tanta paz e conhecimento quanto à literatura.

**Lua** em 16 anos. Nasceu na cidade de Recife, no estado de Pernambuco. Considera-se de etnia preta, mora em casa própria com seus avós. Tem um irmão. No momento de construção de seu retrato de leitor adolescente, está prestes a iniciar o 2º ano do ensino médio do Colégio de Aplicação do Centro de Educação da UFPE (CAp/ UFPE). Fez cursinho preparatório para ingressar no CAp. Concorreu na seleção pública no final de 2012, com 11 anos de idade; ingressando, portanto, no 6º ano do Ensino Fundamental do CAp em 2013.

#### **Escolaridade familiar**

Seu pai tem pós-graduação e é policial militar. Sua mãe tem o ensino superior completo e trabalha como recepcionista. A renda familiar gira em torno de 2 a 3 salários mínimos. Seus avós maternos e paternos estudaram até o ensino superior completo. O avô paterno é comerciante e o materno, recepcionista. Sua avó paterna é dona de casa e a materna, costureira.

#### **Gostos de leitura/ práticas sociais e culturais**

Lua gosta de ler poemas e contos e não gosta de ler novelas (romances que tem apelo constante pelo uso de clímax para entreter o leitor).

Lua uma vez por dia, lê textos em sites da internet; uma vez por semana, jornal; uma vez por mês, obra literária; uma vez a cada dois meses, história em quadrinhos; ocasionalmente, *best seller* e revista.

O que ele mais aprecia nos livros que ele lê é “ a estrutura prática e visual, a maneira de escrever que revela o estilo do (a) autor(a).” Ao ler um livro, costuma terminar a leitura, mesmo que não esteja gostando da história. A sua maneira de obter um livro para ler é comprando o livro; pedindo emprestado a um colega ou biblioteca ou à professora de português.

Nunca frequenta o teatro e shows musicais; frequenta, às vezes, cinema, biblioteca e livrarias. Sua atividade de lazer favorita é ler e assistir a vídeo clipes. Tem acesso à Internet e a utiliza, principalmente, para acessar o *youtube*.

#### **Lua enquanto leitor**

Lua considera-se um leitor de obras literárias, porque “leio livros que correspondem a uma estrutura de reconhecimento estético e assim pertencentes à literatura. No entanto, existem muitas problematizações a serem feitas acerca de tal contextualização. ”

Os livros mais marcantes, até agora, em sua vida foram: *Lavoura Arcaica* (Raduan Nassar), *Contos Negreiros* (Marcelino Freire) e *Mulheres de Tijucopapo* (Marilene Felinto).

Ao refletir se suas práticas de leitura correspondem às suas preferências ou se deixa influenciar pelo que está sendo lido no momento pelo seu grupo de amigos adolescentes, Lua pondera que “Essa questão se apresenta muito maleável diante dos meus correspondentes estados de espírito, porém em geral sigo recomendações de professores de língua portuguesa, assim como a maior parte de meus amigos. ”

Literatura, para Lua “seria um conjunto de obras literárias que passam por um filtro de reconhecimento estético e que pertencem a uma determinada época, gênero, país, entre outros dissonantes. Associa a literatura tudo que se é capaz de trazer uma leitura, seja ela visual, escrita ou oral; capaz de trazer uma interpretação. ”

Para Lua, “é bastante complicado falar se existe diferença entre obra literária e literatura de massa, mas diria que sim. Imagino que a maioria das obras de literatura de massa foram criadas com o objetivo de cumprir demandas rasas de uma sociedade, uma vez que é aceita com facilidade por uma grande maioria incluída em uma estrutura social decadente e alienante. Isso tudo tende a estabelecer abordagens um tanto superficiais e de pouco poder crítico. Já a literatura foi um instrumento criado por um grupo de pessoas dotadas de prestígio social, e apesar do fato ser inquietante e apresentar vários problemas, aqui temos uma gama de complexidades estéticas e uma preocupação real de passar uma mensagem benevolente na maioria das vezes. O problema é que todas essas determinações e rótulos são feitos por olhares acadêmicos desprovidos de miséria, diferentes protagonismos ou negritude. Levando tudo isso em conta, considero que de alguma forma os dois tipos de leitura se complementam e que também existem produções emergentes nas duas esferas em estudo. ”

### **Experiências com a leitura de obras literárias**

Na infância, Lua nunca teve muitas experiências ou incentivos com obras literárias, então não se recorda claramente de sua primeira experiência com a leitura de uma obra literária. Já na adolescência, a experiência mais significativa em relação à leitura foi “Quando comecei a participar de um projeto chamado “Biblioteca da turma” no Colégio de Aplicação e pude conhecer diferentes tipos de livros sob diversas perspectivas. ”

A leitura de uma obra literária interferiu em sua maneira de compreender a vida: “Com certeza, muitos pontos e aspectos lidos são absorvidos e involuntariamente interferem nas nossas ações, além desta ter o poder de fazermos paralelos com situações vivenciadas anteriormente. ”

A leitura literária hoje desempenha um papel maior em sua vida que antes. “Com uma maior quantidade de leitura literária na minha vida consigo ter uma maior visão sobre diversos processos; desenvolver um autoconhecimento incrível, uma vez que me permito trazer paralelos do que li às minhas vivências; ter um maior discernimento político-social, além de curiosidades de distintas esferas; etc.”

“ Ninguém em minha família gosta de obras literárias por uma questão de criação familiar. Eu criei esse gosto em outras instâncias nas quais estive presente. ”

O gosto pela leitura de obras literárias de seus colegas o influenciou, “ pois, o entusiasmo deles me cativou e também pela curiosidade excessiva da pessoa a qual vos fala. ”

### **Experiências com a leitura de obras de literatura de massa**

Para Lua, literatura de massa significa “um tipo de literatura que assume um padrão de propostas apresentadas em sua composição e conseqüentemente consegue sucesso de vendas, em geral.

Ele afirma que “Até os 14\15 anos costumava ler bastante obras da literatura de massa. Eu amava ler distopias, principalmente por ter muitas pessoas com quem compartilhar experiências. Hoje praticamente não as leio”.

Em sua opinião, a leitura de uma obra de literatura de massa pode interferir em sua maneira de compreender a vida “ As distopias e seus respectivos desdobramentos me faziam refletir bastante e rever algumas pequenas ações do dia-a-dia.”

Essa literatura (a de massa) não ocupa mais espaço hoje do que antigamente.

Em sua família, “Minha prima de mesma idade gosta bastante [de ler literatura de massa] e por muito tempo achava muito interessante ler as mesmas obras que ela. No entanto, hoje apresento menos interesse e geralmente não lemos os mesmos livros. ”

O gosto pela leitura de obras de literatura de massa de seus colegas o influenciou também a buscar essa literatura em seu dia-a-dia “Irrevogavelmente sim. O interesse por literatura de massa se deu por uma mistura de marketing de empresas e também o consumo de meus colegas de tais obras, criando uma espécie de ‘modismo’ que ninguém queria ficar de fora. Considero que por muito tempo me foi interessante e cumpriu seu papel positivamente. ”

### **Escola/ leitura literária/ literatura de massa**

Para Lua, a obrigação escolar de determinadas obras literárias interfere no seu prazer pessoal de ler. As estratégias usadas pela escola/ professor (a) raramente auxiliaram em sua leitura das obras literárias.

Percebe como diferenças entre a leitura de obras literárias da escola e a leitura escolhida pelo adolescente fora da escola “Para mim, a principal diferença é que uma foi pensada com o objetivo de atingir potencialmente algum ponto específico do intelecto do aluno, enquanto a outra traz o não direcionamento que vai depender de bastante coisa, como influência do meio, disponibilidade material, motivação baseada em experiências anteriores, entre outros.”

Em sua opinião, as contribuições das práticas de leitura literária ou de massa na escola para a formação de um jovem leitor adolescente “são muitas e é até necessário o consumo dos dois tipos de leituras, uma vez que traz uma pluralidade de ideias e propostas ao sujeito leitor. ”

### **Mudanças na área de literatura na escola no futuro**

Em um futuro próximo, Lua espera mudanças na área de literatura na escola “Medidas que façam os discentes se sentirem motivados à prática da leitura, seja ela literária ou de massa, e não simplesmente existir uma conduta, uma determinação sem um porquê. Discussão e debate entre pessoas atingidas por vivências distintas, sobretudo pela idade, é fundamental.”

### **Um olhar para os anos finais do seu ensino fundamental (8º e 9º anos)**

Lua recorda “ bastante coisa” de suas leituras de obras literárias e ou de literatura de massa dos anos finais do ensino fundamental (8º e 9º anos). “Eu lia literatura de massa em uma quantidade considerável, querendo sempre estar por dentro das histórias que todo mundo

estava lendo, participando de grupos de pessoas com interesses literários em comum. Eu costumava ler romances majoritariamente.”

Avalia hoje essas leituras “Como um tanto rasas, mas que cumpriu uma demanda naquela época. Considero que foram importantes no meu crescimento pessoal.”

Recorda os livros que os seus colegas adolescentes, nessa época, escolhiam para ler: “A maioria lia literatura de massa também, como Crepúsculo, Jogos Vorazes, Divergente, etc.” Considera que as contribuições das práticas de leitura do ensino fundamental para a sua formação leitora “Foram fundamentais para meu entendimento integral sobre temas transversais e basicamente qualquer questão que veio a rodear minha vida.”

Percebe modificações inseridas em seu perfil de leitor do ensino fundamental para o ensino médio e avalia essa transição “Do ensino fundamental ao médio eu basicamente deixei de ser um leitor de literatura de massa para um de obras literárias. Considero que foi uma mudança bem positiva, pois agora sinto mais completude ao ler e consigo absorver muito mais da proposta de uma obra – isso se deve também à maturidade criada ao longo dos anos. Aponta as contribuições das práticas de leitura de obras literárias, no Colégio de Aplicação, para a formação leitora de Lua: “ Basicamente toda minha formação leitora se deu no Colégio de Aplicação, então todas as contribuições dissertadas anteriormente e que foram muito positivas se deram nesse espaço. Sou muito agradecido pelo trabalho de todos os docentes de Língua Portuguesa que fizeram e fazem um trabalho excepcional e impactante na minha vida e na de muitas pessoas.”

### 5.3.3 Maria

#### RETRATO DE MARIA

**JUSTIFICATIVA DA ESCOLHA DO NOME:** Escolhi o nome “Maria”, porque minha mãe e avó se chamam assim, as duas mulheres mais importantes para a minha vida.

**Maria** tem 15 anos. Nasceu na cidade de Recife. Mora em casa própria com seu pai, sua mãe e um irmão. Não se considera de nenhuma etnia/cor. No momento de construção de seu retrato de leitora adolescente, está prestes a iniciar o 2º ano do ensino médio do Colégio de Aplicação do Centro de Educação da UFPE (CAp/ UFPE). Fez cursinho preparatório para ingressar no CAp. Concorreu na seleção pública para o CAp no final de 2012, com 10 anos de idade; ingressando, portanto, no 6º ano do Ensino Fundamental em 2013.

#### **Escolaridade familiar**

O pai e a mãe de Maria têm nível superior completo e curso de pós-graduação (especialização); seu pai está aposentado e sua mãe é professora. A renda familiar é mais de 4 salários mínimos. Seu avô materno cursou o ensino fundamental I (incompleto) e trabalhava como vaqueiro; sua avó materna era analfabeta e trabalhava como agricultora. Seu avô paterno possuía o ensino fundamental II e trabalhava como condutor de lancha; já

sua avó paterna cursou o ensino fundamental I e trabalhava como auxiliar de enfermagem. Todos são falecidos.

### **Gostos de leitura/ práticas sociais e culturais**

Maria gosta de ler romance, mistério, drama, romance policial, poesia, comédia, distopia, fantasia e não gosta de ler terror. Uma vez por dia, lê textos em sites da internet; uma vez a cada dois meses, costuma lê jornal, revista, obra literária, obra de literatura de massa; ocasionalmente, lê história em quadrinhos.

O que Maria mais aprecia nos livros que lê são “os personagens“. Ao ler um livro, costuma parar na metade. A sua maneira de obter um livro para ler é comprando o livro; baixando - o da internet ou pedindo emprestado a um colega ou na biblioteca.

Nunca frequenta o teatro nem shows musicais; às vezes, frequenta cinema e livrarias; sempre frequenta biblioteca. Sua atividade de lazer favorita é ler e navegar pela internet, principalmente no *facebook*, *youtube*, *spirit fanfics* e histórias (aplicativo de leitura).

### **Maria enquanto leitora**

Maria considera-se uma leitora de obras literárias, pois “Atualmente, sim, porque venho, aos poucos, me distanciando da leitura de massa e buscando livros não tão recentes e com enredos "incomuns".

Os livros mais marcantes em sua vida até agora foram: “As vantagens de ser invisível” de Stephen Chbosky, “Descanse em paz, meu amor...” de Pedro Bandeira, “Carta de amor aos mortos” de Ava Dellaria e “Peanuts Completo” de Schulz.

Suas práticas de leitura correspondem às suas preferências, mas também ela se deixa influenciar pelo que está sendo lido no momento pelo seu grupo de amigos adolescentes: “Um pouco dos dois, mas tendo a seguir mais minhas preferências. ”

A palavra literatura a remete a grandes obras brasileiras pertencentes às escolas literárias, como O guarani, Dom Casmurro, Triste Fim de Policarpo Quaresma, etc.

Para Maria, existe diferença entre obra literária e literatura de massa. “Pode ser que sim; acredito que no meio da literatura de massa, exista uma perda de originalidade, de singularidade. ”

### **Experiências com a leitura de obras literárias**

Na infância, “Minha primeira experiência foi com um livro ‘Bisa Bia, Bisa Bel’ de Ana Maria Machado, que li por volta dos 7 anos. Lembro de ter me divertido muito com a vida da personagem principal, Bia, e de ter tido uma identificação quase de imediata com a mesma, por termos tanto em comum. ”

Já na adolescência, a experiência mais significativa em relação à leitura de uma obra literária foi “a leitura de “O guarani” de José de Alencar por indicação de um professor de português”. A leitura dessa obra literária interferiu em sua maneira de compreender a vida “foi algo muito novo para mim, pois era a primeira vez que lia uma história que tocasse, mesmo que não tão profundamente, o tema da colonização portuguesa, envolvendo um índio e uma branca. E com isso, passei a enxergar esse episódio tão significativo para o Brasil com mais cuidado. ”

A leitura literária hoje desempenha um papel maior em sua vida que antes. “A leitura literária ocupa mais espaço do que antes devido a incentivo familiar e de professores, que

me indicaram obras, o que me fez deixar um pouco os *tops* de vendas ou livros que em breve se tornariam filmes, de lado. ”

Em sua família, sua mãe é leitora de obras literárias e dela recebeu influências: “Minha mãe foi minha maior influência, porque desde minha infância, ela incentiva o hábito da leitura. ”

O gosto pela leitura de obras literárias de seus colegas também a influenciou “Sim, porque foi por meio de alguns que passei a conhecer mais obras literárias e me desprendi da literatura de massa. ”

### **Experiências com a leitura de obras de literatura de massa**

Para Maria, “Literatura de massa é a “literatura mercadora, que suas obras se encontram nos primeiros lugares de venda ou já encontraram. ”

Ela comenta que na adolescência, costumava ler obras de literatura de massa “Eu costumava ler muitos livros de Pedro Bandeira, que conheci por indicação de uma colega, e por meio de uma professora, fui ao lançamento do último livro da série "Os Karas", e foi um dos momentos mais emocionantes da minha vida. E a leitura de P.B.[Pedro Bandeira] sempre me causou grandes emoções, pois me identificava com seus personagens. ”

Em sua opinião, a leitura de uma obra de literatura de massa pode interferir em sua maneira de compreender a vida “Acredito que sim, mas não me lembro de alguma experiência (em que isso tenha ocorrido). ”

Para Maria, a literatura de massa ocupa mais espaço nas livrarias hoje que antigamente. “Alguns livros são adaptados para o cinema, e com isso, ganham fama em meio aos adolescentes, ganhando mais e mais leitores. Acredito que um dos caminhos para se tornar uma obra de literatura de massa atualmente, é sofrendo uma adaptação para o cinema. ”

Em sua casa, seu irmão gostava de ler literatura de massa e apresentou a ela um desses livros: “Meu irmão costumava ler literatura de massa e também me apresentou a série de livros "Jogos Vorazes", que fazia muito sucesso entre os adolescentes na época após sofrer uma adaptação para o cinema. ”

Os gostos de seus colegas pela leitura dessas obras da literatura de massa também a influenciaram “Sim, porque comecei a ler literatura de massa justamente por meio de algumas colegas que me apresentaram livros do campo. ”

### **Escola / leitura literária / literatura de massa**

A obrigação escolar de determinadas obras literárias interfere “muito levemente” no seu prazer pessoal de ler. Afirma que as estratégias usadas pela escola/ professor (a) a auxiliaram “muito” em sua leitura das obras literárias.

Percebe diferenças entre a leitura de obras literárias da escola e a leitura escolhida pelo adolescente fora da escola: “As da escola tendem a ser mais antigas e diversificadas. E as escolhidas pelo adolescente podem sofrer uma grande influência do seu ciclo de amizade e também do mercado. ”

Em sua opinião, acredita que “ a literatura de massa torne o leitor mais ‘antenado’ sobre o momento presente, mais atualizado. Enquanto a leitura literária, o ajuda a compreender sobre a história da literatura mundial e apresenta temas mais diversos, deixando de seguir um certo padrão que a literatura de massa traz.

### **Mudanças na área de literatura na escola no futuro**

Maria espera mudanças na área de literatura na escola em um futuro próximo: “Com o avanço da tecnologia, acredito que os e-books serão muito mais presentes na sala de aula e as aulas de literatura podem vir a ser mescladas com a área cinematográfica. ”

### **Um olhar para os anos finais do seu ensino fundamental (8º e 9º anos)**

Das recordações que Maria tem de suas leituras de obras literárias e ou de literatura de massa dos anos finais do ensino fundamental (8º e 9º anos) destaca “Recordo de ler mais livros de literatura de massa por influência de amigos e, muitas vezes, o enredo dessas histórias eram muito distantes da minha realidade, além de existir sempre um clichê.

Enquanto as leituras de obras literárias foram mais raras, e existia uma conexão maior da minha parte com elas.

Lançando um olhar para esses anos finais do seu ensino fundamental, Maria avalia que “essas leituras foram leituras significantes para o meu crescimento como leitora, mas em sua maioria (de massa), não senti um grande acréscimo ou mudança em minha visão sobre a vida. ”

Recordando os livros que os seus colegas adolescentes, nessa época, escolhiam para ler, cita "Minha vida fora de série" da Paula Pimenta, "A seleção" de Kiera Cass, "Harry Potter" de J.K., "Divergente" de Veronica Roth, “Jogos Vorazes” de Suzanne Collins e "Maze Runner" de James Dashner.

Destaca as contribuições das práticas de leitura do ensino fundamental para a sua formação leitora: “Contribuições não muito profundas, pois em sua maioria foram de massa. E em suas exceções, me trouxeram mais segurança no campo da literatura. ”

Percebe, com clareza, as modificações inseridas em seu perfil de leitor do ensino fundamental para o ensino médio e avalia essa transição de leitura e de leitor: “Deixei a literatura de massa de lado e passei a me dedicar mais a livros que minha mãe e professores indicavam, como por exemplo: ‘O guarani’, ‘Memórias de um sargento de Milícias’. E acredito que pude passar por um ‘amadurecimento literário’ por entrar em contato com novos gêneros e obras de outras épocas, que antes me negava a conhecer. ”

As práticas de leitura de obras literárias, no Colégio de Aplicação, contribuíram para a formação leitora de Maria: “No Cap, eu participei da biblioteca da turma no 8º e 9º anos, projeto no qual me senti extremamente incentivada a ler mais e mais livros. No 1º e 2º anos do ensino médio, tive/tenho a oportunidade de mergulhar mais fundo na literatura brasileira, que conhecia tão pouco. ”

### 5.3.4 Mina

#### RETRATO DE MINA

JUSTIFICATIVA DA ESCOLHA DO NOME: Mina, abreviação de Fermina, uma personagem do livro de romance de Gabriel Garcia Marquez, “Amor em Tempo de Cólera”.

**Mina** tem 16 anos. Nasceu na cidade de Recife, no estado de Pernambuco. Considera-se de etnia preta. Mora em casa própria com seus pais e duas irmãs menores. No momento de construção de seu retrato de leitora adolescente, está cursando o 2º ano do ensino médio do Colégio de Aplicação do Centro de Educação da UFPE (CAp/ UFPE). Fez cursinho preparatório para ingressar no CAp. Concorreu na seleção pública para o CAp no final de 2012, com 11 anos de idade; ingressando, portanto, no 6º ano do Ensino Fundamental em 2013.

#### **Escolaridade familiar**

O pai e a mãe de Mina têm nível superior completo; sua mãe também fez pós-graduação. O pai é marítimo e a mãe, engenheira civil. A renda familiar é de mais de 4 salários mínimos. O avô materno (já falecido) possuía o ensino médio e era vendedor e a avó materna cursou o ensino superior e é professora aposentada. O avô paterno possui o ensino médio e é militar aposentado; já a avó paterna tem o ensino médio e é dona de casa.

#### **Gostos de leitura/ práticas sociais e culturais**

Mina gosta de ler um pouco de tudo, mas não gosta de ler terror, “mas tô tentando lê” [sic]. Uma vez por dia, costuma ler textos em sites da internet; uma vez por semana, lê outro material de leitura (artigos, gibis, o que for mais fácil no momento); mais de uma vez por semana, costuma ler revista e obra literária; uma vez por mês, costuma ler *best seller*/ literatura de massa; ocasionalmente, lê jornal e história em quadrinhos.

O que ela mais aprecia nos livros é “o contexto, a construção da história, os personagens e o cheiro.” Ao ler um livro, costuma ir até o final; terminar a leitura, mesmo que não esteja gostando da história. A sua maneira de obter um livro para ler é comprando o livro; baixando-o da internet ou pedindo emprestado a um colega ou por empréstimo na biblioteca.

Frequenta, às vezes, o teatro, a biblioteca; sempre vai ao cinema e a livrarias; nunca frequenta shows musicais. Sua atividade de lazer favorita é cinema. Tem acesso à Internet e a utiliza, principalmente, para “conversar, obter informação, assistir filmes”

#### **Mina enquanto leitora**

Mina não se considerava uma leitora de obras literárias, “porque a maioria das leituras que faço são consideradas literatura de massa. E que não possuem tanto reconhecimento em provas, concursos e colégios. Hoje no segundo ano do ensino médio já é diferente, os livros mais procurados para a minha leitura são clássicos brasileiros e poesias tanto para as provas como para o conhecimento geral e cultural. E mostra também meu amadurecimento literário.”

Os livros mais marcantes, até agora, em sua vida foram: *Senhor dos Anéis* e *os 12 Trabalhos de Hércules*. Suas práticas de leitura correspondem às suas preferências. Literatura, para ela, significa “todo tipo de narrativa escrita. A literatura brasileira tem vários personagens ícones.” Associa literatura à história brasileira que tem vários personagens ícones.

Para Mina, existe diferença entre obra literária e literatura de massa. “Literatura possui uma linguagem mais rebuscada e com um conteúdo mais crítico sobre o país, comportamentos, etc. A literatura de massa já abrange um grupo mais jovem e amplo, cuja escrita é mais simples.”

### **Experiências com a leitura de obras literárias**

Na infância, a sua primeira experiência com a leitura de uma obra literária “Foi no colégio. Sempre tive o costume de ler, mas teve uma atividade feita com o livro “Os 12 Trabalhos de Hércules” que, tanto me encantou com a mitologia grega, quanto às leituras em geral, principalmente aventura.”

Já na adolescência, a experiência mais significativa em relação à leitura de uma obra literária foi “O Senhor dos Anéis foi o primeiro livro grande e bruto que eu li, foi amor à primeira vista.”

A leitura de uma obra literária interferiu em sua maneira de compreender a vida. “Com certeza, pois eu vou estar lendo o ponto de vista e vendo a experiência de outra pessoa, com outra noção de mundo, que eu não tenho, então eu posso concordar ou não, dando mais corpo aos meus argumentos.”

A leitura literária hoje desempenha um papel maior em sua vida que antes. “Bem maior, já que através dessas leituras, eu enriqueço meu conhecimento, que vai me ajudar na vida e nos vestibulares. A literatura mostra um pouco da história da época. No colégio, tanto para discutir em sala, quanto para fazer as provas da vida, o meu acervo de leituras conceituadas aumentou e, com isso, me deu mais curiosidade de ir atrás de leituras assim e de suas origens.”

Ao refletir sobre quem em sua casa ou família gosta de obras literárias e se acha que o gosto pela leitura dessa pessoa a influenciou a buscar a leitura literária em seu dia-a-dia, Mina comenta “Hoje em dia quem mais lê sou eu, mais meu pai antigamente lia bastante e nós dois gostamos. Ele sempre me incentivava a ler esses livros, tanto comprando-os para mim quanto contando-os, e isso me fascinava.”

O gosto pela leitura de obras literárias de seus colegas a influenciou a buscar essa literatura em seu dia-a-dia “em relação à leitura sempre fui muito aberta para receber opiniões, então, às vezes, quando um dos meus colegas, mostrava um livro novo, curiosa, eu ia atrás. Às vezes eu gostava, e às vezes não e isso prossegue até hoje.

### **Experiências com a leitura de obras de literatura de massa**

Para Mina, literatura de massa significa “Uma literatura comum a todos, que todos leem e de fácil circulação.”

Na adolescência, uma experiência significativa em relação à leitura de uma obra da literatura de massa “ Foi a primeira vez que eu li um livro ‘muito’ grande, que foi Crepúsculo, eu já era apaixonada pelo filme, então quando eu li o livro foi bem rápido. ”

Em sua opinião, a leitura de uma obra de literatura de massa pode interferir na maneira de compreender a vida “Na maioria desses livros, os personagens são muito romantizados e acabam confundindo a cabeça do jovem, fazendo-o pensar que tudo aquilo que está nas páginas é possível, quando não é. Quantas vezes pessoas mudaram seu estilo para ser igual ao seu personagem favorito. ”

Ao examinar sua vida, comprova que a literatura de massa ocupa menos espaço hoje do que antigamente “ ... simplesmente porque agora no ensino médio eu não tenho tempo e meus interesses de leitura são outros, antes eu lia 5 a 7 livros nas férias, agora se eu ler, 2 é lucro.”

Ao refletir sobre quem em sua casa ou família gosta de obras de literatura de massa e se acha que o gosto pela leitura dessa pessoa a influenciou, comenta “Minhas irmãs, elas são mais novas, e eu acho que foi o contrário; quem influenciou elas fui eu, então não me afetou diretamente. ”

Os gostos de seus colegas pela leitura dessas obras de literatura de massa a influenciaram “a situação é semelhante ao que disse acerca das literaturas literárias” [em relação à leitura sempre fui muito aberta para receber opiniões, então, às vezes, quando um dos meus colegas, mostrava um livro novo, curiosa, eu ia atrás. Às vezes eu gostava, e às vezes não e isso prossegue até hoje.

#### **Escola, leitura literária e literatura de massa**

A obrigação escolar de determinadas obras literárias interfere no seu prazer pessoal de ler, pois “muitas vezes você é obrigado a ler livros de que você não gosta. ”

As estratégias usadas pela escola/ professor (a) a auxiliaram em sua leitura das obras literárias. “...mesmo alguns alunos pegando resumos na internet, auxilia, pois um pouco de conhecimento você adquire. ”

Percebe diferenças entre a leitura de obras literárias da escola e a leitura escolhida pelo adolescente fora da escola, pois “A obrigação geralmente nos colégios tem prazos de leitura e o aluno é forçado a ler tal livro para a matéria. A literatura escolhida pelo adolescente é de escolha própria, ele lerá com a calma necessária e parando, desfrutando da leitura. ”

Em sua opinião, as contribuições das práticas de leitura literária ou de massa na escola para a formação de um jovem leitor adolescente, “Não sei responder ao certo, mas as literaturas, querendo ou não, mostram um pouco da realidade da época, os reflexos da sociedade e questões pessoais. E isso vai tornando uma pessoa mais sensível e com bom conhecimento, tanto de vocabulário quanto de mundo. ”

#### **Mudanças na área de literatura na escola no futuro**

Mina espera mudanças na área de literatura na escola em um futuro próximo: “Eu acho ainda algo muito metódico, em certos colégios particulares, alguns livros só são passados por causa dos vestibulares, então se isso não mudar, acho que, muito dificilmente, haverá um interesse maior nas literaturas literárias. ”

#### **Um olhar para os anos finais do seu ensino fundamental (8º e 9º anos)**

Das recordações que Mina tem de suas leituras de obras literárias e ou de literatura de massa dos anos finais do ensino fundamental (8º e 9º anos) destaca “Dom Casmurro, eu já tinha

lido antes de uma atividade passada na aula; Lucíola e Capitães da Areia, esse último foi um dos melhores livros que li, porque esse livro é escrito com o coloquial da época do escritor, que é muito diferente do coloquial de hoje em dia.”

Lançando um olhar para esses anos finais do seu ensino fundamental, avalia que “Em questão de leitura, eu ainda era muito imatura, e com o avançar dos anos eu consegui ver o quanto eu evoluí. Para mim aqueles livros eram mais um descanso ou um escape. ”

Recordando os livros que os seus colegas adolescentes, nessa época, escolhiam para ler, “Eram mais romances adolescentes, aqueles que estavam em alta, pois, querendo ou não, aqueles eram os sentimentos que estávamos sentindo, ou que queríamos sentir e viver, uma realidade utópica, com vidas perfeitas, amores perfeitos, entre outros, e, muitas vezes, eram tão romantizados que não se notava que os personagens eram abusivos e problemáticos. ”

Destaca as contribuições das práticas de leitura do ensino fundamental para a sua formação leitora: “As leituras que eu fiz nessa época, me fizeram mais criteriosa com alguns livros. Agora, eu sempre procuro leituras que vão me acrescentar nos meus estudos, na minha visão de mundo e o que mais vai me proporcionar mais conhecimentos.

Percebe, com clareza, as modificações inseridas em seu perfil de leitor do ensino fundamental para o ensino médio e avalia essa transição de leitura e de leitor: “Eu acho que a quantidade de páginas que aumentaram, a dificuldade na leitura e o tipo de literatura que começou a mudar, passou da de massa para leitura literária. No início foi um pouco lento, porque estava me acostumando com as palavras, a forma de organização, entre outros, depois ficou mais sutil. ”

Para Mina, o “olhar mais crítico” é uma das contribuições das práticas de leitura de obras literárias, no Colégio de Aplicação, para a sua formação leitora.

### 5.3.5 Noora

#### RETRATO DE NOORA

JUSTIFICATIVA DA ESCOLHA DO NOME: Noora é o nome de uma personagem de uma série norueguesa chamada SKAM. Em alguns momentos me sinto parecida com ela, mas queria ser ainda mais. Pra mim, é uma inspiração, é ser humano, fazendo jus à expressão.

**Noora** tem 15 anos. Nasceu na cidade de Pesqueira, no estado de Pernambuco (PE). Considera-se de etnia branca, mora em casa alugada, com sua mãe e três irmãos. No momento de construção de seu retrato de leitora adolescente, está cursando o 2º ano do ensino médio do Colégio de Aplicação do Centro de Educação da UFPE (CAp/ UFPE). Fez cursinho preparatório para ingressar no CAp. Concorreu na seleção pública para o CAp no final de 2012, com 10 anos de idade; ingressando, portanto, no 6º ano do Ensino Fundamental em 2013.

### **Escolaridade familiar**

O pai e a mãe de Noora possuem o nível superior completo e pós-graduação (mestrado); o pai é PRF (Polícia Rodoviária Federal), mas atualmente trabalha em escritório; a mãe é professora. A renda familiar é mais de 4 salários mínimos. Os avôs e as avós, tanto maternos como paternos, têm o ensino fundamental incompleto. Seu avô paterno é vendedor e soldador; seu avô materno trabalha como autônomo, dono de bilhar. Ambas as avós são donas de casa (só a avó materna está viva).

### **Gostos de leitura/ práticas sociais e culturais**

Noora gosta de todo tipo de leitura “não ando recusando nenhuma. Ultimamente me interessei mais pelos autores brasileiros.” Abre uma exceção, não gosta de ler terror: “Eu tento ler, mas terror não me desce. Só Stephen King ...”. Uma vez por dia, lê textos em sites da internet; uma vez por semana, costuma ler jornal e obra literária; *best seller*/ literatura de massa; uma vez por mês, costuma ler história em quadrinhos e, a cada dois meses, lê revista. O que ela mais aprecia nos livros que lê é o enredo e as personagens. “Precisam ser personagens cativantes em situações inesperadas – ou previsíveis, que não deixem de serem boas.” Ao ler um livro, costuma ir até o final. A sua maneira de obter um livro para ler é comprando o livro; baixando -o da internet ou lendo *on line*; pedindo emprestado a um colega ou empréstimo na biblioteca.

Frequenta, às vezes, o teatro, a biblioteca, os shows musicais; sempre vai ao cinema e a livrarias. Sua atividade de lazer favorita é dormir. Tem acesso à Internet e a utiliza, principalmente, para comunicação e informação.

### **Noora enquanto leitora**

Noora considera-se uma leitora de obras literárias, pois “ultimamente é a coisa que eu mais consumo”. Os livros mais marcantes, até agora, em sua vida foram: “Harry Potter por ser uma saga que foi muito importante na infância, Tartarugas Até Lá Embaixo (John Green) que me ajudou agora, Capitães da Areia...”

Ela se deixava influenciar antigamente pelo que estava sendo lido no momento pelo seu grupo de amigos adolescentes. “Hoje em dia, se é algo que meus amigos estão lendo, penso que gostaria de ler para entender o porquê de tanta agitação, mas não faço isso uma prioridade como fazia.”

Associa a palavra literatura com a palavra letra, e “literatura significa tudo (ou quase) pra [sic] mim. Sério, é algo tão pessoal e tão importante, que esteve presente em todos os momentos da minha vida. Não poderia ser mais grata pela literatura.”

Para ela, existe diferença entre obra literária e literatura de massa. “Literatura de massa é o que faz sucesso, que explode, não necessariamente sendo uma coisa boa, vide aqueles livros de youtubers. Obra literária, pra [sic] mim, é feita com mais seriedade (?) e dá pra [sic] retirar mais.”

### **Experiências com a leitura de obras literárias**

Na infância, “Não lembro exatamente a primeira experiência com a leitura de uma obra literária, porque minha mãe conta que lia pra [sic] mim desde antes de eu nascer, e eu aprendi a ler bem cedo. A mais marcante quando eu era menor provavelmente foi um pequeno

livrinho-poema de Ruth Rocha, chamado ‘As coisas que a gente fala’. Eu carregava comigo pra [sic] todo lugar. ”

Já na adolescência, a experiência mais significativa em relação à leitura de uma obra literária foi “Capitães da Areia!!! Não consigo esquecer esse livro até hoje, um dos meus favoritos. ”

A leitura de uma obra literária interferiu em sua maneira de compreender a vida. “Acho que faz a gente abrir o olho pra [sic] muita coisa, principalmente se é capaz de problematizar aquilo que se está lendo. Tem muito abuso em livro que serve pra [sic] gente perceber e denunciar na vida real. ”

A leitura literária hoje desempenha um papel maior em sua vida que antes. “Minha estante responde por si só, antigamente era lotada de literatura de massa e hoje em dia é muito mais obra literária brasileira. Acho que foi porque cresci, e já não me interessava por aquele estilo. ”

Em sua casa ou família, “todo mundo aqui em casa lê muito, e sempre fomos incentivados por nossos pais a manter o gosto por isso. Acho que, só de vê-los, a gente sentia essa vontade, num tipo de efeito espelho. ”

O gosto pela leitura de obras literárias de seus colegas não a influenciou a buscar essa literatura em seu dia-a-dia “porque sinto que boa parte dos meus colegas abandonou a leitura ou ainda lê mais literatura de massa. Eu me espelho nos professores e nas recomendações que eles me fazem. ”

### **Experiências com a leitura de obras de literatura de massa**

Para Noora, a literatura de massa significa “O que faz sucesso, que tem uma fórmula específica que o ajuda a crescer e atingir número. ”

A experiência mais significativa em relação à leitura de uma obra da literatura de massa é bem recente, do começo de 2018. Li um livro do John Green chamado “Tartarugas Até Lá Embaixo”, sobre uma menina com ansiedade e era um tema tão importante, com personagens reais... Serviu muito pra [sic] mim.”

A leitura de uma obra de literatura de massa interferiu em sua maneira de compreender a vida: “Os livros que eu lia falavam muito sobre diferenças, seja porque era bruxo, divergente, vampiro ou sei lá. Acho que me fez ter uma visão maior de respeito e uma imaginação muito fértil e criativa. ”

A leitura de obras de literatura de massa hoje não ocupa mais espaço hoje do que antigamente. Em casa ou família, lemos de tudo, então a literatura de massa sempre esteve ali também. Mas acho que somos muito mais influenciados pelas pessoas de fora que por nós mesmos.

O gosto pela leitura de obras de literatura de massa de seus colegas a influenciava demais a buscar essa literatura em seu dia-a-dia “Temia ser excluída por não ter lido um livro importante, que ia virar filme ou algo do tipo. E eu era curiosa demais, e também não recusava qualquer oferta de leitura. Foi o útil ao agradável. ”

### **Escola/ leitura literária/ literatura de massa**

A obrigação escolar de determinadas obras literárias interferia no seu prazer pessoal de ler, pois “Quando eu não tinha tanto gosto por isso, influenciava. Na “biblioteca da turma” do sexto ano eu tirei um livro de Clarice Lispector, e foi meio traumático, porque não gostei. Mas no oitavo ano eu já entrei em contato com obras que foram muito importantes e que contribuíram para fortalecer o gosto. ”

As estratégias usadas pela escola/ professor (a) a auxiliaram em sua leitura das obras literárias “Era uma estratégia interessante, pois tinha o debate e eu gostava muito de ter uma opinião bem definida.”

Percebe as diferenças as diferenças entre a leitura de obras literárias da escola e a leitura escolhida pelo adolescente fora da escola. “Geralmente, estudamos coisas clássicas e antigas na escola. O adolescente, fora dela, pode pegar algo mais atual, próximo de sua realidade, e acabar tendo outra experiência de leitura”

Em sua opinião, as contribuições das práticas de leitura literária e de literatura de massa na escola para a formação de um jovem leitor adolescente mostram “dois tipos de estilo diferentes, não fortalecendo somente a criatividade dele como escrita, e ajuda a compreender o período sobre o que se fala (romantismo, arcadismo...).

### **Mudanças na área de literatura na escola no futuro**

Apesar de gostar do jeito que está, Noora espera mudanças na área de literatura na escola em um futuro próximo. “Eu gosto do jeito que está, mas podia ter uma adaptação. Há literatura de massa MUITO boa, que podia ser melhor aproveitada, com temas atuais para que os jovens discutissem com propriedade e se sentissem confortáveis de entrar em debate.”

### **Um olhar para os anos finais do seu ensino fundamental (8º e 9º anos)**

Das recordações que Noora tem de suas leituras de obras literárias e ou de literatura de massa dos anos finais do ensino fundamental (8º e 9º anos) destaca que “no oitavo ano foi quando eu comecei a abrir os olhos para a maravilha que o Brasil é em termo de literatura. Machado de Assis, José de Alencar, Jorge Amado... Autores essenciais. Literatura de massa eu lia muitos livros de romance, como Nicholas Sparks e John Green.”

Lançando um olhar para esses anos finais do seu ensino fundamental, Noora avalia que hoje “as leituras de obras da literatura de massa não correspondem mais com o que eu sou agora, mas foram muito importantes na época, então as aprecio também. As obras literárias brasileiras fortaleceram meu desejo de me tornar professora, então são importantes demais pra [sic] mim. Acho que tudo tem seu valor.”

Recordando os livros que os seus colegas adolescentes, nessa época, escolhiam para ler, cita Jogos Vorazes, Divergente, A Seleção... “São livros interessantes, cativantes e que conquistam a mente do jovem.” Destaca as contribuições das práticas de leitura do ensino fundamental para a sua formação leitora: “Aprendi muito a não fixar apenas no que eu gosto e a ter paciência com histórias que ficam muito boas perto do fim.”

Percebe, com clareza, as modificações inseridas em seu perfil de leitor do ensino fundamental para o ensino médio e avalia essa transição de leitura e de leitor: “Troquei completamente literatura de massa por esses livros mais alternativos. Não sei se pela idade, pela maturidade, pelo sentimento de desperdiçar tempo (que os jovens quase não têm) com coisa que não é visceral.... Provavelmente foi um conjunto de tudo. Olho pra [sic] trás com muito orgulho de ter passado por uma fase muito boa, mas compreendo que a de agora está me fazendo crescer muito também, não só como pessoa, mas no próprio português... É o fim da interpretação única e uma nova fase de várias visões. Viva!”

As práticas de leitura de obras literárias, no Colégio de Aplicação, contribuíram para a formação leitora de Noora e, sobretudo, sua formação humana: “Sem o CAp eu não estaria querendo seguir carreira na área, isso é fato. Minha mãe é professora de português e, por

mais que eu me interessasse e olhasse com carinho pra [sic] essa área, sempre pensei que não ia conseguir por não ter esse apego tão grande aos livros. Gosto bastante de gramática e de ensinar (superei a vergonha!), mas ficava com essa pulguinha atrás da orelha por não ter essa presença de brasilidade em mim. Agora eu tenho, além da presença, um futuro inteirinho a ser explorado, devido ao amor que sinto hoje pelos livros. Passa o nível de formação leitora e entra no de formação humana. Só tenho a agradecer. ”

### 5.3.6 Violet Baudelaire

#### RETRATO DE VIOLET BAUDELAIRE

JUSTIFICATIVA DA ESCOLHA DO NOME: Violet Baudelaire é uma das minhas personagens preferidas; ela aparece em “Desventuras em série” e é muito engenhosa e inteligente.

**Violet Baudelaire** tem 15 anos. Nasceu na cidade de Recife, no estado de Pernambuco. Considera-se de etnia branca. Mora em casa própria com seus pais e um irmão. No momento de construção de seu retrato de leitora adolescente, está cursando o 2º ano do ensino médio do Colégio de Aplicação do Centro de Educação da UFPE (CAp/ UFPE). Fez cursinho preparatório para ingressar no Colégio. Concorreu na seleção pública para o CAp no final de 2012, com 10 anos de idade; ingressando, portanto, no 6º ano do Ensino Fundamental em 2013.

#### Escolaridade familiar

O pai e a mãe de Violet têm nível superior completo; sua mãe também fez pós-graduação. O pai é engenheiro elétrico e a mãe, professora. A renda familiar é de mais de 4 salários mínimos. O avô e a avó, maternos e paternos, cursaram o ensino primário (atual ensino fundamental I). A avó paterna é costureira (aposentada) e doméstica; desconhece a profissão do avô paterno, já falecido. Já o avô e a avó maternos estão aposentados: ele, pedreiro; ela artesã.

#### Gostos de leitura/ práticas sociais e culturais

Violet gosta de ler literatura de massa e não gosta de ler revista.

Uma vez por semana, lê textos em sites da internet; uma vez a cada dois meses, costuma ler *best seller*/ literatura de massa e obra literária; ocasionalmente, lê jornal, e história em quadrinhos.

O que mais aprecia nos livros que lê é o enredo. Ao ler um livro, costuma ir até o final. A sua maneira de obter um livro para ler é comprando o livro (1ª opção); pedindo emprestado a um colega.

Frequenta, às vezes, o teatro e o cinema; sempre frequenta a biblioteca e livrarias; nunca vai a shows musicais. Suas atividades de lazer favorita são “ sair para passear; assistir séries, ler. ” Tem acesso à Internet e a utiliza, principalmente, para “ comunicação. ”

### **Violet Baudelaire enquanto leitora**

Violet não se considera uma leitora de obras literárias, entretanto, “Ultimamente tenho me interessado mais por literatura mais antiga, mas não me considero uma leitora assídua, pois comecei a me interessar há pouco tempo.”

Os livros mais marcantes, segundo ela, foram: Extraordinário (R.J Palacio) e Capitães de Areia (Jorge Amado).

Suas práticas de leitura correspondem às suas preferências, porém aceita sugestões de seu grupo de amigos adolescentes “Aceito sugestões, mas para ler preciso gostar da sinopse, nunca li nada sem saber do que se trata.”

Acredita que “Literatura engloba todos os gêneros literários, porém, a primeira coisa que associo a literatura quando escuto a palavra são livros classificados como clássicos, que geralmente são antigos e de movimentos literários passados. ”

Para Violet, existe diferença entre obra literária e literatura de massa. “Na minha opinião, uma obra literária permanece passando uma mensagem por mais tempo, literatura de massa é algo que faz mais sucesso no momento.”

### **Experiência com a leitura de obras literárias**

Na infância, a primeira experiência de Violet com a leitura de uma obra literária é *O Pequeno Príncipe*: “Não lembro se houve alguma experiência anterior, mas a primeira que me recordo é *O Pequeno Príncipe* (Antoine de Saint-Exupéry), lembro-me de achar que era um livro mais fácil de se ler, mas durante a leitura tive problema para entender certas partes.”

Já na adolescência, a experiência mais significativa em relação à leitura de uma obra literária, segundo Violet, “Houve outras ótimas experiências, mas diria que os livros da série de Sherlock Holmes, porque eu gosto do estilo das histórias e dos personagens.”

A leitura de uma obra literária interferiu em sua maneira de compreender a vida. “... quando li *Capitães de Areia* (Obrigada, professora!) parei pra [sic] pensar ainda mais na situação de várias crianças que não tem instrução, nem oportunidades.” Acha que “as obras literárias são menos apreciadas, pela maioria dos jovens, e mais levada como uma leitura obrigatória.”

Ao refletir sobre quem em sua casa ou família gosta de obras literárias e se acha que o gosto pela leitura dessa pessoa A influenciou a buscar a leitura literária em seu dia-a-dia, comenta “ Meus pais sempre me dizem que liam muito quando menores, meu irmão lê muito também, mas não acho meu gosto parecido com os deles. ”

O gosto pela leitura de obras literárias de seus colegas também não a influenciou: “Não, não fui tão influenciada nisso. ”

### **Experiências com a leitura de obras de literatura de massa.**

Para Violet Baudelaire, a literatura de massa “é um tipo de literatura mais livre, não muito focada nas regras e características de movimentos literários. ”

Na adolescência, costuma ler obras de literatura de massa. As experiências mais significativas “penso que *Jogos Vorazes* e *A seleção* foram marcantes pra [sic] mim. ”

Em sua opinião, acha que poucos livros de literatura de massa interferiram em sua maneira de compreender a vida, mas destaca “Acho que poucos fizeram isso comigo, *Extraordinário* foi um deles.”

Acha que hoje “a literatura de massa é mais comum e mais lida como lazer pelos jovens.”

Em sua casa, seu irmão gosta de ler literatura de massa, mas o gosto dele por essa literatura não a influenciou muito, “pois a diferença de idade diferenciam meus gostos dos dele.”

O gosto pela leitura de livros de literatura de massa de seus colegas a influenciou também a buscar essa literatura em seu dia-a-dia “Muitos que eu li foram por indicações dos meus amigos, então eles ajudaram a construir meu gosto.”

### **Escola/ leitura literária/ literatura de massa**

Afirma que a obrigação escolar de determinadas obras literárias interfere no seu prazer pessoal de ler, “Na maioria das vezes sim, alguns livros são bem legais de se ler, mas a obrigatoriedade em geral me faz perder um pouco do interesse.”

As estratégias usadas pela escola/ professor(a) a auxiliaram em sua leitura das obras literárias.: “acho que se não fosse a escola, eu não leria o quanto que leio hoje.”

Percebe diferenças entre a leitura de obras literárias da escola e a leitura escolhida pelo adolescente fora da escola. “Em geral, na escola os livros não só atuais, há muitos casos que o assunto se assemelha com a nossa atual realidade mas de todo jeito não se passa agora; enquanto fora da escola muitos adolescentes optam por ler livros que se passam atualmente ou num futuro distópico.”

Em sua opinião, as contribuições das práticas de leitura literária ou de massa na escola para a formação de um jovem leitor adolescente são importantes “Acredito que é importante para um maior senso crítico e noção da literatura como um todo.”

### **Mudanças na área de literatura na escola no futuro**

Violet espera mudanças na área de literatura nas escolas, sobretudo “Que todos os professores tomem cuidado e atenção nas escolhas de leituras para os alunos, para que não aconteça experiências que fazem os alunos perderem o interesse na leitura.”

### **Um olhar para os anos finais do seu ensino fundamental**

Das recordações que Violet tem de suas leituras de obras literárias ou de literatura de massa dos anos finais do ensino fundamental (8º e 9º anos) “Lembro de ler *Capitães de Areia*, *Revolução dos bichos*, *Nárnia*, *Fala sério, professor! De volta aos quinze*. Mas não me recordo de outros.”

Lançando um olhar para esses anos finais do seu ensino fundamental, avalia suas leituras “Eu gostei e ainda gosto, livros como *Fala sério, professor!* São literatura de massa brasileira, que eu gosto de ler por ser muito leve, o que ajuda a descontrair com a rotina de estudante que as vezes é difícil.”

Recordando os livros que os seus colegas adolescentes, nessa época, escolhiam para ler, diz “Não lembro muito bem, sei que muitas pessoas leram Harry Potter e Percy Jackson. Que são livros de literatura de massa, e são fantasiosos o que é bem divertido de se ler.”

Destaca as contribuições das práticas de leitura do ensino fundamental para a sua formação leitora: “Acredito que me fez passar bem por mudanças, e me fez amadurecer.”

Percebe, com clareza, as modificações inseridas em seu perfil de leitor do ensino fundamental para o ensino médio e avalia essa transição de leitura e de leitora: “Eu lia mais histórias de amor adolescente e fantasia. Agora quero ler mais livros brasileiros, e livros que exigem uma atenção maior ao serem lidos. Acredito que a transição do fundamental para o médio reflete nas escolhas de livros de cada um, percebo agora que gostei de tudo que li, mas de agora em diante quero tentar outros tipos de livros.”

As práticas de leitura de obras literárias, no Colégio de Aplicação, contribuíram para a formação leitora de Violet “o Aplicação é muito importante para mim como leitora, porque antes eu tinha um interesse, mas os livros da escola não me prendiam muito, e comecei a achar que todo livro seria assim, mas no Aplicação, a leitura é incentivada desde o sexto ano, o que acho muito importante para todo mundo, me fez ler mais o que sempre ajuda na escrita e meu senso crítico melhorou muito.”

## 5.4 RETRATOS DE JOVENS LEITORES DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO

### 5.4.1 Halla

#### RETRATO DE HALLA

JUSTIFICATIVA DA ESCOLHA DO NOME: Escolhi o nome “Halla” porque acho bonito, gosto de como ele soa e porque esse é o nome de uma das personagens-espelho (nesse caso do livro *A desumanização*) que mais me ensinaram e emocionaram até então.

**Halla** tem 17 anos. Nasceu na cidade de Recife, no estado de Pernambuco (PE). Considera-se de etnia branca, mora em casa própria com seu pai, sua mãe, uma irmã e um irmão. No momento de construção de seu retrato de leitor adolescente, estava concluindo o 3º ano do ensino médio do Colégio de Aplicação do Centro de Educação da UFPE (CAp/ UFPE). Fez cursinho preparatório para ingressar no CAp. Concorreu na seleção pública para o CAp no final de 2010, com 10 anos de idade; ingressando, portanto, no 6º ano do Ensino Fundamental em 2011.

#### **Escolaridade familiar**

O pai de Halla tem nível superior completo; sua mãe, superior completo e pós-graduação. O pai é químico e a mãe, professora. A renda familiar é mais de 4 salários mínimos. Seu

avô materno cursou direito e administração; é funcionário público; sua avó materna possui o ensino fundamental completo e é dona de casa. O avô paterno também possui nível superior completo e é advogado. Sua avó paterna concluiu o segundo grau e era agente administrativa (servidora pública).

### **Gostos de leitura/ práticas sociais e culturais**

Halla gosta de ler obras literárias (geralmente romances e poemas); não gosta de ler obras vazias de poesia (livros predominantemente narrativos, com pouca abertura para interpretar e ressignificar o texto).

Uma vez por semana, costuma ler obra literária; mais de uma vez por semana, lê textos em sites da internet. Ocasionalmente, lê jornal, revista, história em quadrinhos, *best seller*/literatura de massa. O que mais aprecia nos livros que lê é “a beleza das imagens (metáforas), da combinação das palavras, a ambiguidade... a poesia em geral. ” Ao ler um livro, costuma ir até o final. Sua maneira de obter um livro para ler é comprando o livro; ou pedindo emprestado a um colega ou por empréstimo na biblioteca.

Frequenta, às vezes, o cinema; livrarias e shows musicais; sempre frequenta a biblioteca. Sua atividade de lazer favorita é sair para comer ou ir à praia com seus amigos. Tem acesso à Internet e a utiliza, principalmente, para redes sociais.

### **Halla enquanto leitora**

Halla considera-se uma leitora de obras literárias, porque “costumo ler obras com linguagem poética (São minhas preferidas) e eu acredito que é a presença dessa linguagem que confere caráter literário a um livro. ”

Os livros mais marcantes em sua vida até agora “Acredito que ‘A desumanização’, de Valter Hugo Mãe, foi um marco na minha experiência de leituras. Ele tem uma narrativa simples e crua, mas pesada e carregada de imagens muito bonitas e muito fortes. Um outro livro muito marcante para mim foi “Lavoura Arcaica” de Raduan Nassar. É um texto muito denso, triste, psicológico, cheio de sutilezas e ambiguidades. Foi uma leitura emocionante. ”

Ao refletir se suas práticas de leitura correspondem às suas preferências, comenta “Acredito que minhas preferências de leitura são similares às preferências do meu grupo de amigos mais próximos. Por isso, fico atenta às recomendações vindas deles e, algumas vezes, inicio a leitura. ”

Literatura, para Halla, significa poesia em texto e associa à palavra elementos do universo literário e os frutos desse universo: arte, ressignificação, poema, verso, identificação, emoção, choque, encantamento.

Para Halla, existe diferença entre obra literária e literatura de massa: “A literatura de massa geralmente consiste numa narrativa mais rápida, objetiva e descritiva e rasa de ambiguidades e de imagens poéticas. Tende a seguir um modelo (clichê) de enredo, personagens etc. Em contraposição, a obra literária é um texto mais poético, com mais imagens (não figuradas), mais metáforas e com mais abertura para diferentes interpretações. Tem um caráter mais artístico por ser um texto único na forma que comunica. ”

### **Experiências com a leitura de obras literárias**

Na infância, Halla não lembra exatamente da primeira experiência com a leitura de uma obra literária, mas “quando criança eu gostava muito de ler livros de poemas. Um dos meus preferidos era o livro ‘ou isto ou aquilo’ de Cecília Meireles.

Já na adolescência, a experiência mais significativa em relação à leitura de uma obra literária foi “Além dos poemas mais famosos de Cecília Meireles, Manuel Bandeira e Mário Quintana, eu conhecia poucos textos literários quando mais nova (principalmente prosa). Em 2012, como atividade para o Colégio de Aplicação, experimentei ler “A hora da estrela” de Clarice Lispector. Foi com essa significativa (e estranha) leitura que eu senti o choque e a dúvida. A indagação e o sentimento de querer extrair alguma e qualquer coisa do que estava sendo dito por Clarice. Foi importante porque comecei a estimular a busca (muito pessoal) e muito vasta de significados.”

A leitura de uma obra literária interferiu em sua maneira de compreender a vida “Um dos fenômenos que podem ocorrer durante a leitura de uma obra literária é a identificação com um personagem, com uma história, com uma frase. Quando o livro se torna um espelho para alguma parte do que você é, você também aprende a ser novas coisas com ele e com o rumo que ele segue até o fim das suas páginas. Durante a minha leitura de Lavoura Arcaica, por exemplo, passei a repensar as relações familiares e a maneira como elas podem reprimir personalidades de forma socialmente naturalizada.”

A leitura literária hoje desempenha um papel maior em sua vida que antes. “Com certeza desempenha um papel maior no hoje. Ganhei o hábito e a vontade de ler quase toda semana um pouco de poesia (geralmente poema e romance). Antigamente, minhas leituras eram mais rápidas e menos poéticas.”

Em casa, “Somente eu e minha irmã temos o hábito de ler obras literárias. Meus pais raramente começam a leitura de um livro, mas alimentaram muito nosso gosto (meu e da minha irmã) pelos livros desde cedo. Eles reconhecem a importância da leitura - mesmo que não tenham o hábito - e felizmente me estimularam a ler sempre.”

O gosto pela leitura de obras literárias de seus colegas a influenciou “Foi da convivência com eles e elas que conheci muitos poemas e recebi muitas sugestões de livros. Os momentos de socialização de leitura (que aconteciam durante aulas de português) eram os mais convincentes e me fizeram correr atrás de muitas obras resumidas e elogiadas pelos meus colegas.”

### **Experiências com a leitura de obras de literatura de massa**

Para Halla, a literatura de massa significa “Uma literatura lida pela grande massa. Ela geralmente segue um padrão de enredo, personagens e linguagem (mais simples e objetiva) e sua produção tem fins comerciais: são livros que vendem e agradam um grande público.”

Na adolescência costumava ler obras de literatura de massa “A literatura de massa me interessava mais entre meus 10 e 14 anos. Atualmente não é meu tipo favorito de literatura.”

Em sua opinião, a leitura de uma obra de literatura de massa não interferiu muito em sua maneira de compreender a vida: “Eu senti menos influência da literatura de massa na minha leitura do mundo. Eu gostava da leitura pela história que ela contava. Gostava de

acompanhar os personagens e saber o que acontecia a eles. A maioria dos livros de literatura de massa que li contavam histórias de terror ou falavam sobre mitologia e esse cenário também me encantava - era um entretenimento mais raso de significado. Sinto que na minha experiência pessoal com a literatura de massa a maior interferência foi a de estimular minha criatividade - justamente por ter entrado em contato com mundos fantásticos.”

Em sua casa, “Minha irmã mais nova é a única da família que se interessa atualmente pela literatura de massa. Como já tive contato com obras de literatura de massa, acredito que sou menos influenciada por ela: já conheço minhas preferências de leitura e já pude comparar a literatura de massa com as obras literárias.”

O gosto de seus colegas pela leitura de obras de literatura de massa a influenciou: “Nos anos de 2010 a 2014 muitos dos livros de literatura de massa que eu lia também eram lidos pelos meus colegas. Os personagens e as histórias eram muito comentadas na minha turma e também nas redes sociais: fatores que me influenciaram a ler muitas dessas obras.”

### **Escola/ leitura literária/ literatura de massa**

A obrigação escolar de determinadas obras literárias interfere no seu prazer pessoal de ler, pois “Quando a leitura é obrigatória ou tem prazo, o processo pode ser acelerado e pode não ocorrer de maneira espontânea e num ritmo natural. Assim, a pressa com que o livro é lido me afasta do real aproveitamento do processo de leitura.”

Afirma que as estratégias usadas pela escola/ professor (a) a auxiliaram em sua leitura das obras literárias: “Minhas professoras de português utilizaram uma abordagem muito acolhedora e convidativa. Tive espaço para escolher livros para apresentar para a turma e também fui convidada a ler livros incríveis com direito a debate, à construção de peça teatral e à reescrita do fim de algumas histórias! A escuta paciente e a diversidade das dinâmicas usadas para conversar sobre as leituras coletivas tornaram o processo de leitura mais inclusivo e conquistaram boa parte da turma.”

Em sua opinião, existem diferenças entre a leitura de obras literárias da escola e a leitura escolhida pelo adolescente fora da escola “Acredito que a escola sugere muitas vezes a leitura de obras literárias predominantemente nacionais. Quanto às obras escolhidas fora da escola: não vejo um padrão.”

Halla percebe as contribuições das práticas de leitura literária ou de massa na escola para a formação de um jovem leitor adolescente, “a literatura de massa aproxima os estudantes do objeto livro e do mundo da ficção - mas não estimula a leitura trabalhada e reflexiva. A literatura apresentada pela escola aproxima o estudante de uma linguagem mais poética, talvez mais complexa e com um leque de interpretações. Tais fatores somados a uma abordagem convidativa, paciente e inclusiva podem formar jovens com hábito de (boa) leitura.”

### **Mudanças na área de literatura na escola no futuro**

Halla espera mudanças na área de literatura nas escolas: “Das escolas brasileiras espero menos conteudismo e mais debate, mais análise literária, mais espaço para as interpretações individuais dos estudantes sobre um poema, sobre uma imagem, sobre um livro. Espero que os alunos possam se aproximar do universo literário com naturalidade, variedade e espaço de fala (inclusive para criar), por exemplo, através da realização de trabalhos em equipe sobre uma obra, da construção de uma peça sobre o livro, da escrita de resenhas etc.”

### **Um olhar para os anos finais do seu ensino fundamental (8º e 9º anos)**

Das recordações que tem de suas leituras de obras literárias e ou de literatura de massa dos anos finais do ensino fundamental (8º e 9º anos) Halla destaca que “recorda de suas leituras de obras literárias e ou de literatura de massa dos anos finais do ensino fundamental (8º e 9º anos) lembro que minha turma foi convidada a ler: *Ilíada*, *Odisseia* (adaptados), *Dom Quixote*, *A vida que ninguém vê*, *Os miseráveis*, *As vantagens de ser invisível*, *O pagador de promessas*, *O fazedor de velhos*, *Capitães de areia*.”

Lançando um olhar para os anos finais do seu ensino fundamental, “Avalio [essas leituras] como muito importantes para minha aproximação das obras literárias e também nacionais. Até 2013/2014 eu lia muitos livros de literatura de massa de autores internacionais. Aos poucos e com muito debate, comecei a me identificar com muitos dos livros de literatura nacional apresentados como paradidáticos no colégio.

Recordando os livros que os seus colegas adolescentes, nessa época, escolhiam para ler, Halla comenta “Meus amigos liam *Percy Jackson*, *Harry Potter*, *O senhor dos anéis*, *Minha vida fora de série*, *Fazendo meu filme*, *Divergente*. Eu gostava muito da coleção de Percy Jackson e todos relacionados à mitologia grega.”

Destaca as contribuições das práticas de leitura do ensino fundamental para a sua formação leitora: “Com as leituras introduzidas pela escola no ensino fundamental começamos a nos atentar a aspectos diferentes que podem ser analisados em cada livro. A escola nos equipa melhor para compreender uma obra literária: nos aproximamos dela.”

Percebe, com clareza, as modificações inseridas em seu perfil de leitor do ensino fundamental para o ensino médio e avalia essa transição de leitura e de leitor: “A grande diferença foi na frequência de leitura e na qualidade dela. Com a passagem do ensino fundamental para o ensino médio eu deixei a literatura de massa para trás. Me encantei pela beleza das obras literárias, pelas possibilidades de interpretação e pelo desvendar (muitas vezes difícil, mas de muito valor) da poesia. Desde o primeiro ano não abro mão de estar lendo algum livro literário - quando não estou, sinto falta.”

As práticas de leitura de obras literárias, no Colégio de Aplicação, contribuíram para a formação leitora de Halla: “O Colégio de Aplicação me ensinou a ler verdadeiramente. A reconhecer a poesia como essencial para minha vida. A enxergar a beleza dos poemas, das metáforas e das palavras. Hoje sou uma leitora eternamente em crescimento e desenvolvimento porque meus primeiros passos foram firmes e muito bem acompanhados durante meus anos de colégio.”

## 5.4.2 Kindzu

### RETRATO DE KINDZU

JUSTIFICATIVA DA ESCOLHA DO NOME: Kindzu é uma personagem do livro “Terra Sonâmbula”, de Mia Couto, que eu gosto muito, e acho que tem muita relação com o que falei sobre literatura.

**Kindzu** tem 17 anos. Nasceu na cidade de Recife, no estado de Pernambuco (PE). Considera-se de etnia branca. Mora em casa alugada com seu pai e sua mãe. Tem um irmão. No momento de construção de seu retrato de leitor adolescente, está concluindo o 3º ano do ensino médio no Colégio de Aplicação do Centro de Educação da UFPE (CAp/ UFPE). Fez cursinho preparatório para ingressar no CAp. Concorreu na seleção pública para o CAp no final de 2010, com 10 anos de idade; ingressando, portanto, no 6º ano do Ensino Fundamental em 2011.

#### **Escolaridade familiar**

O pai de Kindzu cursou o ensino médio completo e sua mãe tem nível superior completo e pós-graduação; o pai trabalha como administrador e a mãe é bancária. A renda familiar é mais de 4 salários mínimos. Seu avô materno cursou o ensino fundamental e trabalhava como industriário; seu avô paterno também possuía o ensino fundamental e era comerciante. A avó materna cursou o ensino médio completo e a avó paterna era analfabeta. Ambas as avós eram donas de casa (do lar). Todos já faleceram.

#### **Gostos de leitura/ práticas sociais e culturais**

Kindzu gosta de ler “livros com temáticas regionais, de preferência de poemas.” Não gosta de biografias.

Uma vez por dia, lê textos em sites da internet; uma vez por semana, costuma ler obra literária; ocasionalmente, lê jornal, revista, história em quadrinhos e best-seller/ literatura de massa.

O que ele mais aprecia nos livros que lê é “Modo de criação de imagens e a presença da função poética da linguagem.”

Ao ler um livro, costuma ir até o final. A sua maneira de obter um livro para ler é comprando o livro; ou pedindo emprestado a um colega.

Frequenta, às vezes, o teatro, o cinema, a biblioteca, shows musicais e livrarias. Sua atividade de lazer favorita é sair com os amigos. Tem acesso à Internet e a utiliza, principalmente, para “Assistir séries, pesquisar assuntos escolares e assistir vídeos.”

#### **Kindzu enquanto leitor**

Kindzu considera-se um leitor de obras literárias, “Porque dedico boa parte do meu tempo na leitura de obras desenvolvidas com critérios e rigor na criação de enredos e/ou de textos comprometidos com o uso da linguagem.”

Os livros mais marcantes em sua vida até agora foram: Poesia completa de Manoel de Barros”, principalmente “O guardador de águas” e “Morte e vida Severina” de João Cabral de Melo Neto.

Ao refletir se suas práticas de leitura correspondem às suas preferências, comenta: “O que está sendo lido pelo meu grupo de amigos se torna minha preferência quando eles fazem fortes indicações e me deixam curioso. Além disso, procuro obras de escritores que eu já obtive boas leituras.

Literatura, para Kindzu, significa “Expressão e rigor através da língua escrita.” É a esses aspectos que associa a palavra literatura.

Para Kindzu, não existe diferença entre obra literária e literatura de massa. “Não. Por mais massificada que uma obra possa ser, se houver seleção de temas, palavras e no conteúdo de modo geral, será uma obra literária.”

### **Experiências com a leitura de obras literárias**

Na infância, “Minhas primeiras experiências foram através da leitura em voz alta de outras pessoas. Nesse momento, eu deveria, somente, me dedicar à imaginação. Um pouco mais velho comecei a ler por mim e para mim mesmo. O início foi com um livro, do qual não me lembro o nome, onde foram reunidos diversos contos indígenas. Comecei, nesse momento, a ter que me atentar às pontuações, tons, definições e ritmos das palavras. Esses novos ‘obstáculos’, muitas vezes, tornavam impossível a plena compreensão do que estava sendo dito. Por isso, era comum pular para o próximo conto ‘mais legal’. Também buscava uma moral em todos eles.”

Já na adolescência, a experiência mais significativa em relação à leitura de uma obra literária foi “Ler Machado de Assis me introduziu a um rigor mais formal das obras literárias. Acredito que o impacto causado por esse evento me mostrou o quão diversa a língua poderia ser dependendo do seu tempo e contexto. Apesar de julgar penosa a leitura, essa introdução foi muito importante para meu desenvolvimento. No entanto, acredito que ela também poderia e deveria ser feita com obras menos reconhecidas e que não envolvessem a norma culta da língua. Penso que isso contribuiria para mim e para tantas outras pessoas ainda em formação a uma ‘não elitização’ da escrita.”

A leitura de uma obra literária interferiu em sua maneira de compreender a vida. “Sim, a leitura de Manoel de Barros me mostrou a importância do retorno à infância. Me ensinou através de poemas que, como ele mesmo diz, é necessário desaprender. Percebi que meu desenvolvimento, assim como o da sociedade em geral, não é e não deve ser linear. Também aprendi a ver o mundo e a poesia de modo mais simples e de me atentar mais às suas metáforas.”

A leitura literária hoje desempenha um papel maior em sua vida que antes. “Ocupa mais espaço na minha vida porque, hoje, leio por prazer. Durante a minha infância toda e boa parte da minha adolescência lia por me sentir pressionado pela família, escola e sociedade. Atualmente, procuro trazer ou recusar o que leio para fazer parte da minha identidade. Diferente do que fazia há anos atrás, quando simplesmente lia.”

Em sua casa ou família, “Ninguém realmente gosta [de ler obras literárias]. As pessoas da minha casa têm uma relação com a literatura parecida com a minha quando criança. Parecem pressionados pela ‘obrigação’ de ter contato com essas obras. Acredito, no entanto, que só pude perceber isso pelo modo como o contexto me afetou anteriormente.”

O gosto pela leitura de obras literárias de seus colegas o influenciou “Com certeza. Eles foram os primeiros a me mostrar textos que me impressionavam e me deixavam curioso e disposto a ler mais obras literárias. ”

### **Experiências com a leitura de obras de literatura de massa**

Para Kindzu, a literatura de massa significa “Uma literatura que tem como principal objetivo a venda. ”

Na adolescência, costumava ler obras de literatura de massa. “Sim. Me lembro de ler a franquia Percy Jackson, que me provocou uma identificação imediata. O protagonista estava num momento da vida parecido com o meu e fazia parte de um contexto que deixaria boa parte dos adolescentes envolvidos. ”

Em sua opinião, a leitura de uma obra de literatura de massa interferiu em sua maneira de compreender a vida: “As obras da franquia de Percy Jackson me introduziram a conceitos muito interessantes de amizade e de qualquer outro tipo de relacionamento interpessoal. ”

A leitura de obras de literatura de massa não ocupa mais espaço em sua vida que antes. “Não. Atualmente ela desempenha um papel menor na minha vida. Acredito que isso se dá porque meus interesses com a literatura mudaram. No entanto, ainda tenho bastante contato com obras que derivam dessa literatura. Filmes e séries são exemplos disso. ”

Em sua casa ou família, “ninguém [gosta de ler literatura de massa]. Acredito que o que me influenciou mais foi minha identificação com as obras. ”

Os gostos de seus colegas pela leitura de obras de literatura de massa o influenciaram “Sim. Eles que me introduziram a ela. ”

### **Escola/ leitura literária/ literatura de massa**

A obrigação escolar de determinadas obras literárias interfere no prazer pessoal de ler, “Sim. Acredito que um contato inicial prejudicado pela sensação de obrigação pode atrapalhar um modo de leitura mais prazeroso posteriormente. ”

As estratégias usadas pela escola/ professor (a) o auxiliaram em sua leitura das obras literárias. “Na minha escola [ Colégio de Aplicação da UFPE], uma professora específica, nos dá diversas opções de leitura, além de eleger o modo de socialização democraticamente. Isso me ajudou muito no contato com as obras literárias. ”

Acredita que as diferenças entre a leitura de obras literárias da escola e a leitura escolhida pelo adolescente fora da escola “Depende do adolescente e da escola. Muitas vezes, nenhuma. Outras tantas vezes, toda. ”

Em sua opinião, as contribuições das práticas de leitura literária ou de massa na escola para a formação de um jovem leitor adolescente, consiste em “Mostrar a diversidade da língua, e que ele se afeiçoará por algum tipo de literatura. Também é importante mostrar que, muitas obras reconhecidas, não farão e nem devem fazer parte da sua identidade. Já outras, menos reconhecidas, podem ser mais interessantes do que parecem. ”

### **Mudanças na área de literatura na escola no futuro**

Kindzu espera mudanças na área de literatura na escola em um futuro próximo: “Diversificar os livros indicados buscando incluir aqueles que fazem uso de variantes populares, objetivando tornar o ensino de literatura mais atraente através da identificação entre o leitor e o enredo. Para isso, é importante que os termos ‘certo’ e ‘errado’ sejam abolidos quanto se trata de literatura (e de língua portuguesa). Termos como esses, tão associados ao ensino, não tem nada a ver com aprendizagem. Além disso, é necessário que mais livros de autores locais passam a fazer parte do cotidiano dos alunos como modo de reconhecimento da própria cultura.”

### **Um olhar para os anos finais do seu ensino fundamental (8º e 9º anos)**

Das recordações que Kindzu tem de suas leituras de obras literárias e ou de literatura de massa dos anos finais do ensino fundamental (8º e 9º anos) destaca “que a literatura de massa estava mais associada ao prazer, enquanto que as obras literárias, à obrigação. Atualmente, as duas estão associadas ao prazer.”

Recordando os livros que os seus colegas adolescentes, nessa época, escolhiam para ler, comenta que “Quase todos envolviam a idade em que estávamos e aos desejos de cada um.” Destaca as contribuições das práticas de leitura do ensino fundamental para a sua formação leitora: “A aproximação entre mim e a literatura de modo geral. Isso a tornou muito mais acessível e disponível para sempre que eu a desejasse.”

Kindzu percebe, com clareza, as modificações inseridas em seu perfil de leitor do ensino fundamental para o ensino médio e avalia essa transição de leitura e de leitor: No ensino médio foi onde tive minhas experiências mais prazerosas através da literatura. É com elas que eu procuro moldar minha identidade. No ensino fundamental eu não me preocupava com uma identidade. Por isso, hoje, procuro leituras mais voltadas à realidade do ambiente que me cerca. Me interesse muito por leituras mais regionais.”

As práticas de leitura de obras literárias, no Colégio de Aplicação, contribuíram para a “toda” a formação leitora de Kindzu: “Sem o CAp, provavelmente, não haveria prazer na literatura, e conseqüentemente, ela não teria presença tão intensa na minha vida. Foi nele que aprendi a selecionar/julgar, interpretar e apreciar o que leio.”

### 5.4.3 Lena

#### RETRATO DE LENA

JUSTIFICATIVA DA ESCOLHA DO NOME: Lena é o nome da personagem principal de “Delírio”, o meu livro favorito na adolescência.

**Lena** tem 17 anos. Nasceu na cidade de Recife, no estado de Pernambuco (PE). Considera-se de etnia branca. Mora em casa própria com seu pai e sua mãe. Não tem irmãos. No momento de construção de seu retrato de leitora adolescente, está concluindo o 3º ano do ensino médio no Colégio de Aplicação do Centro de Educação da UFPE (CAp/ UFPE). Fez cursinho preparatório para ingressar no CAp. Concorreu na seleção pública para o CAp no final de 2010, com 10 anos de idade; ingressando, portanto, no 6º ano do Ensino Fundamental em 2011.

#### **Escolaridade familiar**

Os pais de Lena têm nível superior completo e pós-graduação; a mãe, mestrado e especialização; e o pai, especialização. Seu pai é médico veterinário e sua mãe, bióloga. A renda familiar é de mais de 4 salários mínimos. Seu avô e avó, maternos e paternos, estudaram até o ensino fundamental I. O avô paterno era marinheiro e o avô materno, soldador (ambos já falecidos). A avó materna é dona de casa; a avó paterna também era dona de cada (já falecida).

#### **Gostos de leitura/ práticas sociais e culturais**

Lena gosta de ler romances no geral (investigação, suspense); poesia e não gosta de biografias.

Uma vez por dia, lê textos em sites da internet; mais de uma vez por semana, costuma ler obra literária e *best seller*/literatura de massa; uma vez por semestre, costuma ler artigos (artigos de opinião geralmente). Ocasionalmente, lê jornal, revista e história em quadrinhos. O que mais aprecia nos livros que lê é “a narrativa e a forma que foi escrito.” Ao ler um livro, costuma parar na metade ou ir até o final. A sua maneira de obter um livro para ler é comprando o livro; ou pedindo emprestado a um colega ou por empréstimo na biblioteca.

Frequenta, às vezes, o teatro, o cinema, a biblioteca e os shows musicais; sempre frequenta livrarias. Sua atividade de lazer favorita é ver séries e ler. Tem acesso à Internet e a utiliza, principalmente, para redes sociais.

#### **Lena enquanto leitora**

Lena considera-se “um pouco” leitora de obras literárias, pois “Me considero uma leitora variada e as obras literárias de vez em quando estão na minha lista.”

Os livros mais marcantes em sua vida até agora foram: Delírio, de Lauren Oliver; Percy Jackson, de Rick Riordan e A paixão segundo GH, de Clarice Lispector

Suas práticas de leitura correspondem às suas preferências.

“Eu amo a literatura, acho tudo muito bonito e inteligente.” Literatura, para Lena, significa “prazer e hábito, duas coisas que se conjugam facilmente. Literatura associa com inteligência.”

Para Lena, existe diferença entre obra literária e literatura de massa. “Sim, a linguagem principalmente. Geralmente, nas obras literárias encontram-se palavras rebuscadas e figuras de linguagem, como metáforas.”

### **Experiências com a leitura de obras literárias**

Na infância, Lena lia turma da Mônica em quadrinhos. A sua primeira experiência com a leitura de uma obra literária foi no início da adolescência “ dentro de sala de aula, lendo Clarice Lispector e Machado de Assis. Acho que tinha 12 ou 13 anos e foi um choque porque não era acostumada com a linguagem ‘difícil’

Ainda na adolescência (no ensino médio), a experiência mais significativa em relação à leitura de uma obra literária foi “ lendo *A paixão segundo GH*, porque Clarice Lispector é incrível e me fez refletir muito sobre minha vida.” A leitura de uma obra literária interferiu, portanto, em sua maneira de compreender a vida.

A leitura literária hoje ocupa menos espaço em sua vida que antes. “Hoje em dia perdi o hábito de ler obras literárias principalmente porque no 3º ano para prestar vestibular não lia quase nada. Aulas em cursinhos sempre me davam resumos de livros que eu não precisava ler para ter tempo de estudar. Isso, infelizmente, me fez perder o ritmo e o hábito. Portanto, hoje em dia ocupa menos espaço que antigamente.” “Ninguém”, em sua casa ou família, gosta de ler obras literárias. O gosto pela leitura de obras literárias de seus colegas a influenciou “Sim, porque sempre contavam as histórias e dava vontade de ler.

### **Experiências com a leitura de obras de literatura de massa**

Para Lena, literatura de massa significa “Literatura que vende rápido e também lê-se rápido.”

Afirma que costuma ler obras de literatura de massa. “Sim! Percy Jackson é uma série de livros que me fez pegar gosto pela leitura, no início da adolescência, com 11 anos.” Ao refletir se a leitura de literatura de massa pode interferir em sua maneira de compreender a vida, comenta “Não consigo lembrar de nenhum episódio do tipo.” Para Lena, “Hoje em dia ela [a leitura de obras de literatura de massa] ocupa menos espaço porque as histórias não me encantam como antigamente.” Em sua casa ou família, “ninguém gosta de ler obras de literatura de massa. Os gostos de seus colegas pela leitura dessas obras a influenciaram “com certeza, era algo muito de ‘vou ler e depois debatemos’. Ficar de fora nunca foi opção.”

### **Escola/ leitura literária/ literatura de massa**

A obrigação escolar de determinadas obras literárias, às vezes, interfere no seu prazer pessoal de ler.

As estratégias usadas pela escola/ professor (a) a auxiliaram em sua leitura das obras literárias.

Percebe diferenças entre a leitura de obras literárias da escola e a leitura escolhida pelo adolescente fora da escola: “Geralmente não são as mesmas obras e isso dificulta porque a

linguagem, a história, os personagens são muito diferentes e (nas literárias) mais "difíceis"/demanda um esforço maior para compreender”

Em sua opinião, as contribuições das práticas de leitura literária ou de massa na escola para a formação de um jovem leitor adolescente, são “ de massa: a rapidez e a quantidade de livros lidos; literárias: vocabulário, reflexões.

### **Mudanças na área de literatura na escola no futuro**

Espera mudanças na área de literatura na escola no futuro, sobretudo “mais debates”.

### **Um olhar para os anos finais do seu ensino fundamental (8º e 9º anos)**

Das recordações que Lena tem de suas leituras de obras literárias e ou de literatura de massa dos anos finais do ensino fundamental (8º e 9º anos) destaca que “eram literatura de massa; as literárias só se a professora passasse. ”

Lançando um olhar para esses anos finais do seu ensino fundamental, Lena avalia que as leituras da literatura de massa “eu sinto que não me agregaram muitas coisas, somente a quantidade de livros lidos e algumas histórias marcantes. ”

Recordando os livros que os seus colegas adolescentes, nessa época, escolhiam para ler, eram “a maioria de massa. ”

Destaca as contribuições das práticas de leitura do ensino fundamental para a sua formação leitora: “aprendi a ler com vontade “

Percebe, com clareza, as modificações inseridas em seu perfil de leitor do ensino fundamental para o ensino médio e avalia essa transição de leitura e de leitor: “No ensino médio comecei a ler literárias, porém mais pelos vestibulares, um ou outro por querer mesmo. ”

As práticas de leitura de obras literárias, no Colégio de Aplicação, contribuíram para a formação leitora de Lena: “foram muito boas. Consegui aprender muito nos debates, principalmente. ”

#### 5.4.4 Lia

##### RETRATO DE LIA

JUSTIFICATIVA DA ESCOLHA DO NOME: O meu critério em relação à escolha do nome era que queria um nome curto. Lia é personagem do livro “As Meninas”, e entre as três principais é a que mais admiro, porque passa uma imagem de mulher forte e de resistência (em contexto de repressão da ditadura militar).

**Lia** tem 18 anos. Nasceu na cidade de Recife, no estado de Pernambuco (PE). Considera-se de cor parda. Mora em casa própria com sua mãe, um irmão e uma irmã. No momento de construção de seu retrato de leitora adolescente, está concluindo o 3º ano do ensino médio do Colégio de Aplicação do Centro de Educação da UFPE (CAp/ UFPE). Fez cursinho preparatório para ingressar no CAp. Concorreu na seleção pública para o CAp no final de 2010, com 11 anos de idade; ingressando, portanto, no 6º ano do Ensino Fundamental em 2011.

##### Escolaridade familiar

O pai de Lia tem nível superior completo; sua mãe, o ensino médio completo. O pai trabalha como administrador e a mãe não trabalha fora. A renda familiar é mais de 4 salários mínimos. Seu avô e avó maternos completaram o ensino médio; o avô é autônomo e a avó, costureira. Desconhece o nível de escolaridade de seu avô paterno; quanto a avó é aposentada e tem o ensino médio incompleto.

##### Gostos de leitura/ práticas sociais e culturais

Lia gosta de ler romance, conto, HQ, reportagem. Afirmou que não consegue identificar um tipo de leitura de que não gosta.

Uma vez por dia, lê textos em sites da internet e mais de uma vez por semana, lê alguma obra literária e jornal *on line*; uma vez a cada dois meses, costuma lê revista e história em quadrinhos. Ocasionalmente, lê *best seller* (literatura de massa).

O que mais aprecia nos livros que lê é “linguagem e originalidade no enredo”. Ao ler um livro, costuma ir até o final. Sua maneira de obter um livro para ler é comprando o livro; lendo-o *on line*, baixando -o da internet ou pedindo emprestado a um colega ou na biblioteca. Lia frequenta, às vezes, o teatro, o cinema, a biblioteca, os shows musicais; livrarias. Sua atividade de lazer favorita é ler, ouvir música e conversar. Tem acesso à Internet e a utiliza, principalmente, para redes sociais.

##### Lia enquanto leitora

Lia considera-se uma leitora de obras literárias, porque “tenho hábito de ler livros de literatura.”

Os livros mais marcantes em sua vida até agora foram: Amarelinho, José Ganymédes; Para não esquecer e A Hora da Estrela, de Clarice Lispector; As meninas, Lygia F. Telles; Quarto de despejo, Carolina de Jesus.

Suas práticas de leitura correspondem às suas preferências, “Escolho tanto pelas referências que já tenho (partindo delas para tentar acertar nas escolhas) quanto pelas indicações de amigos ou professores. Sempre que algum amigo fala bem de um livro e eu sei que é possível que eu goste, procuro investir na leitura. Geralmente trocamos fotos de trechos de livros e compartilhamos impressões acerca do que estamos lendo, então é possível ter uma ideia sobre a linguagem e os temas do livro e assim saber se eu quero ler ou não.”

A primeira palavra que vem à sua mente quando se fala de literatura é "ficção". Associa também ao trato da linguagem.

Para Lia, “obra literária é um conceito que engloba inclusive livros de literatura de massa. Mas a literatura de massa tem toda essa questão de ser facilmente consumível, ligada ao entretenimento, aos temas que estão em alta no mercado editorial, etc., não associo sempre a algo negativo, mas é um tipo de literatura que geralmente não me interessa pela falta de qualidade estética.”

### **Experiências com a leitura de obras literárias**

Na infância, “aminha experiência com literatura na infância se restringiu apenas à leitura dos paradidáticos da escola. Lembro de dois que me marcaram bastante (e são os únicos dos quais consigo lembrar hoje): *Dias difíceis* (Fanny Abramovich), que falava sobre uma família que precisa lidar com a doença da mãe (AIDS); e *Amarelinho*, do José Ganymédes, que fala sobre um menino favelado cujas condições de vida o levam a se envolver com furtos. Lembro que me peguei torcendo pelo menino, triste pela vida que ele levava, que ele morava numa casinha pequena e dividia a cama com muitos irmãos e a mãe. Tenho muita vontade de reler. Devo ter lido ambos os livros por volta dos 8 ou 9 anos...”

Já na adolescência, a experiência mais significativa em relação à leitura de uma obra literária veio de *A hora da estrela*, de Clarice Lispector. “Lembro que li *A Hora da Estrela* pela primeira vez em 2012, quando cursava o 7º ano do ensino fundamental. Foi uma experiência muito significativa, não sei se na época eu saberia explicar o motivo. Mas hoje, olhando pra [sic] trás, acho que me marcou porque talvez tenha sido o primeiro contato com uma linguagem tão cuidadosa, precisa, e temas muito profundos. Até hoje me marca bastante. Outra leitura marcante fiz no 1º ano do médio: *A insustentável leveza do ser* (Kundera).”

A leitura de uma obra literária interferiu em sua maneira de compreender a vida “constantemente me pego influenciada por textos e poemas que leio. Eu geralmente não leio livros de aventuras/fantasia, dou prioridade a livros com temas mais "reais" (na falta de uma palavra melhor), vejo muita gente dizendo que lê pra [sic] sair da realidade, mas gosto mais da ideia de ler pra [sic] entrar e entender essa realidade que vivo. Gosto muito de livros com temas sociais - a realidade concreta se fazendo entender pela ficção - e acredito que eles mudam o meu jeito de enxergar o mundo. Não sei se consegui responder a pergunta, é difícil pensar em uma situação específica.”

A leitura literária hoje desempenha um papel maior em sua vida que antes “Quantitativamente falando, hoje eu leio menos do que quando tinha 12/13 anos. Mas sinto que leio coisas que me tocam mais. E isso ganha uma dimensão maior que (acredito) tem a ver com maturidade e experiência com leitura literária - um bom livro se expande quando o lemos, refletimos sobre o que está posto e sobre a maneira como está posto. E quanto mais somos capazes de nos dedicar aos livros, mais coisas conseguimos extrair (sobretudo quando se trata de poesia, na minha opinião).”

Não considera que o gosto pela leitura de sua família tenha a influenciado, pois “meus pais e irmãos não demonstram interesse pela leitura literária.”

O gosto pela leitura literária dos seus colegas a influenciou a buscar essa literatura em seu dia a dia. “Sem dúvidas. Construí boa parte do meu gosto literário no CAp (Colégio de Aplicação) e meus amigos são inegavelmente parte disso tudo.”

### **Experiências com a leitura de obras de literatura de massa**

Para Lia, a literatura de massa significa “Uma literatura que é produzida para a venda - penso que por isso o que “guia” a escrita desses textos é um mesmo sistema literário que explora pouco a potência da palavra e permanece em um “lugar comum” confortável e pensado para a diversão.”

Na adolescência, ” eu gostava de ler as séries da Paula Pimenta e os romances do Nicholas Sparks. São as experiências que eu tenho mais lembrança e de certa forma me aproximaram e intensificaram meu gosto pela leitura. Gostava também da série ‘fala sério’, da Thalita Rebouças.”

Ao ponderar se a leitura de uma obra de literatura de massa pode interferir em sua maneira de compreender a vida, acrescenta “Acho que tudo pode alterar nossa maneira de compreender a vida - e pra [sic] mim a literatura é um dos caminhos mais especiais. Não saberia dar uma situação específica. Muitas obras de literatura de massa falam do universo adolescente e isso pra [sic] mim foi acolhedor e divertido enquanto eu lia, por exemplo, as séries *Fazendo meu filme* e *Minha vida fora de série*.”

Os livros de literatura de massa que eu li no início da adolescência foram bem importantes para a minha aproximação com o universo literário.

Em sua família, seus pais e irmãos não demonstram interesse por literatura em geral.

Os gostos de seus colegas pela leitura de obras de literatura de massa a influenciaram “Em alguns casos, sim. Em outros, percebia que aquilo que estava sendo lido pelo meu grupo de amigos realmente não era o que mais me interessava em matéria de literatura.”

### **Escola/ leitura literária/ literatura de massa**

A obrigação escolar de leitura de determinadas obras literárias, na maioria das vezes, não interfere no seu prazer pessoal de ler, mas “Considero o meu caso um tanto quanto específico. Desde cedo me interesse por literatura, e tive a sorte de conhecer excelentes professoras no ensino fundamental e médio. Me agradava a ideia de discutir coletivamente e, na maioria das vezes, o fato de a leitura ser uma obrigação não me impedia de enxergar a beleza e o conteúdo do livro em questão.”

As estratégias usadas pela escola/ professor (a) auxiliaram em sua leitura das obras literárias “Sem dúvidas. Destaco o projeto da biblioteca da turma, que abre um leque de opções e você pode escolher aquilo que acredita que vai gostar mais. A professora do ensino médio tem um jeito muito flexível de trabalhar a questão da leitura, trazia sempre um repertório muito diversificado. Nós escolhíamos se a leitura seria coletiva – todos com o mesmo livro – se cada um (a) apresentaria o seu, se formaríamos grupos de leituras. Pra [sic] mim, as estratégias que ela usava sempre eram muito estimulantes!”

Percebe diferenças entre a leitura de obras literárias da escola e a leitura escolhida pelo adolescente fora da escola é que, “em muitos casos, a leitura da escola aparece como um peso, uma obrigação com prazo determinado. A leitura pode exigir outro tempo que não aquele prazo e frustrar o (a) estudante, e isso causa um certo distanciamento. Outro aspecto importante é que a leitura escolhida faz parte de uma certa zona de conforto e nem sempre coincide com as leituras obrigatórias da escola.

Quando questionada acerca das contribuições das práticas de leitura de obras literárias e da literatura de massa na escola para a formação de um jovem leitor adolescente, reflete: “Não sei se consigo fazer uma distinção. Nem se vou saber responder bem a pergunta. Uma vez, ouvi de um professor que a literatura é um buraco na fechadura da porta, por onde conseguimos ver o que está por trás de algo ou alguém. Isso me marcou muito, e acho que é essa a maior contribuição na formação de um jovem leitor. A inquietação de descobrir realidades, a construção de empatia, de sensibilidade... se isso tudo se inicia bem na escola, então creio que a escola poderá formar pessoas que cultivam o hábito da leitura. Mas os desafios ainda são muitos!”

### **Mudanças na área de literatura na escola no futuro**

Lia espera mudanças na área de literatura na escola no futuro “Acho que a principal mudança que a escola precisa começar a encarar é essa restrição aos clássicos da literatura dentro do currículo escolar. Muitas vezes, o estudante simplesmente não sabe que existem outras possibilidades de leitura. Nem todo mundo gosta de Machado de Assis, de José de Alencar – ainda mais quando essas leituras vêm como uma obrigação. E é preciso que essas pessoas tenham a possibilidade de saber que existem muitas outras opções. A escola precisa se atualizar, ampliar o repertório. E claro que essa questão toda também passa pela formação dos professores – afinal, nem sempre a universidade consegue formar professores de português e literatura que sejam leitores.”

### **Um olhar para os anos finais do seu ensino fundamental (8º e 9º anos)**

Das recordações que Lia tem de suas leituras de obras literárias e ou de literatura de massa dos anos finais do ensino fundamental (8º e 9º anos) destaca “Lembro que no 8º e 9º anos fiz leituras que me marcaram bastante. Eu li romances policiais de John Verdon, li John Green, Khaled Hosseini e outros autores mais atuais e em alta no mercado editorial. Mas também conheci muitos livros e autores dos quais nunca tinha ouvido falar, destaco *Bartleby*, *O escrivão* e *O lobo da estepe*, que li no 9º ano, durante o clube do livro literário (que foi incrível e me aproximou mais de temas como crítica literária. Com certeza, um marco na minha formação leitora). Li o *Diário de Anne Frank*, *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, alguns livros de Clarice Lispector, *Capitães da Areia*, entre tantos outros que

considero muito significativos. Foram dois anos de muitas descobertas especiais – inclusive as leituras obrigatórias da escola. ”

Lançando um olhar para esses anos finais do seu ensino fundamental, Lia avalia hoje as leituras daquela época “Como parte essencial do meu processo de formação. Lembro dessa fase com muito carinho. ”

Lia diz recordar de “alguns poucos” livros que os seus colegas adolescentes, nessa época, escolhiam para ler: “Minhas amigas liam muito *Percy Jackson*, *Jogos Vorazes*, *Minha vida fora de série*, *Harry Potter* e outras séries de livro mundialmente famosas. Mas nem todo mundo lia o mesmo tipo de livro. ”

Destaca as contribuições das práticas de leitura do ensino fundamental para a sua formação leitora: “Lembro que a professora do ensino fundamental sempre fazia atividades diferentes em relação aos livros que líamos, e isso me motivava bastante. O julgamento do Jean Valjean (Livro *Os miseráveis*) marcou muito a mim e a meus amigos. Desde o sétimo ano, quando comecei a me interessar mais pelos livros, fui ganhando uma maior autonomia de escolha e partindo para outras leituras...”

Percebe, com clareza, as modificações inseridas em seu perfil de leitor do ensino fundamental para o ensino médio e avalia essa transição de leitura e de leitor: “Enquanto leitora, amadureci muito no ensino médio. Fui apresentada a livros que me exigiam mais, e o meu ritmo de leitura diminuiu bastante por causa da cobrança de outras disciplinas. Comecei a me interessar mais por poesia, conheci muitos novos autores e autoras, entre os quais destaco escritores vivos como Marcelino Freire e Micheliny Verunschik. Esse contato com a produção literária contemporânea (além dos *Best-sellers*, claro) ampliou muito a minha percepção de literatura. Me fez entender que ela se move com e pela sociedade. Que os temas estão aí, pedindo para ser discutidos, e que há gente fazendo isso com uma qualidade estética impressionante. Nada disso teria sido possível sem as aulas da professora de português do ensino médio, sem o clube do livro (que participei no 9º e 3º anos). Hoje, além de literatura, também me interessa bastante em textos sobre literatura e é algo que espero levar para toda a vida. ”

As práticas de leitura de obras literárias, no Colégio de Aplicação, contribuíram para a sua formação leitora: “Alguns projetos dentro do CAp me motivaram muito enquanto leitora. O já citado Clube do Livro Literário, o projeto de monitoria, o Mais Resenha!, a maratona literária, a Semana da Leitura e da Literatura... Como já disse, me considero muito privilegiada porque no Colégio de Aplicação construí essa paixão por literatura, tendo como mediadoras professoras e estagiários (as) incríveis. Hoje, tudo isso faz parte de mim. ”

### 5.4.5 Tom

#### RETRATO DE TOM

JUSTIFICATIVA DA ESCOLHA DO NOME: Em relação ao nome, decidi me chamar Tom, como homenagem à gama de gênios que essas 3 letras abarcam, do Jobim ao Zé, Veloso ao Nascimento. Também pela sonoridade que essa palavra tem, tanto na fonética, quanto no sentido. Isso me transporta pra [sic] algo de música, impregnada na minha vida.

**Tom** tem 18 anos. Nasceu na cidade de Recife, no estado de Pernambuco (PE). Considera-se de etnia parda, mora em casa alugada com seu pai, sua mãe e uma irmã. No momento de construção de seu retrato de leitor adolescente, estava concluindo o 3º ano do ensino médio do Colégio de Aplicação do Centro de Educação da UFPE (CAp/ UFPE). Fez cursinho preparatório para ingressar no CAp. Concorreu na seleção pública para o CAp no final de 2010, com 11 anos de idade; ingressando, portanto, no 6º ano do Ensino Fundamental em 2011.

#### Escolaridade familiar

O pai e a mãe de Tom cursaram o ensino médio completo. O pai trabalha como vendedor e a mãe como contadora autônoma. A renda familiar é mais de 4 salários mínimos. Seu avô materno possui o ensino médio; e sua profissão é contador; já a avó materna tem o ensino fundamental incompleto, e é dona de casa. Seu avô paterno possui o ensino fundamental incompleto e trabalha como músico; e a avó paterna tem o ensino médio completo e é professora.

#### Gostos de leitura/ práticas sociais e culturais

Tom gosta de ler, principalmente, literatura brasileira; entretanto não gosta de ler livros de escolas literárias antigas. Uma vez por dia, lê textos em sites da internet e obra literária. Ocasionalmente, costuma ler jornal; revista história em quadrinhos e *best seller* (literatura de massa). O que mais aprecia nos livros que lê é a “construção estética aliada ao enredo e sua importância ‘revolucionária’ no cenário atual da sociedade”. Ao ler um livro, costuma ir até o final. Sua maneira de obter um livro para ler é comprando o livro; ou pedindo emprestado a um colega. Tom frequenta, às vezes, o teatro, o cinema, a biblioteca, os shows musicais; sempre frequenta livrarias. Sua atividade de lazer favorita é sair com seus amigos. Tem acesso à Internet e a utiliza, principalmente, para redes sociais e mídia em geral.

#### Tom enquanto leitor

Tom considera-se um leitor de obras literárias, porque “a maioria esmagadora dos livros que já li na vida são de literatura”.

Ao recordar os livros mais marcantes em sua vida até agora, considera que “todos os livros, de certa forma, marcaram um momento específico da minha vida. Penso em 3 mais expressivos: *Harry Potter e a Pedra Filosofal*, pois foi o que me abriu os caminhos para leituras mais extensas (já que é o primeiro de uma saga de mais 6 livros, que fizeram parte da minha experiência de leitor, posteriormente); *Júbilo*, *Memória*, *Noviciado da Paixão*,

livro de poemas de Hilda, pois foi meu primeiro livro de poesia em versos da vida, além da imensa identificação com a temática, guardadas algumas diferenças cronológicas da autora comigo; e Antropofagia, capítulo de *Verdade Tropical*, Caetano, que se tornou um livro à parte. Este último me é muito querido por me batizar no movimento estético/ideológico do Tropicalismo, o qual tenho profunda admiração e sigo em preceitos todos os dias. ”

Ao refletir se suas práticas de leitura correspondem às suas preferências, enfatiza que “Meus amigos exercem total influência nas minhas preferências de leitura. Alguns deles participam comigo de um encontro periódico, onde compartilhamos – no campo dos afetos – nossas experiências com alguns livros literários. Então, a gente tá sempre meio que se influenciando mutuamente. Mesmo assim, eu tento manter uma lista de prioridades, em que eu seleciono por conta própria, entre os livros que eles me propõem ou estão lendo no momento, os mais interessantes. Nesse caso, sou eu e meu gosto. ”

Literatura, para Tom, é “o resultado de uma escrita sem o ofício de escrever. Roubando aqui uma fala de Clarice, numa entrevista ela fala que não é escritora profissional e que faz questão de continuar assim. É o descompromisso com a escrita que formula a arte. Associo, então, literatura à arte. Também penso em poesia, seja em prosa ou poema. Poesia como elemento estético verbocovisual: a imagem, o som e a palavra se unindo pra [sic] gerar sensações e mexer no campo dos afetos do leitor. ”

Tom acha que não existe uma diferença bem delimitada entre obra literária e literatura de massa: “Um mesmo livro pode ter ambos adjetivos, ou não. Encurtando a semântica de “literatura de massa” para “livros escritos exclusivamente para vender”, fica mais fácil fazer a distinção, visto que seria contraditório classificar como arte algo idealizado para atender uma vigência do sistema no qual todos estamos inseridos, o consumo. Contudo, uma boa obra literária pode eventualmente se tornar literatura de massa, como foi o caso de Senhor dos Anéis, livro escrito por J. R. R. Tolkien entre as décadas de 30 e 40, que bombou no Brasil na década de 90, principalmente. ”

### **Experiências com a leitura de obras literárias**

Na infância, “Não lembro ao certo se foi a primeira obra literária que li na vida, mas *O Pequeno Príncipe* me marcou como tal. O mais interessante é que não foi uma escolha minha, a princípio, de lê-lo. Ele foi um paradidático do 7º ano que eu definitivamente não queria ler. Eu era acostumado com temáticas de aventura, suspense, ação. A linguagem cheia de metáforas, as experimentações de Saint-Exupéry, me colocavam em um lugar desconfortável, onde eu não estava habituado; além disso, para compreender mais profundamente o enredo da história eu teria que superar barreiras de interpretação arraigadas em mim. Por isso, eu adiei até quando pude a leitura do paradidático. A gente tinha uma atividade pra [sic] fazer sobre o livro, então não tinha muita escapatória. No final de semana imediatamente anterior ao da atividade, minha mãe praticamente me trancou no quarto, me obrigando a terminar todo o livro em um dia. O processo foi árduo, mas depois de um tempo quase não sentia os olhos sobre a página. Acho que foi a primeira vez que liguei a ‘chavezinha’ de leitura na minha cabeça. ”

Já na adolescência, a experiência mais significativa em relação à leitura de uma obra literária foi “difícil de escolher uma experiência só, porque os livros foram tomando proporção de forma gradual, cada um em um momento específico de minha vida. Um livro que é onipresente nela é Poesia Total, de Waly Salomão. Ler Waly pela primeira vez é um acontecimento, suponho, na vida de qualquer pessoa atenta. Porque ele é um monumento contra toda cafonice intelectual inevitavelmente presente na vida da gente, e eu percebi isso da melhor maneira possível. Eu estava dividindo, nesse dia, o quarto com minha irmã, que

na época devia ter 9 ou 10 anos. Lia *Sargaços*<sup>58</sup>, poema dedicado à Maria Bethânia, em voz alta quando ela me perguntou o motivo pelo qual eu leio “essas coisas”, alegando ser muito difícil entender tudo o que se dizia e tudo mais. A minha resposta supercareta, de início, foi se subvertendo com o decorrer da conversa. E ali a gente discutiu as milhares de facetas do poema em questão, as razões pelas quais o autor teria colocado determinada palavra em determinado lugar, e etc. Aquele momento elucidou o centro temático da minha experiência de leitura com aquele livro: saber não entender, e continuar lendo. ”

A leitura de uma obra literária interferiu em sua maneira de compreender a vida “Sim, acredito ser uma das funções da arte, a de colocar quem a consome em outros lugares, outros pontos de vista, como aconteceu comigo na experiência descrita anteriormente, aquela com minha irmã em que discutimos o poema *Sargaços*, de Waly Salomão.

A leitura literária hoje desempenha um papel maior em sua vida que antes. “ Certamente hoje em dia eu passo muito mais tempo em contato com literatura do que já passei em qualquer outra fase da minha vida. E de forma recíproca, os livros também estão mais presentes em mim, no meu dia a dia, na minha forma de enxergar o mundo. ”

“Minha mãe é sempre atenta ao que estou lendo, porque muitas vezes nosso gosto é igual. Ela costuma pegar meus livros (esperando ou não minha indicação) logo depois que termino. Nesse caso, eu incentivo diretamente ela a busca por literatura, mas, de certa forma, a adesão dela ao projeto de imersão no mundo literário me estimula a estar sempre ativo nas leituras, sempre apresentando a ela coisas novas. ”

O gosto pela leitura de obras literárias de seus colegas o influenciou a buscar essa literatura em seu dia-a-dia: “Sim, no nosso Clube do Livro é costumeira a influência mútua. O compartilhamento das nossas experiências se faz como incentivo um ao outro a pensar sobre o mundo, a consumir arte. ”

### **Experiências com a leitura de obras de literatura de massa**

Para Tom, literatura de massa “É um conceito mais complexo do que, simplesmente, literatura feita para vender. Decorre, na minha visão, de uma tendência local em relação a alguns interesses comuns, como a moda, para as roupas. E como a moda, acho que esses interesses não são naturais, e, sim, produzidos por artifícios de manutenção do capitalismo. Conceituando, então, literatura de massa como sendo o conjunto de obras que, em determinado momento e local, explode em vendas, aparece mais na mídia, nas conversas do dia a dia, alcança um número significativo de pessoas, me livro da eterna incerteza quanto às intenções de feitura da obra. ”

Tom afirma que não costuma ler muito obras de literatura de massa. Na adolescência, não costumava ler obras de literatura de massa “Lembro que nessa fase, enquanto a maioria dos meus amigos liam *Percy Jackson, Jogos Vorazes, Divergente, Eclipse*, eu estava mais interessado em *Harry Potter, Senhor dos Anéis* e *As Crônicas de Nárnia*, que não eram tão populares nos meus ciclos sociais. ”

Em sua opinião, “Mesmo nunca tendo lido literatura de massa, acredito que qualquer livro, em especial literário, pode influenciar o modo com que compreendemos o mundo. Contudo, com esses livros feitos para agradar a massa é preciso um pouco mais de atenção,

<sup>58</sup> Poema transcrito no final deste retrato.

porque nem tudo que agrada a massa é ético, ou positivo. Existe uma probabilidade maior desses livros apenas reproduzirem uma visão de mundo arcaica, conservadora, que não mude, assim, perspectivas. ”

Ao ponderar se a leitura de obras de literatura de massa hoje desempenha um papel maior que antes, acrescenta que “Considerando as sagas já mencionadas nas respostas anteriores como literatura de massa, hoje em dia posso dizer que tenho um contato consideravelmente menor, visto que ele só acontece em eventuais releituras, ou em um surto nostálgico. ”

Ao ser questionado se alguém de sua família gosta de ler literatura de massa, comenta “Meus pais não são leitores muito assíduos, mas sei que eles gostam muito de ler Paulo Coelho e seus best-sellers, como O Alquimista, O Diário de Um Mago ou O Aleph. Eles me levaram a querer ler Paulo Coelho quando conversavam sobre o enredo, ou discutiam algo referente à temática dos livros. Apesar de ter lido e de gostar do autor, não está na prioridade da minha lista. ”

Afirma que o gosto pela leitura de obras de massa de seus colegas não o influenciou tanto, exceto “Eu comecei a ler Harry Potter pela indicação de um amigo, mas fora esse, outros casos estão mais relacionados com obras não tão conhecidas assim, as que fazem parte dos nossos encontros de Clube do Livro. ”

### **Escola/leitura literária/literatura de massa**

Embora a obrigação escolar de leitura de determinadas obras literárias interfira no seu prazer pessoal de ler, consegue avaliar os dois lados da moeda: “Qualquer imposição é desconfortável, principalmente no campo da educação, em que o diálogo é estritamente necessário. Contudo, é impossível manter esse diálogo vivo sem o mínimo de autoridade (não no sentido militar) pelo lado mais experiente da relação, que vem junto com a responsabilidade de permitir e guiar vivências dos alunos. Além disso, ainda é possível encontrar prazer na leitura, mesmo depois de um desconforto inicial inerente à obrigação. ”

As estratégias usadas pela escola/ professor (a) o auxiliaram em sua leitura das obras literárias: “Sim. Tive duas professoras que foram decisivas na minha formação enquanto leitor. A primeira, para além da leitura livros paradidáticos como Ilíada, Memórias Póstumas de Brás Cubas, o Auto da Compadecida, procurou estimular a socialização dos livros que cada aluno lia individualmente, de acordo com o gosto pessoal. Dessa forma, conseguíamos ter parâmetro verdadeiro entre os clássicos e os sucessos então atuais. A segunda professora, já no ensino médio, promoveu durante os 3 anos com a gente o contato com obras de todos os tipos, da estante de leitura dela. Com um encontro mensal, líamos e socializávamos livros variados, permutando-os, fazendo releituras. Ambas estratégias me aproximaram à leitura, e consolidaram em mim conceitos que existem até hoje. ”

Percebe diferenças entre a leitura de obras literárias da escola e a leitura escolhida pelo adolescente fora da escola, assim como também as contribuições das práticas de leitura literária ou de massa na escola para a formação de um jovem leitor adolescente: “A escola, como instituição, tem a possibilidade de uma visão ampla sobre as coisas que aconteceram e estão acontecendo com o mundo. Com isso, parece ser bastante indicada para propor coisas que não chegariam à vida dos alunos fora da escola. As escolhas pessoais já existiriam, independentes de quaisquer outras coisas, logo, as obras literárias propostas pelos professores permitem uma expansão da bagagem das pessoas, do léxico à subjetividade. ”

### **Mudanças na área de literatura na escola no futuro**

Tom espera mudanças na área de literatura na escola: “É preciso propor novas possibilidades de leituras aos alunos, sem desestimular seu gosto pela leitura. Para isso, vejo como alternativa, a princípio, o acolhimento da demanda de livros dos alunos, com o devido aprofundamento e discussão, e, posteriormente, a inserção de outras obras que dialoguem de alguma forma com aquelas já discutidas.”

### **Um olhar para os anos finais do seu ensino fundamental (8º e 9º anos)**

Das recordações que Tom possui de suas leituras de obras literárias e ou de literatura de massa dos anos finais do ensino fundamental (8º e 9º anos) destaca que “No 8º ano eu terminei a saga Harry Potter, e comecei a ler *Senhor dos Anéis* e *As Crônicas de Nárnia*, que só fui terminar no 9º ano. Nesses dois últimos do fundamental, me recordo de ler e encenar *O Auto da Compadecida*, uma vez como João Grilo, outra como o Diabo, também com *O Pagador de Promessas*, lembro da fatídica leitura de *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (eu tenho uma grande dificuldade, ainda, em ler textos com vocabulário muito distante da minha realidade. É o caso das obras de Machado de Assis. Isso, somado a uma história sem muitas reviravoltas e suspenses, numa época em que isso mais me prendia à leitura, fez com que achasse fatídica essa experiência literária), *As Vantagens de Ser Invisível*, *O Diário de Anne Frank*, *Felicidade Clandestina*, *Capitães de Areia*. Outros fico na dúvida se foram de fato no 8º e 9º ano, como *Dom Quixote* e *A Hora da Estrela*.”

Lançando um olhar para esses anos finais do seu ensino fundamental, avalia hoje essas leituras como “Muito interessante relembrar tanto livro, porque eu não me dava conta do quanto lia já nessa época. Foram importantes pra [sic] minha formação como ser humano, uma vez que constituem a gama de conhecimento que recorro quando preciso, seja no vocabulário ou na formulação de ideias. Me marcaram imensamente, até porque muitos deles li com amigos, ou fiz atividades posteriores referentes aos livros com eles. O Diário de Anne Frank, por exemplo, rendeu um curta metragem (e muita vergonha).”

Recordando os livros que os seus colegas adolescentes, nessa época, escolhiam para ler, lembra “que uma de minhas amigas lia livros mais complexos naquele tempo. Lembro que leu *Água Viva* e *Laços de Família*, de Clarice. Fora ela, uma lia a série *Divergente*, outra (o) lia *Game of Thrones*; outro, a saga *Rangers*, *Percy Jackson*, *Diário de um Banana*. Em geral, não me convenciam muito, essas obras. Por um lado, livros muito complexos pra [sic] minha cabeça de 15 anos, por outro, séries e mais séries de livros que não me prendiam no enredo, eram muito compridas e entediantes, para mim.”

Destaca as contribuições das práticas de leitura do ensino fundamental para a sua formação leitora: “Em primeiro lugar o arcabouço de diferentes ideias sobre diferentes coisas. Ter lido de Machado de Assis e Clarice Lispector a Ariano Suassuna, Dias Gomes, Jorge Amado, me dá a segurança de ter diversos pontos de vistas em mim, me dão força pra [sic] constituir, eu mesmo, meus próprios pontos de vista. Também me auxiliaram enquanto fonte de inspiração para uma das coisas que, hoje, gosto muito de fazer. A escrita me liberta um pouco de minhas angústias internas, e se eu consigo me expressar escrevendo, isso se deve muito pelos livros que li na vida. Tendo sido no fim do ensino fundamental o período quando tomei gosto por leitura, dedico todo o amadurecimento, o aprofundamento, a evolução nesse aspecto aos livros que li nessa época.”

Percebe, com clareza, as modificações inseridas em seu perfil de leitor do ensino fundamental para o ensino médio e avalia essa transição de leitura e de leitor: “A mudança

entre ensino fundamental e ensino médio representou também uma mudança brusca entre professoras importantíssimas em minha vida. Nós deixávamos uma que nos acompanhou por 3 anos, que, como mãe, colocou a gente no mundo real, nos apresentou os primeiros livros, as primeiras obras... E acenávamos para outra que também por 3 anos nos acompanharia, como irmã, segurando nossa mão contra toda crueldade do mundo. Como leitor a mudança foi igualmente brusca: tive que me despir das criancices e pôr em primeiro lugar a busca pela arte. Foi, então, quando acordei pra [sic] poesia, li meus primeiros livros de poemas. Aprendi, também, a fazer uma leitura mais abrangente, mais clareza na construção das imagens e, claro, expansão do vocabulário léxico e temático. ”

As práticas de leitura de obras literárias, no Colégio de Aplicação, contribuíram para a formação leitora de Tom e, sobretudo, humana: “As obras que li durante a passagem pelo CAp não só me formaram enquanto gente, como me estimularam – e continuam estimulando – a estar sempre atento à arte. Constituem minhas ideias, formulam minhas opiniões, estão presentes para toda minha vida. ”

### Sargaços

Para Maria Bethânia

Criar é não se adequar à vida como ela é,  
Nem tampouco se grudar às lembranças pretéritas  
Que não sobrenadam mais.

Nem ancorar à beira-cais estagnado,  
Nem malhar a batida bigorna à beira-mágoa.  
Nascer não é antes, não é ficar a ver navios,

Nascer é depois, é nadar após se afundar e se afogar.  
Braçadas e mais braçadas até perder o fôlego.  
(Sargaços ofegam o peito opresso),  
Bombear gás do tanque de reserva localizado em algum ponto  
Do corpo  
E não parar de nadar,  
Nem que se morra na praia antes de alcançar o mar.  
Plasmar  
bancos de areia, recifes de corais, ilhas, arquipélagos, baías,  
espumas e salitres, ondas e maresias.

### Mar de sargaços

Nadar, nadar, nadar e inventar a viagem, o mapa,  
o astrolábio de sete faces,  
O zumbido dos ventos em redemunho, o leme, as velas, as cordas.

Os ferros, o júbilo e o luto.  
Encasquetar-se na captura da canção que inventa Orfeu  
Ou daquela outra que conduz ao mar absoluto.

Só e outros poemas  
Soledades  
Solitude, récif, étoile.

Através dos anéis escancarados pelos velhos horizontes  
Parir,  
desvelar, desocultar novos horizontes .  
Mamar o leite primevo, o colostro, da Via Láctea.  
E, mormente,  
remar contra a maré numa canoa furada

Somente  
para martelar um padrão estoico-tresloucado  
De desaceitar o naufrágio.  
Criar é se desacostumar do fado fixo  
E ser arbitrário.

Sendo os remos imatérias.

(Remos figurados  
no ar  
pelos círculos das palavras.)

Fonte: SALOMÃO, W. **Poesia Total**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

## 5.5 RETRATOS DE LEITORES ADULTOS, EX-ESTUDANTES DO CAp

### 5.5.1 Olívia

#### RETRATO DE OLÍVIA

JUSTIFICATIVA DA ESCOLHA DO NOME: Escolhi esse nome porque é personagem do livro *Olhai os lírios do campo*, um dos poucos que eu reli de tanto que gostei.

No momento de construção deste retrato, **Olívia** está com 38 anos, é casada e tem dois filhos. Nasceu na cidade de São Paulo, mora em casa alugada com cônjuge e filhos. Tem dois irmãos. Considera-se de etnia branca. É ex-aluna do Colégio de Aplicação da UFPE. Na época, não fez cursinho preparatório para ingressar no CAp. Concorreu na seleção pública para o CAp no final de 1991, com 11 anos de idade; ingressando, portanto, na 5ª série do Ensino Fundamental (atual 6º ano) em 1992. Estudou no CAp no período de 1992 a 1998. Ao terminar o ensino médio, prosseguiu seus estudos, concluiu graduação em Psicologia, Mestrado e Doutorado em Psicologia. Atualmente é Professora do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

#### **Escolaridade familiar**

O pai de Olívia cursou o ensino médio e trabalha como comerciante; A mãe de Olívia possuía o ensino superior e era professora (sua mãe faleceu, infelizmente, muito jovem e em um acidente de carro). Não sabe o nível de escolaridade de seus avôs, paterno e materno, e nem de suas avós, materna e paterna. Acredita que a escolaridade de todos seja baixa. O avô paterno é agricultor; o avô materno era açougueiro. Ambas as avós eram domésticas. Seu avô paterno é vivo e tem 94 anos, lúcido e firme. Seu avô materno faleceu em 1988.

#### **Gostos de leitura/ práticas sociais e culturais**

Olívia gosta de ler romance, biografia e não gosta de ler policial. Uma vez por dia, lê jornal e textos em sites da internet; uma vez por semana, costuma ler revista. Uma vez por semestre,

lê história em quadrinhos; uma vez por ano, costuma ler obra literária e, ocasionalmente, obras de literatura de massa/ *best seller*. O que mais Olívia aprecia nos livros que lê é “a criatividade dos/as autores/as”. Ao ler um livro, costuma ir até o final. A sua maneira de obter um livro para ler é comprando o livro. Nunca frequenta o teatro. Sempre frequenta o cinema, a biblioteca, os shows musicais e livrarias. Sua atividade de lazer favorita é cinema. Tem acesso à Internet e a utiliza, principalmente, para trabalho e lazer.

### **Olívia enquanto leitora**

Literatura, para Olívia significa “abertura, sabedoria, experiências novas.... Associo à literatura o conhecimento de culturas, de tempos passados ou a exploração de tempos futuros.” Para Olívia não existe diferença entre obra literária e literatura de massa “entendo que são obras, não importa muito a opinião da crítica.”

Os livros mais marcantes em sua vida, até agora, foram: “Boa pergunta.... Acho que *Olhai os lírios do campo*, que eu reli com gosto e tenho vontade de reler mais uma vez... *Cem anos de solidão* também.”

Ao refletir se suas práticas de leitura correspondem às suas preferências ou se deixa influenciar pelo seu grupo de amigos ou pelo mercado editorial, Olívia afirma “Eu me deixo influenciar por amigos, críticos....

Em seu atual perfil de leitora, não costuma ler obras literárias ou de literatura de massa. Costuma ler apenas livros de sua área específica de atuação profissional. “Sim, eu atualmente só leio minha área específica de atuação que é psicologia e lamento muito por isso...” Hoje a leitura literária ocupa menos espaço em sua vida do que antigamente “Hoje ocupa menor, infelizmente, devido às diversas atividades que desempenho profissionalmente.”

### **Memórias de leitura e formação leitora**

Na infância, Olívia lembra que a sua primeira experiência com a leitura de uma obra literária “Acho que foi aquela coleção ‘para gostar de ler, eu gostava demais dessa coleção, lembro pouco, mas guardei o afeto.”

Já na adolescência, suas primeiras experiências com a leitura de obras literárias foram intensas: “Houve muita leitura: desde a coleção Vaga-Lume até os livros de Machado de Assis... acho que a coleção Vaga-lume deixou marcas na memória: Açúcar amargo foi um livro que eu não esqueci.”

Os livros mais marcantes na fase de adolescência de Olívia foram “os livros de Machado de Assis, a personagem Capitu me marcou a ponto de eu fazer um trabalho comparando a Otelo... a trama e a dúvida sobre a traição.... Quincas Borba também”. “Não posso falar em uma única experiência marcante [na adolescência], mas essa leitura de Dom Casmurro foi bem importante.”

Olívia recorda que nos anos finais do ensino fundamental (naquela época, 7ª e 8ª séries) no Colégio de Aplicação da UFPE “Eu devorava a lista de livros oferecida pelo CAP. Lembro de ter feito um trabalho sobre o Diário de Anne Frank e outro livro mais “de massa” numa das aulas da professora de português do ensino fundamental. Esse livro falava de Hiroshima.... *Não se esqueçam da rosa*.... Praticamente tudo o que eu li de obra literária foi no Colégio.”

Olívia não recorda o que seus colegas adolescentes, nessa época, escolhiam para ler, “mas lembro de lerem livros de comediantes da época como Casseta & Planeta.”

Percebe as modificações inseridas em seu perfil de leitor do ensino fundamental para o ensino médio e avalia como qualitativa essa transição de leitura e de leitor “Acho que passamos a ler autores clássicos brasileiros e foi um bom salto qualitativo.”

A leitura de uma obra literária interferiu em sua maneira de compreender a vida “Não sei apontar uma situação em si de mudança por conta de uma leitura, mas vejo que muitas histórias, especialmente as biografias sempre me trouxeram exemplos de superação de limites e desafios... O livro de Marcelo Rubens Paiva, por exemplo, *Feliz Ano Velho*, foi marcante pra [sic] mim como história de quem viveu uma mudança radical da vida devido à paralisia.”

Para Olívia, a contribuição das práticas de leitura de obras literárias ou de literatura de massa, no Colégio de Aplicação, para a sua formação leitora “Como eu estava falando, tudo o que eu li foi o CAp quem promoveu. Na faculdade eu passei a ler autores internacionais, especialmente Gabriel Garcia Marques, mas o CAp quem me deu a base de literatura brasileira que tenho até hoje. Os conhecimentos históricos, da época da redação do texto, da história do autor (por exemplo, os modernistas), são informações que me permitem situar os estudantes de psicologia sobre os sujeitos que se forjavam no Brasil da década de 20.”

Ao lembrar quem em sua casa ou família gosta de ler literatura e se o gosto dessa pessoa a influenciou também a buscar a literatura em seu dia-a-dia afirma “Meus pais sempre gostaram de ler e sempre incentivaram a leitura. Lembro do meu pai ler Graciliano Ramos (*Memórias do Cárcere*) e em casa também, com Filipe meu marido, a gente tem muito gosto de partilhar leituras (Saramago, por exemplo). Com os filhos está sendo a mesma coisa, o mais velho de onze anos já leu em volume o que eu li no ensino fundamental todo (rsrsrsrss). Leu todos os Harry Potter...”

A obrigação escolar de ler determinadas obras literárias não interferia no seu prazer pessoal de ler “Nunca. Acho que ritmava para dar conta e dava mais vontade ainda de ler.” As estratégias usadas pela escola/ professor (a) também a auxiliaram em sua leitura das obras literárias ou de literatura juvenil e, conseqüentemente, em sua formação leitora.

### **Mudanças na área de literatura na escola no futuro**

Olívia não saberia apontar exatamente quais mudanças ela espera, na área de literatura na escola no futuro, na formação dos leitores adolescentes “Não sei dizer, talvez terão menos acesso a livros físicos e mais acesso à internet... Talvez meus netos poderão avaliar melhor, pois meus filhos são a primeira geração que nasce com celular na mão...”

### 5.5.2 Sula

#### RETRATO DE SULA

JUSTIFICATIVA DA ESCOLHA DO NOME: Eu escolhi **Sula** porque é o nome de minha avó. Ela viveu 102 anos com muita lucidez e era uma leitora ávida. Aprendi com ela o uso da “mesóclise”.

No momento de construção deste retrato, **Sula** está com 35 anos, é divorciada, tem um filho. Nasceu na cidade de Recife, mora em casa própria com sua mãe e seu filho. Tem dois irmãos. Não se considera de nenhuma etnia ou cor, pois acredita que os brasileiros são uma mistura de várias etnias (branco, negro, índio, amarelo, etc.) e, por isso, opta por não se rotular em apenas uma delas “sou uma mistura de todas as cores”. É ex-aluna do Colégio de Aplicação da UFPE. Na época, não fez cursinho preparatório para ingressar no CAp. Concorreu na seleção pública para o CAp no final de 1993, com 11 anos de idade; ingressando, portanto, na 5ª série do Ensino Fundamental (atual 6º ano) em 1994. Estudou no CAp no período de 1994 a 2000. Ao terminar o ensino médio, prosseguiu seus estudos, concluiu duas graduações Letras e Direito; e, também Pós-Graduação em Direito Civil e Direito Processual Civil. Atua hoje profissionalmente como advogada civilista e trabalhista.

#### Escolaridade familiar

O pai de Sula cursou o terceiro grau completo e duas pós-graduações e trabalha como analista bancário; sua mãe possui o segundo grau completo e está aposentada. O avô e avó maternos de Sula possuem o segundo grau completo, seu avô é maitre e sua avó funcionária pública falecido. Já o avô e avó paternos de Sula possuem o terceiro grau completo; o avô era professor de química da UFRPE e avô era enfermeira. Todos os avôs e avós já faleceram.

#### Gostos de leitura/ práticas sociais e culturais

Sula gosta de leituras filosóficas e jurídicas e não gosta de autoajuda. Uma vez por dia, lê jornal e textos em sites da internet. Uma vez por semana costuma ler obras literárias. Ocasionalmente, lê história em quadrinhos.

O que ela mais aprecia nos livros que lê é “o interesse que o conhecimento que me faz despertar. Alguns, eu aprendo, com outros, eu converso.” Ao ler um livro, costuma ir até o final. A sua maneira de obter um livro é lendo *on line*; pedindo emprestado a um colega.

Frequenta, às vezes, o teatro e shows musicais; sempre vai à biblioteca, ao cinema e a livrarias. Sua atividade de lazer favorita é “Exposições de arte, livrarias e bibliotecas. Sempre posto as minhas vistas. Tanto aqui em Recife, como quando viajo.” Tem acesso à Internet e a utiliza, principalmente, para leitura de artigos.

#### Sula enquanto leitora

Literatura, para Sula, é “a arte da linguagem. A manifestação artística através da linguagem. Ao refletir se existe diferença entre obra literária e literatura de massa, Sula faz a seguinte

ponderação: “ Houve um momento em que a obra literária era a literatura de massa, mas com a evolução e diversificação dos meios de divulgação, a obra literária fez um nicho mais específico e a literatura de massa ficou imediatista cedendo aos apelos comerciais e midiáticos. ”

Os livros mais marcantes em sua vida, até agora, foram: **Todos**: da Série Vagalume; de José de Alencar; de Machado de Assis; de Guimarães Rosa e de Rubem Alves.

Ao refletir se suas práticas de leitura correspondem às suas preferências ou se deixa influenciar pelo mercado editorial, Sula afirma “Consegui agregar um ao outro. O jurídico tem interferências da literatura e a literatura tem um olhar mais objetivo. Posso utilizar, no discurso jurídico, citações da literatura. Não me deixo influenciar pelo mercado editorial o que até certo ponto é ruim porque desconheço autores contemporâneos. Depois que Bob Dylan recebeu o Nobel de Literatura a dei como morta e enterrada. ”

Em seu atual perfil de leitora, costuma ler obras literárias que a ajudam na área jurídica “Fiquei nos Clássicos Gregos que terminam por me ajudar na atuação profissional. ”

### **Memórias de leitura e formação leitora de Sula**

Na infância, Sula lembra que a sua primeira experiência com a leitura de uma obra literária foi “Em 1989, a professora fez a ficha de leitura de um livro que tratava de uma mulher obesa namorar um homem ‘beeem’ magro. Eu não gostei. Parecia que a gente estava discutindo a vida dos outros. ” Já na adolescência, sua primeira experiência com a leitura de uma obra literária afirma que “O melhor jeito de se começar: com a Série Vagalume, era como ler as Aventuras de Scooby Doo”.

Para Sula, na adolescência, a experiência mais significativa em relação à leitura de uma obra literária foi “A encenação de “O Auto da Compadecida”. Foi arregrado ler o livro e se colocar, literalmente, no lugar da personagem, vivenciar as emoções que havia antes de cada fala. Foi um livro marcante em minha adolescência. ”

Sula recorda que nos anos finais do ensino fundamental (naquela época, 7ª e 8ª séries) no Colégio de Aplicação da UFPE “Por conta da proximidade do ensino médio e do vestibular, a leitura deu espaço às preocupações ‘de que eu iria ser na vida’. Sula lia mais a respeito de vocações e mercado de trabalho, sobretudo no primeiro ano do ensino médio. ”

Recorda também que seus colegas adolescentes, nessa época, escolhiam para ler livro jogo, RPG, obras de Stephen King e os livros de autoajuda (por conta dos cursinhos pré-vestibulares).

A leitura de uma obra literária interferiu em sua maneira de compreender a vida “Hoje, (re) lembro as palavras da professora Lucila Nogueira, do curso de Letras, que ‘a primeira graduação nos corrompe para o resto da vida’. Observo que em todas as minhas postagens nas redes sociais, no *Instagram*, tenho sempre o cuidado de concatenar imagem e legenda com citações da literatura. Tudo em mim está impregnado de literatura. A ‘boa’ literatura refina. Para Sula, a contribuição das práticas de leitura de obras literárias/ literatura juvenil, no Colégio de Aplicação, para a sua formação leitora foi “FUNDAMENTAL. Não seria quem sou se não fossem por elas. Tanto que fui para as Letras e depois, para o Direito. ”

Ao lembrar quem em sua casa ou família gosta de ler e se o gosto dessa pessoa a

influenciou, Sula afirma que “Sim. Painho lia o jornal diariamente, as revistas semanais, fazia e comprava palavras-cruzadas. Meus irmãos nunca se interessaram. Apesar de Mainha não ler ou ler muito pouco, ela sempre me fazia ditados de listas de compras, escrever cartas para as minhas tias porque ela dizia que estava cansada e eu estava com ‘a mão boa’.”

A obrigação escolar de ler determinadas obras literárias não interferia no seu prazer pessoal de ler “ Nunca. Pelo contrário, estimulava cada vez mais. ”

As estratégias usadas pela escola/ professor (a) a auxiliaram em sua leitura das obras literárias ou de literatura juvenil e, conseqüentemente, em sua formação leitora “Em absoluto. Devo a essa formação o cuidado ao ler e, identificar muito mais que os sujeitos da oração, bem como através da linguagem, a mensagem que mesmo subliminarmente quer ser transmitida. ”

### **Mudanças na área de literatura na escola no futuro**

Sula espera que, na área de literatura na escola no futuro, na formação dos leitores adolescentes “não esqueçam ou enfraqueçam o estudo dos Clássicos. Estudar Machado é estudar Eça de Queiroz que é estudar fábula Menipeia (do grego Menipo), onde eles realmente se influenciaram e entender como se deu a construção da nossa literatura daquele momento. Entender qual foi a razão da busca do belo após a crise de contrastes do Barroco. Construir a ideia de literatura como a de história e de toda uma manifestação de cultura, de linguagem e de legado. ”

## 5.6 QUADRO SÍNTESE DO PERFIL DOS SUJEITOS LEITORES

Como expusemos, no início deste capítulo, representaremos, graficamente e por meio de tabelas, os dados mais gerais dos retratos dos sujeitos da pesquisa para facilitar a visualização e a consulta de algumas informações imediatas, quando necessário.

### a) Perfil geral

Apresentamos, na tabela a seguir, os dados gerais dos leitores adolescentes retratados nesta pesquisa em relação a idade, gênero, etnia, naturalidade, ano de ingresso no Colégio de Aplicação, se fez cursinho preparatório para ingressar no CAP, ano de estudo na época de construção do retrato de leitor. Em relação às duas leitoras adultas, ex-alunas do CAP, adaptamos a tabela para incluir os seus respectivos dados.

Tabela 1: Lista dos jovens leitores adolescentes, sujeitos da pesquisa

Adolescente	Idade	Gênero	Etnia	Naturalidade	Ano de Ingresso no Colégio de Aplicação	Frequentou Cursinho preparatório	Ano de estudo na época de construção do retrato de leitor (a)
<b>Ensino fundamental (8º e 9º anos)</b>							
<b>Brilhante</b>	13	M	Branca	Brasília	2016	Sim	8º ano /2018
<b>Júlia</b>	13	F	Parda	Recife	2016	Sim	8º ano /2018
<b>Madame Carinanon</b>	13	F	Parda	Recife	2016	Sim	8º ano /2018
<b>Maria Antonieta</b>	13	F	Branca	Recife	2016	Sim	8º ano /2018
<b>Stephen Hawking</b>	14	M	Branca	Recife	2016	Sim	8º ano /2018
<b>Anne</b>	15	F	Negra	Recife	2014	Sim	9º ano/2017
<b>Caio Otávio</b>	15	M	Parda	Recife	2014	Sim	9º ano/2017
<b>Gregório Pregório</b>	15	M	Parda	Paulista	2014	Sim	9º ano/2017
<b>Marielle</b>	14	F	Negra	Recife	2014	Sim	9º ano/2017
<b>Ensino médio (2º e 3º anos)</b>							
<b>Fabiano</b>	16	M	Branca	Recife	2013	Sim	2º ano/2018
<b>Lua</b>	16	M	Preta	Recife	2013	Sim	2º ano/2018
<b>Maria</b>	15	F	*	Recife	2013	Sim	2º ano/2018
<b>Mina</b>	16	F	Preta	Recife	2013	Sim	2º ano/2018
<b>Noora</b>	15	F	Branca	Pesqueira	2013	Sim	2º ano/2018
<b>Violet Baudelaire</b>	15	F	Branca	Recife	2013	Sim	2º ano/2018
<b>Halla</b>	17	F	Branca	Recife	2011	Sim	3º ano/2017
<b>Kindzu</b>	17	M	Branca	Recife	2011	Sim	3º ano/2017
<b>Lena</b>	17	F	Branca	Recife	2011	Sim	3º ano/2017
<b>Lia</b>	18	F	Parda	Recife	2011	Sim	3º ano/2017
<b>Tom</b>	18	M	Parda	Recife	2011	Sim	3º ano/2017

\*Não se considera de nenhuma etnia

Fonte: O autor (Retratos de jovens leitores, 2017-2018).

Tabela 2 - Lista das leitoras adultas, ex-alunas do CAP/UFPE, sujeitos da pesquisa

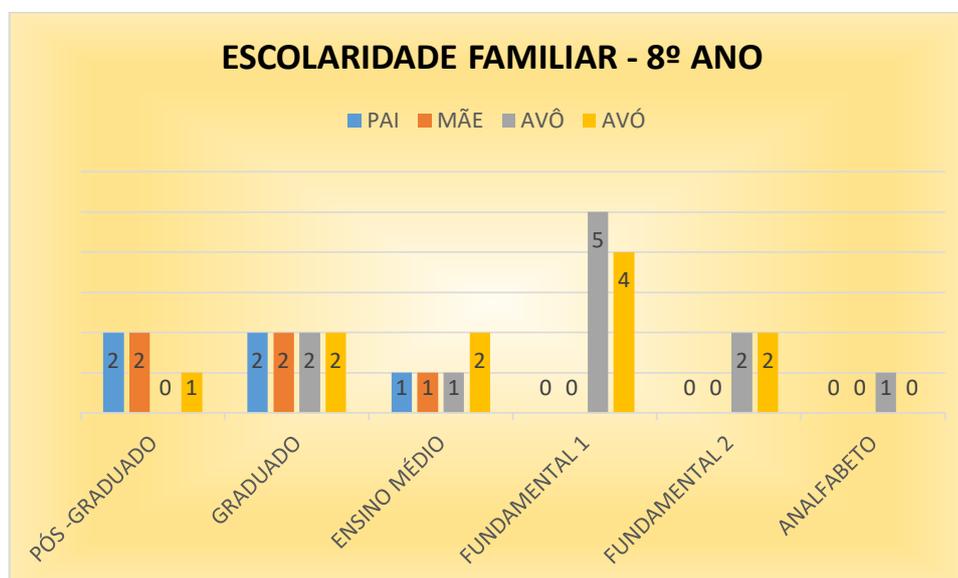
Leitoras adultas, ex-alunas do CAP/UFPE							
Adulto	Idade	Gênero	Etnia	Naturalidade	Ano de Ingresso e saída Colégio de Aplicação	Frequentou Cursinho preparatório	Ano de construção do retrato de leitora
<b>Olívia</b>	38	F	Branca	São Paulo	1992-1998	Não	2019
<b>Sula</b>	35	F	Uma mistura (várias etnias)	Recife	1994-2000	Não	2018

Fonte: O autor (Retratos de leitores adultos, 2018-2019).

#### b) Escolaridade familiar

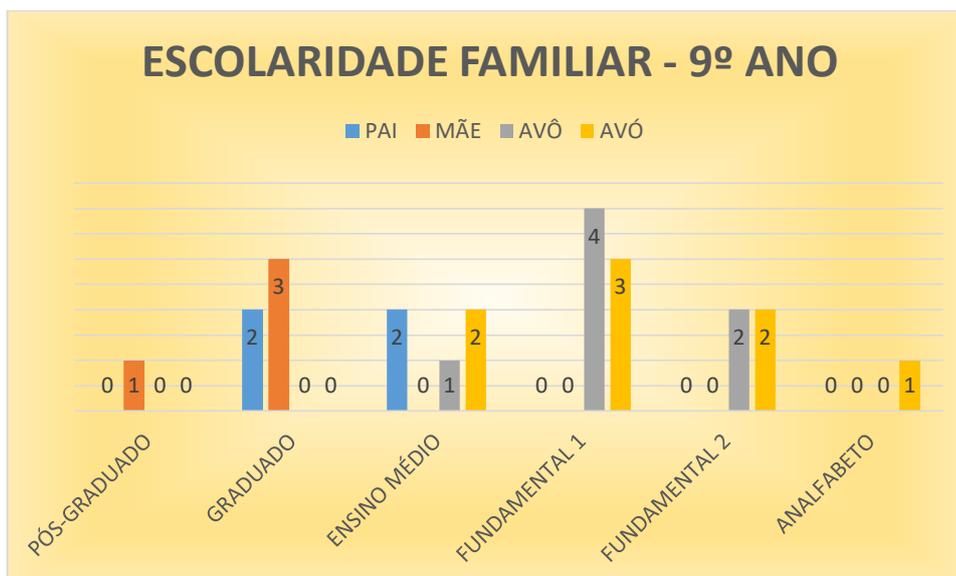
Nos gráficos a seguir, percebe-se que a maior concentração de escolaridade dos avôs e avós está no ensino fundamental (o antigo primário). O pai e a mãe já apresentam índices de escolarização mais avançados, oscilando entre o ensino médio, a graduação e a pós-graduação. Na amostra dos retratos dos jovens leitores atuais, constatamos que a escolaridade vem ascendendo em suas famílias, entretanto, como os sujeitos da pesquisa ainda são jovens adolescentes, só poderemos confirmar se essa ascensão será mantida no futuro. A variável de que dispomos agora é em relação às duas leitoras adultas, ex-alunas do CAP, adolescentes na década de 90, que, em relação a seus pais, mantiveram uma ascensão na escolaridade familiar (uma possui o Doutorado; e a outra, duas graduações e duas especializações).

Gráfico 1 – Escolaridade familiar dos jovens leitores do 8º ano (ensino fundamental)



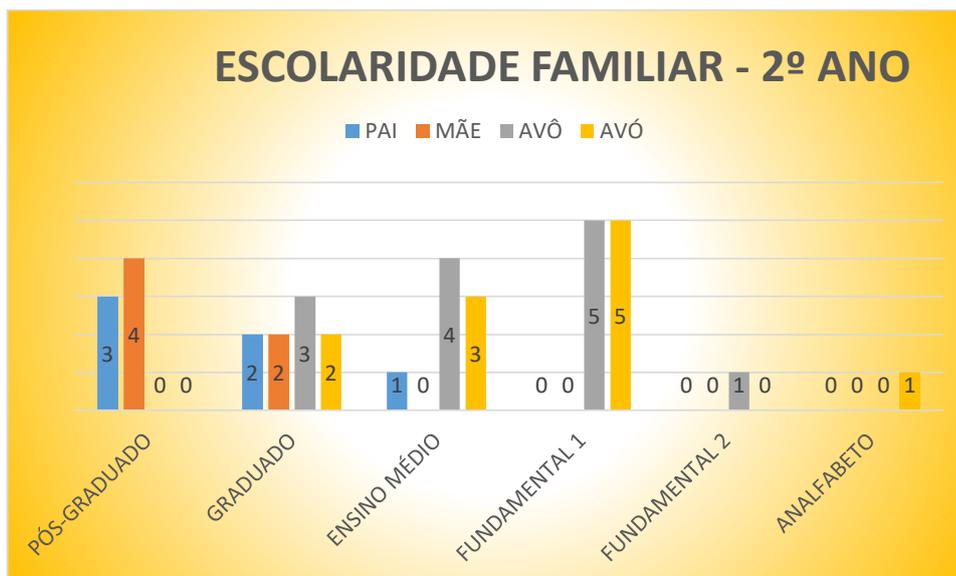
Fonte: O autor (Retratos de jovens leitores), 2018.

Gráfico 2 – Escolaridade familiar dos jovens leitores do 9º ano (ensino fundamental)



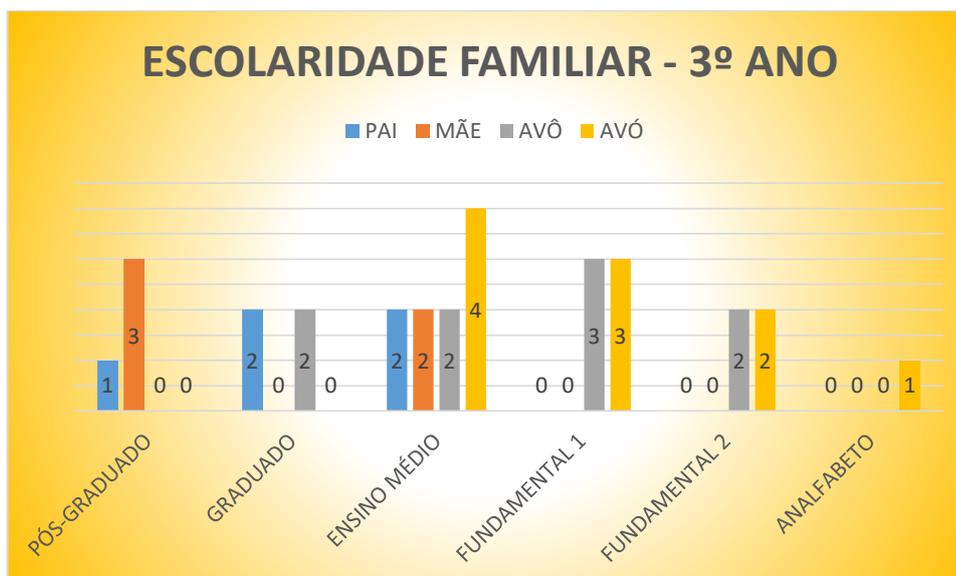
Fonte: O autor (Retratos de jovens leitores), 2017.

Gráfico 3 – Escolaridade familiar dos jovens leitores do 2º ano (ensino médio)



Fonte: O autor (Retratos de jovens leitores), 2018.

Gráfico 4 – Escolaridade familiar dos jovens leitores do 3º ano (ensino médio)

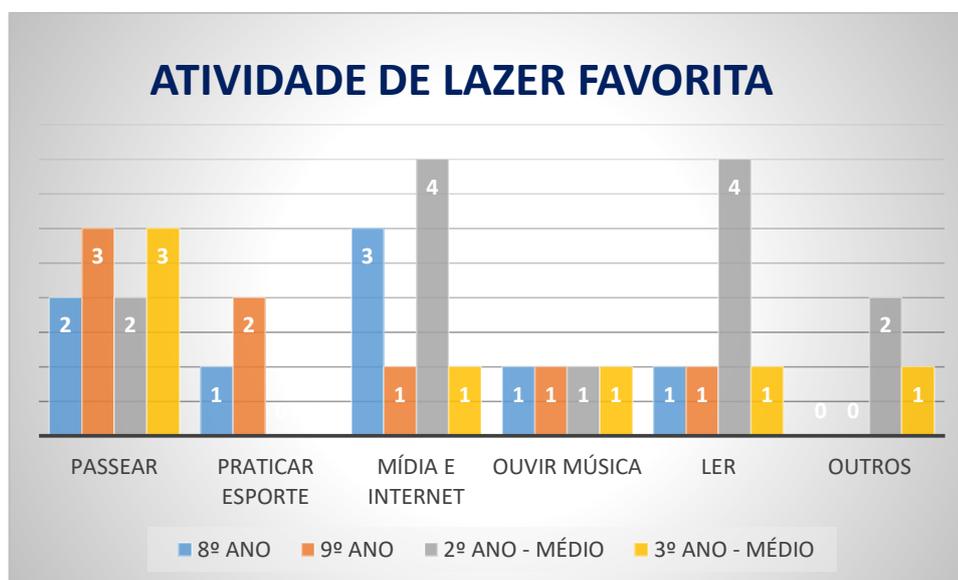


Fonte: O autor (Retratos de jovens leitores), 2017.

### c) Atividade de lazer favorita

As atividades de lazer favoritas foram agrupadas, da seguinte forma, para a construção do gráfico: passear; mídia e internet; praticar esportes; ouvir música, ler e outros, como dormir, conversar. A discriminação de cada uma dessas atividades está posta no retrato de cada leitor

Gráfico 5 – Atividade de lazer favorita



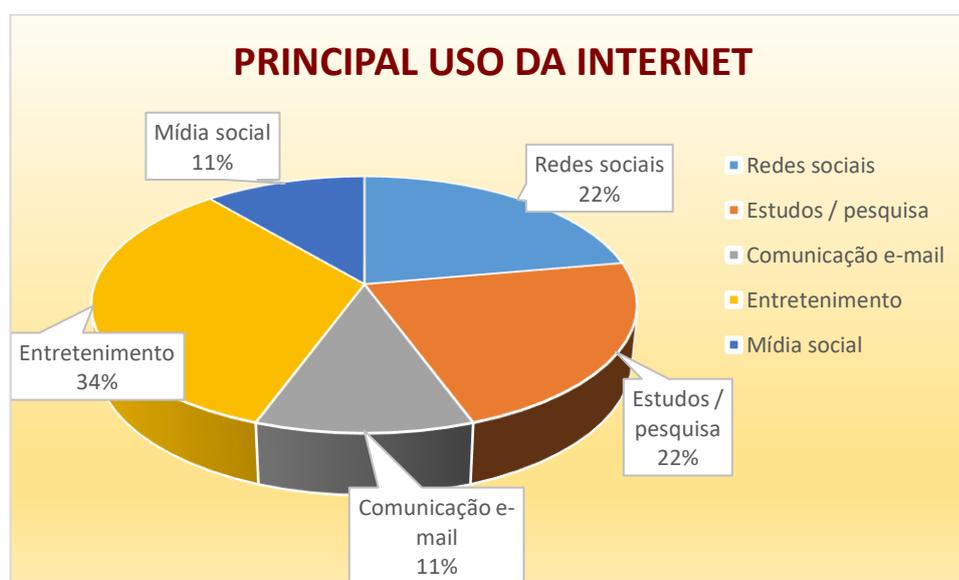
Fonte: O autor (Retratos de jovens leitores), 2017-2018.

Em relação às duas leitoras adultas, ex-alunas do CAp, a atividade de lazer favorita de uma é o cinema; já a outra a atividade de lazer favorita é ir a exposições de arte, livrarias e bibliotecas em Recife ou em outros lugares.

#### d) Principal uso da internet.

Todos os sujeitos da pesquisa têm acesso à internet e a utilizam para diversos usos, sobretudo entretenimento, como se observa no gráfico a seguir. Nesse entretenimento, estão incluídas diversas atividades, como assistir a filmes, séries, vídeos, jogar, etc. O detalhamento dos principais usos da internet está posto no retrato de cada leitor (a).

Gráfico 6 – Principal uso da internet pelos jovens leitores adolescentes



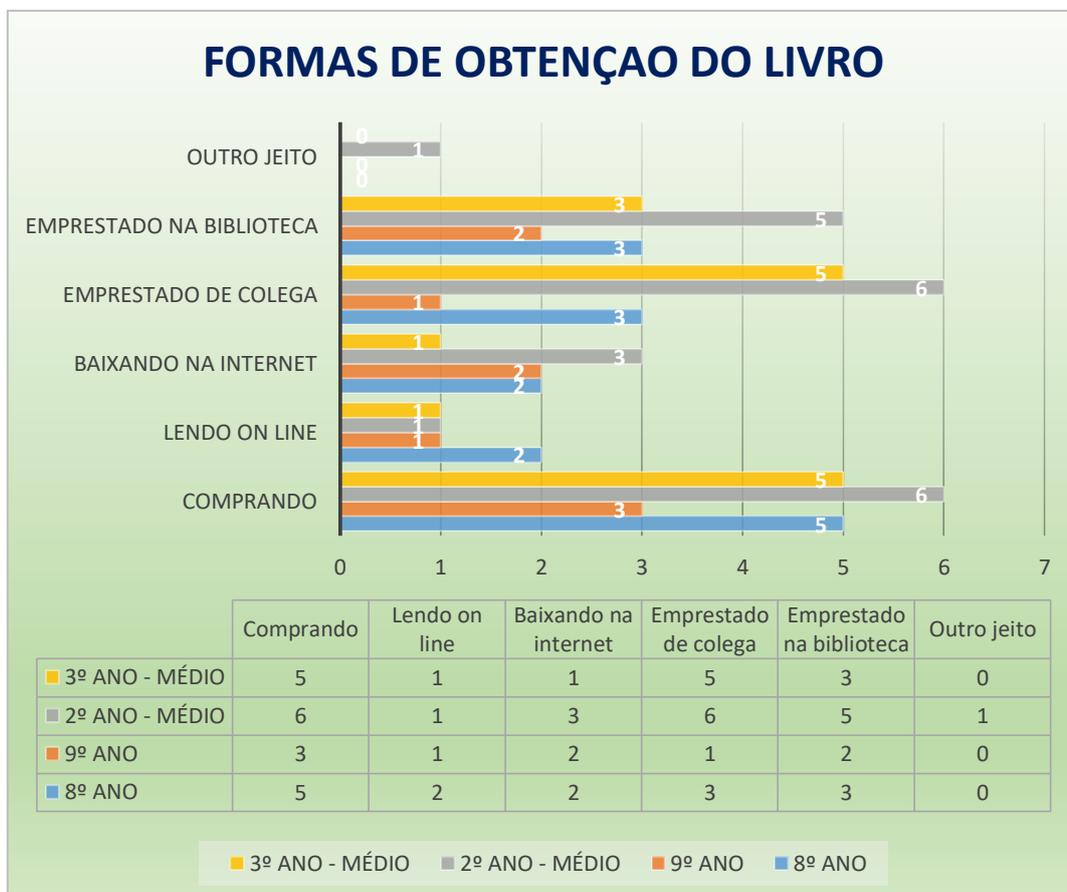
Fonte: O autor (Retratos de jovens leitores), 2017-2018.

Em relação às duas leitoras adultas, ex-alunas do CAp, os principais usos da internet são para o trabalho e lazer; para leitura de artigos.

## e) Formas de obtenção do livro

Além das formas de obtenção explicitadas no gráfico, foi citado, por um dos jovens leitores adolescentes, outro jeito: pedir emprestado à professora de português.

Gráfico 7 – Formas de obtenção do livro



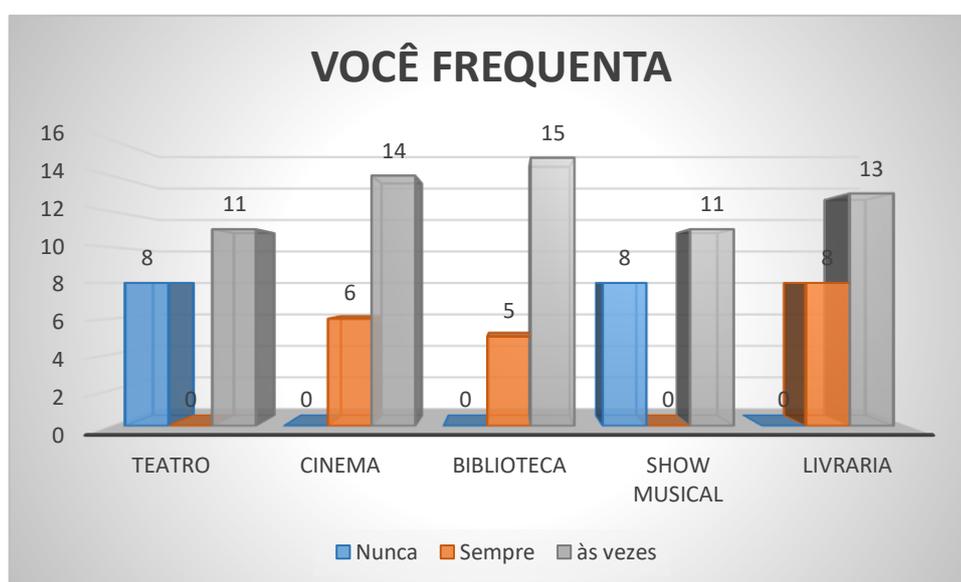
Fonte: O autor (Retratos de jovens leitores), 2017- 2018.

Em relação às duas leitoras adultas, ex-alunas do CAP, as formas de obtenção do livro são: comprando o livro; lendo *online*; pedindo emprestado a um colega.

#### f) Frequência a algumas práticas culturais

Observa-se, nos gráficos, a frequência (nunca, sempre, às vezes) com que os jovens leitores adolescentes vão ao teatro, cinema, shows musicais, biblioteca e livrarias.

Gráfico 8 – Frequência de práticas culturais



Fonte: O autor (Retratos de jovens leitores), 2017- 2018.

Em relação às duas leitoras adultas, ex-alunas do CAp, uma delas nunca frequenta o teatro, mas sempre frequenta o cinema, a biblioteca, os shows musicais e livrarias; e a outra, frequenta, às vezes, o teatro e shows musicais; sempre vai à biblioteca, ao cinema e a livrarias.

## 6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Na primeira parte da análise e discussão dos resultados, trabalhamos com os “recortes” dos retratos tomando por referência a fundamentação das categorias juventude, modos de apropriação, disposições individuais e sociais; e, as categorias construídas a partir das concepções de literatura (s) dos jovens leitores; do olhar desses jovens para a literatura literária e literatura de massa; das imagens de si enquanto leitor de literatura (s).

Na segunda parte da análise e discussão dos resultados, trabalhamos com as categorias disponibilidade e acesso. Lançamos mão do repertório de leitura que coletamos da população adolescente dos anos finais do ensino fundamental (8º e 9º anos) do CAp, em relação às obras de literatura de massa e obras literárias e por quem foram indicadas.

Na terceira parte da análise e discussão dos resultados, cruzamos os dados do repertório de leitura da população dos 8º e 9º anos do ensino fundamental do Colégio de Aplicação com o repertório de leitura dos jovens dos retratos a fim de agrupar os livros e realizar as (re) leituras das obras para categorização dos “gêneros” da literatura de massa.

### 6.1 RETRATOS E LEITORES: “SOMOS O QUE LEMOS?”

À medida que íamos construindo os retratos dos leitores, já estávamos fazendo uma pré-análise dos resultados obtidos na pesquisa. Para esta primeira parte, como já dissemos, após mapearmos os dados dos retratos, fizemos todos os “recortes” necessários nos retratos desses leitores para a análise e discussão das concepções de literatura (s); do olhar dos jovens para a literatura literária e literatura de massa; das imagens de si enquanto leitor de literatura (s); dos modos de apropriação das leituras e, por último, dos traços disposicionais identificados em cada um dos jovens leitores adolescentes retratados nesta pesquisa. Cabe reafirmar que os traços disposicionais identificados nos jovens leitores adolescentes são “inferências” construídas a partir da interpretação do material empírico coletado e (re) construído nos retratos.

Buscamos também, ao longo dessa primeira parte da análise, atingir o objetivo de estabelecer diálogos entre modos de ler as obras de literatura de massa e ou entre essas e as obras literárias e as implicações pedagógicas dessas relações para a formação do jovem leitor.

### 6.1.1 Concepções de literatura dos jovens leitores

Os adolescentes trazem conceitos que permitem discutir a concepção de literatura de modo amplo; percebem igualdades, diferenças e semelhanças importantes entre a (s) literatura (s) literária e de massa; identificam suas identidades/ imagens de leitores dessas literaturas e seus modos de apropriação das obras.

Poderíamos começar pela indagação: quantos sentidos, para os jovens leitores desta pesquisa, cabem na palavra literatura?

**Nos retratos de jovens leitores do 8º ano**, Brilhante e Madame Carinanon resgatam a literatura como a arte da palavra; à criação de imagens (no subconsciente) ou através da linguagem estética:

Para Brilhante, literatura “... significa uma arte que é transmitida para quem aprecia através de palavras, formando imagens no nosso subconsciente.” Associa a palavra literatura a “textos, páginas e livros.” (Trecho extraído do retrato de Brilhante, 2018).

Para Madame Carinanon, literatura significa “Qualquer forma de demonstração da linguagem estética em uma imagem. Quase como uma arte de utilizar palavras.” (Trecho extraído do retrato de Madame Carinanon, 2018).

Stephen Hawking remete-nos ao “horizonte de expectativas do leitor”. Como vimos no referencial teórico, esse horizonte constitui um dos elementos fundamentais da “estética da recepção”. Stephen também relaciona literatura a grandes escritores; faz referência à arte de apaixonar o leitor pela forma de contar a história e transportá-lo para o mundo da obra:

Para Stephen Hawking Literatura é ‘contar algo de forma que apaixone quem está lendo, quando você lê um texto literário você viaja para o mundo da obra.’ Associa a palavra literatura a ‘grandes escritores’. (Trecho extraído do retrato de Stephen Hawking, 2018).

Enquanto Maria Antonieta e Júlia resgatam o conceito de literatura relacionado ao próprio objeto livro e às formas pelas quais a literatura toma “corpo”:

Para Júlia, Literatura ‘seria estudar/entender a mensagem que o livro quer trazer e que em sua grande maioria é feita com as obras literárias.’ (Trecho extraído do retrato de Júlia, 2018).

Para Maria Antonieta, Literatura significa ‘Textos, livros, poemas, fábulas, contos, tudo que possui palavras para você ler.’ (Trecho extraído do retrato de Maira Antonieta, 2018).

Lembrando aqui as palavras de Chartier: “Não há texto fora do suporte que o dá a ler (ou a ouvir). ” [...] Os autores não escrevem livros: eles escrevem textos que se tornam objetos escritos, manuscritos, gravados, impressos e, hoje, informatizados” (CHARTIER, 1994, p.17).

Maria Antonieta e Júlia relacionam também a literatura a uma categoria de uso e uma condição: ser capaz de ler e de ter lido. Dialogando com o referencial teórico desta pesquisa, vimos que historicamente, a literatura era uma situação de leitura: ser capaz de ler e de ter lido. Era “uma categoria de uso e uma condição mais do que uma produção”. (WILLIAMS, 1979, p.52). Ao longo dos séculos, o conceito foi-se transformando assim como novas relações foram sendo estabelecidas entre literatura, sociedade e leitores.

**Nos retratos de jovens leitores do 9º ano**, Caio Otávio, Gregório Pregório e Marielle concebem a literatura também como arte das palavras ou arte de escrever, obra feita com palavras. Essa é a definição que comumente encontramos em muitos livros de literatura, sobretudo os didáticos. Percebe-se, entretanto, que os jovens compreendem essa concepção, relacionando-a ao fazer artístico e ao ato da leitura:

Para Caio Otávio, Literatura significa a arte das palavras. Uma obra literária é uma obra. (Trecho extraído do retrato de Caio Otávio, 2017)

Para Gregório, literatura significa A arte de escrever. Associa com a palavra literatura as seguintes palavras: Arte, leitura, livro. (Trecho extraído do retrato de Gregório Pregório, 2017)

Para Marielle, Literatura é como uma obra feita com palavras e eu associo com leitura. (Trecho extraído do retrato de Marielle, 2017)

Observa-se nesses jovens leitores, como nos do 8º ano, a concepção de literatura como obra, trabalho, construção com a linguagem. Para os teóricos da literatura, René Wellek e Austin Warren, em sua obra clássica *Teoria da literatura* (1955), essa é uma das maneiras mais simples de resolver o problema da concepção do termo literatura, mas advertem:

A linguagem é o material da literatura, tal como a pedra ou o bronze o são da escultura, as tintas da pintura, os sons da música. Mas importa ter presente que a linguagem não é uma matéria meramente inerte como a pedra, mas já em si própria uma criação do homem e, como tal pejada da herança cultural de um grupo linguístico. [...] Na literatura, os recursos da linguagem são explorados muito mais deliberadamente e sistematicamente (WELLEK; WARREN, 1955, p.24-26).

Embora diga que nunca soubera ao certo o que era literatura, Anne pensa, de imediato, em obras literárias (faz a autocrítica em relação ao esquecimento de que “literatura de massa é, de certa forma, literatura também”, uma vez que costuma ler muito obras de literatura de massa

(ver disposições individuais de Anne). Associa literatura a coisas antigas, mas já está mudando esse olhar para “leitura que faz pensar”:

Quando penso nessa palavra (Literatura) penso automaticamente em obras literárias (sempre esqueço que literatura de massa é, de certa forma, literatura também). Penso também em livros, escritores, papel etc. Eu nunca soube ao certo o que era ‘Literatura’, mas por algum motivo associo a coisas antigas. Ultimamente tenho tentado relacionar essa palavra à ‘leitura que faz pensar’, só para mudar certos conceitos. (Trecho extraído do retrato de Anne, 2017).

Interessante destacar que a ideia de literatura ligada ao passado é muito forte nos jovens leitores, mas a literatura não é só uma herança: “A literatura não consiste apenas numa herança, num conjunto cerrado e estático de textos inscrito no passado, mas apresenta-se antes como um ininterrupto processo histórico de produção de novos textos. ” (AGUIAR E SILVA, 1991, p.14).

**Nos retratos de jovens leitores do 2º ano do ensino médio,** contata-se que esses leitores já dominam alguns termos inerentes à própria área da literatura enquanto definições e conceitos, pois, no ensino médio, a literatura passa a ser trabalhada enquanto disciplina escolar<sup>59</sup>.

Fabiano e Lua concebem a literatura ligada ao conceito de estética; Fabiano faz referência também à criatividade e ao estilo individual do autor; já Lua associa literatura, leitura e interpretação e situa obras literárias em seu contexto de produção:

Literatura é ‘um conjunto de produções escritas, em prosa ou em verso, que manipulam a linguagem com finalidade estética, explorando a criatividade e o traço individual. ’ Associa a palavra literatura à ‘expressão individual a partir da manipulação da arte das palavras. ’ (Trecho extraído do retrato de Fabiano, 2018).

Para Lua, literatura, ‘seria um conjunto de obras literárias que passam por um filtro de reconhecimento estético e que pertencem a uma determinada época, gênero, país, entre outros dissonantes. Associa a literatura tudo que se é capaz de trazer uma leitura, seja ela visual, escrita ou oral; capaz de trazer uma interpretação. ’ (Trecho extraído do retrato de Lua, 2018).

Já Maria e Violet Baudelaire pensam literatura relacionada à concepção de obras pertencentes a uma tradição cultural, às escolas literárias, aos gêneros literários, a obras clássicas.

[...] a palavra literatura a remete a grandes obras brasileiras pertencentes às escolas literárias, como O Guarani, Dom Casmurro, Triste Fim de Policarpo Quaresma, etc. (Trecho extraído do retrato de Maria, 2018).

---

<sup>59</sup> “[...] nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo”(CANDIDO, 2011,177).

[..] literatura engloba todos os gêneros literários, porém, a primeira coisa que associa a literatura quando escuto a palavra são livros classificados como clássicos, que geralmente são antigos e de movimentos literários passados. (Trecho extraído do retrato de Violet Baudelaire, 2018).

Observa-se, portanto, que os jovens leitores do 2º ano retomam diferentes acepções que a literatura vem assumindo ao longo do tempo: a) conjunto de produção literária de uma época; b) conjunto de obras que se diferenciam pela origem, temática, intenção ou público (literatura oral, literatura feminina, literatura infantojuvenil); c) conhecimento sistematizado ou científico do próprio fenômeno literário (literatura comparada)<sup>60</sup>.

Marisa Lajolo (1997, p.16) já lembrava que existem alguns encaminhamentos mais tradicionais no ensino da literatura aos quais, “de modo geral, não se pode – e talvez nem se deva- fugir”: *a inscrição do texto na época de sua produção; a inscrição, no texto, do conjunto dos principais juízos críticos que sobre ele se foram acumulando; ‘a inscrição do e no texto, no e do cotidiano do aluno’* (que inclui mundo contemporâneo e impasses individuais).

Noora relaciona o significado da literatura às suas subjetividades enquanto leitora e associa literatura à raiz latina *littera* (letra do alfabeto). Retomando nossa discussão teórica, é preciso lembrar que a etimologia da palavra sugeria uma limitação à literatura escrita ou impressa, mas essa concepção foi ampliada, incluindo também a literatura oral. (WELLEK; WARREN, 1955, p.23).

Literatura “significa tudo (ou quase) pra [sic] mim. Sério, é algo tão pessoal e tão importante, que esteve presente em todos os momentos da minha vida. Não poderia ser mais grata pela literatura. ” Associa a palavra literatura com a palavra letra. (Trecho extraído do retrato de Noora, 2018).

Mina veicula literatura à narrativa escrita e à História. Para ela, literatura significa “[..] todo tipo de narrativa escrita. Associa à história brasileira que tem vários personagens ícones.” (Trecho extraído do retrato de Mina, 2018).

A relação entre a referencialidade histórica e ficcionalidade narrativa não é assim tão simples. A literatura consegue, num outro patamar de verdade, dizer a história. A diferença se estabelece pelo trabalho literário sobre a língua. São dois tipos diferentes de relação com a escrita, ou seja, “dois regimes de verdade diferentes, dois regimes de verdade que respondem a dois tipos de relação com a escrita” (SCHURMANS, 2015, p.86-87).

---

<sup>60</sup> Texto adaptado de AGUIAR e SILVA, 1991, p. 7.

Sabe-se, entretanto, que “[...] no campo dos estudos literários, a narrativa funciona como forma de discurso que pode ser usada para representação de eventos históricos” (MATA, 1993, p. 47). Isso irá depender da proposta do objetivo principal: “[...] descrever a situação, analisar o processo histórico ou contar uma história” (MATA, 1993, p. 47).

**Nos retratos de jovens leitores do 3º ano do ensino médio**, verifica-se que se apropriaram de concepções teóricas e de diferentes experiências relacionados à Literatura, pois já vivenciaram todo o ensino fundamental e a maior parte do ensino médio e já convivem há mais tempo com a literatura enquanto disciplina escolar.

Halla, Lia e Tom trazem para o significado de literatura conceitos como ficção, poesia em texto<sup>61</sup>, elemento estético verbivocovisual; relacionam literatura ao trato com a linguagem, ao universo literário, às subjetividades do leitor:

Literatura significa poesia em texto e associa à palavra elementos do universo literário e os frutos desse universo: arte, ressignificação, poema, verso, identificação, emoção, choque, encantamento. (Trecho extraído do retrato de Halla, 2017),

[...] a primeira palavra que vem à sua mente quando se fala de literatura é ‘ficção’. Associa também ao trato da linguagem. (Trecho extraído do retrato de Lia, 2017).

Literatura, é o resultado de uma escrita sem o ofício de escrever. Roubando aqui uma fala de Clarice, numa entrevista ela fala que não é escritora profissional e que faz questão de continuar assim. É o descompromisso com a escrita que formula a arte. Associa, então, literatura à arte. Também penso em poesia, seja em prosa ou poema. Poesia como elemento estético verbivocovisual: a imagem, o som e a palavra se unindo pra [sic] gerar sensações e mexer no campo dos afetos do leitor. (Trecho extraído do retrato de Tom, 3º ano, 2017).

Halla nos remete a concepções que os teóricos da literatura estabeleceram desde os formalistas russos. Jakobson já escreve em 1921 que a “poesia é a linguagem na sua função estética” (AGUIAR E SILVA, 1990, p. 48)

Lia remete-nos a um dos conceitos-chave da literatura, a ficção e a seu material de trabalho, a linguagem. Na análise dos retratos dos jovens dos 8º, 9º e 2º anos, já discutimos a

---

<sup>61</sup>A concepção trazida pelos jovens acerca da “poesia em texto, seja em prosa ou poema” remete a seguintes acepções da palavra poesia: 1. Gênero da literatura caracterizado pelo uso do verso, da linguagem metrificada, oposto ao gênero chamado prosa; 2. Literatura, englobando as manifestações tanto em linguagem metrificada quanto em não-metrificada, desde que em tais manifestações se reconheçam propriedades consideradas artísticas e/ou ficcionais, por oposição às demais obras escritas — científicas ou técnicas — destituídas de tais propriedades; 3. Circunstância, paisagem, manifestação artística, situação existencial, etc, dotados de aparência tida como bela ou comovente, capaz, portanto, de gerar especiais ressonâncias interiores no espectador. (SOUZA, 1990, p. 44-45).

concepção de literatura enquanto construção com a linguagem; analisamos a relação entre referencialidade histórica e ficcionalidade narrativa; resta-nos ainda definir ficção:

Ficção é derivado do latim  *fingere* , que tem os sentidos mais diversos de compor, imaginar, até a fábula mentirosa, o fingimento. [...] Theodor Fontane deu, uma vez sem querer esta definição à ficção literária: ‘Um romance...deve contar-nos uma história na qual acreditamos’ e entendeu com isso que ‘um mundo de ficção deve parecer por alguns instantes como um mundo da realidade...’ [...] A expressão ‘parecer como realidade’ a define com todas estas três palavras. Ela significa que a aparência da realidade é obtida, mesmo quando se trata de drama ou romance com ambiente muito irreal. (HAMBURGUER, 1986, p. 39-41).

Valendo-se da fala da escritora Clarice Lispector, Tom traz à tona a discussão acerca da literatura “ser resultado da escrita sem o ofício de escrever”. Talvez esteja aqui uma das chaves da literatura literária: a de ser e existir não por causa do mercado literário e dos consumidores, mas apesar deles, com eles e, até se não for possível, sem eles. Já as palavras de Kindzu nos conduzem à outra concepção de literatura: “Para Kindzu, literatura significa ‘expressão e rigor através da língua escrita’. É a esses aspectos que associa a palavra literatura.” (Trecho extraído do retrato de Kindzu, 2017).

Até a metade do século XX, a literatura, inserida nos currículos escolares, era vista como um modelo de norma linguística padrão/culta, um exemplo a ser seguido na aprendizagem da língua escrita e, também, como um objeto de estudo da história literária. Havia, por isso a presença exclusiva de textos e excertos de autores clássicos para exemplos das regras da gramática normativa: Ensinar língua é ensinar o bem falar e o bem escrever<sup>62</sup>.

Já em Lena, encontramos a questão de prazer e hábito. Duas palavras muito presentes nas discussões teóricas e nos discursos pedagógicos acerca da leitura: o professor precisa incentivar o hábito da leitura; é preciso desenvolver no estudante o prazer pela leitura:

Para Lena que diz “eu amo a literatura, acho tudo muito bonito e inteligente”, literatura significa “prazer e hábito, duas coisas que se conjugam facilmente.” Associa a palavra literatura com ‘inteligência.’ (Trecho extraído do retrato de Lena. 2017).

Embora pareça que essas duas palavras caminhem lado a lado, a situação não é bem assim. No livro, *A cultura dos indivíduos*, Lahire conclui que:

Em matéria de cultura, relações muito diversas instauram-se entre as obras ou as atividades culturais e os indivíduos: pode-se conhecer mais ou menos bem, pode-se praticar ou consumir mais ou menos intensamente, pode-se gostar mais ou menos

---

<sup>62</sup> Para ampliar essa discussão, sugerimos a leitura do texto LOUZADA, Maria Silvia Olivi. A interação língua e literatura na perspectiva dos currículos. In: GREGOLIN, M.R.V. e Leonel, M.C. (orgs.). *O que quer, o que pode esta língua? Brasil/Portugal: o ensino de língua portuguesa e de suas literaturas*. FCL –UNESP, Araraquara, 1997.

firmemente e, para complicar uma coisa já nada simples, pode-se conhecer pouco e gostar muito, pode-se conhecer bem e ser mais circunspecto, pode-se praticar por mero hábito, mas sem grande paixão, e assim por diante. (LAHIRE, 2006, p. 26).

Embora ame a literatura por achar tudo muito bonito e inteligente, isso não implica relação direta de que necessariamente Lena venha a ser uma leitora apenas de obras literárias. Isso é comprovado por suas próprias palavras em sua imagem de leitora: Lena considera-se “um pouco” leitora de obras literárias, “[..] me considero uma leitora variada e as obras literárias de vez em quando estão na minha lista.” (Trecho extraído do retrato de Lena, 2017).

**Nos retratos das leitoras adultas, ex-alunas do CAp**, a concepção de literatura manteve-se viva e ativa, incorporada a seu patrimônio de disposições individuais e sociais, desenvolvida, sobretudo, por competências escolarmente construídas:

Literatura, para Olívia, significa “abertura, sabedoria, experiências novas... Associo à literatura o conhecimento de culturas, de tempos passados ou a exploração de tempos futuros.” (Trecho extraído do retrato de Olívia, 2019).

Para Sula é “a arte da linguagem. A manifestação artística através da linguagem.” (Trecho extraído do retrato de Sula, 2018).

### **6.1.2 Literatura literária e literatura de massa no olhar dos jovens leitores**

Os jovens leitores estabelecem muitas relações entre a literatura literária e literatura de massa (iguais, semelhantes ou diferentes), a partir de algumas visões bem interessantes que dialogam com o nosso referencial teórico. Como essas visões estão inter-relacionadas, decidimos, nesta seção analisar as concepções dos respectivos jovens leitores do 8º, 9º, 2º e 3º anos acerca do tema, agrupando-as em torno de categorias. O fio condutor dessas categorias foi sendo tecido, portanto, a partir da análise de trechos recortados dos retratos dos leitores em relação ao significado da palavra literatura (concepção); das semelhanças e diferenças entre a literatura literária e literatura de massa apontadas pelos sujeitos da pesquisa. Feito isso, dos aspectos comuns levantados por cada um dos sujeitos que possibilitaram uma generalização de diferentes modos de olhar a literatura literária e literatura de massa, emergiu cada uma das categorias a seguir:

a) Permanência das obras no tempo/ quantidade de leitores:

Alguns jovens estabelecem a permanência da obra ou de sua “mensagem” ao longo do tempo; assim como pertencer ao passado ou ao presente como elementos discriminadores entre literatura literária ou literatura de massa:

Literatura em massa é aquela que muitas pessoas leem, mas por um pequeno período de tempo (em relação às obras literárias). Já a obra literária é lida não necessariamente por tantas pessoas, por um longo período de tempo. (Trecho extraído do retrato de Brilhante, 8º ano, 2018).

Obras literárias são atemporais, enquanto a literatura de massa tenta agradar um determinado público. Como Anne associa literatura a coisas antigas, ela também diz que [...] “ obras literárias me remetem ao passado, literatura de massa me remete à atualidade, ao presente (embora tenha existido literatura de massa no passado). (Trecho extraído do retrato de Anne, 9º ano, 2017).

Na minha opinião, uma obra literária permanece passando uma mensagem por mais tempo, literatura de massa é algo que faz mais sucesso no momento” (Trecho extraído do retrato de Violet Baudelaire, 2º ano, 2018).

A literatura de massa “é um segmento da literatura que visa o grande público, com alcance aos mais diversos tipos de leitor, apresentando recursos linguísticos e conteúdos, teoricamente, menos elaborados que os da literatura clássica. Os best-sellers, representantes da literatura de massa, são consumidos e promovidos em larga escala. (Trecho extraído do retrato de Fabiano, 2º ano, 2018).

Obra literária, na minha visão, se difere de leitura de massa porque ela é uma literatura mais clássica e, muitas vezes, antigas e de difícil compreensão, [...] (Trecho extraído do retrato de Júlia, 8º ano, 2018).

A ideia de passado ou “coisa antiga” tão presente no discurso dos jovens leitores acerca da literatura literária deve-se ao fato da relação que, geralmente, se faz entre literatura e a palavra “clássico”. As obras literárias são vistas pelos jovens como obras clássicas, mas existe uma razão histórica: “Originalmente, *clássico* era um conceito que abrangia apenas obras latinas e gregas. Só posteriormente passou a incluir também obras escritas nas várias línguas europeias ao longo dos séculos XIV, XV e XVI” (LAJOLO, 2018, p.28).

Com o passar do tempo, além do significado de indicar obras produzidas em determinada época, outro significado foi atribuído a clássico: *um juízo de valor*, ou seja, clássico passou a significar algo excelente, de boa qualidade. Outro aspecto importante é que a palavra clássica deriva de *classis*, palavra latina que significa classe de escola “No tempo em que a escola mandava seus alunos lerem apenas autores latinos e gregos, esses autores começaram a ser chamados de *clássicos* por ser sua leitura recomendada às *classes*, isto é, por serem *adotados* nas escolas. ” (LAJOLO, 2018, p.29).

Ítalo Calvino, em sua famosa obra *Por que ler os clássicos*, traz várias propostas de definição para clássicos, dentre estas:

Dizem-se clássicos aqueles livros que constituem uma riqueza para quem os tenha lido e amado; mas constituem uma riqueza não menor para quem se reserva a sorte de lê-los pela primeira vez nas melhores condições para apreciá-los. [...]

Os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes). (CALVINO, 1993, p.10-11)

## b) Texto / Leitor/ Compreensão leitora

Ao inter-relacionar passado, presente, obra clássica, os jovens leitores também incluem nessa relação a sua compreensão leitora ou a “linguagem” e as expectativas do leitor como aspectos diferenciais entre a (s) literatura (s):

Obra literária, na minha visão, se difere de leitura de massa porque ela é uma literatura mais clássica e, muitas vezes, antigas e de difícil compreensão, diferente da leitura de massa que é um tipo de leitura mais fácil de entender e que ‘todo mundo quer ler’. Como *A Moreninha* e *A Culpa é das estrelas*. (Trecho extraído do retrato de Júlia, 8º ano, 2018).

Literatura possui uma linguagem mais rebuscada e com um conteúdo mais crítico sobre o país, comportamentos, etc. A literatura de massa já abrange um grupo mais jovem e amplo, cuja escrita é mais simples. (Trecho extraído do retrato de Mina, 2º ano, 2018).

Existe diferença entre obra literária e literatura de massa: “Sim, a linguagem principalmente. Geralmente, nas obras literárias encontram-se palavras rebuscadas e figuras de linguagem, como metáforas.” (Trecho extraído do retrato de Lena, 3º ano, 2017).

São jeitos diferentes de contar histórias, numa obra literária a forma em que a obra é contada que importa mais, o principal objetivo de um livro de literatura em massa é atingir as expectativas de quem o lê”. (Trecho extraído do retrato de Stephen Hawking, 8º ano, 2018).

Júlia cita como exemplos de obras de literatura de massa (considerada por ela “um tipo de leitura mais fácil de entender e que todo mundo quer ler”), *A Moreninha*, publicada em 1844 e *A Culpa é das estrelas*, em 2012<sup>63</sup> (obra citada também por Maria Antonieta e outros jovens leitores). O que leva Júlia a identificar romances tão distantes cronologicamente como literatura de massa? Sua disposição à leitura de romances, levou-a a considerar uma obra clássica na

---

<sup>63</sup> Ver mais sobre esta obra na categorização dos “gêneros” da literatura de massa.

literatura brasileira como literatura de massa. O fato de ser antiga não foi julgado por ela como de “difícil compreensão”?

Podemos apurar essas razões: o que prevaleceu, em sua leitura, deve ter sido o amor entre dois jovens Carolina e Augusto (personagens de *A moreninha*) e Hazel e Augustus Waters (personagens de *A culpa é das estrelas*), uma vez que Júlia adora ler romances. Além desse aspecto, há uma proximidade com as características da literatura de massa. *A Moreninha*, escrito por Joaquim Manuel de Macedo foi nosso primeiro best-seller do período romântico e persiste até hoje “Tão best-seller que virou filme, novela, história em quadrinhos. Só falta um hipertexto, um game... quem sabe você não faz um blog para ela? Dava um hipertexto hiperlegal!” (LAJOLO, 2018, p.119)

Trabalhado nas escolas como o romance que marca o início do período romântico na literatura brasileira, a obra *A Moreninha* foi primeiramente publicada em folhetins nos jornais da época e alcançou um grande público leitor. Para o público do século XIX, que não tinha rádio nem televisão, os jornais da época incluíam diariamente o “folhetim”, seção em que se escreviam “histórias fictícias” que eram seguidas, com interesse, pelos leitores, semelhante aos telespectadores de hoje que seguem às suas novelas preferidas (FARACO; GOMES; OLIVIERI, 1994).

Além desses aspectos, para garantir que o leitor comprasse o jornal no dia seguinte e lesse mais um capítulo do romance, os autores de folhetim valiam-se de certas técnicas, como cortar a narrativa no momento culminante de uma cena. Isso ocorre no romance *A Moreninha*.

Com o tempo, o termo “folhetim” passou a designar estas mesmas histórias que, depois, vieram a ser chamadas de “romances” [...]. [...] são muitas as semelhanças entre o folhetim e o romance do início do século XIX e boa parte das telenovelas: em ambos encontramos rapazes elegantes e esforçados; jovens belas e solitárias; homens e mulheres cruéis que querem impedir a união das personagens centrais; figuras simpáticas que auxiliam o mocinho e a mocinha; tudo isso temperado com emoção, aventura e mistério, até que cheguemos a um final (geralmente) feliz (FARACO, C.E.; GOMES, A.C.; OLIVIERI, A.C., 1994).

Não seria esse um dos possíveis caminhos para o diálogo entre a literatura de massa e a literatura literária nas práticas de leitura e formação de jovens leitores? Mas, é preciso critérios bem definidos para realizar esse diálogo. Entre *A Moreninha* e *A culpa é das estrelas*, existe, além do contexto de produção, a linguagem da época, os costumes bem distantes, um forte diferencial: em *A culpa é das estrelas* há certa “romantização” da doença: Hazel e Augustus sofrem de câncer e Augustus acaba morrendo no final, mas o que realmente importa para

leitores adolescentes, como Júlia, é o amor entre dois jovens. Observemos os trechos a seguir, retirados de quatro obras:

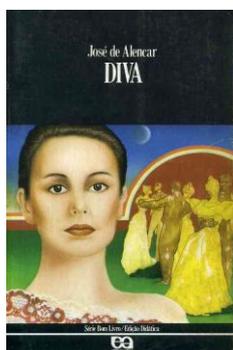
Figura 6- Capa do livro *A moreninha*



[...] a interessante Moreninha é, na verdade, travessa, mas a cada travessura ajunta tanta graça, que tudo se lhe perdoa. D. Carolina é o prazer em ebulição; se é inquieta e buliçosa, está em sê-lo a sua maior graça: aquele rosto moreno, vivo e delicado, aquele corpinho, ligeiro como abelha, perderia metade de que vale, se não estivesse em contínua agitação. O beija-flor nunca se mostra tão belo como quando se pendura na mais tênue flor e voeja nos ares; d. Carolina é como um beija-flor completo.

Fonte: MACEDO, J.M. **A Moreninha**. 27.ed. São Paulo: Editora Ática, 1995. p. 85-86.

Figura 7- Capa do livro *Diva*



Emília tinha quatorze anos quando a vi pela primeira vez.

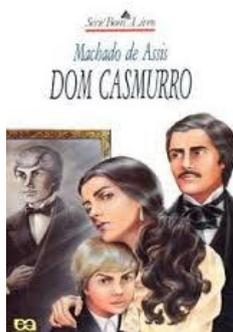
Era uma menina muito feia, mas da fealdade núbil que promete a donzela esplendores de beleza.

Há meninas que se fazem mulheres como as rosas: passam de botão a flor: desabroçam. Outras saem das faixas como os colibris da gema; enquanto não emplumam são monstrosinhos; depois tornam-se maravilhas ou primores.

Era Emília um colibri emplume; por conseguinte um monstrosinho.

Fonte: ALENCAR, J. **Diva**. 3.ed. São Paulo, Editora Ática, 1991. p.9

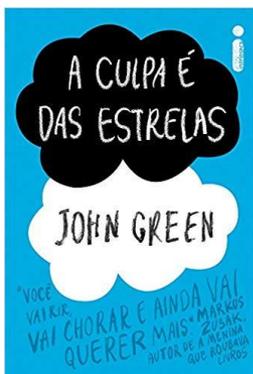
Figura 8- Capa do livro *Dom Casmurro*



Não podia tirar os olhos daquela criatura de quatorze anos, alta, forte e cheia, apertada em um vestido de chita, meio desbotado. Os cabelos grossos, feitos em duas tranças, com as pontas atadas uma à outra, à moda do tempo, desciam-lhe pelas costas. Morena, olhos claros e grandes, nariz reto e comprido, tinha a boca fina e o queixo largo. As mãos, a despeito de alguns ofícios rudes, eram curadas com amor; não cheiravam a sabões finos nem águas de toucador, mas com água do poço e sabão comum trazia-as sem mácula. Calçava sapatos de duraque, rasos e velhos, a que ela mesma dera alguns pontos.

Fonte: ASSIS, M. **Dom Casmurro**. 33.ed. São Paulo: Editora Ática, 1997. p.29-30

Figura 9 - Capa do livro *A culpa é das estrelas*



Um garoto olhava fixamente para mim.

Eu tinha certeza de nunca ter visto aquele cara na vida. Alto e magro, mas musculoso, ele fazia a cadeira de plástico, daquelas usadas em sala de aula, parecer minúscula. Cabelo acaju, liso e curto. Parecia ter a minha idade, talvez um mais velho, e estava sentado com o *cóccix* na beirada da cadeira, uma postura péssima, com uma das mãos enfiada até a metade no bolso da calça *jeans* escura.

Desviei o olhar, repentinamente consciente da quantidade infinita de coisas erradas em mim. Eu estava com uma calça *jeans* velha, que algum dia foi justa mas que agora ficava folgada nos lugares mais estranhos, e uma camiseta de malha amarela com o nome de uma banda da qual eu nem gostava mais. Tinha também meu cabelo: cortado tipo Príncipe Valente, eu nem tive a preocupação de, puxa, dar uma escovada nele.

Fonte: GREEN, J. **A culpa é das estrelas**. Tradução Renata Pettengill. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2012. p. 15-16

Esses quatro romances apresentados a um leitor adolescente dará um bom diálogo e uma boa discussão entre a literatura de massa e literatura literária.

### c) Literatura (s) / Massificação das artes / consumo/ mercado

Outro fator identificado pelos jovens leitores com bastante ênfase é a massificação das artes (no tocante a esta pesquisa, a massificação da literatura), com a intervenção do mercado e, conseqüentemente, do consumo. Importantes características dessa massificação, já apontadas em nosso referencial teórico, são confirmadas na visão dos jovens leitores, em relação à (s) literatura (s), como o “consumo”, a “fama”, a “popularidade”:

Literatura de massa são obras literárias que ficaram muito populares, muito famosas, exemplo *A culpa é das estrelas*. (Trecho extraído do retrato de Maria Antonieta, 8º ano, 2018).

“Por mais massificada que uma obra possa ser, se houver seleção de temas, palavras e no conteúdo de modo geral, será uma obra literária’. O único critério de diferença que Kindzu vê na literatura exclusivamente de massa é uma literatura que tem como principal objetivo a venda. (Trecho extraído do retrato de Kindzu, 3º ano, 2017).

Literatura de massa são livros que são muito procurados/famosos e que todo mundo se já não leu já sabe alguém que leu. (Trecho extraído do retrato de Júlia, 8º ano, 2018)

Literatura de massa significa ‘Uma literatura comum a todos, que todos leem e de fácil circulação.’ (Trecho extraído do retrato de Mina, 2º ano, 2018).

Obras são consumidas, às vezes, de forma obrigatória pelos jovens leitores adolescentes por ‘modinha’, pela imposição do mercado editorial, mesmo assim, é possível constatar o olhar crítico desses jovens leitores acerca desse consumo:

Para mim, literatura em massa é uma obra literária, mas nem toda obra literária é literatura em massa. Literatura em massa são obras literárias que fazem um sucesso muito grande, até um pouco incômodo, pois vira uma obrigação ler aquele livro e, às vezes, a história não agrada, mas há receio de ir contra a opinião da massa. Literatura de massa significa ‘Uma obra literária que acaba caindo no gosto de muitas pessoas, virando quase um crime nunca ter lido algum desses.’ (Trecho extraído do retrato de Madame Carinanon, 8º ano, 2018).

Literatura de massa significa ‘Obras que têm em comum, serem famosas, e em sua maioria destinadas ao público jovem. Muitas são destinadas apenas para vendas e não possuem nenhuma relação com a arte de escrever.’ (Trecho extraído do retrato de Gregório Pregório, 9º ano, 2017).

Literatura de massa “é o que faz sucesso, que explode, não necessariamente sendo uma coisa boa, vide aqueles livros de *youtubers*. Obra literária, pra [sic] mim, feita com mais seriedade (?) e dá pra [sic] retirar mais.” (Trecho extraído do retrato de Noora, 2º ano, 2018).

A literatura de massa “é um segmento da literatura que visa o grande público, com alcance aos mais diversos tipos de leitor, apresentando recursos linguísticos e conteúdos, teoricamente, menos elaborados que os da literatura clássica. Os *best sellers*, representantes da literatura de massa, são consumidos e promovidos em larga escala.” (Trecho extraído do retrato de Fabiano, 2º ano, 2018).

A popularidade de uma obra é confirmada pelos índices de venda no mercado editorial, em destaque para os famosos *Best Sellers* (livros mais vendidos):

Literatura de massa são os Best Sellers, os livros que a juventude lê muito. (Trecho extraído do retrato de Stephen Hawking, 8º ano, 2018).

A literatura de massa significa o que faz sucesso, que tem uma fórmula específica que o ajuda a crescer e atingir número. (Trecho extraído do retrato de Noora, 2º ano, 2018).

Literatura de massa significa literatura escrita exclusivamente ao mercado. Que não visa nada que não a venda. (Trecho extraído do retrato de Caio Otávio, 9º ano, 2017).

Para Maria, Literatura de massa é a literatura mercadoria, que suas obras se encontram nos primeiros lugares de venda ou já encontraram. (Trecho extraído do retrato de Maria, 2º ano, 2018)

Literatura de massa é uma leitura que foi feita para vender, que é famosa na época. (Trecho extraído do retrato de Marielle, 9º ano, 2017).

Literatura de massa é um tipo de literatura que assume um padrão de propostas apresentadas em sua composição e conseqüentemente consegue sucesso de vendas, em geral. (Trecho extraído do retrato de Lua, 2º ano, 2018)

Para a indústria do livro, investir em um possível *Best seller* é um dos caminhos encontrados para viabilizar o retorno financeiro. Para isso, atender as expectativas do público leitor torna-se certa garantia de sucesso:

[...] em segmentos modernos e requintados da indústria livreira, livros de grande sucesso – os *best-sellers* – podem ser escritos numa espécie de linha de montagem. A produção da obra começa por um levantamento das expectativas do público: tipo de história de que gosta mais, frequência esperada de cenas de sexo e violência, cenários e ambientes preferidos, coisas assim. Com base nesses dados, pode-se escrever um romance *sob medida* para um certo tipo de público. Como investimento comercial, livros desse figurino correm riscos mínimos e oferecem boas perspectivas de retorno financeiro. (LAJOLO, 2018, p. 20)

Retomando as ideias de Bauman do nosso referencial teórico, com a força do mercado editorial atual e com a juventude vista como “mercado em potencial”, o produto literário já se encontra inserido nesse contexto como “mercadoria”, uma mercadoria que chega a ser produzida em séries como uma fórmula, um modelo, independentemente de ter ou não “qualidades estéticas.”

Mesmo diante de toda a massificação da literatura, os leitores desta pesquisa apontam outros dados relevantes para o diálogo entre a (s) literatura (s):

Uma obra literária pode ou não pertencer à literatura de massa. Ela pode ser considerada uma obra clássica, por exemplo. A literatura de massa está relacionada a obras bastante promovidas e consumidas, possuindo, portanto, conteúdos de largo alcance entre os mais diversos tipos de leitor. Já obra literária, em si, é um conceito mais amplo, abrangendo também a literatura clássica, não tão acessível quanto à de massa e que possui conteúdos mais ‘cultos’ e com um arcabouço, em teoria, mais complexo do que o senso comum.” (Trecho extraído do retrato de Fabiano, 2º ano, 2018).

Percebe-se que alguns jovens leitores adolescentes apagam ou afastam-se da ideia de que as obras literárias não estariam relacionadas com o consumo e com o público-leitor, editorial e as grandes editoras. No discurso desses jovens, parece que a venda é algo recente e está associada, sobretudo, à literatura de massa; por isso, no ensino da literatura na escola, a dicotomia entre “Arte” e “Consumo” precisaria ser amplamente discutida com os jovens leitores adolescentes.

#### d) Modelo de construção das narrativas

Retomando a parte teórica dessa pesquisa sobre a massificação das artes, Chauí já nos alertava acerca dos efeitos dessa massificação:

Sob os efeitos da massificação da indústria e consumo culturais, as artes correm o risco de perder três de suas principais características: 1. De expressivas, tornarem-se reprodutivas e repetitivas; 2. De trabalho da criação, tornarem-se eventos para consumos; 3. De experimentação do novo, tornarem-se consagração do consagrado pela moda e pelo consumo. (CHAUI, 1997, p.330)

Já vimos que nessa massificação das artes, está incluída a literatura. E dessa produção em massa, alguns jovens leitores já percebem alguns “modelos” que se repetem na construção das narrativas. Apesar das fórmulas semelhantes, de histórias parecidas, a literatura de massa atrai o público adolescente, seja por gosto, por lazer:

Muitos dos livros que vemos hoje em dia possuem a mesma ideia central e basicamente a mesma história: ou envolvem distopia, ou um adolescente problemático, inflamável e atípico (ou até as duas coisas juntas). Mesmo com milhares de histórias bastantes parecidas, ainda gosto muito do que leio. Trecho extraído do retrato de Anne, 9º ano, 2017).

A questão não está apenas nas semelhanças entre histórias, mas também na escrita da narrativa, na originalidade de representação, no esforço exigido de leitura:

A literatura de massa geralmente consiste numa narrativa mais rápida, objetiva e descritiva e rasa de ambiguidades e de imagens poéticas. Tende a seguir um modelo (clichê) de enredo, personagens etc. [...] e linguagem (mais simples e objetiva) e sua produção tem fins comerciais: são livros que vendem e agradam um grande público. Em contraposição, a obra literária é um texto mais poético, com mais imagens (não figuradas), mais metáforas e com mais abertura para diferentes interpretações. Tem um caráter mais artístico por ser um texto único na forma que comunica. (Trecho extraído do retrato de Halla, 3º ano, 2017)

Literatura de massa significa uma literatura que é produzida para a venda - penso que por isso o que ‘guia’ a escrita desses textos é um mesmo sistema literário que explora pouco a potência da palavra e permanece em um ‘lugar comum’ confortável e pensado para a diversão. ” (Trecho extraído do retrato de Lia, 3º ano, 2017)

Existe diferença entre obra literária e literatura de massa “Pode ser que sim; acredito que no meio da literatura de massa, exista uma perda de originalidade, de singularidade. ” (Trecho extraído do retrato de Maria, 2º ano, 2018)

Literatura literária possui uma linguagem mais rebuscada e com um conteúdo mais crítico sobre o país, comportamentos, etc. A literatura de massa já abrange um grupo mais jovem e amplo, cuja escrita é mais simples. (Trecho extraído do retrato de Mina, 2º ano, 2018)

A literatura de massa “é um tipo de literatura mais livre, não muito focada nas regras e características de movimentos literários. Trecho extraído do retrato de Violet Baudelaire, 2º ano, 2018).

e) Natureza, função e valoração da (s) literatura (s)

De acordo com Eagleton (1983, p. 9), “Alguns textos nascem literários, outros atingem a condição de literários, e a outra tal condição é imposta. ” Hoje, para Lajolo (2018, p.13), a literatura tem muitas faces, “livros de todo feitio, para todo feitio de leitores. Livros impressos e livros digitais. ”

Avaliar uma obra a partir da leitura que fazemos dela é importante para estabelecer um criterioso diálogo entre a (s) literatura (s). Das recordações que Tom possui de suas leituras do ensino fundamental, cita *Senhor dos anéis*, considerada por ele, já no ensino médio, como uma “boa obra literária” que se tornou literatura de massa no Brasil: “No 8º ano eu terminei a saga *Harry Potter*, e comecei a ler *Senhor dos Anéis* e *As Crônicas de Nárnia*, que só fui terminar no 9º ano. ” E hoje avalia:

Acha que não existe uma diferença bem delimitada entre obra literária e literatura de massa: “Um mesmo livro pode ter ambos adjetivos, ou não. Encurtando a semântica de “literatura de massa” para “livros escritos exclusivamente para vender”, fica mais fácil fazer a distinção, visto que seria contraditório classificar como arte algo idealizado para atender uma vigência do sistema no qual todos estamos inseridos, o consumo. Contudo, uma boa obra literária pode eventualmente se tornar literatura de massa, como foi o caso de *Senhor dos Anéis*, livro escrito por J. R. R. Tolkien entre as décadas de 30 e 40, que bombou no Brasil na década de 90, principalmente. (Trecho extraído do retrato de Tom, 3º ano, 2017).

Na percepção dos jovens leitores de nossa pesquisa, já encontramos diferenças e semelhanças entre as literaturas: para alguns uma obra literária pode vir a ser ou não literatura de massa; para outros, uma obra de literatura de massa pode vir a ser ou não uma obra literária e ainda, há os que colocam literatura de massa e obra literária como literaturas com objetivos e função bem diferentes:

Nada vejo de especial na literatura de massa que não posso encontrar em bons livros. Enxergo os livros de massa como histórias demais mastigadas, que não oferecem ao leitor, senão um passatempo. (Trecho extraído do retrato de Caio Otávio, 9º ano, 2017).

Obras literárias são escritos destinados a expressar a arte por meio da palavra e com a obra discutir, interagir e/ou fazer refletir algo. Livros que fazem parte da literatura de massa são destinados, não somente, mas muitas vezes principalmente à venda; em muitos casos não servem para refletir, apenas para passar o olho. (Trecho extraído do retrato de Gregório Pregório, 9º ano, 2017).

Obras literárias têm aquele fator “uau” que faz o leitor refletir a respeito dos temas propostos na narrativa (não que literatura de massa não possibilite reflexões, como *Harry Potter*, por exemplo). (Trecho extraído do retrato de Anne, 9º ano, 2017).

Obras destinadas ao passatempo para alguns leitores; para outros, um modo de lazer, mas que pode levar à reflexão:

Acha que essa literatura (a de massa) vem mais como “um modo de lazer, de fugir da realidade”. “É uma leitura mais simples, mas, que faz com que se possa pensar sobre várias coisas, e, com o tempo corrido, procura-se algo assim, que não seja cansativo, que não tenha grandes questões filosóficas, etc. (Trecho extraído do retrato de Marielle, 9º ano, 2017).

Não podemos deixar de lembrar as palavras de Paes (1990) em nosso referencial teórico da pesquisa, sobre a literatura *média* de entretenimento que estimula o gosto e o hábito e adquire o sentido de degrau de acesso a um patamar mais alto de leitura e um aprofundamento da compreensão das coisas do mundo:

Percebe, com clareza, as modificações inseridas em seu perfil de leitor do ensino fundamental para o ensino médio e avalia essa transição de leitura e de leitor: “A grande diferença foi na frequência de leitura e na qualidade dela. Com a passagem do ensino fundamental para o ensino médio eu deixei a literatura de massa para trás. Me encantei pela beleza das obras literárias, pelas possibilidades de interpretação e pelo desvendar (muitas vezes difícil, mas de muito valor) da poesia. Desde o primeiro ano não abro mão de estar lendo algum livro literário - quando não estou, sinto falta. ” (Trecho retirado do retrato de Halla, 3º ano, 2017)

Das recordações que Lia tem de suas leituras de obras literárias e ou de literatura de massa dos anos finais do ensino fundamental (8º e 9º anos) destaca “Lembro que no 8º e 9º anos fiz leituras que me marcaram bastante. Eu li romances policiais de John Verdon, li John Green, Khaled Hossein e outros autores mais atuais e em alta no mercado editorial. Mas também conheci muitos livros e autores dos quais nunca tinha ouvido falar, destaco Bartleby, O escriturário e O lobo da estepe, que li no 9º ano, durante o clube do livro literário (que foi incrível e me aproximou mais de temas como crítica literária. Com certeza, um marco na minha formação leitora). Li o Diário de Anne Frank, Memórias Póstumas de Brás Cubas, alguns livros de Clarice Lispector, Capitães da Areia, entre tantos outros que considero muito significativos. Foram dois anos de muitas descobertas especiais – inclusive as leituras obrigatórias da escola. (Trecho retirado do retrato de Lia, 3ºano, 2017).

E quanto às duas ex-alunas do Colégio de Aplicação: como está, hoje, o olhar delas para a diferença ou semelhança entre a (s) literatura (s)?

Para Olívia não existe diferença entre obra literária e literatura de massa ‘entendo que são obras, não importa muito a opinião da crítica...’ (Trecho extraído do retrato de Olívia, 2019).

Para Sula, houve um momento em que a obra literária era a literatura de massa, mas com a evolução e diversificação dos meios de divulgação, a obra literária fez um nicho mais específico e a literatura de massa ficou imediatista cedendo aos apelos comerciais e midiáticos. (Trecho extraído do retrato de Sula, 2018).

Antes de encerrar esta seção, gostaríamos ainda de estabelecer um diálogo entre uma diferenciação trazida por Lua, de maneira empírica, com as reflexões teóricas de Antonio Candido, já postas em nosso referencial teórico acerca de literatura (no item literatura e letramento, p. 52). Há no olhar de Lua uma avaliação acerca de uma literatura [de massa] que atende a demandas rasas da sociedade; a uma literatura [literária] que é instrumento criado por uma elite; a uma literatura utilizada para edificar; a uma literatura ‘rotulada’:

Para Lua, é bastante complicado falar se existe diferença entre obra literária e literatura de massa, mas diria que sim. Imagino que a maioria das obras de literatura de massa foram criadas com o objetivo de cumprir demandas rasas de uma sociedade, uma vez que é aceita com facilidade por uma grande maioria incluída em uma estrutura social decadente e alienante. Isso tudo tende a estabelecer abordagens um tanto superficiais e de pouco poder crítico. Já a literatura foi um instrumento criado por um grupo de pessoas dotadas de prestígio social, e apesar do fato ser inquietante e apresentar vários problemas, aqui temos uma gama de complexidades estéticas e uma preocupação real de passar uma mensagem benevolente na maioria das vezes. O problema é que todas essas determinações e rótulos são feitos por olhares acadêmicos desprovidos de miséria, diferentes protagonismos ou negritude. Levando tudo isso em conta, considero que de alguma forma os dois tipos de leitura se complementam e que também existem produções emergentes nas duas esferas em estudo. (Trecho extraído do retrato de Lua, 2º ano, 2018).

Poderíamos, a partir das considerações de Lua, ampliar à citação posta no referencial teórico, acrescentando esse trecho de Antonio Candido:

Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscribita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante. [...]

Numa palestra feita há mais de quinze anos em reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência sobre o papel da literatura na formação do homem, chamei a atenção entre outras coisas para os aspectos paradoxais desse papel, na medida em que os educadores ao mesmo tempo preconizam e temem o efeito dos textos literários. De fato (dizia eu), há “conflito entre a ideia convencional de uma literatura que eleva e edifica (segundo os padrões oficiais) e a sua poderosa força indiscriminada de iniciação na vida, com uma variada complexidade nem sempre desejada pelos educadores. Ela não corrompe nem edifica, portanto; mas trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver”. (CANDIDO, 2011, p 177-178).

### **6.1.3 Imagem de si enquanto leitor de literatura (s)**

As imagens que temos sobre nós mesmos, enquanto leitores ou não de obras literárias e de literatura de massa podem estar relacionadas aos modos como percebemos as imagens de leitores construídas por nossa individualidade, pela escola, pela família, pela sociedade, pelo grupo de amizade, pela mídia ou pelo próprio autor das obras.

Tom, ao recordar os livros que os seus colegas adolescentes, nessa época [adolescência], escolhiam para ler, lembra que:

[...] uma de minhas amigas lia livros mais complexos naquele tempo. Lembro que leu *Água Viva* e *Laços de Família*, de Clarice. Fora ela, uma lia a série *Divergente*, outra lia *Game of Thrones*; outro, a saga *Rangers*, *Percy Jackson*, *Diário de um Banana*. Em geral, não me convenciam muito, essas obras. Por um lado, livros muito complexos pra [sic] minha cabeça de 15 anos, por outro, séries e mais séries de livros que não me prendiam no enredo, eram muito compridas e entediantes, para mim. (Trecho extraído do retrato de Tom, 2017).

O jovem Tom, de certa maneira, apresenta-nos vários perfis de leitores adolescentes. Os jovens leitores adolescentes, sujeitos da pesquisa, já têm suas preferências quanto ao tipo de leitura de que mais gostam e aqueles de que não gostam. Recortamos de seus retratos essas preferências quanto aos tipos de leituras, de modo geral.

Dos jovens leitores do 8º ano (Trechos retirados dos retratos, 2018):

**Brilhante** gosta de ler crônicas, histórias em quadrinhos e ficção científica; não gosta de ler jornais e ficção (livros de surrealismo). **Júlia** gosta de ler livros sobre pessoas com poderes, romance, artigos sobre medicina, poemas e poesias; não gosta de ler livros de ficção científica. **Madame Carinanon** costuma “ser muito eclética [em seus gostos de leitura], mas acaba pendendo um pouco para aventura, romance e crônica; não gosta de leitura “As que não são necessariamente uma narrativa.” **Maria Antonieta** gosta de ler “romance adolescente, ficção, aventura, ação, clichês (românticos), HQs”; não gosta de leituras “filosóficas, fábulas, biografias”. **Stephen Hawking** gosta de ler curiosidades, ficção fantástica, histórias de suspense; não gosta de ler histórias monótonas e com linguagem complicada.

Dos jovens leitores do 9º ano (Trechos retirados dos retratos, 2017):

**Anne** gosta de ler leituras fluidas (de enredo fluido, sem muitos rodeios) e interessantes, com personagens bem construídos. Enredo interessante e não muito previsível. Escrita não tão informal, que envolva o leitor e que traga alguma reflexão. Não gosta de leituras monótonas, com vocabulário muito rebuscado. Leituras em que os personagens são muito clichês, assim como a história em si. **Caio Otávio** gosta de ler clássicos; bons livros e não gosta de literatura de massa. **Gregório Pregório** gosta de ler literatura clássica; contos de enigma e de terror; História e não gosta de histórias de adolescentes e suas “complicações”. **Marielle** gosta de ler textos em sites de internet. Um tipo de leitura de que não gosta é artigo.

Dos jovens leitores 2º ano (Trechos retirados dos retratos, 2018):

**Fabiano** gosta de ler literatura clássica, livro de poemas, contos, etc. E não gosta de ler “revistas, sobretudo.” Lua gosta de ler poemas e contos e não gosta de ler novelas (romances que tem apelo constante pelo uso de clímax para entreter o leitor). **Maria** gosta de ler romance, mistério, drama, romance policial, poesia, comédia, distopia, fantasia e não gosta de ler terror. **Mina** gosta de ler um pouco de tudo, mas não gosta de ler terror, “mas tô tentando lê” [sic]; **Noora** gosta de todo tipo de leitura “não ando recusando nenhuma. Ultimamente me interessei mais pelos autores brasileiros. Abre uma exceção, não gosta de ler terror: “Eu tento ler, mas terror não me desce. Só

Stephen King ...” **Violet Baudelaire** gosta de ler literatura de massa e não gosta de ler revista.

Dos jovens leitores do 3º ano (Trechos retirados dos retratos, 2017):

**Halla** gosta de ler obras literárias (geralmente romances e poemas); não gosta de ler obras vazias de poesia (livros predominantemente narrativos, com pouca abertura para interpretar e ressignificar o texto). **Kindzu** gosta de ler “livros com temáticas regionais, de preferência de poemas.” Não gosta de biografias. **Lena** gosta de ler romances no geral (investigação, suspense); poesia e não gosta de biografias. **Lia** gosta de ler romance, conto, HQ, reportagem. Afirmou que não consegue identificar um tipo de leitura de que não gosta. **Tom** gosta de ler, principalmente, literatura brasileira, mas não gosta de ler livros de escolas literárias antigas.

E quanto às nossas duas ex-alunas do Colégio de Aplicação: como estão, hoje, suas preferências de leitura? **Sula** gosta de leituras filosóficas e jurídicas e não gosta de autoajuda. **Olívia** gosta de ler romance, biografia e não gosta de ler policial. Não perderam, portanto, o hábito de ler. Conseguiram transferir suas disposições leitoras para outros contextos de ação.

Percebe-se que o gosto ou não por determinados tipos de leitura leva os jovens leitores adolescentes a definir esses gostos a partir de alguns parâmetros: a) Diversidade de gêneros textuais/ discursivos que os jovens adolescentes incluem em seus hábitos de leitura, em destaque para o gênero literário romance; b) As formas de escrita, a organização do próprio texto, a mistura de linguagens; c) Transição entre suportes e linguagens em que os textos são escritos; e) As reações provocadas, no jovem leitor, por comportamentos e atitudes e das personagens; e, como foram construídas no texto pelo autor; f) As imagens que os jovens querem construir frente a outras pessoas em relação aos seus gostos de leitura (imagem de jovem adolescente intelectual; imagem de jovem adolescente bem-sucedido na leitura; imagem de jovem adolescente amadurecido em suas escolhas de leitura literária e de literatura de massa; imagem de jovem adolescente que atende a padrões escolares desejados).

Além dos gostos, nos jovens leitores adolescentes, sujeitos da pesquisa, o fato de se considerar leitor ou não de obras literárias e de literatura de massa pode ser agrupado nas seguintes categorias:

a) Gênero literário/textual/ discursivo

Stephen Hawking não se considera leitor de obras literárias “pois não leio romances frequentemente, leio mais *best sellers*.” (Trecho retirado do retrato de Stephen Hawking, 8º ano, 2018).

Madame Carinanon considera-se uma leitora de obras literárias, “ pois uma obra literária para mim, de forma um pouco vulgar, é qualquer coisa que conte uma narrativa com palavras.” (Trecho extraído do retrato de Madame Carinanon, 8º ano, 2018).

## b) Quantidade de livros/ frequência de leitura

Maria Antonieta considera-se leitora de obras literárias, ‘porque leio bastantes livros, poemas, etc.’ (Trecho extraído do retrato de Maria Antonieta, 8º ano, 2018).

Brilhante “[...] apesar de não ser um leitor muito ativo, ainda me considero um leitor de obras literárias.” (Trecho extraído do retrato de Brilhante, 8º ano, 2018).

Noora considera-se uma leitora de obras literárias, pois “ultimamente é a coisa que eu mais consumo”. (Trecho extraído do retrato de Noora, 2º ano, 2018).

Lena considera-se “um pouco” leitora de obras literárias, pois “me considero uma leitora variada e as obras literárias de vez em quando estão na minha lista.” (Trecho extraído do retrato de Lena, 3º ano, 2017).

## c) Atualidade das obras

Júlia não se considera uma leitora de obras literárias porque mesmo sem ler muito, os livros que leio são de sua maioria, atuais. (Trecho extraído do retrato de Júlia, 8º ano, 2018).

## d) Exigência escolar / Interesse pessoal

Anne não se considera “sinceramente” uma leitora de obras literárias, pois “Basicamente só leio obras literárias na escola; e embora costume gostar das leituras propostas, nunca tive tanto interesse em ler Literatura por mim mesma.” (Trecho retirado do retrato de Anne, 9º ano, 2017).

Violet não se considera uma leitora de obras literárias, entretanto, “Ultimamente tenho me interessado mais por literatura mais antiga, mas não me considero uma leitora assídua, pois comecei a me interessar há pouco tempo.” (Trecho retirado do retrato de Violet Baudelaire (2º ano, 2018).

Mina não se considerava uma leitora de obras literárias, “porque a maioria das leituras que faço é considerada literatura de massa. E que não possuem tanto reconhecimento em provas, concursos e colégios. Hoje no segundo ano do ensino médio já é diferente, os livros mais procurados para a minha leitura são clássicos brasileiros e poesias tanto para as provas como para o conhecimento geral e cultural. E mostra também meu amadurecimento literário.” (Trecho retirado do retrato de Mina, 2º ano, 2018).

Marielle não se considera leitora de obras literárias “porque eu não costumo ler obras literárias”. (Trecho retirado do retrato de Marielle, 9º ano, 2017).

## e) Experiência leitora / Incorporação do hábito / Objeto literário

Caio Otávio considera-se um leitor “exclusivamente” de obras literárias. (Trecho extraído do retrato de Caio Otávio, 9º ano, 2017).

Gregório Pregório considera-se um leitor de obras literárias: ‘[...] ao longo de minha vida, deparei-me com várias obras que conseqüentemente li’. (Trecho extraído do retrato de Gregório Pregório, 9º ano, 2017).

Fabiano considera-se um leitor de obras literárias, pois “Sim, pois eu costumo ler não apenas obras de cunho exclusivamente informativo, pois gosto também de romances, contos e poemas, que requerem a arte da escrita, a qual evoca esferas criativas como a emoção, a polissemia e o estilo individual. (Trecho extraído do retrato de Fabiano, 2º ano, 2018).

Lua considera-se um leitor de obras literárias, porque ‘leio livros que correspondem a uma estrutura de reconhecimento estético e assim pertencentes à literatura. No entanto, existem muitas problematizações a serem feitas acerca de tal contextualização.’ (Trecho extraído do retrato de Lua, 2º ano, 2018).

Halla considera-se uma leitora de obras literárias, porque “costumo ler obras com linguagem poética (são minhas preferidas) e eu acredito que é a presença dessa linguagem que confere caráter literário a um livro.” (Trecho extraído do retrato de Halla, 3º ano, 2017).

Lia considera-se uma leitora de obras literárias, porque ‘tenho hábito de ler livros de literatura.’ (Trecho extraído do retrato de Lia, 3º ano, 2017).

Kindzu considera-se um leitor de obras literárias, ‘porque dedico boa parte do meu tempo na leitura de obras desenvolvidas com critérios e rigor na criação de enredos e/ou de textos comprometidos com o uso da linguagem.’ (Trecho extraído do retrato de Kindzu, 3º ano, 2017).

Tom considera-se um leitor de obras literárias, porque “a maioria esmagadora dos livros que já li na vida são de literatura”. (Trecho extraído do retrato de Tom, 3º ano, 2017).

#### f) Pertencimento ao grupo adolescente enquanto leitor de literatura de massa

Júlia [...] lembro que fiquei muito empolgada ao ler e ao finalizar o primeiro livro do Diário de um banana, porque além de mim meus colegas estavam lendo e também porque foi meu primeiro livro grosso. (Trecho extraído do retrato de Júlia, 8º ano, 2018).

Madame Carinanon [...] por mais que não goste quando um livro acaba virando ‘modinha’, gosto de no mínimo conhecer algumas destas obras para poder ter uma opinião mais aprofundada que a maioria. Um exemplo é a saga de Harry Potter, iniciei a leitura apenas para poder ser contra a correnteza, dizer que não gostei dos livros como todos, mas isso acabou não dando muito certo.” (Trecho extraído do retrato de Madame Carinanon, 8º ano, 2018).

Como expusemos no início dessa seção, para os jovens leitores de nossa pesquisa, considerar-se leitor ou não de obras literárias e de literatura de massa está relacionado aos modos como percebem suas imagens de leitores construídas por sua individualidade, pela escola, pela família, pela sociedade, pelo grupo de amizade, pela mídia ou pelo próprio autor das obras que leem. Dentre essas imagens, predominaram:

- Imagem ‘positiva’ de leitor literário; Leitor literário não muito ativo; Não leitor de obras literárias se contrapondo a leitor de obras atuais; Leitor de grande quantidade de livros; Leitor de livros longos, grossos ou curtos; Leitor de *best sellers*; Leitor de narrativas; Leitor de obras que circulam nos grupos de colegas adolescentes; Leitor “exclusivamente” de obras literárias; Leitor de obras literárias em geral (patrimônio literário nacional ou estrangeiro); Leitor que não tem o interesse pessoal em ler obras literárias; Leitor que só ler obras literárias na escola (gosto sendo desenvolvido na escola); Leitor que tem o hábito de só ler obras de literatura de massa; Leitor que leu algumas obras específicas de literatura de massa; Leitor de obras que não possuem tanto reconhecimento escolar; Leitor não apenas de obras de cunho exclusivamente informativo; Leitor de romances, contos e poemas; Leitor de obras que requerem a arte da escrita; Leitor dedicado à leitura de enredos bem construídos (história) e trabalho com a linguagem; Leitor de obras com linguagem poética; Leitor de livros não tão recentes e com enredos "incomuns"; Leitor que se identifica com o que se passa com a personagem.

Observaremos nas gêneses das disposições de leitura que esses jovens têm incorporado um patrimônio em relação à leitura de obras literárias e de literatura de massa que traduzem a imagem de um leitor real e a de um leitor ideal. Lembremos a discussão em nosso referencial teórico acerca do leitor ideal/ leitor modelo (ECO, 1993). Não estamos querendo aqui dizer que exista uma imagem ideal de leitor adolescente, mas de leitores ‘possíveis’ de serem construídos.

#### **6.1.4 Modos de apropriação de livros por jovens leitores**

Retomando um trecho posto nos fundamentos da categoria de análise “Modos de apropriação”, há diferentes modos de apropriação dos livros, como cada leitor interpreta o texto ou o que faz de sua leitura: “ [...] O que conta não é apenas o número de livros lidos, mas também os tipos de livros lidos e, sobretudo, o modo de apropriação dos livros, o que é ‘fabricado’ (interpretado) com os livros. ” (LAHIRE, 2017, p. 139).

Observou-se que, para os jovens leitores, sujeitos da pesquisa, o que mais apreciam nos livros que leem está relacionado a (o):

- a) Modo de escrita/ construção da história/ narrativa (enredo, ideias; estilo; personagens cativantes; situações inesperadas ou previsíveis, mas ‘boas’; linguagem e originalidade do enredo);
- b) Envolvimento do leitor na história (divertimento; surpresa; engajamento; mensagem de vida);
- c) Construção estética da obra (caráter sublime a fatos corriqueiros; função poética da linguagem; beleza das imagens; combinação das palavras; ambiguidade, a poesia em geral; arte da escrita; estrutura prática e visual);
- d) Função da literatura (importância ‘revolucionária’ no cenário atual da sociedade);
- e) Aroma das páginas do livro (o ‘cheiro’ do livro).

Segundo dados de nossa pesquisa, obras de literatura literária e de literatura de massa interferiram na maneira como os jovens leitores adolescentes, sujeitos da pesquisa, compreendem a vida. Vejamos como descrevem seus modos de apropriação em relação a seguintes obras lidas por eles:

- *Capitães da Areia*, de Jorge Amado:

*Capitães da Areia*, um livro extraordinário com o qual tive contato no 9º ano, por meio de atividades propostas pela professora de Língua Portuguesa. Essa obra se tornou em marco na minha vida, devido a todas reflexões trazidas pela leitura. Hoje, parte do que sou se deve à leitura desse livro. [...]. Foi uma das experiências literárias mais importantes que já vivi; abriu meus olhos para um novo mundo, que antes passava despercebido. Só não tenho o exemplar em mãos (*ainda*) pois está em falta nas livrarias, mas assim que o tiver, será um dos meus livros de cabeceira. (Trecho extraído do retrato de Anne, 9º ano, 2017)

Já com *Capitães de Areia*, outra experiência marcante na minha adolescência, pude refletir sobre um problema social que persiste na sociedade a partir de um longo processo histórico: a marginalização dos jovens e a relação entre pobreza e criminalidade. (Trecho extraído do retrato de Fabiano, 2º ano, 2018)

[...] quando li *Capitães de Areia* (Obrigada, professora!) parei pra [sic] pensar ainda mais na situação de várias crianças que não tem instrução, nem oportunidades. (Trecho extraído do retrato de Violet Baudelarie, 8º ano, 2018)

- *O diário de Anne Frank*, de Anne Frank

A leitura do livro *Diário de Anne Frank* interferiu em minha maneira de compreender a vida, pelas situações precárias e tão tristes que ela vivia, passei a dar mais valor à vida. (Trecho extraído do retrato de Brilhante, 8º ano, 2018).

- *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis

[...] o livro *Memórias Póstumas de Brás Cubas* me faz refletir todos os momentos da minha vida que provavelmente dariam um livro que me faria recordar vários acontecimentos. (Trecho extraído do retrato de Gregório Pregório, 9º ano, 2017).

- *Admirável Mundo Novo*, de Aldous Huxley

Sim, definitivamente. Eu posso citar, por exemplo, *Admirável Mundo Novo*, com o qual pude perceber como a manipulação dos indivíduos através do prazer e do hedonismo pode sustentar estruturas de controle social. (Trecho extraído do retrato de Fabiano, 2º ano, 2018).

- *Harry Potter*, de J.K. Rowling

Harry Potter me tornou uma pessoa muito mais tolerante e aberta para novas ideias. Me ensinou a dar valor aos laços afetivos e à empatia. Aprendi muito sobre respeito, e importância de lutarmos pelo que é certo, mesmo que para isso tenhamos que percorrer o caminho mais tortuoso. Os sábios conselhos do professor Dumbledore foram muito úteis, e hoje não tenho mais pena dos mortos, mas sim dos vivos, sobretudo dos que vivem sem amor. (Trecho extraído do retrato de Anne, 9º ano, 2017).

- *A revolução dos bichos*, de George Orwell

Sim, ‘A revolução dos bichos’ mesmo me fez pensar na vida.” (Trecho extraído do retrato de Stephen Hawking, 8º ano, 2018)

- *À procura de Audrey*, de Sophie Kinsella

A procura de Audrey”, onde a protagonista possui episódios depressivos e ansiedade generalizada, parecido com o meu diagnóstico. O livro mudou um pouco minha forma de ver a minha ansiedade. (Trecho extraído do retrato de Maria Antonieta, 8º ano, 2018).

- *Percy Jackson e os Olimpianos /Heróis do Olimpo*, de Rick Riordan

[...] quando li “PJO” e “HDO”, passei por um momento um pouco difícil em relação a amizades e de certa forma aquela busca por identidade de todo adolescente, finalizada minha leitura eu absorvi alguns valores, como lealdade, além de sempre tentar pensar positivo.” (Trecho extraído do retrato de Madame Carinanon, 8º ano, 2018).

- *A culpa é das estrelas*, John Green

Eu li “A Culpa é das Estrelas” e, em cada parte do livro que tinha uma frase que me fizesse pensar em alguma coisa, eu chorava bastante... Não sei... Foi um dos primeiros livros que li e por se tratar de um casal que tinha câncer, já me tocou bastante. Gosto de fato deles terem aproveitado o máximo de tempo que tinham juntos, gosto do amor construído, gosto da delicadeza trazida, da história construída e por mais que pareça ou que seja clichê, não consigo parar de gostar. (Trecho extraído do retrato de Marielle, 9º ano, 2017).

- *Extraordinário*, de R.J. Palacio.

Acho que não na maneira de compreender a vida, mas eu imagino que uma leitura acrescenta muito na vida de cada um, porque todas, no fundo, têm algo para passar ao

seu leitor. O livro “Extraordinário” ensina que você deve respeitar cada um, independentemente de aparência ou de qualquer coisa, por exemplo. (Trecho extraído retrato de Marielle, 8º ano, 2017).

Poucos livros de literatura de massa interferiram em minha maneira de compreender a vida. *Extraordinário* foi um deles. (Trecho extraído do retrato de Violet Baudelaire, 2º ano, 2017).

- *Lavoura Arcaica*, de Raduan Nassar

Um dos fenômenos que podem ocorrer durante a leitura de uma obra literária é a identificação com um personagem, com uma história, com uma frase. Quando o livro se torna um espelho para alguma parte do que você é, você também aprende a ser novas coisas com ele e com o rumo que ele segue até o fim das suas páginas. Durante a minha leitura de *Lavoura Arcaica*, por exemplo, passei a repensar as relações familiares e a maneira como elas podem reprimir personalidades de forma socialmente naturalizada. (Trecho extraído do retrato de Halla, 3º ano, 2017)

- *O Guarani*, de José de Alencar

A leitura de *O guarani* (indicação de um professor de português) foi algo muito novo para mim, pois era a primeira vez que lia uma história que tocasse, mesmo que não tão profundamente, o tema da colonização portuguesa, envolvendo um índio e uma branca. E com isso, passei a enxergar esse episódio tão significativo para o Brasil com mais cuidado. (Trecho extraído do retrato de Maria, 2º ano, 2018)

- *Poesia completa*, de Manoel de Barros

A leitura de Manoel de Barros me mostrou a importância do retorno à infância. Me ensinou através de poemas que, como ele mesmo diz, é necessário desaprender. Percebi que meu desenvolvimento, assim como o da sociedade em geral, não é e não deve ser linear. Também aprendi a ver o mundo e a poesia de modo mais simples e de me atentar mais às suas metáforas. ” (Trecho extraído do retrato de Kindzu, 3º ano, 2017).

- *A paixão segundo GH*, de Clarice Lispector

*A paixão segundo GH*, porque Clarice Lispector é incrível e me fez refletir muito sobre minha vida. (Trecho extraído do retrato de Lena, 3º ano, 2017).

Outros jovens leitores adolescentes, sujeitos da pesquisa, trazem reflexões bastante aprofundadas acerca da interferência de uma obra de literatura na maneira de compreender a vida. Constata-se que a formação escolar desses jovens leitores ajudou a construir outros modos de apropriação dos textos:

[..] constantemente me pego influenciada por textos e poemas que leio. Eu geralmente não leio livros de aventuras/fantasia, dou prioridade a livros com temas mais "reais" (na falta de uma palavra melhor), vejo muita gente dizendo que lê pra [sic] sair da realidade, mas gosto mais da ideia de ler pra [sic] entrar e entender essa realidade que vivo. Gosto muito de livros com temas sociais - a realidade concreta se fazendo entender pela ficção - e acredito que eles mudam o meu jeito de enxergar o mundo. (Trecho extraído do retrato de Lia, 3º ano, 2017).

Acredito que qualquer livro, em especial literário, pode influenciar o modo com que compreendemos o mundo. Contudo, com esses livros feitos para agradar a massa é preciso um pouco mais de atenção, porque nem tudo que agrada a massa é ético, ou positivo. Existe uma probabilidade maior desses livros apenas reproduzirem uma visão de mundo arcaica, conservadora, que não mude, assim, perspectivas. (Trecho extraído do retrato de Tom, 3º ano, 2017).

A leitura de uma obra literária “ Acho que faz a gente abrir o olho pra [sic] muita coisa, principalmente se é capaz de problematizar aquilo que se está lendo. Tem muito abuso em livro que serve pra [sic] gente perceber e denunciar na vida real. ” [...] As de literatura de massa, “os livros que eu lia falavam muito sobre diferenças, seja porque era bruxo, divergente, vampiro ou sei lá. Acho que me fez ter uma visão maior de respeito e uma imaginação muito fértil e criativa. ” (Trecho extraído do retrato de Noora, 2º ano, 2018).

Na maioria desses livros [de literatura de massa], os personagens são muito romantizados e acabam confundindo a cabeça do jovem, fazendo-o pensar que tudo aquilo que está nas páginas é possível, quando não é. Quantas vezes pessoas mudaram seu estilo para ser igual ao seu personagem favorito. ” (Trecho extraído do retrato de Mina, 2º ano, 2018)

E quanto às nossas duas ex-alunas do Colégio de Aplicação, como elas se apropriaram dos livros lidos em sua época de adolescência? Como a leitura literária interferiu em sua maneira de compreender a vida. Vejamos:

Olívia recorda que nos anos finais do ensino fundamental (naquela época, 7ª e 8ª séries) no Colégio de Aplicação da UFPE “Eu devorava a lista de livros oferecida pelo CAP. Lembro de ter feito um trabalho sobre o Diário de Anne Frank e outro livro mais “de massa” numa das aulas da professora de português do ensino fundamental. Esse livro falava de Hiroshima.... *Não se esqueçam da rosa*.... Praticamente tudo o que eu li de obra literária foi no Colégio. (Trecho extraído do retrato de Olívia, ex-aluna, 2019).

A encenação de "O Auto da Compadecida". Foi arretado ler o livro e se colocar, literalmente, no lugar da personagem, vivenciar as emoções que havia antes de cada fala. Foi um livro marcante em minha adolescência. (Trecho extraído do retrato de Sula, ex-aluna, 2018).

Por solicitação da professora de português na época, Olívia elaborou uma atividade para realizar com os colegas de turma a respeito da leitura do livro *Não se esqueçam da rosa*, de Giselda Laporta Nicolelis; e Sula vivenciou as personagens em sua própria “pele”.

Hoje, adultas, com suas carreiras profissionais definidas apontam como a leitura de uma obra literária interferiu em suas maneiras de compreender a vida:

Não sei apontar uma situação em si de mudança por conta de uma leitura, mas vejo que muitas histórias, especialmente as biografias sempre me trouxeram exemplos de superação de limites e desafios... O livro de Marcelo Rubens Paiva, por exemplo, *Feliz Ano Velho*, foi marcante pra [sic] mim como história de quem viveu uma mudança radical da vida devido à paralisia. [...]

Como eu estava falando, tudo o que eu li foi o CAP quem promoveu. Na faculdade eu passei a ler autores internacionais, especialmente Gabriel Garcia Marques, mas o CAP quem me deu a base de literatura brasileira que tenho até hoje. Os conhecimentos históricos, da época da redação do texto, da história do autor (por exemplo, os modernistas), são informações que me permitem situar os estudantes de psicologia sobre os sujeitos que se forjavam no Brasil da década de 20. (Trechos extraídos do retrato de Olívia, 2019).

Hoje, (re) lembro as palavras da professora Lucila Nogueira, do curso de Letras, que ‘a primeira graduação nos corrompe para o resto da vida’. Observo que em todas as minhas postagens nas redes sociais, no *Instagram*, tenho sempre o cuidado de concatenar imagem e legenda com citações da literatura. Tudo em mim está impregnado de literatura. A ‘boa’ literatura refina. Para Sula, a contribuição das práticas de leitura de obras literárias/ literatura juvenil, no Colégio de Aplicação, para a sua formação leitora foi “FUNDAMENTAL”. “Não seria quem sou se não fossem por elas. Tanto que fui para as Letras e depois, para o Direito. [...]. Consegui agregar um ao outro. O jurídico tem interferências da literatura e a literatura tem um olhar mais objetivo. Posso utilizar, no discurso jurídico, citações da literatura.” (Trechos extraídos do retrato de Sula, 2018).

Outros modos de apropriação dos sujeitos serão identificados, retomados e ampliados no item a seguir “Identificação dos traços disposicionais dos jovens leitores da pesquisa”.

### **6.1.5 Identificação dos traços disposicionais dos jovens leitores da pesquisa**

Como já ressaltamos, nesta pesquisa, os traços disposicionais percebidos nos jovens leitores são “inferências” a partir da interpretação do material empírico coletado e construído nos retratos. Nesses traços, trataremos as gêneses das disposições de leitura de literatura literária e de literatura de massa nos âmbitos de socialização familiar; escolar; e do grupo de amizade dos jovens leitores, assim como a constatação da variação ou não variação dos comportamentos e atitudes de leitura de acordo com esses contextos de ação; a atualização e ou ativação das disposições de leitura; assim como a estabilidade do traço disposicional identificado em cada um dos jovens leitores adolescentes de nossa pesquisa.

Para chegar à identificação dos traços disposicionais, tomamos por base os pressupostos de Lahire ao fundamentar o conceito de disposição (ver Disposições individuais e sociais; Procedimentos de coleta de dados) e realizamos uma (re) leitura minuciosa de todos os recortes que fizemos nos retratos ao longo da pesquisa:

**Recorte 1**– Concepções de literatura / literatura literária / literatura de massa/

Sujeito da pesquisa	Literatura significa...	Obra literária e literatura de massa: iguais, semelhantes ou diferentes?	Literatura de massa significa...
---------------------	-------------------------	--	----------------------------------

**Recorte 2**- Imagem de si enquanto leitor de literatura (s)

Sujeito da pesquisa	Tipos de leitura (Gostos/ não gostos)	Leitor de obras literárias	Leitor de literatura de massa
---------------------	---------------------------------------	----------------------------	-------------------------------

**Recorte 3** - Modos de apropriação das leituras

Sujeito da pesquisa	Livros mais marcantes até agora	O que aprecia nos livros que lê	Interferência da obra na maneira de compreender a vida (1)	Interferência da obra na maneira de compreender a vida (2)
---------------------	---------------------------------	---------------------------------	--	--

**Recorte 4** - Traços disposicionais (âmbitos de socialização familiar; escolar; e de amizades)

Sujeito da pesquisa (Justificativa do nome escolhido)	Infância experiência significativa (Âmbito familiar, escolar ou de grupo de amizades)	Adolescência experiência significativa (Âmbito familiar, escolar ou de grupo de amizades)
---	---	---

**Recorte 5**- Traços disposicionais (preferências e influências)

Sujeito da pesquisa	Influência do gosto familiar pela obra literária	Influência do gosto familiar pela literatura de massa
Preferência pessoal de leitura	Gostos dos colegas e influências em relação à leitura de obras literárias	Gostos dos colegas e influências em relação à literatura de massa

**Recorte 6** - Interferência nas disposições / Estabilidade das disposições

Sujeito da pesquisa	A leitura de obras literárias ocupa mais/ menos espaço hoje do que antigamente?	A leitura de obras de literatura de massa ocupa mais/ menos espaço hoje do que antigamente?	Mudança de disposições de leitura no decorrer do tempo
---------------------	---	---	--

**Recorte 7**- . Como disposições escolares fabricam determinados indivíduos e sua relação com o saber (no tocante a esta pesquisa, com a literatura literária e literatura de massa)

Sujeito da pesquisa	A obrigação escolar de determinadas obras literárias interfere no seu prazer pessoal de ler	As estratégias usadas pela escola/ professor (a) auxiliaram em sua leitura das obras literárias.	Diferenças entre a leitura de obras literárias da escola e a leitura escolhida pelo adolescente fora da escola.	Contribuições das práticas de leitura literária ou de massa na escola para a formação de um jovem leitor
---------------------	---	--	---	--

#### 6.1.5.1 Traços disposicionais dos jovens leitores do 8º ano do ensino fundamental

**No retrato do jovem leitor Brilhante**, o traço disposicional identificado nesta pesquisa foi disposição à autonomia de leitor de literatura (s). A gênese desse traço disposicional começa a ser construído em sua infância.

No âmbito familiar e ou escolar, em relação às suas experiências com a leitura de uma obra literária, na infância, já se percebe em Brilhante a constituição de suas primeiras disposições à autonomia enquanto leitor, mesmo com livros selecionados pela escola e impostos por obrigação escolar: “Estava adorando poder ler, sem ajuda dos meus pais, os livros que eram exclusivamente selecionados pela escola, eu lia por ‘obrigação” (Trecho extraído do retrato de Brilhante, 2018).

Se levarmos em consideração à constatação da variação ou da não-variação dos comportamentos e atitudes em relação à leitura na adolescência, constata-se que, na adolescência, permanece sua disposição à autonomia de leitor, destacando como experiência significativa a leitura do livro *Diário de Anne Frank*. “[...] por ser uma das primeiras obras literárias que li por conta própria, e por isso adorei entrar nesse mundo dos livros.”

A possibilidade de escolha mais autônoma foi construindo em Brilhante a disposição necessária para entrar no mundo dos livros. A autonomia reaparece também nas suas escolhas de gêneros literários. Destaca que, ao entrar no mundo dos livros, “percebeu que não seria todos os gêneros literários que sentiria prazer e teria paciência para ler.”

No âmbito familiar, o incentivo à leitura está presente, mesmo sem ter esse hábito desenvolvido na família: “Ninguém possui uma leitura regular, mas sempre me incentivaram a ler mais.” [...] “Ninguém gosta muito [de ler literatura em massa]”

O pai e a mãe de Brilhante incentivaram-no a cultivar mais a leitura talvez orientado pela necessidade e importância da leitura para o sucesso na vida escolar e profissional futura do filho. Mesmo que, em sua família, não haja o hábito da leitura de obras literárias e de massa, percebe-se que foi possível despertar em Brilhante certa autonomia de leitura que ele poderá conservar, dependendo de como essa disposição for sendo atualizada ou não nos diferentes contextos de ação.

No âmbito da escola, observamos também que, além de suas próprias escolhas, as indicações de leitura da escola fazem parte da formação de leitor de Brilhante desde a infância. Suas práticas de leitura correspondem às suas preferências ou “as sugestões dadas pelo colégio”.

Em sua opinião, as contribuições das práticas de leitura literária ou de massa na escola para a formação de um jovem leitor adolescente, “Contribui para que desde pequenos os alunos criem um interesse e comecem a ler por conta própria. ” Mais uma vez, Brilhante enfatiza aqui a questão da autonomia de leitor.

No âmbito do seu grupo de amizades, o gosto pela leitura de obras literárias de seus colegas o influenciou “Sim, a maioria dos meus amigos leem muito, sempre me contando sobre as histórias assim, despertando meu interesse em muitas obras e autores (as). ” Em relação ao gosto dos colegas pela literatura de massa, também recebeu influências dos gostos de colegas, entretanto afirma que isso acontecia quando era menor: “Sim, principalmente quando era menor, era muito influenciado pelos meus colegas por sempre ver o interesse pelas obras acabava querendo ler também. ”

Quanto à estabilidade do traço disposicional, já foi possível observar, no retrato de Brilhante, os primeiros indícios de uma relativização da força, da permanência e da estabilidade de sua disposição para a leitura de obras literárias e literatura de massa, por uma imposição temporal (não ter mais tempo) ou uma ausência de entusiasmo: “A leitura literária hoje ocupa menos espaço, desempenha um papel ‘menor’, pois antes tinha mais tempo reservado para leitura e me dedicava mais diariamente. ” Já a leitura de obras de literatura de massa, essa leitura não ocupa mais espaço hoje “Não ocupa, pois antigamente sentia mais prazer em ler obras de literatura em massa. ” Compete à escola, um dos espaços importantes para práticas de letramento de obras de literatura (s), incentivar a autonomia leitora de Brilhante e retomar seu entusiasmo pela leitura.

**Na jovem leitora Júlia**, o traço disposicional identificado nesta pesquisa foi disposição de resistência à leitura de obras clássicas. A gênese desse traço disposicional está inserida em seu âmbito familiar. A mãe de Júlia, como professora, a incentiva a ler obras literárias, mas Júlia parece demonstrar certa disposição de resistência à leitura de obras que considera clássicas. Apesar de dizer que a prática de leitura da mãe como professora a influencia, percebe-se certa resistência em Júlia, uma vez que ela parece associar as sugestões de leitura da mãe a obras antigas e clássicas. É bom lembrar as diferenças que Júlia estabeleceu entre obra literária e de massa (no item desta tese): “ Obra literária, na minha visão, se difere de leitura de massa porque ela é uma literatura mais clássica e, muitas vezes, antigas e de difícil compreensão, diferente da leitura de massa que é um tipo de leitura mais fácil de entender e que

‘todo mundo quer ler’. Júlia não se considera uma leitora de obras literárias, “porque mesmo sem ler muito, os livros que leio são de sua maioria atuais. ”

No âmbito familiar e ou escolar, Júlia diz que “não se recorda de ter lido alguma obra literária na infância. ” Suponhamos que tenha lido alguma obra, mas não se mobiliza a procurar, em seu patrimônio de disposições particulares, essa lembrança. Se houve essa experiência de leitura na infância, talvez queira simplesmente esquecer ou não lembrar.

Já na adolescência, a experiência mais significativa em relação à leitura de uma obra literária foi justamente a leitura de uma obra literária clássica “A experiência mais significativa foi quando li *Memórias de um sargento de milícias*, pois foi meu primeiro contato com uma obra literária. ”

Considerado, por críticos da literatura como um romance pré-realista, por manter ainda pontos de contato com o Romantismo (período literário anterior). Difere, entretanto, da maioria dos romances do Romantismo, pois apresenta uma série de características que fogem ao padrão da prosa romântica vigente. Alguns deles são: “o protagonista não é herói nem vilão; não há idealização da mulher, da natureza ou do amor; a linguagem aproxima-se da jornalística, deixando de lado a excessiva metaforização que caracteriza a prosa romântica. ” (CEREJA; MAGALHÃES, 2000, p.225).

Além desses aspectos, *Memórias de um sargento de milícias* “foi publicado sob a forma de folhetins anônimos assinados com o pseudônimo de “Um Brasileiro”, no *Correio Mercantil*, onde Manuel Antônio de Almeida trabalhou como jornalista de 1852 a 1853. ” (CEREJA; MAGALHÃES, 2000, p.225).

A identificação com personagens que representavam a classe média baixa alcançou um público leitor amplo entre a população leitora da época. Poderíamos dizer que esse romance urbano tomou os ares de uma literatura de massa. O que talvez aproximou Júlia dessa obra foi a estratégia usada por Manuel Antônio de Almeida. Na narrativa, o narrador dirige-se aos seus leitores, interpelando-os a participar da história e a julgar os comportamentos das personagens.

No âmbito do seu grupo de amizades, Júlia afirma que suas práticas de leitura correspondem às suas preferências, “Leio mais livros que são da minha preferência, mas caso seja algum livro que eu me interesse e que algum amigo meu leu a vontade de ler aumenta. ” Mesmo assim quando se trata de obras literárias o gosto dos amigos não a influencia muito,

porque “ não gosto muito das obras literárias. ” Aqui temos a resistência de Júlia, justificada pelo gosto.

Aos poucos, Júlia está entrando no universo das obras que considera de “difícil compreensão” pelo caminho do gênero literário que a envolve: romance, sobretudo juvenis ou com personagens que tenham algum “poder” de perceber mais profundamente as outras pessoas e o mundo à sua volta. Isso leva Júlia a admirar, na vida real, pessoas que demonstrem certa perspicácia e poder na análise de outras pessoas como ela encontra nas personagens da ficção.

Quanto à estabilidade do traço disposicional, no momento de construção de seu retrato, Júlia está cursando o 8º ano do ensino fundamental, mas já percebe que a leitura literária estará cada vez mais presente, em seu contexto de ação escolar: “A leitura literária desempenha hoje um papel maior, porque como estou nos últimos anos do fundamental é mais do que comum que a escola passe para lermos obras literárias. ” Já se observa que Júlia está, aos poucos, “inibindo” ou “desativando” sua disposição de resistência à leitura de obras literárias clássicas. As ações do contexto escolar e familiar serão importantes na inibição dessa disposição para “ceder à formação ou ativação de outras disposições” (LAHIRE, 2017, p.51)

**Na jovem leitora Madame Carinanon**, o traço disposicional identificado nesta pesquisa foi a disposição à construção de valores e criticidade através das narrativas lidas (como PJO e HDO), pois essas, segundo ela, lhe permitiram “ser mais aberta a alguns temas”; “buscar a identidade própria de todo adolescente; absorver alguns valores, como lealdade; tentar pensar positivo” (ver item modos de apropriação). A gênese de seu traço disposicional parece estar inserida nesse contexto de construção da identidade adolescente.

No âmbito familiar e ou escolar, Madame Carinanon inicia sua caminhada pela leitura, na infância, por um gênero literário-jornalístico, a crônica.<sup>64</sup> Após familiarizar-se com crônicas, partiu para outros gêneros, mas conservou uma característica de leitora: o gosto pelas narrativas. Lembram que se considera uma leitora “muito eclética [em seus gostos de leitura], mas acaba

---

<sup>64</sup> A palavra *crônica* está associada à palavra grega *khronos*= tempo. Gênero textual dos domínios jornalístico e literário, geralmente publicada em jornais e revistas; ou reunidas em coletâneas e publicadas no formato de livro. Relata de forma artística e pessoal fatos colhidos no cotidiano; consiste em um texto curto e leve que tem por objetivo divertir e/ou refletir criticamente sobre a vida e os comportamentos humanos. (CEREJA, William R.; MAGALHÃES, Thereza C. *Texto e interação: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos*. São Paulo: Atual, 2000.)

pendendo um pouco para aventura, romance e crônicas e não gosta de leitura “ As que não são necessariamente uma narrativa. ”

Embora, a princípio, não houvesse práticas de leitura literária e de massa em sua família, Madame Carinanon já está a plantar algumas sementes, visto já ter começado a influenciar sua irmã na leitura de obras literárias: “Inicialmente, apenas eu tinha esse gosto pela leitura, por isso tive poucas influências, mas atualmente, acredito que dei um bom exemplo a minha irmã, já que esta agora se interessa mais por tal atividade, havendo inclusive troca de opiniões e discussões sobre alguma leitura em comum.” Em sua casa, “sua irmã gosta de ler literatura de massa, mas o gosto dela por essas obras não influencia muito Madame Carinanon “porque a maioria das leituras em massa dela [ minha irmã] não me interessa muito. ”

No âmbito do seu grupo de amigas, observa-se que o contexto das interações entre adolescentes interfere de modo “positivo” e “impositivo” na formação leitora uns dos outros. Lembra-se do comentário feito por Madame Carinanon no item concepção de literatura (s): “Literatura em massa são obras literárias que fazem um sucesso muito grande, até um pouco incômodo, pois vira uma obrigação ler aquele livro e, às vezes, a história não agrada, mas há receio de ir contra a opinião da massa. ”

O traço disposicional de Madame Carinanon em relação à construção de valores através das narrativas lidas, aliados à sua percepção crítica a ajudam a transitar nesses contextos e a ponderar a influência dos gostos de seus colegas, sobretudo em seu contexto escolar: “Me considero uma pessoa bastante eclética, tanto acato algumas sugestões de livros por meus amigos, quanto leio livros que fogem um pouco dos padrões da massa literária. ”

Evidentemente como toda adolescente, sente necessidade de ser incluída no grupo, por isso o gosto pela leitura de obras literárias de suas colegas a influenciou “Sim, a maioria das minhas amigas liam muito, senti a necessidade de me incluir nisso. ”; o gosto de seus colegas pela leitura de obras da literatura de massa, entretanto, não a influenciou tanto, - como ela já havia dito em relação aos gostos de sua irmã - “mas como com meus amigos há uma maior variedade, há exceções. ”

Madame Carinanon apresenta também uma disposição crítica para as crenças que são estabelecidas por uma maioria. Por exemplo, lembra quando analisamos sua imagem enquanto leitora de obra de literatura de massa, ao comentar que havia lido Harry Potter para poder ir contra a correnteza, contra a “ modinha”, e dizer que não gostara do livro, e terminou ao contrário, gostando do livro. Mas só depois de ler, ela mesma, a história do famoso bruxo.

Interessante é que a ideia de construção do nome para o retrato - “apenas meu nome e sobrenome originais com as letras em diferentes posições” - foi inspirada em Lord Voldemort, uma das personagens do livro Harry Potter que faz essa brincadeira também com o próprio nome.

Quanto à estabilidade do traço disposicional, já é possível observar em Madame Carinanon um crescimento e estabilidade em suas disposições leitoras para a (s) literatura (s): A leitura literária hoje desempenha um papel maior em sua vida que antes: “Maior, pois acabo deixando a leitura literária acima de algumas coisas que antes eram cruciais, tipo dormir.” A leitura de obras de literatura de massa não ocupa hoje espaço “nem maior nem menor” em sua vida: “Não, interpreto que não houve mudanças quanto à frequência de leituras de literatura em massa.” Compete à escola, um dos espaços importantes para práticas de letramento de obras de literatura (s) ampliar o acesso de Madame Carinanon ao patrimônio literário nacional e internacional. Observamos que ela, ao comentar acerca das contribuições das práticas de leitura literária ou de massa na escola para a formação de um jovem leitor adolescente, apresenta o seguinte argumento: “De certa forma, ajuda aqueles que não possuem conexão com a leitura fora do colégio.”

**Na jovem leitora Maria Antonieta**, o traço disposicional identificado nesta pesquisa foi a disposição de buscar na leitura sua fortaleza pessoal (autoajuda). A gênese de seu traço disposicional parece ter sido construído a partir de sua instabilidade emocional.

Precisaremos, aqui, retomar um trecho de seu retrato que aparece na discussão sobre modos de apropriação, pois interfere diretamente na identificação do seu traço disposicional. De seu retrato, extraímos o seguinte trecho, ao ser indagada se a leitura de uma obra literária havia interferido em sua maneira de compreender a vida “ (...) ocorreu comigo com o livro ‘À procura de Audrey’, onde a protagonista possui episódios depressivos e ansiedade generalizada, parecido com o meu diagnóstico. O livro mudou um pouco minha forma de ver a minha ansiedade.” (Trecho extraído do retrato de Maria Antonieta, 2018).

Maria Antonieta apresenta disposição a buscar na leitura sua fortaleza pessoal, um “alívio” para a sua ansiedade. O livro “À procura de Audrey”, da escritora britânica Sophie Kinsella, foi publicado em 2015, no formato ePUB (livro eletrônico). Interessante ressaltar que, nos sites de algumas editoras e livrarias, esse livro é recomendado para maiores de 14 anos,

pois se trata de um livro incluindo sob o rótulo de literatura *Young Adults*. Logo no início do livro<sup>65</sup>, já embarcamos no mundo atual dos jovens (mesmo no contexto da cultura estrangeira britânica, os jovens brasileiros e de outras nacionalidades conseguem compartilhar esse universo em virtude do acesso cada vez maior às práticas culturais dos grupos de adolescentes de todo o mundo): redes sociais, jogos eletrônicos, relação familiar, valores culturais, linguagens e culturas juvenis, etc.

No âmbito familiar, Maria Antonieta foi inserida no mundo da leitura, sobretudo, a partir das histórias em quadrinhos da Turma da Mônica: “[..] desde o meu avô materno que a minha família adora lê-las. Antes de eu saber ler, meu irmão as lia pra [sic] mim.” (Trecho extraído do retrato de Maria Antonieta, 2018). Desde criança, Maria Antonieta cultivava o hábito da leitura, incentivada pela família. Convive e absorve os gostos de sua família em relação às

---

<sup>65</sup>Ai, meu Deus, mamãe surtou.

Não o surto-mamãe típico. Surtou de verdade.

No surto típico, ela anuncia: “Vamos fazer essa dieta sem glúten ótima que apareceu no *Daily Mail!*” Então, compra três pães de forma sem glúten. É tão nojento que nossas bocas se retorcem com o gosto. A família entra em greve, mamãe esconde seu sanduíche no canteiro de flores, e, na semana seguinte, deixamos de ser adeptos da dieta sem glúten.

Isso é um surto típico. Agora, porém, ela está tendo um surto de verdade.

Mamãe está parada perto da janela do quarto que dá vista para a rua onde moramos, Rosewood Close. Não, parada dá a impressão de ser algo muito dentro do normal. Ela não parece normal. Está se balançando toda, debruçada sobre o peitoril, com um olhar ensandecido. E segura o computador de meu irmão, Frank, equilibrando-o precariamente no parapeito. A qualquer minuto, vai espatifá-lo no chão. É um computador de 700 libras.

Será que ela tem noção disso? São 700 libras. Passa o tempo todo nos dizendo que não sabemos o valor real do dinheiro. Sempre fala coisas como “sabe como é difícil ganhar dez libras?” e “você não ia gastar eletricidade à toa se tivesse que pagar as contas”.

Bem, o que diria sobre ganhar 700 libras e atirá-las propositalmente no chão?

Lá embaixo, no gramado, Frank, em pânico, corre de um lado para o outro, usando a camiseta da série *The Big Bang Theory*, segurando a cabeça e resmungando algo ininteligível.

— Mãe. — A voz transformou-se em um agudo alto por conta do medo. — Mãe, é meu *computador*.

— Sei que é seu computador! — grita ela histericamente. — Acha que não sei disso?

— Mãe, por favor, será que a gente não pode conversar?

— Já tentei conversar! — replica. — Já tentei adular, brigar, suplicar, argumentar, subornar... Já tentei de tudo. DE TUDO, Frank!

— Mas preciso do computador!

— Não precisa do computador coisa nenhuma! — retruca ela, com tanta fúria que me encolho.

— A mamã vai *jogar o computador* lá de cima! — diz Felix, correndo para o gramado todo feliz, sem acreditar no que vê. É nosso irmão mais novo. Tem 4 anos. Ele encara a maior parte dos acontecimentos da vida com essa alegria. Um caminhão na rua! Ketchup! Uma batata frita mais longa que o comum! Mamãe atirando um computador pela janela é apenas mais um na lista dos milagres cotidianos.

— É, e o computador vai quebrar — responde Frank, com raiva. — E você nunca mais vai poder jogar *Star Wars*.

KINSELLA, Sophie. Tradução Glenda D'Oliveira.. **À procura de Audrey** [recurso eletrônico]. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Galera Record, 2015.

práticas de leitura literária e de literatura de massa: Em sua família, “todos” gostam de obras literárias “desde pequena meus pais me apresentaram o universo da leitura e eu sempre os via lendo, então eles influenciaram bastante, tanto que eu tenho um gosto literário bastante parecido com os deles.” (Trecho extraído do retrato de Maria Antonieta, 2018). Sua mãe também gosta de ler literatura de massa e a influencia na leitura. “Minha mãe, sim, pois ela lê e sempre me recomenda e comenta sobre o livro.”

No âmbito do seu grupo de amizades, observa-se a força que Maria Antonieta impõe ao seu hábito de leitura, de forma que segue a lógica de “isto é mais forte que eu” (LAHIRE, 2004, p. 45) a ponto de não admitir nenhuma influência dos gostos dos colegas: “Não, normalmente eu que influencio meus colegas a lerem, pois desde pequena já tinha o hábito, então não tinha como eles fazerem isso.” [...], porque eu normalmente costumo ler livros por minha escolha.” Percebe-se, entretanto, que, Maria Antonieta já admite uma possibilidade: “abrindo algumas exceções pra [sic] recomendações de amigos.”

As leituras das obras literárias ou de massa parecem despertar em Maria Antonieta certo sentimento de autoajuda indireta e de transfiguração do mundo real para o mundo literário, ao se identificar com a personagem principal do livro *À procura de Audrey*. Pela sua maneira de ver, sentir e agir em relação à leitura, inferimos também que, mais que uma disposição, ela parece vivenciar a leitura com o modo de “transformação de necessidade em virtude”. Bourdieu refere-se ao *habitus* como transformação de necessidade em virtude (LAHIRE, 2017, p.45). O modelo da “necessidade transformada em virtude” parte do constrangimento objetivo exterior transformado em impulso interior, em gosto (em paixão) pessoal ou em necessidade vital. LAHIRE, 2017, p.45): *A leitura literária hoje desempenha um papel menor em sua vida que antes. “Menos, até meus 12 anos eu lia bastante, mas como vício fui deixando aos poucos de ler e estou retornando agora.”* (Trecho extraído do retrato de Maria Antonieta, 2018).

Para Maria Antonieta, literatura de massa “são obras literárias que ficaram muito populares”. Observemos que, embora afirme que a leitura de obras de literatura de massa nunca tenha ocupado um espaço muito grande em sua vida, considera como marcantes a leitura da história em quadrinhos *Persépolis* (Marjane Satrapi)<sup>66</sup> e a saga *Harry Potter* (J.K. Rowling),

---

<sup>66</sup> Persépolis é uma história em quadrinhos francesa autobiográfica e em banda desenhada de Marjane Satrapi, retratando sua infância até sua vida adulta no início do Irã durante e após a revolução islâmica. O título é uma referência a antiga capital do império persa, Persépolis. Indico um trabalho interessante para a discussão sobre eses quadrinhos: CAVALCANTE, L. M. **Persépolis: as identidades femininas através dos quadros de**

assim como também considerou uma experiência significativa em sua adolescência a leitura da saga *Percy Jackson*, como já vimos obras muito populares entre os jovens leitores.

Quanto à estabilidade do traço disposicional, no momento de construção de seu retrato, com 13 anos de idade, já é possível observar, embora minimamente, em Maria Antonieta, que a disposição de buscar na leitura sua fortaleza ou um alívio para seu quadro de ansiedade está, aos poucos, sendo posta em “estado de vigília”; “em suspenso” (LAHIRE, 2004, p. 30); “inibida” ou “desativada” (LAHIRE, 2017, p. 51) para dar lugar a outras disposições que construirão outras relações com a leitura: uma atividade que lhe traga força, mas também leveza.

**No retrato do jovem leitor Stephen Hawking**, o traço disposicional identificado nesta pesquisa foi disposição relacionada ao humanismo, numa acepção bem antiga de “formação do espírito humano pela cultura literária ou científica.<sup>67</sup>”; e, também ao humanitarismo, no sentido de disposição à compreensão do outro; ao interesse e bem-estar da humanidade. A gênese de seu traço disposicional parece ter sido alicerçada em suas relações familiares. Na escolha do próprio nome para o retrato, o jovem se identifica com esse traço disposicional “Porque eu gosto da história dele e de suas teorias” (referência a Stephen Hawking, físico inglês, reconhecido internacionalmente como um dos cientistas mais renomados deste século).

No âmbito familiar, mesmo sem saber categorizar o livro que marcou sua infância como literário ou de massa, Stephen Hawking avalia que “O mágico desinventor” que lia com a mãe foi “algo muito bom”: *Não lembro bem pois já faz bastante tempo que li o livro e não tenho certeza se o livro pode ser considerado uma obra literária, mas foi algo muito bom, foi aí que comecei a ler, foi meu primeiro livro ‘ O mágico desinventor’, lia com minha mãe. ”* (Trecho extraído do retrato de Stephen Hawking, 2018). Compartilhar com a mãe, uma leitora com maior domínio de leitura, é uma mediação importante na formação leitora dos jovens.

<sup>67</sup> Edição antiga do Dicionário de Língua Portuguesa, de Aurélio Buarque de Holanda, p. 908.

Embora *O mágico desinventor*, publicado em 1982<sup>68</sup>, não seja um livro muito conhecido no meio escolar, foi o livro de estreia na literatura infantojuvenil do escritor mineiro, Marco Tulio Costa. O autor traz uma discussão ainda extremamente atual acerca de temas como a conscientização ambiental, o uso da tecnologia, o uso das armas atômicas. Isso tudo combinado com uma narrativa muito criativa, mágica e envolvente para crianças, jovens e, até mesmo, adultos.

Já começa nessa fase da infância, o início das primeiras disposições humanistas (entenda-se humanista aqui na acepção de ‘aquele que tem como interesse o bem-estar das pessoas’) de Stephen Hawking. No âmbito escolar, na adolescência, em sua experiência mais significativa em relação à leitura de uma obra literária, permanece esse traço disposicional:

Foi no sétimo ano quando tive que ler para a escola ‘A revolução dos bichos’, eu sempre me importei com o que estava acontecendo no mundo, e esse livro é muito interessante nesse sentido, pois ele mostra o que acontece no mundo de forma oculta, para crianças. [...]. A revolução dos bichos me fez pensar na vida. (Trecho extraído do retrato de Stephen Hawking, 2018).

*A revolução dos bichos*, publicado em 1945, do escritor britânico George Orwell, pseudônimo de Eric Arthur Blair, é considerado, por alguns críticos, do gênero literário sátira. Na apresentação do livro na versão brasileira, o professor e sociólogo Néelson Jahr Garcia assim escreve:

George Orwell foi um libertário. “A Revolução dos Bichos”, em suas metáforas, revela uma aversão a toda espécie de autoritarismo, seja ele familiar, comunitário, estatal, capitalista ou comunista. A obra é de uma genial atualidade. Apesar de tudo o que alguns poucos homens já fizeram e lutaram, ainda estamos e vivemos sob os que insistem em dominar aquém da ética e além da lei. Sejamos diligentes, a luta continua. Um dia conseguiremos distinguir a diferença entre porcos e homens.

---

<sup>68</sup> O Mágico Desinventor vai fazer aniversário de 30 anos [2012] como um sucesso editorial, isto é, um best seller, que permeou três décadas, tendo chegado a 23 edições em 2007, no Brasil, e ainda tem fôlego para muito mais. Em 1996, a obra primogênita de Marco Túlio ganhou tradução em língua espanhola, com publicação no México sob o nome *El Mago Desinventor*, atingindo no ano passado a 7ª edição naquele país, pela editora Fondo de Cultura Económica. Uma dessas edições, do ano de 2003, vendeu mais 26 mil exemplares. Disponível em: <http://www.focomagazine.com.br/materia/507/marco-tuacutelio-costa-em-estado-de-graccedila> Acesso em: 15 out. 2019.

Embora se considere um leitor de *Best sellers*, como vimos em sua imagem de leitor, Stephen Hawking apresenta já alguns conceitos de literatura literária e de massa bem criteriosos. Observa-se que o gênero literário que ele mais identifica como obra literária é o romance. Vimos no referencial teórico que o romance não era considerado um gênero literário que gozasse de prestígio dentre os gêneros literários clássicos.

Stephen Hawking comenta que em sua casa, no momento, os pais estão envolvidos com leituras relativas às suas áreas de trabalho (ambos são professores universitários), por isso não recebe influências deles em suas leituras de obras literárias ou de massa (é bom resgatar a importância do acompanhamento da mãe, enquanto leitora, em sua infância).

No âmbito do seu grupo de amizades, em relação à influência dos colegas de Stephen Hawking em seus gostos de leitura, percebe-se certa influência quando se trata de literatura de massa (cita a leitura de Harry Potter como exemplo dessa influência): “Meus colegas leem mais literatura de massa, Harry Potter, Percy Jackson e etc.”. Mesmo assim, precisamos lembrar que Stephen busca na leitura sempre algo a mais, não só pelo fato de a obra ser um *best seller*. Em seu retrato (2018), quando fala acerca de uma experiência significativa em relação à leitura de uma obra da literatura de massa destaca Percy Jackson por gostar da “mitologia grega e fantasia em geral”. Volta-se, portanto, para o gênero fantasia (fantasy fiction).

Quanto à estabilidade do traço disposicional, já é possível observar, entretanto, no retrato de Stephen Hawking, os primeiros indícios de uma atenuação da força, da permanência e da estabilidade de sua disposição para a leitura de obras literárias e de massa, por uma diminuição de “regulação” da atividade de leitura. A leitura de obras literárias ocupa menos espaço hoje do que antigamente: “Menos, primeiro porque eu quase li muito menos do que eu lia antes, mas também porque esse ano não temos que ler tantos livros quanto ano passado, que tínhamos um diário de leitura<sup>69</sup>”. Assim como também a leitura de obras da literatura de massa, “antes tinha um papel mais importante, pois eu lia muito mais. ” Portanto, para a atualização e manutenção de suas disposições leitoras, os contextos de ação escolar e familiar

---

<sup>69</sup> Atividade pedagógica do CAp inserida no projeto Biblioteca da turma: “Com base no estudo de gênero diário, o diário de leitura configura-se num caderno em que os alunos registram suas impressões de leitura durante o ano letivo. [...]. Os alunos eram convidados a partilhar em alguns momentos o seu diário, mas sempre voluntariamente. A capa é de sua criação; assim como as possibilidades de registros: resumo ou resenha das obras lidas; relato pessoal de experiências de leitura; conversa consigo mesmo sobre detalhes da obra que o sensibilizou, dentre outras. ” (ROSA, A. L.T. et. al. , 2018, p. 135-136)

e as práticas de letramento na escola e na família serão de fundamental importância para Stephen.

#### 6.1.5.2 Traços disposicionais dos jovens leitores do 9º ano do ensino fundamental

**Na jovem leitora Anne**, o traço disposicional identificado nesta pesquisa foi disposição à busca por sua própria identidade no mundo adolescente através de suas leituras e de sua imaginação: “Ainda que a imaginação seja talvez meu maior legado, parece-me, por vezes, meu pior vício.” (Trecho extraído do retrato de Anne, 2017).

Foi a jovem leitora adolescente que mais teve dúvidas em relação a que nome daria ao seu retrato. Depois de certo tempo, escolheu o nome de Anne, inspirada na personagem Anne da série canadense “Anne with an E” (2017). Essa série é baseada no livro “Anne of Green Gables” (1908), de Lucy Maud Montgomery:

Quando os irmãos Marilla e Matthew Cuthbert, de Green Gables, na Prince Edward Island, no Canadá, decidem adotar um órfão para ajudá-los nos trabalhos da fazenda, não estão preparados para o ‘erro’ que mudará suas vidas: Anne Shirley, uma menina ruiva de 11 anos, acaba sendo enviada, por engano, pelo orfanato. [...] No entanto, Anne era uma espécie de Pollyanna, e sua capacidade de ver sempre o lado bonito e positivo de tudo, seu amor pela vida, pela natureza, pelos livros conquista a todos, e ela acaba sendo ‘adotada’ também pela comunidade. Publicada pela primeira vez em 1908, esta história ilustra valores fundamentais como a ética, a solidariedade, a honestidade e a importância do trabalho e da amizade, teve numerosas edições, já tendo vendido mais de 50 milhões de cópias em todo o mundo. Foi traduzida para mais de 20 idiomas e adaptada para o teatro e o cinema. Mais recentemente, inspirou também a série Anne com E, já com duas temporadas na Netflix.<sup>70</sup>

Retomemos um trecho da justificativa do nome do retrato de Anne para perceber a forte relação de nossa jovem leitora Anne entre leitura e imaginação:

Talvez minha infundável ânsia por vagar entre realidades seja um dos agentes instigadores da minha paixão pela leitura; creio que o mesmo acontece com Anne. Amamos histórias: com aventuras, reflexões, amores, reviravoltas. Amamos palavras: seus sons, escritas, tamanhos, significados. E amamos livros: articuladores de palavras e histórias.

Ainda que a imaginação seja talvez meu maior legado, parece-me, por vezes, meu pior vício. Amo imaginar e o faço o tempo todo, mas como brilhantemente disse J.K. Rowling através da voz do sábio Dumbledore, “não vale a pena viver sonhando e se esquecer de viver”. Compartilho com Anne a imaginação: nossa ilusão, vício e escape. Por vezes penso em minha cabeça como um balão: se não o seguro com firmeza, sai

<sup>70</sup> Texto adaptado do site da editora. Disponível em: <https://grupoautentica.com.br/autentica-infantil-e-juvenil/livros/anne-de-green-gables/1762> Acesso em: 29 set. 2019.

voando por aí; acredito que ninguém entenderia isto tão bem quanto Anne. (Trecho extraído do retrato de Anne, 2017).

A gênese de seu traço disposicional parece surgir a partir de sua própria autoconstrução leitora (na infância e na adolescência):

Na infância, a sua primeira experiência com a leitura de uma obra literária foi “Viagem ao centro da terra, de Julio Verne. Pouco antes de começar a estudar no CAP, lembro de ter ficado entediada com as férias “prolongadas”, surgiu em mim o desejo de fazer algo “novo”, como ler. Confesso que eu não gostava muito de ler, as leituras que realizava, eram em sua maioria, de paradidáticos da escola. Lembrei que minha professora de Português do 5º ano tinha citado um escritor e elogiado bastante suas obras; tínhamos até lido um trecho de um dos seus livros em sala! Assim que tive uma oportunidade, comprei o livro cujo trecho havia lido nas aulas de Português e gostado bastante; era “Viagem ao centro da terra”, versão traduzida e adaptada por Walcyr Carrasco Foi quando comecei a leitura, que finalmente me encantei com o universo dos livros. Era incrível como eu conseguia visualizar todas as cenas, espaços e personagens na minha cabeça, isso tudo através das palavras e das pouquíssimas figuras que o livro tinha. Descobrir esse mundo quase que “oculto”, foi como aprender a ler novamente, uma experiência extraordinária. Depois li “A chave do tamanho, depois Harry Potter (que *ainda* é considerado Literatura de massa), depois Robinson Crusóé (na Biblioteca da Turma no 6º ano) e por aí fui. (Trecho extraído do retrato de Anne, 2017).

No âmbito familiar, Anne define-se com “a maior (e única) leitora” de literatura de massa em sua casa. Lembremo-nos de sua paixão pelo livro Harry Potter e dos sábios conselhos do professor Dumbledore que foram muito úteis, e hoje “não tenho mais pena dos mortos, mas sim dos vivos, sobretudo dos que vivem sem amor”. Em sua casa, “ninguém aqui parece gostar muito de ler; meu pai, no entanto, me disse uma vez que adorava ler Júlio Verne quando tinha a minha idade.” (Trecho extraído do retrato de Anne, 2017).

Embora não se considere “sinceramente” uma leitora de obras literárias, pois “Basicamente só leio obras literárias na escola; e embora costume gostar das leituras propostas, nunca tive tanto interesse em ler Literatura por mim mesma.”, percebe-se que Anne usufrui bem a experiência literária no âmbito escolar (como vimos no item modos de apropriação):

*Capitães da Areia*; um livro extraordinário com o qual tive contato no 9º ano, por meio de atividades propostas pela professora de Língua Portuguesa. Essa obra se tornou em marco na minha vida, devido a todas reflexões trazidas pela leitura. Hoje, parte do que sou se deve à leitura desse livro. [...]. Foi umas das experiências literárias mais importantes que já vivi; abriu meus olhos para um novo mundo, que antes passava despercebido. Só não tenho o exemplar em mãos (*ainda*) pois está em falta nas livrarias, mas assim que o tiver, será um dos meus livros de cabeceira. (Trecho extraído do retrato de Anne, 2017).

Em outros trechos que já analisamos do seu retrato, observa-se que Anne está sempre aberta a novas descobertas e experiências que a ajudem na construção de sua identidade adolescente. Constata-se a ativação de outras disposições tanto em relação à leitura de obras

literárias; como de massa: “leitura que faz pensar”; obras literárias tem aquele fator “uau”; que faz o leitor refletir; “[...] creio que se soubermos ‘processar’ as coisas, toda e qualquer leitura, sendo de obras literárias ou de literatura de massa, nos acrescentará algo.” (Trecho extraído do retrato de Anne, 2017).

No âmbito das amizades, apesar de suas práticas de leitura corresponder às suas preferências, comenta que ‘o grupo de amigos [com] o qual convivo, influencia bastante também. Algo bastante curioso (ou talvez não), é que os amigos com quem me relaciono costumam ter gostos bem similares aos meus, inclusive sobre preferências de leitura.’”

Talvez isso aconteça também por uma necessidade de identificação de todo adolescente, pois,

Às vezes gostar de determinado livro/saga de literatura de massa pode ser uma forma de ‘identificação’, pois é comum que muitas outras pessoas compartilhem esse gosto em comum. Há uma legião de fãs de *Harry Potter*, *Jogos Vorazes*, *Divergente*, *Percy Jackson* e compartilhar da paixão desses grupos pode ser uma maneira de se encaixar, algo que se procura com frequência quando se é um adolescente. (Trecho retirado do retrato de Anne, 2017).

Anne não tem muitos amigos que leem obras literárias, por isso, em parte, os gostos de seus colegas pela leitura das obras de literatura de massa é que a terminam influenciando “Sempre tem alguém que te recomenda um livro, ou fala tanto dele que você acaba se interessando. Eu sempre acabo ganhado livros de aniversário, e quem me dá costuma ter uma relação especial com ele [o livro].” (Trecho extraído do retrato de Anne, 2017).

Quanto à estabilidade do traço disposicional, em outros trechos que já analisamos do seu retrato, observa-se que Anne está sempre aberta a novas descobertas e experiências que a ajudem na construção de sua identidade adolescente. Constatou-se, portanto, a ativação de outras disposições tanto em relação à leitura de literatura literária como de massa:

Tenho buscado leituras que me acrescentem algo, que possam desempenhar um papel além do entretenimento, do lazer apenas. Obras literárias fazem o leitor pensar, e por isso são tão importantes. São quase como uma obra de arte, tiram o leitor da zona de conforto, afloram emoções e pensamentos diversos. Aos poucos vou trocando ‘monotonia’ por ‘beleza’ quando penso em obras literárias. (Trecho extraído do retrato de Anne, 2017).

**No jovem leitor Caio Otávio**, o traço disposicional identificado nesta pesquisa foi disposição à boa vontade cultural, incluindo também um viés contemplativo da existência humana:

Em Bourdieu, a boa vontade cultural é caracterizada por buscar consumir cultura legítima em diversos domínios (leituras, teatro, museus), mesmo quando não se tem

as competências presumivelmente necessárias para compreender as obras que ali se encontram. A boa vontade cultural é, portanto, um tipo de docilidade que alguns membros da classe média têm com relação à cultura dominante. Dos diversos domínios da ‘cultura legítima’ resultam diferentes formas individuais de viver (ou transgredir) essa boa vontade cultural. Em sua análise, Bourdieu deu mais ênfase às artes e humanidades. (MASSI; LIMA JUNIOR; BAROLLI, 2018, p. 191).

A gênese de seu traço disposicional parece surgir, a partir da incorporação em seu “patrimônio de disposições particulares”, da percepção de que existe, nos contextos familiares, escolares e sociais, uma extrema valorização da “grande cultura” ou cultura considerada “legítima” (bens culturalmente legítimos).

No âmbito familiar, apesar de em sua casa ou família ninguém gostar de ler obras literárias ou de literatura de massa e a leitura não ser uma prática regular, a constituição das primeiras disposições para a leitura de obras literárias, na infância, foi iniciada em Caio por sua mãe ao comprar o livro *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry: “Minha mãe me comprou o livro, eu o lia à noite, antes de dormir.” Já em sua adolescência, a experiência mais significativa em relação à leitura de uma obra literária foi *Dom Casmurro*, de Machado de Assis.

No item no qual analisamos a imagem de jovens leitores, vimos que Caio Otávio se define como um leitor “exclusivamente” de obras literárias. O emprego da palavra ‘exclusivamente’ o afasta do consumo que seria característico de um leitor-massa. Gosta de ler clássicos; bons livros (seus livros mais marcantes até agora foram *Dom Casmurro*, de Machado de Assis; *O Mundo de Sofia*, de Jostein Gaarder) e não gosta de literatura de massa: “Nada vejo de especial na literatura de massa que não posso encontrar em bons livros.” Talvez seja, por isso, que, no âmbito escolar, a obrigação de ler determinadas obras literárias “geralmente” não interfere no seu prazer pessoal de ler: “[...]as indicações do professor quase sempre são bons livros. O único problema é por, às vezes, ter-se de se interromper outras leituras.” (Trecho extraído do retrato de Caio Otávio, 2017).

Aproximar-se da literatura através da cultura legítima ou das obras clássicas e da ‘alta literatura’, foi o caminho encontrado por Caio Otávio para atender a uma visão contemplativa e distanciada do mundo e dos outros e quem sabe, fugir da própria padronização da adolescência a que muitos jovens se veem hoje direcionados (ver o item Juventude). Segundo Lahire (2006, p. 572): “Se definimos ‘a necessidade de legitimidade’ como uma ‘necessidade de se sentir justificado de existir’, [...] A cultura legítima é, sem dúvida, uma maneira (entre outras) de ‘responder’ a essa questão do sentido da existência e das razões de existir.”

No âmbito do grupo de amizades, Caio Otávio confirma sua disposição em consumir bens culturalmente legítimos ao empregar o termo “definitivamente” (reforçando o exclusivamente anterior) para confirmar que suas práticas de leitura correspondem às suas preferências de leitor, pois acha que “em geral os jovens não leem senão besteiro. [...] Genericamente falando, é que dificilmente adolescentes buscarão livros que lhe não sejam facilmente ‘digeríveis’; que lhe demandem outro tipo de leitura que não a descompromissada e simples.” (Trecho extraído do retrato de Caio Otávio, 2017).

O gosto de seus colegas pela leitura de obras de literatura de massa também não o influenciaram. Além disso, pois as obras de literatura de massa, “a mim não causam mais que tédio.” Caio Otávio procura sempre uma leitura que possa interferir em sua visão do mundo (“Com a leitura de Nietzsche, passei a enxergar o egoísmo humano de forma diferente”). Além disso, o livro precisa oferecer ao leitor uma apetência (paixão) pela obra.

Quanto à estabilidade do traço disposicional, já é possível observar no retrato de Caio Otávio que ele está tentando manter a força, a permanência e a estabilidade de sua disposição para o consumo de bens “culturalmente legítimos” (no caso de nossa pesquisa, obras literárias); atualizando-a, sobretudo no contexto de ação escolar.

Interessante ainda destacar que Caio Otávio espera na área de literatura, nas escolas, em um futuro próximo “uma maior abordagem de bons autores contemporâneos; há pouco, tinha eu a impressão de que, no Brasil, se não havia obras literárias que não perfizessem meio século.” À primeira vista, pode parecer estranho o modo de falar ou escrever desse adolescente, mas como é um leitor assíduo de obras literárias clássicas, ele se apropria de alguns termos antigos e os insere em seu vocabulário cotidiano.

**No jovem leitor Gregório Pregório**, o traço disposicional identificado nesta pesquisa foi uma disposição ao autodidatismo através da leitura, a buscar o conhecimento de forma autônoma. A gênese de seu traço disposicional pode ter sido ativado, no âmbito escolar, ou mais precisamente, no contexto de ação escolar do CAp, ao se deparar com a gama de conhecimentos que existe disponível para um jovem leitor. A leitura literária, por exemplo, hoje desempenha um papel maior em sua vida que antes: “Muito mais, antigamente minhas leituras limitavam-se a obrigações escolares, porém com o meu ‘adentramento’ ao Colégio de Aplicação meus horizontes se expandiram, fazendo com que os livros ocupassem muito mais espaço na minha vida.” (Trecho extraído do retrato de Gregório Pregório, 2017).

No âmbito familiar e ou escolar, na infância, a primeira experiência com a leitura de uma obra literária de Gregório Pregório foi *O castelo do príncipe sapo*, do escritor norueguês Jostein Gaarder: “recordo este livro da minha infância, pois foi meu pontapé nos livros, considerando que havia há pouco tempo começado a ler e meu primeiro livro sem ser história em quadrinhos. ”

Gregório Pregório, personagem do livro *O castelo do príncipe sapo* que o jovem leitor da pesquisa escolheu como o “nome” para o seu retrato, aparece na tradução e adaptação brasileira da obra. Na tradução portuguesa, intitulada *O palácio do príncipe sapo*, lemos o seguinte trecho:

Como se chama o Príncipe?  
 - Chamo-me Kristoffer Poffer — respondi com cortesia.  
 Não era bem assim. Mas se eu dissesse Kristoffer Hansen, ele não teria acreditado que eu era um príncipe de verdade.  
 Então o duende comentou:  
 — Muito interessante. Li uma vez num livro que príncipes dessa estirpe têm uma predileção muito especial por panquecas com doce de morango. Por coincidência, acabo de fazer uma porção delas. Morangos é coisa que não falta no meu jardim.  
 (GAARDER, 2003).<sup>71</sup>

Na versão brasileira, nessa cena, o garoto gosta de se apresentar com o nome de Gregório Pregório, apesar de se chamar Gregório da Silva.

Já na adolescência, a experiência mais significativa de Gregório Pregório em relação à leitura de uma obra literária foi *Dom Casmurro*, de Machado de Assis. “Esta foi sem dúvida a principal obra literária da minha adolescência e até então na minha vida, livro este que me comoveu do início ao fim com seus mistérios e incertezas, obra prima de Machado. ”

Percebe-se que Gregório Pregório busca sempre aprender com suas leituras, transforma suas leituras em aprendizados de vida. Retomando o que analisamos sobre ele no item modos de apropriação, lembram o que disse sobre o livro *Memórias Póstumas de Brás Cubas* “que me faz refletir todos os momentos da minha vida que provavelmente dariam um livro que me faria

---

<sup>71</sup> GAARDER, J. **O Palácio do Príncipe Sapo**. Tradução: Maria Luísa Ringstad. 5.ed. Lisboa: Editorial Presença 2003 / GAARDER, J. **O castelo do príncipe sapo**. Tradução Isa Mara Lando. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002.

recordar vários acontecimentos. O segundo é o conto *O alienista* que com o seu término nos faz refletir a verdadeira loucura.”

Aos 15 anos, Gregório já percebe que, como diria uma das personagens de José de Alencar “lembrar é viver outra vez’ e já encontra em sua vida acontecimentos que o fariam escrever um “livro”. Dotado de um autodidatismo que o faz buscar preencher suas próprias lacunas, parece ter construído um caminho traçado por ele mesmo, ao ser apresentado aos livros.

Na família de Gregório apenas seus tios gostam de obras literárias, mas afirma que o gosto deles não o influenciou a buscar a leitura literária. Em sua casa, seu irmão gosta de ler literatura de massa, mas o gosto do seu irmão por essas obras também não o influenciou, pois, “seus gostos muitas vezes diferem dos meus.”

No âmbito das amizades, mesmo apreciando e seguindo suas preferências de leitura, Gregório deseja conhecer mais e por isso, “estou sempre disposto a sugestões literárias.” [...] “tenho amigos que me influenciaram bastante para procurar e ler obras literárias”. Em relação à literatura de massa, afirma que os gostos de seus colegas pela leitura dessas obras não o influenciaram “eu geralmente escolho minha própria experiência com literatura de massa.” Em sua experiência com a literatura de massa, cita apenas que leu *As crônicas de Nárnia e Maze Runner*.

Quanto à estabilidade do traço disposicional, já é possível observar em Gregório um crescimento e estabilidade em suas disposições leitoras autodidatas. Outra confirmação do autodidatismo de Gregório encontra-se em suas opções de leitura dos livros, *Arte da Guerra*, escrito entre 1519 e 1520 pelo Renascentista italiano e filósofo político, Maquiavel e *A Divina Comédia*, de Dante Alighieri, no século XIV, leituras que, em geral, não são escolhidas por jovens leitores.

Seu autodidatismo o levará a escrever sua própria história com os livros e o conhecimento, desde que o contexto de ação escolar continue a ativar essas disposições. Afirma que as estratégias usadas pela escola/ professor (a) o auxiliaram em sua leitura das obras literárias. Como exemplo, cita a Biblioteca da turma “é de grande ajuda nas minhas leituras.” Percebe também as diferenças entre a leitura de obras literárias da escola e a leitura escolhida pelo adolescente fora da escola: “Geralmente os adolescentes fora da escola optam por

experiências literárias mais leves e que não levam a reflexões muitas vezes necessárias no cotidiano e para nossa formação”. (Trecho extraído do retrato de Gregório, 2017)

**Na jovem leitora Marielle**, o traço disposicional identificado nesta pesquisa foi uma disposição realista de leitora. A gênese de seu traço disposicional parece surgir de sua luta diária (no contexto de construção da identidade adolescente) e de seu próprio contexto familiar. Na época da construção de seu retrato, seu pai estava desempregado e Marielle enfrentava essa situação; situação essa bem diferente da maioria de seus colegas de turma. Observou-se, na roda de conversa, enquanto lia o seu retrato para si mesma, que Marielle não admite atitudes de alguns jovens que, sem nunca terem vivenciado certas situações, emitem opiniões críticas (julgamentos) acerca de determinados fatos ou atitudes. Até mesmo na escolha no nome para o retrato, a jovem leitora Marielle identificou-se com uma pessoa real, vítima da violência em nosso país (Deputada Marielle Franco).

No âmbito familiar, apesar de em sua casa ou família ninguém gostar de ler obras literárias ou de literatura de massa e, portanto, não receber influências de seu grupo familiar. “[...] *as pessoas de minha casa quase não leem, tanto por falta de tempo quanto por falta de interesse, então*”, a primeira experiência de Marielle com a leitura de uma obra literária, na infância, veio a partir de um livro dado por sua mãe:

Na infância, a primeira experiência com a leitura de uma obra literária de Marielle “Contando que *O Pequeno Príncipe* é uma obra literária, esse livro foi minha primeira experiência. Eu tinha uns 8 anos e não entendi absolutamente nada. O livro é cheio de metáforas e eu nunca entendi o motivo de minha mãe ter me dado essa obra. Cresci e reli; daí, pude perceber a grandeza que *O Pequeno Príncipe* pode alcançar (as lições sobre a verdadeira amizade, do fato de que ser curioso é bom e de que observar é importante também, etc.). Obs.: clichê, mas verdade.” (Trecho extraído do retrato de Marielle, 2017).

Naquele momento, aos 8 anos, Marielle dispunha ainda de poucas ferramentas para interpretar “O pequeno príncipe”. Ela precisaria da mediação de outro leitor para ajudá-la a interpretar o texto, ou como diz Umberto Eco, de uma “chave” a que o leitor deveria recorrer para a atualização completa do texto. Há estruturas semânticas profundas que o texto não revela em sua superfície, mas a que recorrem o leitor em busca de uma chave para a atualização completa do texto (ECO, 1993, p. 93). Um texto, tal como ele aparece na sua superfície linguística, representa uma corrente de artifícios expressivos que devem ser atualizados pelo destinatário. Uma vez que deve ser atualizado o texto é sempre incompleto. (ECO, 1993, p.73).

Retomando o nosso referencial teórico acerca do leitor modelo, o autor de um texto julga que o leitor apresenta o mesmo conjunto de competências dele (capaz de cooperar com a atualização textual do modo como o autor a pensou) e de interpretar o texto tal como ele o imaginou (ECO, 1993). Após ter incorporado a seu patrimônio de disposições individuais e sociais outros fatores de compreensão leitora, Marielle retoma a obra e faz outra (re) leitura.

Retomando o que destacamos de Marielle nos modos de apropriação, as obras lidas a levam sempre para refletir o “real” e a tirar lições de vida e de comportamento; trazer da ficção lições para a vida real (como vimos que aconteceu na leitura de *O Pequeno Príncipe*, *A Marca de uma Lágrima*, *Extraordinário*, *A culpa é das estrelas*). Algumas frases dos livros lidos costumam chamar atenção de Marielle, fazendo-a sempre relacionar literatura e realidade.

Como já dissemos a leitura de obras literárias ou literatura de massa não é uma prática presente na família de Marielle, ela também não se considera uma leitora de obras literárias. A imposição escolar, entretanto, algumas vezes a colocou diante da leitura dessas obras e, apesar da obrigatoriedade não ser algo que goste, disse: “[...]. Eu não sou muito fã de ler e quando você é obrigado a fazer algo que não gosta, faz tudo de má vontade (porém, eu já me impressionei com a leitura de alguns livros que a escola solicitou).” (Trecho extraído do retrato de Marielle, 2017).

No âmbito das amizades, Marielle, apesar de suas práticas de leitura corresponderem às suas preferências, aceita sugestões do seu grupo de amigos. Os gostos de seus colegas pela leitura de obras de literatura de massa, por exemplo, a influenciaram “Em parte, sim, porque eles me contam como é o livro e, muitas vezes, eu me interesso pelo enredo, fazendo com que eu procure o livro depois.”

Quanto à estabilidade do traço disposicional, já é possível observar em Marielle certa permanência de sua disposição realista, entretanto, o contexto de ação escolar pode mobilizar outras disposições em Marielle, sobretudo em relação a leituras literárias. Ela precisa ter disponibilidade de material de leitura e acesso a práticas de leituras literárias diversificadas, mesmo que essa leitura seja vista como obrigatória. A obrigação escolar de ler a auxilia, de certa forma “porque, por exemplo, quando se está dando o gênero teatral/dramático na sala de aula, a professora pede para que se leia o *Auto da Compadecida*, fazendo com que eu faça a leitura do livro.” (Trecho extraído do retrato de Marielle, 2017).

### 6.1.5.3 Traços disposicionais dos jovens leitores do 2º ano do ensino médio

**No retrato do jovem leitor Fabiano**, o traço disposicional identificado nesta pesquisa foi uma disposição leitora político-cultural e filosófica. A gênese de seu traço disposicional parece surgir de sua maneira de se construir enquanto pessoa, em relação a si e aos outros e sua percepção do mundo que o cerca.

No âmbito familiar, Fabiano indica como experiência marcante, na infância, o primeiro livro da série *Rangers- ordem dos arqueiros*:

Minha primeira experiência marcante foi com o primeiro livro da série “Rangers: ordem dos arqueiros”, aos 10 anos. Nessa época, eu nunca havia lido um romance. Lembro-me ainda hoje do quão vidrado eu estava durante a leitura (li em três dias). Assim, essa obra foi bastante marcante para mim, pois me abriu os primeiros horizontes para o universo dos livros. (Trecho extraído do retrato de Fabiano, 2018).

Ao ler o primeiro livro da série *Rangers - ordem dos arqueiros: ruínas de Gorlan*<sup>72</sup>, Fabiano deve ter sentido muito orgulho ao achar que estava lendo seu primeiro livro grosso (240p.) ou, como Fabiano mesmo classifica “um romance”, além da relevância de ser o romance, um dos gêneros literários mais lidos por jovens leitores adolescentes (conforme levantamento do repertório de livros lidos por adolescentes em nossa pesquisa). Para uma criança de 10 anos, seria um “grande livro de romance” que ajudou Fabiano a iniciar sua caminhada para o universo dos livros.

No âmbito familiar, Fabiano comenta que sua prima teve uma experiência muito marcante com uma obra literária clássica, *Orgulho e Preconceito*, apesar de ela preferir a literatura de massa. Embora os gostos da prima não exerçam influência em seus gostos pessoais,

---

<sup>72</sup> Do escritor australiano, John Flanagan, **Rangers: Ordem dos Arqueiros**, é uma série composta por 12 livros, publicada em mais de 14 países. No primeiro livro, vamos conhecer Will. Durante a vida inteira, o pequeno e frágil Will sonhou em ser um forte e bravo guerreiro, como o pai, que ele nunca conheceu. Por isso, ficou arrasado quando não conseguiu entrar para a Escola de Guerra. A partir daí sua vida tomou um rumo inesperado: ele se tornou o aprendiz de Halt, o misterioso arqueiro, que muitos acreditam ter habilidades que só podem ser resultado de alguma feitiçaria. Relutante, Will aprendeu a usar as armas secretas dos arqueiros: o arco, a flecha, uma capa manchada e um pequeno pônei muito teimoso. Podem não ser a espada e o cavalo que ele desejava, mas foi com eles que Will e Halt partiram em uma perigosa missão: impedir o assassinato do rei. Essa será uma viagem de descobertas e aventuras fantásticas, na qual Will aprenderá que as armas dos arqueiros são muito mais valiosas do que ele imaginava. (texto adaptado) site da Editora Fundamento Disponível em <https://editorafundamento.com.br/juvenil/rangers-ordem-dos-arqueiros/rangers-ordem-dos-arqueiros-01-ruinas-de-gorlan.html>. Acesso em 12 jan. 2019.

Fabiano admite “[...] falar com ela sobre literatura foi e é importante para conhecer os seus gostos e expandir minhas opiniões. [...] Compartilhar experiências de leitura com ela é importante para eu conhecer novas formas criativas na literatura. Eu gosto de conhecer o que ela lê, mas sem necessariamente querer ler também, pois nossos gostos são diferentes.”

Na adolescência, Fabiano prossegue em leituras, sobretudo as relacionadas a aspectos políticos e filosóficos:

Já na adolescência, a experiência mais significativa em relação à leitura de uma obra literária acredita que foi “com o livro 1984, de George Orwell. Nesse período de minha vida, eu estava começando a entender os conceitos e o funcionamento da política e da sociedade. As críticas presentes no livro, junto a todo o exercício de reflexão sobre humanidade que ele propõe contribuíram bastante para o meu amadurecimento, além do fato de ter sido o meu primeiro livro de literatura clássica. (Trecho extraído do retrato de Fabiano, 2018).

Além da leitura de 1984, considerado, por Seymour-Smith (2002) um dos cem livros que mais influenciaram a humanidade, Fabiano mantém o traço disposicional político-cultural para a leitura, ao escolher ler *Admirável mundo novo*, publicado em 1932, pelo escritor Aldous Huxley (outros aspectos acerca dessa obra e de outros romances distópicos encontram-se no item categorização dos “gêneros” da literatura de massa).

Fabiano cita também como livros mais marcantes em sua vida até agora, além dos três livros já comentados, *A Metamorfose*; *Capitães da Areia*. Avalia também que as leituras dos anos finais do seu ensino fundamental “Foram bastante importantes para a minha formação enquanto leitor, sendo relevantes também para os conteúdos de literatura trabalhados no ensino médio, os quais retomam muito do que aprendi no 8º e 9º anos.”

As práticas de leitura de obras literárias, no Colégio de Aplicação, contribuíram para a formação leitora de Fabiano:

O Colégio de Aplicação, com projetos como a Biblioteca da Turma, foi de enorme importância para o meu amadurecimento enquanto leitor, ajudando a criar o gosto pela leitura e promover o autoconhecimento literário. Além disso, o papel e os benefícios da leitura sempre foram enfocados nos anos letivos, o que ajudou não só na valorização da prática da leitura em si, mas também para a abordagem dos conteúdos trabalhados em diversas matérias além de Português, como Filosofia, Geografia, História ou no estudo de línguas estrangeiras. (Trecho extraído do retrato de Fabiano, 2018).

Essa visão interdisciplinar do conhecimento construiu em Fabiano “Sim, hoje em dia possuo bastante curiosidade e interesse por obras literárias mais clássicas, devido ao seu

impacto na história da literatura. Dessa forma, quando tenho vontade de ler algo, frequentemente procuro obras literárias, seja na internet ou a partir de *amigxs/professorxs*. ”

No âmbito do grupo de amigades, apesar de suas práticas de leitura corresponder às suas preferências, também se deixa influenciar pelo que está sendo lido no momento pelo seu grupo de amigos adolescentes: “Acredito que ambos fatores estão bastante ligados. ” O gosto dos colegas, o convívio escolar com eles e as discussões em sala de aula foram apontados por Fabiano como fatores importantes em sua construção leitora, tanto de obras literárias como de literatura de massa:

[...] o contato com os meus colegas e as discussões em sala (de aula) propiciam muito o compartilhamento das experiências literárias.

[De literatura de massa] principalmente no começo da minha adolescência, pois com o enfoque na leitura e na importância de ler que são sempre pautados em sala, podemos compartilhar nossas experiências de leitura. (Trechos extraídos do retrato de Fabiano, 2018).

Quanto à estabilidade do traço disposicional, poderíamos pensar, a partir da construção leitora de Fabiano, que seu traço disposicional está bem “incorporado” em seu patrimônio de disposições individuais.

Sim, hoje em dia possuo bastante curiosidade e interesse por obras literárias mais clássicas, devido ao seu impacto na história da literatura. Dessa forma, quando tenho vontade de ler algo, frequentemente procuro obras literárias, seja na internet ou a partir de *amigxs/professorxs*.” [...]. Quanto à literatura de massa, [...], hoje em dia prefiro obras mais clássicas ou que não são *mainstream*.<sup>73</sup> (Trecho extraído do retrato de Fabiano, 2018).

No atual contexto de ação escolar ( cursando o ensino médio), já se percebe, entretanto, os primeiros indícios de uma atenuação da força, da permanência e da estabilidade de sua disposição para a leitura de obras literárias, por uma imposição temporal (não ter mais tempo); por uma ausência de entusiasmo ou pela rotina cansativa:

Hoje em dia, porém, pela rotina intensa do ensino médio, não tenho tanta motivação para ler. No ensino fundamental, muitas áreas do conhecimento que eu estudei, que eu estudava e que não eram obrigação, porque não tinha a cobrança do vestibular, eu me interessei bastante... eu ficava inspirado, movido por aquilo e querendo saber mais. A exemplo, a filosofia, que eu não dava na época, no nono e oitavo ano, que foi quando começou meu interesse. E, nessa época, eu tinha muita vontade de conhecer esses saberes diferentes, o saber filosófico. Mas na transição para o ensino médio, percebi que a minha disposição para estudar filosofia diminuiu bastante e a causa principal disso é justamente a cobrança e essa doença do ensino médio. Todo conhecimento tem de ser útil para realizar uma prova para o vestibular e a gente perde a capacidade

---

<sup>73</sup> *Mainstream* é um conceito que expressa uma tendência ou moda principal e dominante. A tradução literal de *mainstream* é "corrente principal" ou "fluxo principal". Em português, *mainstream* designa um grupo, estilo ou movimento com características dominantes. Este conceito está relacionado com o mundo das artes, principalmente com a música e literatura. Disponível em <https://www.significados.com.br/mainstream/> Acesso em: 15 set. 2019.

de valorizar o conhecimento como uma ferramenta importante para engrandecer a nossa alma, para nos tornar cidadãos melhores. Além da filosofia, que eu dei de exemplo, a minha leitura literária. A minha motivação pra [sic] ler diminuiu muito, por causa de tempo. Meu tempo foi preenchido com as obrigações do ensino médio, que aumentam muito de forma desnecessária, exagerada. Inclusive, aqui no colégio, a gente tem uma carga horária muito excessiva. E essa falta de tempo combinou com o ponto 2 que é o cansaço. Meu cansaço fez que minha motivação diminuísse muito a vontade de ler. Por mais que eu gostasse da leitura. Ainda apreciasse essa forma de arte, eu simplesmente não conseguia terminar um livro. Hoje, em dia, é praticamente impossível terminar um livro. Isso tem a ver também com a paciência que a gente tem que ter pra [sic] ler uma obra literária, que no ensino médio tem que ser tudo rápido. É muita coisa, muito conteúdo. Você tem que aprender rápido. (Trecho extraído do retrato de Fabiano, 2018).

**No retrato do jovem leitor Lua**, o traço disposicional identificado foi uma disposição à pluralidade e à resiliência. A gênese de seu traço disposicional é ativada em situações de seu próprio ambiente familiar. Percebe-se que Lua apresenta um patrimônio de disposições muito heterogêneo, mas de grande coerência:

[...] o sentimento de grande coerência identitária pode provir de indivíduos com um patrimônio de disposições muito heterogêneo, já que a heterogeneidade das disposições incorporadas não se traduz automaticamente em pluralidade identitária, e menos ainda em conflitos identitários para um reconhecimento público de sua identidade. (LAHIRE, 2004, p.317-318)

Além de sua disposição à pluralidade, identificou-se em Lua outro traço disposicional: sua disposição à resiliência:

Atualmente, a palavra resiliência refere-se a várias atitudes e posicionamentos com os quais os sujeitos enfrentam as adversidades a que estão submetidos, tais como, autocontrole, otimismo com a vida, serenidade, empatia, autoconfiança, entre outras características que contribuem decisivamente para o enfrentamento de contrariedades, de contratempos e do estresse, sem sucumbir a eles. (MASSI; LIMA JUNIOR; BAROLLI, 2018, p..247)

No âmbito familiar, Lua reside com seus avós (não reside mais com os pais, devido a conflitos familiares que não cabem ser levantados nesta pesquisa). O fato é que “experiências socializadoras heterogêneas” intervêm em Lua fazendo-o adquirir “meios simbólicos de resistir” a algumas restrições de sua socialização familiar (LAHIRE, 2004, p. 329): “Ninguém em minha família gosta de obras literárias por uma questão de criação familiar. Eu criei esse gosto em outras instâncias nas quais estive presente. ”

Lua não teve, portanto, experiências ou incentivos para a leitura literária na infância, então não se recorda claramente de sua primeira experiência com a leitura de uma obra literária. Como na casa de Lua, não existem práticas de leituras relacionadas a obras literárias, talvez por isso Lua começou pela literatura de massa (a de consumo), influenciado, em princípio por uma prima:

Minha prima de mesma idade gosta bastante [de ler literatura de massa] e por muito tempo achava muito interessante ler as mesmas obras que ela. No entanto, hoje apresento menos interesse e geralmente não lemos os mesmos livros. (Trecho extraído do retrato de Lua, 2018).

Como Lua não teve experiências com a leitura de obras literárias na família, toda a sua construção enquanto leitor literário deve-se, sobretudo, a ações do contexto escolar, do marketing das editoras e do seu grupo de amizades:

Já na adolescência, a experiência mais significativa em relação à leitura foi “Quando comecei a participar de um projeto chamado “Biblioteca da turma” no Colégio de Aplicação e pude conhecer diferentes tipos de livros sob diversas perspectivas.”

Basicamente toda minha formação leitora se deu no Colégio de Aplicação, então todas as contribuições dissertadas anteriormente e que foram muito positivas se deram nesse espaço. Sou muito agradecido pelo trabalho de todos os docentes de Língua Portuguesa que fizeram e fazem um trabalho excepcional e impactante na minha vida e na de muitas pessoas. (Trechos extraídos do retrato de Lua, 2018).

No âmbito do seu grupo de amizades, o gosto pela leitura de obras de literatura de massa de seus colegas influenciou Lua também a buscar essa literatura em seu dia-a-dia:

Irrevogavelmente sim. O interesse por literatura de massa se deu por uma mistura de marketing de empresas e também o consumo de meus colegas de tais obras, criando uma espécie de “modismo” que ninguém queria ficar de fora. Considero que por muito tempo me foi interessante e cumpriu seu papel positivamente. [...]

Até os 14\15 anos costumava ler bastante obras da literatura de massa. Eu amava ler distopias, principalmente por ter muitas pessoas com quem compartilhar experiências. Hoje praticamente não as leio. (Trechos extraídos do retrato de Lua, 2018).

Por nossa pesquisa empírica, podemos afirmar que a literatura de massa serviu para Lua como “(...) degrau de acesso a um patamar mais alto onde o entretenimento não se esgota em si mas traz consigo um alargamento da percepção e um aprofundamento da compreensão das coisas do mundo.” (PAES, 1990, p.28). Para Lua, a literatura de massa foi o primeiro degrau em sua formação leitora que o fez subir outros e o amadureceu enquanto leitor e, acima de tudo, enquanto ser humano. Para Lua, o consumo dos dois tipos de leituras traz uma “pluralidade de ideias e propostas ao sujeito leitor”.

Ao recordar seus anos finais do ensino fundamental (8º e 9º ano), Lua resgata em sua memória alguns aspectos que comprovam a subida desses degraus em sua formação de leitor:

Do ensino fundamental ao médio eu basicamente deixei de ser um leitor de literatura de massa para um de obras literárias. Considero que foi uma mudança bem positiva, pois agora sinto mais completude ao ler e consigo absorver muito mais da proposta de uma obra – isso se deve também à maturidade criada ao longo dos anos. (Trecho extraído do retrato de Lua, 2018).

As leituras que o marcaram até agora foram *Lavoura Arcaica* (Raduan Nassar), *Contos Negreiros* (Marcelino Freire) e *Mulheres de Tijucopapo* (Marilene Felinto). São obras literárias

contemporâneas de muita densidade de leitura. Essas indicações de leitura vieram de sua professora de português do ensino médio.

Quanto à estabilidade do traço disposicional, já é possível observar que Lua continuará a incorporar em seu patrimônio disposições heterogêneas, pois estará sempre aberto a novas aprendizagens de leitura e de vida:

Com uma maior quantidade de leitura literária na minha vida consigo ter uma maior visão sobre diversos processos; desenvolver um autoconhecimento incrível, uma vez que me permito trazer paralelos do que li às minhas vivências; ter um maior discernimento político-social, além de curiosidades de distintas esferas; etc. (Trecho extraído do retrato de Lua, 2018)

**No retrato da jovem leitora Maria**, o traço disposicional identificado nesta pesquisa foi o modo escolar-pedagógico de aprendizagem. A gênese de seu traço disposicional parece ter sido ativada desde criança por ambiente familiar de práticas escolares, visto sua mãe ser uma professora altamente dedicada ao seu trabalho como educadora. O modo escolar-pedagógico de aprendizagem<sup>74</sup>:

Trata-se de um princípio que se manifesta na forma escolar-pedagógica de aprendizagem através da classificação, estudo dividido em etapas, chamadas orais, resolução de exercícios, busca por fontes confiáveis (livros, professores, revistas, vídeos), entre outras práticas tipicamente ensinadas na escola (MASSI; LIMA JUNIOR; BAROLLI, 2018, P.266).

No âmbito familiar, os laços familiares são muito fortes em Maria. A escolha do próprio nome do retrato já confirma isso: “Escolhi o nome ‘Maria’, porque minha mãe e avó se chamam assim, as duas mulheres mais importantes para a minha vida. ” (Trecho extraído do retrato de Maria, 2018). Interessante destacar que, na infância, a primeira experiência de Maria com uma obra literária foi o livro ‘Bisa Bia, Bisa Bel’, de Ana Maria Machado<sup>75</sup>. O livro narra a história

---

<sup>74</sup> Em Lahire (2004, p. 40), encontramos também como definição de modos escolares-pedagógicos de aprendizagem “ [...] (por exemplo, o pesquisado pode ter fortes disposições escolares no domínio literário, mas aprendeu música de forma prática, em vez de ter frequentado uma escola ou um conservatório) ”

<sup>75</sup> Quando escrevi *Bisa Bia, Bisa Bel* só estava era com muita saudade de minhas avós. Vontade de falar sobre elas com meus dois filhos. Não imaginava que pouco depois teria uma filha e essa linhagem feminina ficaria ainda mais significativa para mim. Nem que a história faria tanto sucesso, ganharia tantos prêmios, seria escolhida como um dos dez livros infantis brasileiros essenciais, assim como vir a ser traduzida pelo mundo afora e, sobretudo, tocar tantos leitores. (Notas da autora Ana Maria Machado) MACHADO, A. *Bisa Bia, Bisa Bel*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1982. Este livro foi também publicado em espanhol, inglês, sueco e alemão. <http://www.academia.org.br/academicos/ana-maria-machado/bibliografia>

da menina Isabel, cujo convívio imaginário com sua bisavó Bia, que conhecera através de uma fotografia antiga e sua futura bisneta, que ainda iria existir, leva o leitor a refletir acerca de muitos aspectos cotidianos na vida de uma pré-adolescente.

Na infância, “Minha primeira experiência foi com um livro ‘Bisa Bia, Bisa Bel’ de Ana Maria Machado, que li por volta dos 7 anos. Lembro de ter me divertido muito com a vida da personagem principal, Bia, e de ter tido uma identificação quase de imediata com a mesma, por termos tanto em comum.” (Trecho extraído do retrato de Maria, 2018).

As relações pedagógicas de Maria com a leitura foram inicialmente construídas em seu contexto de ação familiar. Em sua família, sua mãe é leitora de obras literárias e dela recebeu influências: “Minha mãe foi minha maior influência, porque desde minha infância, ela incentiva o hábito da leitura.” Em sua casa, seu irmão gostava de ler literatura de massa e a apresentou a série de livros *Jogos Vorazes*, “que fazia muito sucesso entre os adolescentes na época após sofrer uma adaptação para o cinema.”

No âmbito escolar, apesar de desde a infância ser incentivada a ler obras literárias clássicas, Maria apresentava certa resistência a ler obras clássicas mais antigas da literatura brasileira. Na adolescência, sobretudo no ensino médio, Maria inicia sua caminhada pela leitura de obras clássicas da literatura, ancorada nas indicações da mãe e de seus professores de Língua Portuguesa. Avalia que, nessa fase, conseguiu passar por um “amadurecimento literário”:

Deixei a literatura de massa de lado e passei a me dedicar mais a livros que minha mãe e professores indicavam, como por exemplo: ‘O guarani’, ‘Memórias de um sargento de Milícias’. E acredito que pude passar por um ‘amadurecimento literário’ por entrar em contato com novos gêneros e obras de outras épocas, que antes me negava a conhecer.”

No CAp, eu participei da biblioteca da turma no 8º e 9º anos, projeto no qual me senti extremamente incentivada a ler mais e mais livros. No 1º e 2º anos do ensino médio, tive/tenho a oportunidade de mergulhar mais fundo na literatura brasileira, que conhecia tão pouco. (Trechos extraídos do retrato de Maria, 2018).

No âmbito das amizades, apesar de tentar seguir suas preferências de leitura, os gostos dos colegas de Maria a influenciaram tanto na leitura de obras literárias quanto na leitura de obras de literatura de massa (Lembre-se de que Maria considerava a literatura de massa como literatura de mercado): “[...] comecei a ler literatura de massa justamente por meio de algumas colegas que me apresentaram livros do campo. [...] foi por meio de alguns que passei a conhecer mais obras literárias e me desprendi da literatura de massa.” (Trecho extraído do retrato de Maria, 2018).

Quanto à estabilidade do traço disposicional, já foi possível observar, no retrato de Maria, ainda uma busca de permanência e de estabilidade de sua disposição pedagógica de aprendizagem, principalmente em relação à leitura de obras literárias: “A leitura literária ocupa mais espaço do que antes devido a incentivo familiar e de professores, que me indicaram obras, o que me fez deixar um pouco os tops de vendas ou livros que em breve se tornariam filmes, de lado.” (Trecho extraído do retrato de Maria, 2018).

Parece que essa disposição escolar no domínio literário core paralela a outra inclinação de Maria: aprender acerca da arte e da literatura (nas telas do cinema, nos quadrinhos, nos aplicativos de leitura, etc.). Lembra que Maria cita como um dos livros marcantes em sua vida *Peanuts Completo*, de Charles Schulz, cartunista americano que imortalizou inúmeras personagens nos quadrinhos, dentre essas, Charlie Brown, Lucy e o cachorro Snoopy: “[...] não é à toa que os bonecos de Schulz representam um microcosmo onde nossa tragédia ou a nossa comédia está toda ela representada.” (ECO, 2015, p. 289).

**No retrato da jovem leitora Mina**, o traço disposicional identificado nesta pesquisa foi a disposição em busca do seu próprio (re) conhecimento como leitora. A gênese de seu traço disposicional parece ter surgido a partir de uma cobrança pessoal em seu cotidiano escolar.

Mina se reconhece hoje como uma leitora mais amadurecida. Ele própria consegue validar seus avanços e essa aprovação a satisfaz. Acredita que está caminhando para alcançar o sucesso escolar necessário e um reconhecimento social de seus esforços estudantis, visto estar cada vez envolvida com leituras que vão lhe ajudar na vida e nos vestibulares, ou seja em todo o percurso de cobrança feita aos jovens nessa fase: término do ensino médio, escolha de carreira profissional, maturidade emocional, retorno do investimento dos seus pais

No âmbito familiar, o pai de Mina foi um dos incentivadores para sua formação leitora inicial: “Hoje em dia quem mais lê sou eu, mas meu pai antigamente lia bastante e nós dois gostamos. Ele sempre me incentiva a ler esses livros, tanto comprando-os para mim quanto contando-os, e isso me fascinava.” Atualmente é Mina quem influencia suas irmãs mais novas em suas escolhas de leitura.

No âmbito escolar, a primeira experiência com a leitura de uma obra literária de Mina, na infância “Foi no colégio. Sempre tive o costume de ler, mas teve uma atividade feita com o

livro ‘Os 12 Trabalhos de Hércules’ que, tanto me encantou com a mitologia grega, quanto às leituras em geral, principalmente aventura. ”

Esse encantamento pela mitologia e pela aventura, levou Mina, na adolescência, a ler um livro considerado “arquétipo” para obras de ficção de alta fantasia *O senhor dos anéis*, obra clássica de Tolkien: “[...] *O Senhor dos Anéis* foi o primeiro livro grande e bruto que eu li, foi amor à primeira vista. ” Também na adolescência, outra experiência significativa em relação à literatura de massa foi a leitura do livro *Crepúsculo* “Foi a primeira vez que eu li um livro ‘muito’ grande, que foi *Crepúsculo*, eu já era apaixonada pelo filme, então quando eu li o livro foi bem rápido. ”

Mina leu rapidamente os livros movida pela paixão (disposição + forte apetência) - ‘amor à primeira vista’, ‘apaixonada pelo filme’ - e pela relação estabelecida entre volume do livro - ‘grande’, ‘bruto’, ‘muito grande’ - e sua capacidade enquanto leitora. Interessante lembrar ainda que um dos aspectos que ela aprecia nos livros que lê, além do contexto, da construção da história, das personagens, é o aroma “o cheiro” do livro (já citado, nesta tese, em modos de apropriação).

Nos anos finais do ensino fundamental, Mina avalia-se como uma leitora imatura “Em questão de leitura, eu ainda era muito imatura, e com o avançar dos anos eu consegui ver o quanto eu evoluí. Para mim aqueles livros eram mais um descanso ou um escape. ” Percebem-se modificações inseridas em seu perfil de leitor do ensino fundamental para o ensino médio:

“Eu acho que a quantidade de páginas que aumentaram, a dificuldade na leitura e o tipo de literatura que começou a mudar, passou da de massa para leitura literária. No início foi um pouco lento, porque estava me acostumando com as palavras, a forma de organização, entre outros, depois ficou mais sutil. (Trecho extraído do retrato de Mina, 2018).

Apesar de ser uma leitora habitual (lia livros grossos) Mina encontrou algumas dificuldades na leitura literária. Na fundamentação teórica, explicitamos que, segundo Eco, um dos critérios de diferenciação entre a cultura de massa e a literatura de proposta é o esforço. Além desse aspecto, quando Mina aponta que estava se “acostumando com as palavras, a forma de organização”, isso nos recorda o que diz o teórico Antonio Candido:

[...] as palavras organizadas são mais do que a presença de um código: elas comunicam sempre alguma coisa, que nos toca porque obedece a certa ordem. Quando recebemos o impacto de uma produção literária, oral ou escrita, ele é devido à fusão inextricável da mensagem com a sua organização. (CANDIDO, 2011, 180)

No âmbito do seu grupo de amigadas, apesar de as práticas de leitura de Mina corresponder às suas preferências, aceita as sugestões dos colegas: “[..]em relação à leitura sempre fui muito aberta para receber opiniões, então, às vezes, quando um dos meus colegas, mostrava um livro novo, curiosa, eu ia atrás. Às vezes eu gostava, e às vezes não e isso prossegue até hoje. ”

Mina está buscando sentindo-se uma leitora criteriosa, com o “olhar mais crítico”, construído, segundo ela, durante seu percurso escolar: “Agora, eu sempre procuro leituras que vão me acrescentar nos meus estudos, na minha visão de mundo e o que mais vai me proporcionar mais conhecimentos. ” Atualmente, Mina lê em menor quantidade livros de literatura de massa “[...] simplesmente porque agora no ensino médio eu não tenho tempo e meus interesses de leitura são outros, antes eu lia 5 a 7 livros nas férias, agora se eu ler, 2 é lucro. ”

Quanto à estabilidade do traço disposicional, Mina se reconhece hoje como uma leitora mais amadurecida. Ela própria consegue validar seus avanços e essa aprovação a satisfaz. Acredita que está caminhando para alcançar o sucesso escolar necessário e um reconhecimento social de seus esforços estudantis, visto estar cada vez envolvida com leituras que vão lhe ajudar na vida e nos vestibulares, ou seja, em todo o percurso de cobrança feita aos jovens nessa fase: término do ensino médio, escolha de carreira profissional, maturidade emocional, retorno do investimento dos seus pais.

**No retrato da jovem leitora Noora, o traço disposicional identificado nesta pesquisa foi uma disposição leitora cultivada. A gênese de seu traço disposicional parece ter sua origem na leitura da (s) literatura (s) ou na própria literatura. Noora sente uma imensa gratidão pela literatura, por compartilhar com ela vários momentos de sua vida. Resgato aqui um trecho do seu retrato já citado no item acerca das concepções de literatura: “[...] literatura “significa tudo (ou quase) pra mim. Sério, é algo tão pessoal e tão importante, que esteve presente em todos os momentos da minha vida. Não poderia ser mais grata pela literatura”. (Trecho extraído do retrato de Noora, 2018).**

No âmbito familiar, já existe prática da leitura e isso serviu como “espelho”, como ela afirma: “todo mundo aqui em casa lê muito, e sempre fomos incentivados por nossos pais a

manter o gosto por isso. Acho que, só de vê-los, a gente sentia essa vontade, num tipo de efeito espelho. ”

Na infância, ainda na barriga da mãe (professora de português), começou a ouvir histórias:

Não lembro exatamente a primeira experiência com a leitura de uma obra literária, porque minha mãe conta que lia para mim desde antes de eu nascer, e eu aprendi a ler bem cedo. A mais marcante quando eu era menor provavelmente foi um pequeno livrinho-poema de Ruth Rocha, chamado ‘As coisas que a gente fala’. Eu carregava comigo para todo lugar. (Trecho extraído do retrato de Noora, 2018).

Afirma também que outra leitura importante, em sua infância, foi a saga Harry Potter. No início da adolescência, no sexto ano, Noora não gostou de uma experiência de leitura, mas isso não a fez desisti da leitura de outras obras. “Na ‘biblioteca da turma’ do sexto ano eu tirei um livro de Clarice Lispector, e foi meio traumático, porque não gostei. Mas no oitavo ano eu já entrei em contato com obras que foram muito importantes e que contribuíram para fortalecer o gosto. ”

Se levarmos em consideração à variação de comportamentos e atitudes em relação à leitura, constata-se que, apesar desta experiência, permanece em Noora sua disposição para a leitura, destacando como experiências significativas, a leitura do livro “Capitães da Areia!!! Não consigo esquecer esse livro até hoje, um dos meus favoritos. ” E também a leitura de uma obra da literatura de massa: “[...] bem recente, do começo de 2018. Li um livro do John Green chamado ‘Tartarugas Até Lá Embaixo’, sobre uma menina com ansiedade e era um tema tão importante, com personagens reais... Serviu muito pra [sic] mim. ”

Percebe-se que Noora vai cultivando sua própria relação com a literatura, com a interferência escolar, e essa construção está fortalecendo sua própria escolha profissional:

Sem o CAp eu não estaria querendo seguir carreira na área, isso é fato. Minha mãe é professora de português e, por mais que eu me interessasse e olhasse com carinho pra [sic] essa área, sempre pensei que não ia conseguir por não ter esse apego tão grande aos livros. Gosto bastante de gramática e de ensinar (superei a vergonha!), mas ficava com essa pulguinha atrás da orelha por não ter essa presença de brasilidade em mim. Agora eu tenho, além da presença, um futuro inteirinho a ser explorado, devido ao amor que sinto hoje pelos livros. Passa o nível de formação leitora e entra no de formação humana. Só tenho a agradecer. (Trecho extraído do retrato de Noora, 2018).

No âmbito do seu grupo de amigas, Noora também foi crescendo em relação às suas preferências de leitura. Antigamente, ela se deixava influenciar pelo que estava sendo lido no momento pelo seu grupo de amigos adolescentes: “Hoje em dia, se é algo que meus amigos estão lendo, penso que gostaria de ler para entender o porquê de tanta agitação, mas não faço

isso uma prioridade como fazia. ” Antes, o gosto pela leitura de obras de literatura de massa de seus colegas a influenciava demais a buscar essa literatura em seu dia-a-dia “Temia ser excluída por não ter lido um livro importante, que ia virar filme ou algo do tipo. E eu era curiosa demais, e também não recusava qualquer oferta de leitura. Foi o útil ao agradável. ”

Interessante destacar também que Noora prioriza as indicações de professores para as suas escolhas de leitura literária. Avalia que o gosto pela leitura de obras literárias de seus colegas não a influencia “porque sinto que boa parte dos meus colegas abandonou a leitura ou ainda lê mais literatura de massa. Eu me espelho nos professores e nas recomendações que eles me fazem. ”

Das recordações que Noora tem de suas leituras de obras literárias e ou de literatura de massa dos anos finais do ensino fundamental (8º e 9º anos) destaca que:

[...] no oitavo ano foi quando eu comecei a abrir os olhos para a maravilha que o Brasil é em termo de literatura. Machado de Assis, José de Alencar, Jorge Amado... Autores essenciais. Literatura de massa eu lia muitos livros de romance, como Nicholas Sparks e John Green. [...] as leituras de obras da literatura de massa não correspondem mais com o que eu sou agora, mas foram muito importantes na época, então as aprecio também. As obras literárias brasileiras fortaleceram meu desejo de me tornar professora, então são importantes demais pra [sic] mim. Acho que tudo tem seu valor. (Trecho extraído do retrato de Noora, 2018).

Percebe, com clareza, as modificações inseridas em seu perfil de leitor do ensino fundamental para o ensino médio e avalia com maturidade essa transição de leitura e de leitora:

“Troquei completamente literatura de massa por esses livros mais alternativos. Não sei se pela idade, pela maturidade, pelo sentimento de desperdiçar tempo (que os jovens quase não têm) com coisa que não é visceral.... Provavelmente foi um conjunto de tudo. Olho pra [sic] trás com muito orgulho de ter passado por uma fase muito boa, mas compreendo que a de agora está me fazendo crescer muito também, não só como pessoa, mas no próprio português.... É o fim da interpretação única e uma nova fase de várias visões. Viva! ” (Trecho extraído do retrato de Noora, 2018).

Quanto à estabilidade do traço disposicional, Noora aprendeu desde cedo o valor da leitura e como cultivá-lo. Considerava, entretanto, que seu apego aos livros ainda era pequeno. Sentia que falava algo: um amor pela literatura brasileira, mas hoje “Minha estante responde por si só, antigamente era lotada de literatura de massa e hoje em dia é muito mais obra literária brasileira. Acho que foi porque cresci, e já não me interesso por aquele estilo. ” A literatura brasileira encontrou seu espaço no caminhar de Noora pela leitura. Agora, Noora consegue olhar com mais tranquilidade a área que, possivelmente, seguirá. Construir seu próprio caminho foi essencial para essa escolha. Mesmo sua mãe sendo professora de Português, foi possível a Noora cultivar sua própria disposição individual para os livros e a leitura.

**No retrato da jovem leitora Violet Baudelaire**, o traço disposicional identificado nesta pesquisa foi uma disposição ao cuidado de si enquanto leitora. A gênese de seu traço disposicional parece ter sido construída na convivência diária com suas colegas adolescentes. É uma adolescente tímida e demonstra ter muito cuidado em suas escolhas, seja de amizades, seja de leituras.

No âmbito familiar, apesar de não achar seu gosto de leitura parecido com o de seu pai ou de sua mãe, Violet Baudelaire comenta que seus pais sempre lhe disseram que “liam muito quando menores”; seu irmão também lê muito, sobretudo gosta de ler literatura de massa, mas o gosto dele por essa literatura não a influenciou, pois, a diferença de idade entre ambos ‘diferenciam’ também seus gostos.

Na infância, como ocorreu com outros leitores de nossa pesquisa, a leitura de *O pequeno príncipe* marcou Violet Baudelaire pela dificuldade em entender certas partes:

Na infância, a primeira experiência de Violet com a leitura de uma obra literária é *O Pequeno Príncipe*: ‘Não lembro se houve alguma experiência anterior, mas a primeira que me recordo é O Pequeno Príncipe (Antoine de Saint-Exupéry), lembro-me de achar que era um livro mais fácil de se ler, mas durante a leitura tive problema para entender certas partes.’ (Trecho extraído do retrato de Violet Baudelaire, 2018).

Embora destinada ao público infantil, com belas ilustrações, o que leva os adultos geralmente presentear crianças e adolescentes com a obra, *O Pequeno Príncipe* aguarda sempre várias (re) leituras. Em cada fase da vida do ser humano, o leitor compreenderá a história como se a estivesse lendo pela primeira vez. O teor filosófico e poético da obra faz o leitor repensar a vida e a interpretação de sua leitura. Violet Baudelaire precisará (re) ler a obra em outro momento de seu percurso de vida, como fizeram Marielle, Tom e Caio Otávio, outros jovens leitores de nossa pesquisa.

O que Violet Baudelaire mais aprecia nos livros que lê é o enredo. Talvez por isso, ela goste da leitura de romances policiais; de romances cheios de aventuras e mistérios; de histórias de amor adolescente; e, de fantasia. Agora. Na adolescência, a experiência mais significativa em relação à leitura de uma obra de literatura foi “Houve outras ótimas experiências, mas diria que os livros da série de Sherlock Holmes, porque eu gosto do estilo das histórias e dos personagens.”

Isso é confirmado também pela escolha do nome para o retrato. A jovem leitora adolescente escolhe o nome de uma das personagens do livro *Desventuras em série*<sup>76</sup>: A personagem, Violet Baudelaire, tem catorze anos e é uma das maiores inventoras do seu tempo. As engrenagens e alavancas de seu cérebro funcionam a todo o vapor.

No âmbito das amizades, Violet Baudelaire aceita sugestões de leitura de seu grupo de amigos adolescentes: “Aceito sugestões, mas para ler preciso gostar da sinopse, nunca li nada sem saber do que se trata.” Observa-se o cuidado de Violet com suas leituras. Em relação ao gosto de seus colegas pela leitura de livros de literatura de massa admite que “Muitos que eu li foram por indicações dos meus amigos, então eles ajudaram a construir meu gosto.”

No âmbito escolar, hoje, no ensino médio, ao lançar um olhar para as suas leituras dos anos finais do seu ensino fundamental, Violet Baudelaire mantém ainda a sua inclinação por leituras mais leves “Eu gostei e ainda gosto, livros como “Fala sério, professor!” São literatura de massa brasileira, que eu gosto de ler por ser muito leve, o que ajuda a descontrair com a rotina de estudante que às vezes é difícil.” Já percebe, entretanto, algumas modificações inseridas em seu perfil de leitor do ensino fundamental para o ensino médio:

Eu lia mais histórias de amor adolescente e fantasia. Agora quero ler mais livros brasileiros, e livros que exigem uma atenção maior ao serem lidos. Acredito que a transição do fundamental para o médio reflete nas escolhas de livros de cada um, percebo agora que gostei de tudo que li, mas de agora em diante quero tentar outros tipos de livros. (Trecho extraído do retrato de Violet Baudelaire, 2018).

Avalia que as estratégias usadas pela escola/ professor(a) a auxiliam em sua leitura das obras literárias “acho que se não fosse a escola, eu não leria o quanto que leio hoje.” A escola, portanto, está contribuindo em seu amadurecimento enquanto leitora:

[...] o Aplicação é muito importante para mim como leitora, porque antes eu tinha um interesse, mas os livros da escola não me prendiam muito, e comecei a achar que todo livro seria assim, mas no Aplicação, a leitura é incentivada desde o sexto ano, o que acho muito importante para todo mundo, me fez ler mais o que sempre ajuda na escrita e meu senso crítico melhorou muito. (Trecho extraído do retrato de Violet Baudelaire, 2018).

Quanto à estabilidade do traço disposicional, Violet Baudelaire está buscando abrir-se para outras leituras, mas ainda mantendo o cuidado com sua leitura. Como já dissemos, quando

---

<sup>76</sup> *Desventuras em série*, escrito por Lemony Snicket, heterônimo do autor americano Daniel Handle. Trata-se de uma coleção composta por treze livros.

estávamos categorizando as obras, é preciso ‘cuidado’ com o leitor adolescente, em seu processo de formação leitora, pois a literatura não é uma “experiência inofensiva, mas uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria vida, da qual é imagem e transfiguração” (CANDIDO, 2011, p.178). Talvez seja, por isso, que Violet Baudelaire demonstre certo receio de ler certas obras, sem saber de que se trata o conteúdo da história. O contexto de ação escolar terá um papel fundamental na formação e na mobilização de outras disposições em Violet Baudelaire, sobretudo em relação a leituras literárias.

#### 6.1.5.4 Traços disposicionais dos jovens leitores do 3º ano do ensino médio

**No retrato da jovem leitora Halla**, o traço disposicional identificado nesta pesquisa foi sua disposição leitora avaliadora (conhecer sempre os dois lados da questão para se posicionar). A gênese desse traço disposicional começa a ser construído já em sua infância.

No âmbito familiar e ou escolar, na infância, o gênero literário mais presente em sua memória é o poema. Halla não lembra exatamente da primeira experiência com a leitura de uma obra literária, mas “quando criança eu gostava muito de ler livros de poemas. Um dos meus preferidos era o livro ‘ou isto ou aquilo’ de Cecília Meireles.”

O livro de Cecília Meireles *Ou isto ou aquilo*, publicado pela primeira vez em 1964, já com várias reedições ainda continua a encantar crianças, jovens e adultos. Por ser um dos livros favoritos de Halla, supõe-se que deve ter lido várias vezes, sobretudo o poema que dá título ao livro<sup>77</sup>.

Halla deve ter convivido desde cedo com a ideia de que “a vida é feita de escolhas”, entretanto, muitas vezes, sobretudo na adolescência é difícil fazer essas escolhas. Quando a gente escolhe uma coisa em detrimento de outra, buscamos acreditar ter acertado nessa escolha.

Apesar de o pai e a mãe de Halla não terem o hábito da leitura de obras literárias e de literatura de massa, percebe-se que foi possível a eles construir em Halla e em sua irmã o gosto pelos livros.

---

<sup>77</sup> Ou isto ou aquilo

Ou se tem chuva e não se tem sol, / ou se tem sol e não se tem chuva! / Ou se calça a luva e não se põe o anel, / ou se põe o anel e não se calça a luva! / Quem sobe nos ares não fica no chão, / quem fica no chão não sobe nos ares. / É uma grande pena que não se possa / estar ao mesmo tempo nos dois lugares! / Ou guardo o dinheiro e não compro o doce, / ou compro o doce e gasto o dinheiro. / Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo... / e vivo escolhendo o dia inteiro! / Não sei se brinco, não sei se estudo, / se saio correndo ou fico tranqüilo. / Mas não consegui entender ainda / qual é melhor: se é isto ou aquilo. (MEIRELES, C. *Ou isto ou aquilo*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1990)

Em casa, somente eu e minha irmã temos o hábito de ler obras literárias. Meus pais raramente começam a leitura de um livro, mas alimentaram muito nosso gosto (meu e da minha irmã) pelos livros desde cedo. Eles reconhecem a importância da leitura - mesmo que não tenham o hábito - e felizmente me estimularam a ler sempre. (Trecho retirado do retrato de Halla, 2017).

Se levarmos em consideração à constatação da variação ou da não- variação dos atitudes em relação à leitura na adolescência, Halla mantém no início de sua adolescência sua inclinação à leitura de poemas, acrescentando agora os textos em prosa, indicados pelo Colégio de Aplicação:

Além dos poemas mais famosos de Cecília Meireles, Manuel Bandeira e Mário Quintana, eu conhecia poucos textos literários quando mais nova (principalmente prosa). Em 2012, como atividade para o Colégio de Aplicação, experimentei ler “A hora da estrela” de Clarice Lispector. Foi com essa significativa (e estranha) leitura que eu senti o choque e a dúvida. A indagação e o sentimento de querer extrair alguma e qualquer coisa do que estava sendo dito por Clarice. Foi importante porque comecei a estimular a busca (muito pessoal) e muito vasta de significados. (Trecho extraído do retrato de Halla, 2017).

A leitura de *A hora da estrela* desafia Halla. Nessa obra, Clarice Lispector oferece uma densa reflexão sobre o ato de escrever, paralelo à construção da própria narrativa ficcional da personagem Macabea. Proposta como atividade escolar, o livro foi debatido e discutido em sala de aula e Halla foi desafiada a buscar significados onde não via: “[...] o choque e a dúvida. A indagação e o sentimento de querer extrair alguma e qualquer coisa do que estava sendo dito por Clarice” foi importante para Halla. A literatura a fez sair de sua zona de conforto, a buscar significados e pensar outros significados. “Como outros atos da linguagem, a literatura dá existência ao que, sem ela, ficaria no caos do inomeado e, conseqüentemente, do não existente para cada um.” (LAJOLO, 2018, p. 56).

Halla resgata em sua memória alguns aspectos importantes que consolidaram sua formação leitora no contexto de ação escolar e a fizeram apropriar-se, cada vez mais, do patrimônio literário brasileiro:

Com as leituras introduzidas pela escola no ensino fundamental começamos a nos atentar a aspectos diferentes que podem ser analisados em cada livro. A escola nos equipa melhor para compreender uma obra literária: nos aproximamos dela. “[...] recorda de suas leituras de obras literárias e ou de literatura de massa dos anos finais do ensino fundamental (8º e 9º anos) lembro que minha turma foi convidada a ler: *Ilíada*, *Odisseia* (adaptados), *Dom Quixote*, *A vida que ninguém vê*, *Os miseráveis*, *As vantagens de ser invisível*, *O pagador de promessas*, *O fazedor de velhos*, *Capitães de areia*. [...]. Avalio [essas leituras] como muito importantes para minha aproximação das obras literárias e também nacionais. Até 2013/2014 eu lia muitos livros de literatura de massa de autores internacionais. Aos poucos e com muito debate,

comecei a me identificar com muitos dos livros de literatura nacional apresentados como paradidáticos no colégio. (Trecho extraído do retrato de Halla, 2017).

Halla percebe, com clareza, as modificações inseridas em seu perfil de leitor do ensino fundamental para o ensino médio e comprova que a literatura de massa foi uma “ponte de diálogo” entre essa e a literatura literária na formação de Halla:

A grande diferença foi na frequência de leitura e na qualidade dela. Com a passagem do ensino fundamental para o ensino médio eu deixei a literatura de massa para trás. Me encantei pela beleza das obras literárias, pelas possibilidades de interpretação e pelo desvendar (muitas vezes difícil, mas de muito valor) da poesia. Desde o primeiro ano não abro mão de estar lendo algum livro literário - quando não estou, sinto falta. (Trecho extraído do retrato de Halla, 2017).

No âmbito do seu grupo de amizade e do convívio em sala de aula, Halla está sempre atenta as indicações dos seus colegas acerca de obra literárias e de massa, pois acredita que suas preferências de leitura são similares às preferências do seu grupo de amigos mais próximos. Os momentos de socialização de leitura em sala de aula fizeram, sem sombra de dúvida, parte essencial da formação leitora de Halla. O gosto pela leitura de obras literárias e ou de massa de seus colegas a influenciou:

Foi da convivência com eles e elas que conheci muitos poemas e recebi muitas sugestões de livros. Os momentos de socialização de leitura (que aconteciam durante aulas de português) eram os mais convincentes e me fizeram correr atrás de muitas obras resumidas e elogiadas pelos meus colegas.

Nos anos de 2010 a 2014 muitos dos livros de literatura de massa que eu lia também eram lidos pelos meus colegas. Os personagens e as histórias eram muito comentados na minha turma e também nas redes sociais: fatores que me influenciaram a ler muitas dessas obras. (Trechos extraídos do retrato de Halla, 2017).

Como argumenta Halla, as personagens e as histórias eram muito comentadas também nas redes sociais. A escola precisa, portanto, interagir com os outros espaços em que os jovens também se (in) formam. Isso inclui, sobretudo, os espaços virtuais. Retomando o alerta de Dubet (2006) de nosso referencial teórico, “apesar de ainda manter o monopólio da cultura acadêmica, a escola perdeu o monopólio cultural, com uma concorrência cada vez maior da cultura de massas e da circulação social de informações.”

Em sua construção leitora, Halla vivenciou tanto a literatura de massa como a literatura literária:

A literatura de massa me interessava mais entre meus 10 e 14 anos. Atualmente não é meu tipo favorito de literatura. [...]. Minha irmã mais nova é a única da família que se interessa atualmente pela literatura de massa. Como já tive contato com obras de literatura de massa, acredito que sou menos influenciada por ela: já conheço minhas preferências de leitura e já pude comparar a literatura de massa com as obras literárias. (Trecho extraído do retrato de Halla, 2017).

Ao mencionar os livros mais marcantes em sua vida até agora, Halla destaca dois a escrita de dois autores<sup>78</sup>:

[...] ‘A desumanização’, de Valter Hugo Mãe, foi um marco na minha experiência de leituras. Ele tem uma narrativa simples e crua, mas pesada e carregada de imagens muito bonitas e muito fortes. Um outro livro muito marcante para mim foi ‘Lavoura Arcaica’ de Raduan Nassar. É um texto muito denso, triste, psicológico, cheio de sutilezas e ambiguidades. Foi uma leitura emocionante. (Trecho extraído do retrato de Halla, 2017).

Lembremos que a escolha do nome do retrato de nossa jovem leitora vem de uma das personagens do livro de Valter Hugo Mãe: “Escolhi o nome ‘Halla’ porque acho bonito, gosto de como ele soa e porque esse é o nome de uma das personagens-espelho (nesse caso do livro “A desumanização”) que mais me ensinaram e emocionaram até então.”

Quanto à estabilidade do traço disposicional, é possível constatar em Halla a permanência e estabilidade de sua disposição avaliadora (conhecer sempre os dois lados da questão para se posicionar) e de sua disposição para a leitura de obras literárias:

A leitura literária hoje desempenha um papel maior em sua vida que antes. “Com certeza desempenha um papel maior no hoje. Ganhei o hábito e a vontade de ler quase toda semana um pouco de poesia (geralmente poema e romance). Antigamente, minhas leituras eram mais rápidas e menos poéticas. (Trecho extraído do retrato de Halla, 2017).

Por vários aspectos apresentados em seu retrato, pode-se considerar que Halla é uma leitora literária na concepção posta por Paulino (2004) em nosso referencial teórico acerca da formação de leitor literário:

O Colégio de Aplicação me ensinou a ler verdadeiramente. A reconhecer a poesia como essencial para minha vida. A enxergar a beleza dos poemas, das metáforas e das palavras. Hoje sou uma leitora eternamente em crescimento e desenvolvimento

---

<sup>78</sup> O escritor Valter Hugo Mãe, nascido em Angola, mas radicado em Portugal, já está sendo considerado um dos expoentes da literatura portuguesa da atualidade. A sua obra é editada em diversos países, com destaque para o Brasil, Alemanha, Espanha e França. Já publicou seis romances, além de poemas e crônicas. Quarto romance do aclamado escritor português a ser lançado pela Cosac Naify, *A desumanização* se passa na paisagem inóspita dos fiordes islandeses. Narrado por uma menina de 11 anos que nos conta, de maneira muito especial, o que lhe resta depois da morte da irmã gêmea, o livro é feito de delicada melancolia e extrema beleza plástica. (Texto adaptado). Disponível em <http://globolivros.globo.com/autores/valter-hugo-mae>

O escritor brasileiro Raduan Nassar recebeu o prêmio Camões em 2016, a principal premiação da Língua Portuguesa no mundo lusófono, pelo conjunto de sua obra (três obras publicadas). Há mais de 30 anos, ele não publica mais livros. Em entrevista à Revista Cult em junho de 2017, disse: “Foi um sentimento de fracasso que me fez parar de escrever. Afinal, quando abandonei a literatura, eu era um autor encalhado.” Filho de imigrantes libaneses, Raduan Nassar, nascido em 1935, no interior de São Paulo, disse que seu posicionamento político veio do pai, João Nassar, libanês de origem síria que “viviu como fugitivo no próprio país”. (Texto adaptado) PINTO, M. da C. Uma conversa exclusiva sobre política, cultura e literatura (Especial, Raduan Nassar). **Revista CULT**, São Paulo: Editora Bregantini, ed. 224, jun.2017. ISSN: 9771414707007 00224.

porque meus primeiros passos foram firmes e muito bem acompanhados durante meus anos de colégio. (Trecho extraído do retrato de Halla, 2017).

**No retrato do jovem leitor Kindzu**, o traço o traço disposicional identificado nesta pesquisa foi a disposição de superação de seus limites de leitor. A gênese de seu traço disposicional parece ter sido iniciada antes de sua própria apropriação da leitura e da escrita e na construção da superação de seus limites enquanto leitor.

A escolha do nome Kindzu, para o seu retrato, vem da personagem do livro *Terra sonâmbula*, do escritor moçambicano Mia Couto: “Kindzu é uma personagem do livro ‘Terra Sonâmbula’, de Mia Couto, que eu gosto muito, e acho que tem muita relação com o que falei sobre literatura. ” (Trecho extraído do retrato de Kindzu. 2017). Veremos adiante que os primeiros contatos que Kindzu teve com a literatura foi através de histórias narradas (lidas) por outras pessoas e transformadas pela sua imaginação.

No romance *Terra Sonâmbula*, encontram-se memórias, crenças, narrativas escritas, histórias orais, imaginação e poesia:

*Terra Sonâmbula* é elaborado com uma narrativa matricial, vivida por Muidinga e Tuahir, que dá sopro e vida às experiências memoriais da personagem Kindzu. Daí em diante, os cadernos [de Kindzu] que deixou escritos serão, para usar a metáfora do último livro do escritor, um fio reunindo suas missangas, narrativas concisas, pontuais, que se fazem necessárias para que significados estéticos e religiosos venham fecundar a esterilidade do fio. (RIOS, 2007, p.79)

No âmbito familiar, as primeiras experiências de Kindzu com a leitura literária foram leitura em voz alta de outras pessoas;

Minhas primeiras experiências foram através da leitura em voz alta de outras pessoas. Nesse momento, eu deveria, somente, me dedicar à imaginação. Um pouco mais velho comecei a ler por mim e para mim mesmo. O início foi com um livro, do qual não me lembro o nome, onde foram reunidos diversos contos indígenas. Comecei, nesse momento, a ter que me atentar às pontuações, tons, definições e ritmos das palavras. Esses novos ‘obstáculos’, muitas vezes, tornavam impossível a plena compreensão do que estava sendo dito. Por isso, era comum pular para o próximo conto ‘mais legal’. Também buscava uma moral em todos eles. ” (Trecho extraído do retrato de Kindzu, 2017).

Sem se preocupar em decifrar um código escrito, pois escutava da boca de outros essa leitura, Kindzu pode reunir linguagem e imaginação: “ A linguagem é nossa primeira ficção, ela é o fundamento de toda virtualidade” (MOSE, 2018, p. 120). Para Kindzu, a linguagem tornou-se “literalmente” sua primeira ficção, pois a partir das palavras lidas, imaginava o

mundo como quisesse<sup>79</sup>. Para Chartier, é preciso analisar com atenção as maneiras de ler que estão desaparecendo em nosso mundo contemporâneo, a leitura em voz alta é uma dessas maneiras. (CHARTIER, 1994).

Ao começar sua caminhada mais solitária pela leitura, Kindzu passou para os contos indígenas e novos obstáculos foram aparecendo. Quando percebia as dificuldades daquela leitura, pulava aquele obstáculo e ia para outro conto que lhe desse a condição de ser um leitor e encontra, segundo ele uma moral para a história (como, geralmente, aparece no gênero literário fábula e contos clássicos).

Embora na infância tenha ouvido histórias sendo lidas para ele por adultos, constata-se que, na família de Kindzu, a relação com a leitura de obras literárias é vivenciada como uma “obrigação”, talvez tenhamos aqui a “lógica do necessário”, da necessidade levando em conta as referências sociais ou culturais nas quais fomos socializados:

Em casa ou família, ninguém realmente gosta [de ler obras literárias]. As pessoas da minha casa têm uma relação com a literatura parecida com a minha quando criança. Parecem pressionados pela ‘obrigação’ de ter contato com essas obras. Acredito, no entanto, que só pude perceber isso pelo modo como o contexto me afetou anteriormente. (Trecho extraído do retrato de Kindzu, 2017).

Compreender nossos próprios limites de leitura é um passo importante para superar esses limites, como aconteceu com Kindzu. Ele encontra, na sua construção da caminhada pela leitura, vários obstáculos desde o rigor da linguagem, a obrigação de ler obras consideradas “reconhecidas”. No âmbito escolar, já na adolescência, o fato de ler Machado de Assis - um autor tão distante cronologicamente de seu tempo atual e de sua linguagem usual - o fez sugerir que começar por obras menos reconhecidas, nem por isso deixou de ler, mesmo diante desses limites. Apesar de julgar “penosa” a leitura, o peso da leitura e o reconhecimento de seus limites não o fizeram desistir de seu aprendizado e reconhecer a importância desse esforço para o seu desenvolvimento enquanto leitor:

Ler Machado de Assis me introduziu a um rigor mais formal das obras literárias. Acredito que o impacto causado por esse evento me mostrou o quão diversa a língua poderia ser dependendo do seu tempo e contexto. Apesar de julgar penosa a leitura, essa introdução foi muito importante para meu desenvolvimento. No entanto, acredito

---

<sup>79</sup>Na obra “A ordem dos livros, no capítulo 2, Roger Chartier aborda questões ora históricas, ora atuais acerca de temas como: o impacto do escrito impresso sobre as formas antigas de uma cultura oral, gestual e iconográfica; o afloramento da oralidade no impresso; o resgate da prática da leitura em voz alta diante da leitura individual, solitária e silenciosa. (CHARTIER, Roger. A ordem dos livros. Brasília: editora UNB, 1994. Cap. 2. p. 11-31.)

que ela também poderia e deveria ser feita com obras menos reconhecidas e que não envolvessem a norma culta da língua. Penso que isso contribuiria para mim e para tantas outras pessoas ainda em formação a uma ‘não elitização’ da escrita. (Trecho extraído do retrato de Kindzu, 2017).

A formação leitora de Kindzu em relação à leitura literária foi construída, em parte, pela escola; outra pelo grupo de amigos (como veremos no item a seguir): “ Na minha escola [ Colégio de Aplicação da UFPE], uma professora específica, nos dá diversas opções de leitura, além de eleger o modo de socialização democraticamente. Isso me ajudou muito no contato com as obras literárias. ”

No caso da literatura de massa sua identificação pessoal com as obras foi um dos fatores decisivos para essa leitura. Lembrem-se de seu comentário sobre a franquia *Percy Jackson* (no item de categorização das obras) que lhe provocou uma identificação imediata: “[..] o protagonista estava num momento da vida parecido com o meu e fazia parte de um contexto que deixaria boa parte dos adolescentes envolvidos. ”

Lembrem-se de que na adolescência, Kindzu escolhia as obras de literatura de massa pela identificação com o momento em que vivia. Agora, no ensino médio, ele já parte em busca de leituras que construam sua “identidade”, incluindo a sua identidade de leitor.

Kindzu percebe, com clareza, as modificações inseridas em seu perfil de leitor do ensino fundamental para o ensino médio e avalia essa transição de leitura e de leitor:

No ensino médio foi onde tive minhas experiências mais prazerosas através da literatura. É com elas que eu procuro moldar minha identidade. No ensino fundamental eu não me preocupava com uma identidade. Por isso, hoje, procuro leituras mais voltadas à realidade do ambiente que me cerca. Me interessa muito por leituras mais regionais. (Trecho extraído do retrato de Kindzu, 2017)

Volta-se, mesmo de forma inconsciente, para suas raízes de leitura mais regionais construídas em sua infância pela leitura oral, pela leitura de contos e mitos indígenas. Os livros mais marcantes foram: *Poesia completa*, de Manoel de Barros, principalmente ‘O guardador de águas’ e *Morte e vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto.

No âmbito do seu grupo de amizades, observamos que o grupo de amigos de Kindzu (sobretudo os amigos de seu ambiente escolar) foi muito importante em sua formação leitora. A mediação de leitura possibilitada pelo grupo o inseriu em práticas de leituras literária e de massa:

O que está sendo lido pelo meu grupo de amigos se torna minha preferência quando eles fazem fortes indicações e me deixam curioso. Além disso, procuro obras de escritores que eu já obtive boas leituras. {...} eles [os colegas] foram os primeiros a me mostrar textos que me impressionavam e me deixavam curioso e disposto a ler

mais obras literárias. Os gostos de seus colegas pela leitura de obras de literatura de massa o influenciaram ‘Sim. Eles que me introduziram a ela.’ (Trecho extraído do retrato de Kindzu, 2017).

Quanto à estabilidade da disposição, já é possível constatar em Kindzu a inibição de seu traço disposicional para a ativação de outras disposições leitoras já interiorizadas.

Segundo Lahire (2017, p.47) “Alguns hábitos podem ser interiorizados, mas não serem atualizados senão por meio de constrangimento ou obrigação[...]” Aos poucos, a formação leitora de Kindzu foi-se construindo através de ações do contexto escolar e familiar e social, mesmo com todas as “obrigações” que essas instâncias de socialização precisam manter na educação de crianças e jovens. (Como pode a escola não escolarizar o conhecimento? Como pode a família não educar os filhos?)

[..], hoje, leio por prazer. Durante a minha infância toda e boa parte da minha adolescência lia por me sentir pressionado pela família, escola e sociedade. Atualmente, procuro trazer ou recusar o que leio para fazer parte da minha identidade. Diferente do que fazia há anos atrás, quando simplesmente lia. (Trecho extraído do retrato de Kindzu, 2017)

Para Kindzu, as práticas de leitura de obras literárias, no Colégio de Aplicação, contribuíram muito para a sua formação leitora: “Sem o CAp, provavelmente, não haveria prazer na literatura, e conseqüentemente, ela não teria presença tão intensa na minha vida. Foi nele que aprendi a selecionar/julgar, interpretar e apreciar o que leio.”

**No retrato da jovem leitora Lena**, o traço disposicional identificado nesta pesquisa foi disposição pragmática de leitura. A gênese de seu traço disposicional parece estar se construindo justamente pela conclusão do ensino médio.

No âmbito familiar, na infância. Lena conhece o mundo da leitura pelas histórias em quadrinhos da Turma da Mônica. Em sua família, não há práticas de leitura de obras literárias ou de massa, portanto, ela não recebeu nenhuma influência do gosto familiar.

No âmbito escolar, já na adolescência “Dentro da sala de aula”, esse foi o espaço de encontro de Lena com a literatura literária e percebam que, para ela, foi um ‘choque’ ler Machado de Assis ou Clarice Lispector (com 12 ou 13 anos) ainda no ensino fundamental. Um aspecto identificado por Lena e outros jovens leitores adolescentes de nossa pesquisa, ao ler uma obra considerada literária, é o trabalho com a linguagem:

[...] dentro de sala de aula, lendo Clarice Lispector e Machado de Assis. Acho que tinha 12 ou 13 anos e foi um choque porque não era acostumada com a linguagem ‘difícil’. Ainda na adolescência (no ensino médio), a experiência mais significativa em relação à leitura de uma obra literária foi “ lendo *A paixão segundo GH*, porque Clarice Lispector é incrível e me fez refletir muito sobre minha vida. (Trecho extraído do retrato de Lena, 2017).

Apesar do choque inicial, com a continuidade de seus estudos no ensino médio, Lena constrói outras disposições frente à leitura de obras Clarice Lispector e *A Paixão segundo GH* a marca. Mesmo com essas disposições e seu declarado “amor à literatura” (Eu amo a literatura, acho tudo muito bonito e inteligente), constata-se em Lena também uma predisposição a ler livros literários atendendo, sobretudo, a expectativa do momento atual: prestar o vestibular (ENEM).

Embora Clarice Lispector tenha marcado sua caminhada de leitura, foi em Lena, personagem principal do romance distópico *Delírio*<sup>80</sup>, que Lena-adolescente encontrou sua primeira identificação. Foi a literatura de massa que a marcou desde o início de sua formação leitora: “Percy Jackson é uma série de livros que me fez pegar gosto pela leitura, no início da adolescência, com 11 anos.” Para Lena, na literatura de massa, há uma maior rapidez de leitura, por isso a quantidade de livros lidos torna-se bem maior.

Ao lembrar seus anos finais do ensino fundamental (8º e 9º ano) e seu perfil de leitora, Lena recorda que lia uma quantidade significativa de livros de literatura de massa, “ as literárias só se a professora passasse.” (Trecho extraído do retrato de Lena, 2017). Foi Lena uma das leitoras que me chamaram a atenção pela quantidade de livros de literatura de massa que costumava ler e a necessidade de querer sempre falar sobre essas histórias em sala de aula.

---

<sup>80</sup> O Best seller *Delírio* é o primeiro volume de uma trilogia: “Muito tempo atrás, não se sabia que o amor é a pior de todas as doenças. Uma vez instalado na corrente sanguínea, não há como contê-lo. Agora a realidade é outra. A ciência já é capaz de erradicá-lo, e o governo obriga que todos os cidadãos sejam curados ao completar dezoito anos. Lena Haloway está entre os jovens que esperam ansiosamente esse dia. Viver sem a doença é viver sem dor: sem arrebatamento, sem euforia, com tranquilidade e segurança. Depois de curada, ela será encaminhada pelo governo para uma faculdade e um marido lhe será designado. Ela nunca mais precisará se preocupar com o passado que assombra sua família. Lena tem plena confiança de que as imposições das autoridades, como a intervenção cirúrgica, o toque de recolher e as patrulhas-surpresa pela cidade, existem para proteger as pessoas. Faltando apenas algumas semanas para o tratamento, porém, o impensado acontece: Lena se apaixona. Os sintomas são bastante conhecidos, não há como se enganar — mas, depois de experimentá-los, ela ainda escolheria a cura?” OLIVER, L. *Delírio*. Tradução Rita Sussekind. Rio de Janeiro, Editora Intrínseca, 2012

Sobre a autora: Formada pela Universidade de Chicago e mestre em Fine Arts pela Universidade de Nova York, Lauren Oliver foi assistente editorial numa grande editora nova-iorquina e dedica-se hoje integralmente a seus livros e a novos projetos editoriais.

No âmbito de seu grupo de amizades, os colegas de Lena também a incentivavam a ler, sobretudo para participar de debates com o grupo sobre as leituras literárias “porque sempre contavam as histórias e dava vontade de ler.” Assim como em relação à leitura das obras de literatura de massa “com certeza, era algo muito de ‘vou ler e depois debatemos’. Ficar de fora nunca foi opção.”

Quanto à estabilidade do traço disposicional, já é possível observar no retrato de Lena, os primeiros indícios de uma relativização/ diminuição da força, da permanência e da estabilidade de sua disposição para a leitura de obras literárias e literatura de massa, por uma imposição temporal (não ter mais tempo) ou espacial (está prestes a sair do espaço escolar da educação básica) ou ausência de encantamento pela (s) literatura (s):

A leitura literária hoje ocupa menos espaço em sua vida que antes. “Hoje em dia perdi o hábito de ler obras literárias principalmente porque no 3º ano para prestar vestibular não lia quase nada. Aulas em cursinhos sempre me davam resumos de livros que eu não precisava ler para ter tempo de estudar. Isso, infelizmente, me fez perder o ritmo e o hábito. Portanto, hoje em dia ocupa menos espaço que antigamente. [...]. Hoje em dia ela [a leitura de obras de literatura de massa] ocupa menos espaço porque as histórias não me encantam como antigamente. (Trecho extraído do retrato de Lena, 2017).

Percebe-se ainda que Lena se vê diante do que a escola considera como valor a ser cultivado: ser leitor de literatura. Essa é uma disposição existente na vida de Lena, mas, ao mesmo tempo, ela sabe que existem sentimentos que a colocam em relação contrária diante do que a sociedade cobra a um jovem. Talvez seja por isso que a personagem Lena, do livro *Delírio*, ficou tão presente em sua vida.

**No retrato da jovem leitora Lia**, o traço disposicional identificado nesta pesquisa foi disposição à paixão pela literatura e o cultivo de valores humanos. A gênese desse traço disposicional começa na infância a partir de suas experiências escolares de leitura e vai sendo consolidada ao longo de sua escolarização.

No âmbito familiar, não encontramos na família de Lia práticas de leitura de obras literárias e de literatura de massa: “ Meus pais e irmãos não demonstram interesse pela leitura literária [...] por literatura em geral.” (Trecho extraído do retrato de Lia, 2017).

No âmbito escolar, observa-se que as primeiras experiências de Lia com a leitura literária na infância foram restritas aos paradidáticos da escola, mas a boa seleção de obras e autores a levou a identificar-se com as temáticas sociais abordadas.

A minha experiência com literatura na infância se restringiu apenas à leitura dos paradidáticos da escola. Lembro de dois que me marcaram bastante (e são os únicos dos quais consigo lembrar hoje): *Dias difíceis* (Fanny Abramovich), que falava sobre uma família que precisa lidar com a doença da mãe (AIDS); e *Amarelinho*, do Ganymédes José, que fala sobre um menino favelado cujas condições de vida o levam a se envolver com furtos. Lembro que me peguei torcendo pelo menino, triste pela vida que ele levava, que ele morava numa casinha pequena e dividia a cama com muitos irmãos e a mãe<sup>81</sup>. Tenho muita vontade de reler. Devo ter lido ambos os livros por volta dos 8 ou 9 anos... (Trecho extraído do retrato de Lia, 2017)

Infere-se que noções como justiça, paixão pela vida, força para viver foram sendo construídas por Lia, desde a infância. A escolha realizada, nessa fase, pela escola foi essencial na sua formação leitora e humana de Lia. Percebe-se em Lia demonstra, desde cedo, empatia pelas personagens, por suas lutas.

No início da adolescência, Lia leu alguns livros de literatura de massa que foram importantes para a sua aproximação com o universo literário:

Na adolescência, eu gostava de ler as séries da Paula Pimenta e os romances do Nicholas Sparks. São as experiências que eu tenho mais lembrança e de certa forma me aproximaram e intensificaram meu gosto pela leitura. Gostava também da série ‘fala sério’, da Thalita Rebouças. (Trecho extraído do retrato de Lia, 2017).

Já na adolescência, a experiência mais significativa em relação à leitura de uma obra literária veio de *A hora da estrela*, de Clarice Lispector (como vimos também foi essa experiência que marcou Halla). Lia percebe que não pode explicar, naquele momento, o que a marcou naquela leitura que realizara em 2012. Hoje, quase cinco anos depois, cursando o último ano do ensino médio, consegue resgatar o motivo:

Lembro que li *A Hora da Estrela* pela primeira vez em 2012, quando cursava o 7º ano do ensino fundamental. Foi uma experiência muito significativa, não sei se na época eu saberia explicar o motivo. Mas hoje, olhando pra [sic] trás, acho que me marcou porque talvez tenha sido o primeiro contato com uma linguagem tão cuidadosa, precisa, e temas muito profundos. Até hoje me marca bastante. Outra

---

<sup>81</sup> Amarelinho é o triste retrato da criança abandonada e do menor infrator. Nesse sentido, o livro não poupa cores realistas. Sem apelar para sensacionalismos, o autor vai narrando a trajetória desse menino inocente até a raiz, que não tem consciência de seu drama e da gravidade das infrações que comete. Age quase que instintivamente, alegrando-se com o pouco que consegue e conseguindo o pouco que quer do jeito que encontra: sem culpas, sem remorsos, num total desconhecimento de padrões morais e éticos. Embora dura, a história é perfeitamente verossímil e pode ser um ponto de partida para a conscientização desse problema e um movimento em direção à sua real compreensão, que deve anteceder qualquer julgamento. O livro ganhou o Prêmio Nacional de Literatura Infantil João de Barro (1982), concedido pela Prefeitura de Belo Horizonte."

O autor Ganymédes José nasceu em São Paulo, em 1936. Formou-se professor, fez Direito na PUC de Campinas e cursou Letras na Faculdade de São José do Rio Pardo. Publicou mais de 150 obras, de diversos gêneros: mistério, humor, histórico, romântico infantil, juvenil. Em todos, o mesmo fio condutor, a mesma energia vital: o amor à juventude. Teve obras premiadas pela Associação Paulista dos Críticos de Arte (APCA) e pela Prefeitura de Belo Horizonte. Faleceu em 1990. Disponível em <https://www.moderna.com.br/catalogo-3/catalogo-arquivo-de-release-260.htm>. Acesso em: 12 nov. 2018.

leitura marcante fiz no 1º ano do médio: *A insustentável leveza do ser* (Kundera). (Trecho extraído do retrato de Lia, 2017)

Ao recordar seus anos finais do ensino fundamental (8º e 9º ano), Lia resgata alguns aspectos que mostram sua caminhada pela literatura, tanto literária como de massa:

Lembro que no 8º e 9º anos fiz leituras que me marcaram bastante. Eu li romances policiais de John Verdon, li John Green, Khaled Hossein e outros autores mais atuais e em alta no mercado editorial. Mas também conheci muitos livros e autores dos quais nunca tinha ouvido falar, destaco *Bartleby*, *O escrivão* e *O lobo da estepe*, que li no 9º ano, durante o clube do livro literário (que foi incrível e me aproximou mais de temas como crítica literária. Com certeza, um marco na minha formação leitora). Li o *Diário de Anne Frank*, *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, alguns livros de Clarice Lispector, *Capitães da Areia*, entre tantos outros que considero muito significativos. Foram dois anos de muitas descobertas especiais – inclusive as leituras obrigatórias da escola. [...]. Lembro que a professora do ensino fundamental sempre fazia atividades diferentes em relação aos livros que líamos, e isso me motivava bastante. O julgamento do Jean Valjean (Livro *Os miseráveis*) marcou muito a mim e a meus amigos. Desde o sétimo ano, quando comecei a me interessar mais pelos livros, fui ganhando uma maior autonomia de escolha e partindo para outras leituras. (Trecho extraído do retrato de Lia, 2017)

Em Lia, as disposições para leitura tomam a forma de uma “paixão” (disposição + forte apetência), resgatando os termos de Lahire dos fundamentos das categorias de análise. Para Lia, ler é realmente viver, a leitura a faz compreender o mundo e encontrar caminhos de intervir no real de maneira concreta: “vejo muita gente dizendo que lê pra [sic] sair da realidade, mas gosto mais da ideia de ler pra entrar e entender essa realidade que vivo.” (Trecho completo extraído do retrato de Lia, 2017, já citado em modos de apropriação).

Lia percebe, com muita clareza, as modificações inseridas em seu perfil de leitor do ensino fundamental para o ensino médio:

Enquanto leitora, amadureci muito no ensino médio. Fui apresentada a livros que me exigiam mais, e o meu ritmo de leitura diminuiu bastante por causa da cobrança de outras disciplinas. Comecei a me interessar mais por poesia, conheci muitos novos autores e autoras, entre os quais destaco escritores vivos como Marcelino Freire e Micheliny Verunsch. Esse contato com a produção literária contemporânea (além dos *best sellers*, claro) ampliou muito a minha percepção de literatura. Me fez entender que ela se move com e pela sociedade. Que os temas estão aí, pedindo para ser discutidos, e que há gente fazendo isso com uma qualidade estética impressionante. Nada disso teria sido possível sem as aulas da professora de português do ensino médio, sem o clube do livro (que participei no 9º e 3º anos). Hoje, além de literatura, também me interessa bastante em textos sobre literatura e é algo que espero levar para toda a vida. (Trecho extraído do retrato de Lia, 2017).

Por vários aspectos apresentados em seu retrato, pode-se considerar que Lia é uma leitora literária na concepção posta por Paulino (2004) em nosso referencial teórico acerca da formação de leitor literário. Lia construiu sua formação leitora na escola, sobretudo, nas

diversas atividades das quais sempre participava no Colégio de Aplicação ou, ainda, através das estratégias usadas pelo (a) professor (a) que a auxiliaram em suas leituras literárias:

[...] destaco o projeto da biblioteca da turma, que abre um leque de opções e você pode escolher aquilo que acredita que vai gostar mais.

.....  
Lembro que a professora do ensino fundamental sempre fazia atividades diferentes em relação aos livros que líamos, e isso me motivava bastante. O julgamento do Jean Valjean (Livro *Os miseráveis*) marcou muito a mim e a meus amigos. Desde o sétimo ano, quando comecei a me interessar mais pelos livros, fui ganhando uma maior autonomia de escolha e partindo para outras leituras.

.....  
A professora do ensino médio tem um jeito muito flexível de trabalhar a questão da leitura, trazia sempre um repertório muito diversificado. Nós escolhíamos se a leitura seria coletiva – todos com o mesmo livro – se cada um (a) apresentaria o seu, se formaríamos grupos de leituras. Pra [sic] mim, as estratégias que ela usava sempre eram muito estimulantes!

.....  
Alguns projetos dentro do CAp me motivaram muito enquanto leitora. O já citado Clube do Livro Literário, o projeto de monitoria, o Mais Resenha!, A maratona literária, a Semana da Leitura e da Literatura... Como já disse me considero muito privilegiada porque no Colégio de Aplicação construí essa paixão por literatura, tendo como mediadoras professoras e estagiários (as) incríveis. Hoje, tudo isso faz parte de mim. (Trechos extraídos do retrato de Lia, 2017).

Além do contexto de ação escolar, outra instância de socialização muito importante ajudou Lia em sua formação leitora, a do círculo de colegas da turma e, dentre esses, o seu grupo de amigos mais próximos: “Sem dúvidas. Construí boa parte do meu gosto literário no CAp (Colégio de Aplicação) e meus amigos são inegavelmente parte disso tudo. “

Lia escolhe suas leituras tanto pelas referências que já tem (partindo delas para tentar acertar nas escolhas), quanto pelas indicações de amigos ou professores e compartilha suas leituras:

Sempre que algum amigo fala bem de um livro e eu sei que é possível que eu goste, procuro investir na leitura. Geralmente trocamos fotos de trechos de livros e compartilhamos impressões acerca do que estamos lendo, então é possível ter uma ideia sobre a linguagem e os temas do livro e assim saber se eu quero ler ou não. (Trecho extraído do retrato de Lia, 2017).

Para Lia, assim como para a maioria dos jovens adolescentes, a turma de amigos é uma referência na trajetória da juventude: é com quem fazem os programas, “trocamos ideias”, buscam formas de se afirmar diante do mundo adulto, criando um “eu” e um “nós” distintivos. Segundo Pais (1993, p. 94), os amigos do grupo “constituem o espelho de sua própria identidade, um meio através do qual fixam similitudes e diferenças em relação aos outros”.

Quanto à estabilidade de seu traço disposicional, observa-se que Lia buscará manter sua paixão pela literatura e transferi-la para outros contextos, visto que está terminando a sua

educação básica e irá para outras instâncias de socialização. Suas maneiras de ver, sentir e agir, até então construídas e incorporadas em seu patrimônio de disposições, poderão levá-la a conservar sua paixão pela literatura:

Quantitativamente falando, hoje eu leio menos do que quando tinha 12/13 anos. Mas sinto que leio coisas que me tocam mais. E isso ganha uma dimensão maior que (acredito) tem a ver com maturidade e experiência com leitura literária - um bom livro se expande quando o lemos, refletimos sobre o que está posto e sobre a maneira como está posto. E quanto mais somos capazes de nos dedicar aos livros, mais coisas conseguimos extrair (sobretudo quando se trata de poesia, na minha opinião). [...]

Uma vez, ouvi de um professor que a literatura é um buraquinho na fechadura da porta, por onde conseguimos ver o que está por trás de algo ou alguém. Isso me marcou muito, e acho que é essa a maior contribuição na formação de um jovem leitor. A inquietação de descobrir realidades, a construção de empatia, de sensibilidade... se isso tudo se inicia bem na escola, então creio que a escola poderá formar pessoas que cultivam o hábito da leitura. Mas os desafios ainda são muitos! ” (Trechos extraídos do retrato de Lia, 2017).

Por todos os aspectos que encontramos no retrato de Lia, comprova-se que “ A leitura de um texto é, ao mesmo tempo, sempre uma autoleitura do sujeito, constatação que não põe em questão o ensino da literatura, mas sim o ratifica. (JOUVE, 2004, p. 105).

**No retrato do jovem leitor Tom**, o traço disposicional identificado nesta pesquisa foi a disposição ao humanitarismo (no sentido de disposição à compreensão do outro; ao interesse e bem-estar da humanidade) e ao modo escolar-pedagógico de aprendizagem, segundo a concepção posta por Lahire (2004, p. 40), por exemplo, o pesquisado pode ter fortes disposições escolares no domínio literário, mas aprendeu música de forma prática, em vez de ter frequentado um conservatório. A música e a poesia estão presentes no cotidiano de Tom, confirmado pela escolha do próprio nome para o retrato:

Em relação ao nome, decidi me chamar Tom, como homenagem à gama de gênios que essas 3 letras abarcam, do Jobim ao Zé, Veloso ao Nascimento. Também pela sonoridade que essa palavra tem, tanto na fonética, quanto no sentido. Isso me transporta pra [sic] algo de música, impregnada na minha vida. (Trecho extraído do retrato de Tom, 2017).

A gênese desse traço disposicional começa na infância a partir de suas experiências escolares de leitura, no convívio com familiares e com amigos de turma. O desconforto proporcionado pela leitura de *O Pequeno Príncipe* possibilitou a quebra de barreiras em relação à leitura já incorporadas na infância de Tom: “barreiras de interpretação arraigadas em mim”, de apropriação de uma “linguagem cheia de metáforas”, de diálogo com as experimentações literárias do autor, um lugar de desconforto. O percurso foi árido, mas necessário para a

construção das primeiras pedras no alicerce de leitura desse jovem leitor, criando novas disposições de leituras.

Não lembro ao certo se foi a primeira obra literária que li na vida, mas *O Pequeno Príncipe* me marcou como tal. O mais interessante é que não foi uma escolha minha, a princípio, de lê-lo. Ele foi um paradidático do 7º ano que eu definitivamente não queria ler. Eu era acostumado com temáticas de aventura, suspense, ação. A linguagem cheia de metáforas, as experimentações de Saint-Exupéry, me colocavam em um lugar desconfortável, onde eu não estava habituado; além disso, para compreender mais profundamente o enredo da história eu teria que superar barreiras de interpretação arraigadas em mim. Por isso, eu adiei até quando pude a leitura do paradidático. A gente tinha uma atividade pra [sic] fazer sobre o livro, então não tinha muita escapatória. No final de semana imediatamente anterior ao da atividade, minha mãe praticamente me trancou no quarto, me obrigando a terminar todo o livro em um dia. O processo foi árduo, mas depois de um tempo quase não sentia os olhos sobre a página. Acho que foi a primeira vez que liguei a ‘chavezinha’ de leitura na minha cabeça. (Grifo nosso). (Trecho extraído do retrato de Tom, 2017).

A imposição posta pela mãe foi muito positiva para Tom. Lembremos novamente aqui a citação de Lahire (2017, p.47), cujo trecho inicial já havia posto quando da análise do retrato de Kindzu: “Alguns hábitos podem ser interiorizados, mas não serem atualizados senão por meio de constrangimento ou obrigação; eles podem sê-lo sobre o modo de paixão, desejos ou ainda como rotina inconsciente sem serem verdadeiras paixões ou sentimentos de constrangimento particular.”

Será que foi isso que aconteceu com Tom? Será que Tom tinha o hábito interiorizado e adormecido e foi atualizado por meio da atitude de sua mãe? Isso é só uma hipótese. A obrigação da leitura, imposta pela escola, foi necessária. Tom reconhece que:

Qualquer imposição é desconfortável, principalmente no campo da educação, em que o diálogo é estritamente necessário. Contudo, é impossível manter esse diálogo vivo sem o mínimo de autoridade (não no sentido militar) pelo lado mais experiente da relação, que vem junto com a responsabilidade de permitir e guiar vivências dos alunos. Além disso, ainda é possível encontrar prazer na leitura, mesmo depois de um desconforto inicial inerente à obrigação. (Trecho extraído do retrato de Tom, 2017).

No âmbito familiar, a mãe de Tom exerce além do papel de mãe, o de mediadora de suas leituras e vice-versa. Tom incentiva também o gosto literário de sua mãe:

Minha mãe é sempre atenta ao que estou lendo, porque muitas vezes nosso gosto é igual. Ela costuma pegar meus livros (esperando ou não minha indicação) logo depois que termino. Nesse caso, eu incentivo diretamente ela a busca por literatura, mas, de certa forma, a adesão dela ao projeto de imersão no mundo literário me estimula a estar sempre ativo nas leituras, sempre apresentando a ela coisas novas. (Trecho extraído do retrato de Tom, 2017).

Quanto ao gosto de seus pais por literatura de massa, Tom comenta:

Meus pais não são leitores muito assíduos, mas sei que eles gostam muito de ler Paulo Coelho e seus best-sellers, como *O Alquimista*, *O Diário de Um Mago* ou *O Aleph*. Eles me levaram a querer ler Paulo Coelho quando conversavam sobre o enredo, ou

discutiam algo referente à temática dos livros. Apesar de ter lido e de gostar do autor, não está na prioridade da minha lista. (Trecho extraído do retrato de Tom, 2017).

Seguindo sua caminhada, vamos encontrar Tom tentando nos dizer qual foi a experiência mais significativa em relação à leitura de uma obra literária na adolescência: “[...] difícil de escolher uma experiência só, porque os livros foram tomando proporção de forma gradual, cada um em um momento específico de minha vida” (Trecho retirado do retrato de Tom, 2017). Considera que todos os livros, de certa forma, marcaram um momento específico de sua vida, mas destaca três mais expressivos:

*Harry Potter e a Pedra Filosofal*, pois foi o que me abriu os caminhos para leituras mais extensas (já que é o primeiro de uma saga de mais 6 livros, que fizeram parte da minha experiência de leitor, posteriormente); *Júbilo, Memória, Noviciado da Paixão*, livro de poemas de Hilda, pois foi meu primeiro livro de poesia em versos da vida, além da imensa identificação com a temática, guardadas algumas diferenças cronológicas da autora comigo; e *Antropofagia*, capítulo de Verdade Tropical, Caetano, que se tornou um livro à parte. Este último me é muito querido por me batizar no movimento estético/ideológico do Tropicalismo, o qual tenho profunda admiração e sigo em preceitos todos os dias. (Trecho extraído do retrato de Tom, 2017).

Percebe-se, por essas escolhas, que Tom é muito envolvido com poemas e música. Além desses livros, destaca *Poesia Total*, de Waly Salomão como um livro “onipresente” em sua adolescência. Relata as descobertas feitas a partir do instigante diálogo com a irmã mais nova a respeito do poema *Sargaços*:

Um livro que é onipresente nela é *Poesia Total*, de Waly Salomão. Ler Waly pela primeira vez é um acontecimento, suponho, na vida de qualquer pessoa atenta. Porque ele é um monumento contra toda cafonice intelectual inevitavelmente presente na vida da gente, e eu percebi isso da melhor maneira possível. Eu estava dividindo, nesse dia, o quarto com minha irmã, que na época devia ter 9 ou 10 anos. Lia *Sargaços*, poema dedicado à Maria Bethânia, em voz alta quando ela me perguntou o motivo pelo qual eu leio “essas coisas”, alegando ser muito difícil entender tudo o que se dizia e tudo mais. A minha resposta super careta, de início, foi se subvertendo com o decorrer da conversa. E ali a gente discutiu as milhares de facetas do poema em questão, as razões pelas quais o autor teria colocado determinada palavra em determinado lugar, e etc. Aquele momento elucidou o centro temático da minha experiência de leitura com aquele livro: saber não entender, e continuar lendo. (Trecho extraído do retrato de Tom, 2017).

No diálogo travado com sua irmã, Tom vai, aos poucos, tomando consciência de que “Toda obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção, *enquanto construção*. ” (CANDIDO, 2011, p. 179).

Ao recordar seus anos finais do ensino fundamental (8º e 9º ano), Tom resgata em sua memória uma riqueza de detalhes sobre a sua própria formação leitora e até de seus colegas de turma:

No 8º ano eu terminei a saga Harry Potter, e comecei a ler *Senhor dos Anéis* e *As Crônicas de Nárnia*, que só fui terminar no 9º ano. Nesses dois últimos do fundamental, me recordo de ler e encenar *O Auto da Compadecida*, uma vez como João Grilo, outra como o Diabo, também com *O Pagador de Promessas*, lembro da fatídica leitura de *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (eu tenho uma grande dificuldade, ainda, em ler textos com vocabulário muito distante da minha realidade. É o caso das obras de Machado de Assis. Isso, somado a uma história sem muitas reviravoltas e suspenses, numa época em que isso mais me prendia à leitura, fez com que achasse fatídica essa experiência literária), *As Vantagens de Ser Invisível*, *O Diário de Anne Frank*, *Felicidade Clandestina*, *Capitães de Areia*. Outros fico na dúvida se foram de fato no 8º e 9º ano, como *Dom Quixote* e *A Hora da Estrela*". (Trecho extraído do retrato de Tom, 2017).

Tom percebe, com clareza, as modificações inseridas em seu perfil de leitor do ensino fundamental para o ensino médio e demonstra a importância da mediação do (a) professor (a) na construção leitora dos estudantes:

A mudança entre ensino fundamental e ensino médio representou também uma mudança brusca entre professoras importantíssimas em minha vida. Nós deixávamos uma que nos acompanhou por 3 anos, que, como mãe, colocou a gente no mundo real, nos apresentou os primeiros livros, as primeiras obras... E acenávamos para outra que também por 3 anos nos acompanharia, como irmã, segurando nossa mão contra toda crueldade do mundo. Como leitor a mudança foi igualmente brusca: tive que me despir das criancices e pôr em primeiro lugar a busca pela arte. Foi, então, quando acordei pra [sic] poesia, li meus primeiros livros de poemas. Aprendi, também, a fazer uma leitura mais abrangente, mais clareza na construção das imagens e, claro, expansão do vocabulário léxico e temático. (Trecho extraído do retrato de Tom, 2017)

Por vários aspectos apresentados em seu retrato, pode-se considerar que Tom formou-se como leitor literário na concepção posta por Paulino (2004) em nosso referencial teórico. Tom encontra na arte maneiras de vivenciar sua humanização, pois "A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade<sup>82</sup> na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante" (CANDIDO, 2011, p. 182).

Muito interessante relembrar tanto livro, porque eu não me dava conta do quanto lia já nessa época[ anos finais do ensino fundamental]. Foram importantes pra [sic] minha formação como ser humano, uma vez que constituem a gama de conhecimento que recorro quando preciso, seja no vocabulário ou na formulação de ideias. Me marcaram

---

<sup>82</sup> Humanização é [...] o 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. (CANDIDO, 2011, p. 182)

imensamente, até porque muitos deles li com amigos, ou fiz atividades posteriores referentes aos livros com eles. O Diário de Anne Frank, por exemplo, rendeu um curta metragem (e muita vergonha). [...]

As obras que li durante a passagem pelo CAp não só me formaram enquanto gente, como me estimularam – e continuam estimulando – a estar sempre atento à arte. Constituem minhas ideias, formulam minhas opiniões, estão presentes para toda minha vida. (Trecho extraído do retrato de Tom, 2017).

Além do contexto de ação escolar, constata-se que o grupo de amigos de Tom (sobretudo os amigos de seu ambiente escolar) foi muito importante em sua formação leitora. A mediação dos amigos na leitura, a participação na PD Clube do Livro Literário (atividade curricular do CAp descrita no item Escola - campo de pesquisa) o inseriu em práticas de leitura literária:

Meus amigos exercem total influência nas minhas preferências de leitura. Alguns deles participam comigo de um encontro periódico, onde compartilhamos – no campo dos afetos – nossas experiências com alguns livros literários. Então, a gente tá sempre meio que se influenciando mutuamente. Mesmo assim, eu tento manter uma lista de prioridades, em que eu seleciono por conta própria, entre os livros que eles me propõem ou estão lendo no momento, os mais interessantes. Nesse caso, sou eu e meu gosto. [...] no nosso Clube do Livro é costumeira a influência mútua. O compartilhamento das nossas experiências se faz como incentivo um ao outro a pensar sobre o mundo, a consumir arte. (Trecho extraído do retrato de Tom, 2017).

Compartilhar experiências de leitura é fundamental para a formação leitora de jovens leitores adolescentes.

Quanto à estabilidade de seu traço disposicional, Tom buscará manter suas disposições ao humanitarismo, ao cultivo da música, da poesia, da literatura. Suas maneiras de ver, sentir e agir, até então construídas e incorporadas em seu patrimônio de disposições, parecem indicar essa permanência. Suas leituras, mesmo aquelas que representaram um obstáculo ou uma dificuldade, não deixaram de fazer parte de sua construção leitora. E as estratégias usadas pela escola/ professor (a) o auxiliaram nessa formação leitora, desde o ensino fundamental ao ensino médio:

Em primeiro lugar o arcabouço de diferentes ideias sobre diferentes coisas. Ter lido de Machado de Assis e Clarice Lispector a Ariano Suassuna, Dias Gomes, Jorge Amado, me dá a segurança de ter diversos pontos de vistas em mim, me dão força pra constituir, eu mesmo, meus próprios pontos de vista. Também me auxiliaram enquanto fonte de inspiração para uma das coisas que, hoje, gosto muito de fazer. A escrita me liberta um pouco de minhas angústias internas, e se eu consigo me expressar escrevendo, isso se deve muito pelos livros que li na vida. Tendo sido no fim do ensino fundamental o período quando tomei gosto por leitura, dedico todo o amadurecimento, o aprofundamento, a evolução nesse aspecto aos livros que li nessa época. [..]

Sim. Tive duas professoras que foram decisivas na minha formação enquanto leitor. A primeira, para além da leitura livros paradidáticos como *Ilíada*, *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, o *Auto da Compadecida*, procurou estimular a socialização dos livros que cada aluno lia individualmente, de acordo com o gosto pessoal. Dessa forma, conseguíamos ter parâmetro verdadeiro entre os clássicos e os sucessos então atuais. A segunda professora, já no ensino médio, promoveu durante os 3 anos com a gente o contato com obras de todos os tipos, da estante de leitura dela. Com um encontro mensal, líamos e socializávamos livros variados, permutando-os, fazendo releituras. Ambas estratégias me aproximaram à leitura, e consolidaram em mim conceitos que existem até hoje. (Trechos extraídos do retrato de Tom, 2017).

#### 6.1.5.5 Traços disposicionais das leitoras adultas, ex-alunas do CAP da década de 90.

Embora não tenhamos proposto como objetivo identificar os traços disposicionais das leitoras adultas, ex-alunas do CAP da década de 90, gostaríamos de resgatar de seus retratos como estão hoje suas disposições para a leitura literária e de literatura de massa. Em seu perfil atual de leitora, Olívia declara que costuma apenas ler livros de sua área específica de atuação profissional (Professora do Departamento de Psicologia da UFPE), e lamenta não ter muito tempo para ler obras literárias. Constata-se, entretanto, que ‘dentro dela’ essa disposição poderá ser ainda e sempre ativada e atualizada, pois já está incorporada em seu patrimônio de disposições individuais (compartilha atualmente leituras de literatura com o marido e filhos). Teve em sua formação familiar e escolar de infância e de adolescência a construção do gosto pela leitura literária.

E Sula, em seu atual perfil de leitora, costuma ler obras literárias que a ajudam na área jurídica em sua atuação profissional, como os Clássicos Gregos; portanto, também, percebe-se que ‘dentro dela’ essa disposição já está incorporada em seu patrimônio de disposições individuais. Essa disposição é sempre atualizada à medida que utiliza seu conhecimento literário, tanto para suas trocas nas redes sociais - *Observo que em todas as minhas postagens nas redes sociais, no Instagram, tenho sempre o cuidado de concatenar imagem e legenda com citações da literatura. Tudo em mim está impregnado de literatura* (Trecho extraído do retrato de Sula, 2018) - como em sua vida profissional.

### 6.1.6 Algumas considerações acerca dos traços disposicionais e outros aspectos

Cabe-nos ainda apontar algumas aproximações e distanciamentos percebidos na análise dos traços disposicionais dos retratos dos jovens sujeitos da pesquisa, a saber:

- a) As comunidades de leitores ou, mais precisamente, os mediadores com os quais os jovens convivem em sua formação leitora (da família, da escola, do grupo de amigos, das comunidades virtuais) foram campos importantes destacados em todos os retratos. Comprovamos que compartilhar experiências de leitura é fundamental para a formação leitora desses jovens. Hoje, com as redes sociais diversificadas, o significado de comunidade de leitores<sup>83</sup>, que compartilham diversas experiências de leitura, está sendo, cada vez mais, ampliado.
- b) Nos retratos, alguns jovens convivem com famílias leitoras; outros, com famílias não leitoras. Embora partam de contextos familiares bem diferentes, todos os jovens adolescentes desta pesquisa tornaram-se “leitores” de obras de literatura de massa e ou de literatura literária.
- c) Diferentes visões entre os jovens sujeitos da pesquisa acerca da escola em relação à formação leitora foram percebidas. Analisando essas visões, constatamos a escola oscilando entre as seguintes posições avaliativas: a escola é imprescindível; a escola é dispensável; a escola é indiferente; a escola surpreende às vezes; a escola mostra outros caminhos; a escola trans (forma); a escola possibilita mesclar o que se lê no contexto escolar e fora dele entre grupos de adolescentes.

Os jovens da pesquisa foram também indagados quanto às suas expectativas de mudança na área da literatura nas escolas no futuro. Analisando suas respostas, de maneira mais global percebemos que apontam, dentre outras expectativas, a criação de espaço maior para o interesse, opinião, autonomia e interpretações individuais dos jovens acerca de suas leituras; estímulo à

---

<sup>83</sup> No Glossário CEALE- termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores, encontramos o verbete Comunidade de leitores: Uma busca rápida em qualquer site de pesquisa devolve-nos milhares de referências a comunidades de leitores. São blogues de pessoas singulares ou coletivas, convites de clubes de leitura, anúncios de eventos em bibliotecas e até publicidade de editoras e livrarias. Nesse sentido, uma comunidade de leitores consiste num grupo de pessoas que se reúne periodicamente para debater obras previamente acordadas, sugeridas ou não por um coordenador, muitas vezes uma pessoa de renome - por exemplo, um escritor. É frequente também o alerta para o fato de não se pretender, nesses encontros, discutir conhecimento acadêmico ou desenvolver análises textuais profundas. Tão simplesmente é uma modalidade mais ativa e social de promoção da leitura e do livro. Disponível em <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/> Acesso em: 15 out. 2019.

leitura/literatura de modo geral; diversificação de atividades de leitura de literatura na escola; investimento na construção de um leitor literário e de um autor literário; livros de literatura de massa como objeto de estudo; uma maior abordagem de autores contemporâneos; atualização e ampliação do repertório de literatura local, nacional e internacional trabalhado pela escola.

Observa-se que diversos aspectos ainda podem ser trabalhados a partir dos retratos dos leitores, sujeitos da pesquisa, revelando outros dados importantes sobre a leitura, a escola, os mediadores de leitura e o jovem leitor adolescente. Sabe-se, entretanto, que uma pesquisa tem suas delimitações, não se consegue abarcar e analisar todos os dados que são coletados. Precisamos nos ater aos objetivos traçados para esta caminhada.

## 6.2 REPERTÓRIO DE LEITURA DA AMOSTRA DA POPULAÇÃO DO CAp

Passaremos, agora, para a segunda parte da análise e discussão dos resultados, retomando as categorias disponibilidade e acesso. Identificamos em todos os dados levantados no repertório de leitura da amostra da população do CAp (8º e 9º anos do ensino fundamental), a enorme disponibilidade de livros de literatura de massa e literatura literária, assim como a mediação pedagógica que permite o acesso às oportunidades de práticas leitoras que os estudantes do CAp usufruem em sua formação leitora (como constatamos, sobretudo, na primeira parte da análise e discussão dos resultados).

Em relação ao objetivo da pesquisa: identificar os repertórios de leitura da população adolescente do Colégio de Aplicação da UFPE dos anos finais do ensino fundamental (8º e 9º anos), em relação às obras de literatura de massa e obras literárias e por quem foram indicadas, obtivemos um volume de títulos considerável: 845 títulos de obras (430 obras consideradas pelos jovens como literatura de massa; 415 obras consideradas como obras literárias), em um universo de quatro turmas em 2017 (8 A e 8 B; 9 A e 9 B); e duas turmas em 2018 (8 A e 8 B). Cada turma tinha, em média, 30 alunos (total aproximado: 180 alunos). Além desse quantitativo, novos dados ou “achados” já se apresentaram durante o momento da coleta e, após a análise do material coletado:

1. Os estudantes dessas turmas (8º e 9º anos do ensino fundamental) preencheram, em sua maioria, mais de três obras por categoria;
2. Houve dúvidas, para uma parte dos estudantes, acerca dos critérios que definem uma obra literária e uma, de literatura de massa. Embora a tabela fosse dividida em obras de literatura de massa e obras literárias, no ato do preenchimento do

quadro, não conceberam essa distinção; alguns comentavam entre si: *Para mim, ambas são “literatura.”*

3. Para outra parte dos estudantes, havia certos posicionamentos que os levava a definir uma obra literária e uma de literatura de massa. Em um desses posicionamentos, estudantes, no ato do preenchimento do quadro, comentavam características que os faziam diferenciar uma obra literária de uma obra da literatura de massa e comentavam entre si: *Obra de massa tem a ver com mercado, com consumo.*
4. Uma mesma obra aparece citada como literária por um jovem e, como literatura de massa, por outro. Por exemplo: *A culpa é das estrelas, Harry Potter, Extraordinário, O menino do pijama listrado* foram postos como obras literárias por alguns jovens e, como obras de literatura de massa, por outros.
5. Obras que discutem determinados conceitos estéticos como os livros *O que é arte? O que é beleza?* foram citadas como obras literárias.
6. Além de obras do gênero literário romance, indicaram mangá, literatura de cordel, poemas, séries/ filmes, diários, histórias em quadrinhos, obras híbridas de diversas plataformas e suportes (como jogos e livros). Um estudante indicou títulos de obras de autoria própria (*The fall of the King*);
7. Uma quantidade significativa de títulos de romances foi coletada. Pelo levantamento do repertório de leituras o romance, enquanto gênero literário, é hoje um dos mais lidos pelos jovens leitores. Vimos no referencial teórico que o romance não era considerado um gênero literário que gozasse de prestígio dos gêneros literários clássicos, entretanto, “transformou-se, no decorrer dos últimos séculos, sobretudo a partir do século XIX, na mais importante e mais complexa forma de expressão literária dos tempos modernos.” (AGUIAR E SILVA, 1991, p.671).

Várias hipóteses podem ser levantadas para interpretar o fato de que parte dos respondentes não distinguiu e, outra parte distinguiu obras de literatura de massa e obras de literatura literária: a) como os estudantes ainda estão no ano ensino fundamental não tratam a literatura enquanto disciplina escolar (como ocorre no ensino médio); b) as leituras das obras são mais livres e o critério de escolha, em geral, correspondem ao gosto pessoal de cada um, às sugestões de amigos, parentes; professor; projetos pedagógicas de leitura (como veremos nos

gráficos acerca das indicações das obras); c) a distinção entre as duas categorias para os estudantes (obras de literatura de massa e obra literária) pode ser muito em função do que é tido como canônico e validado pela escola: “A escola é uma das maiores responsáveis pela sacração ou desqualificação de obras e de autores.” (LAJOLO, 2018, p.28).

Do total de 845 títulos diferentes de obras coletados, apresentamos em gráficos os dez livros mais indicados pela população adolescente do CAP dos anos finais do ensino fundamental (8º e 9º anos), em relação às obras de literatura de massa e obras literárias, tomando como referência os anos letivos de 2017 e 2018.

Gráfico 9- Indicação de obras de literatura de massa por jovens leitores (8º ano 2017)



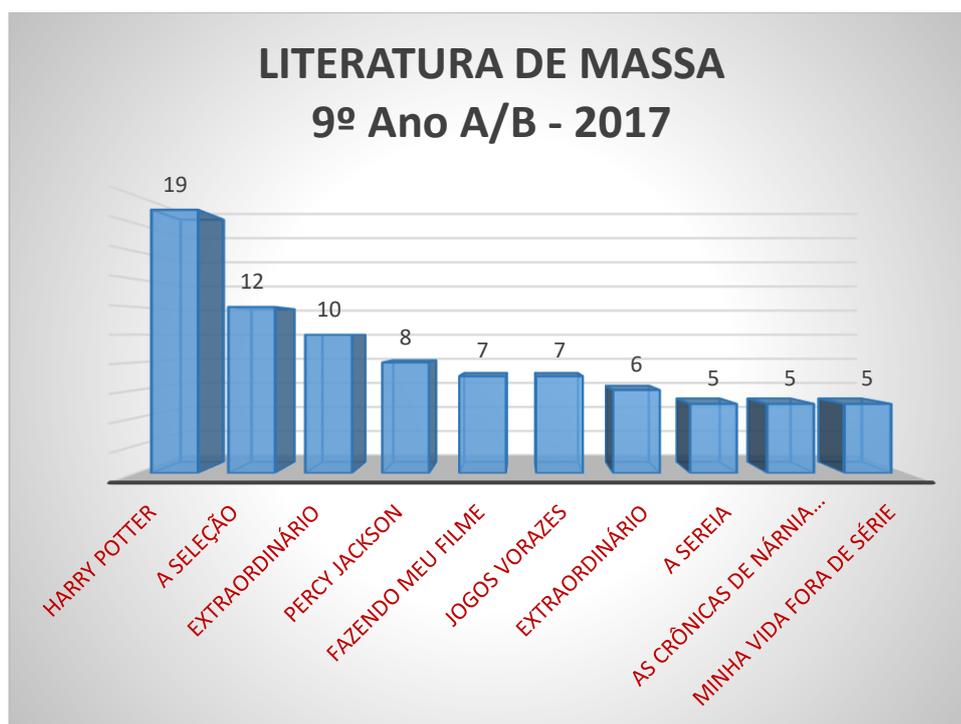
Fonte: O autor (Levantamento de obras lidas por jovens leitores), 2017.

Gráfico 10- Indicação de obras literárias por jovens leitores (8º ano 2017)



Fonte: O autor (Levantamento de obras lidas por jovens leitores), 2017.

Gráfico 11- Indicação de obras de literatura de massa por jovens leitores (9º ano 2017)



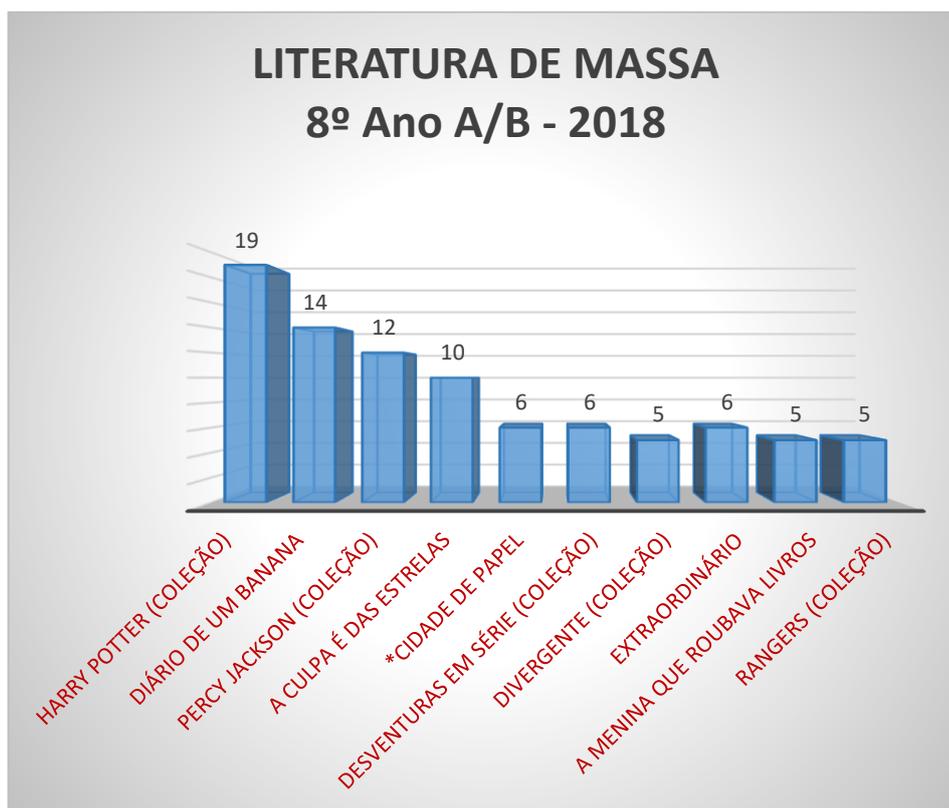
Fonte: O autor (Levantamento de obras lidas por jovens leitores), 2017.

Gráfico 12- Indicação de obras literárias por jovens leitores (9º ano 2017)



Fonte: O autor (Levantamento de obras lidas por jovens leitores), 2017.

Gráfico 13- Indicação de obras de literatura de massa por jovens leitores (8º ano 2018)



Fonte: O autor (Levantamento de obras lidas por jovens leitores), 2018.

Gráfico 14- Indicação de obras literárias por jovens leitores (8º ano 2018)



Fonte: O autor (Levantamento de obras lidas por jovens leitores), 2018.

Observa-se que *Harry Potter* aparece como uma das obras de literatura de massa mais lidas nos 8º anos e 9º anos de 2017. Nos 8º anos (2017 e 2018), encontramos *Diário de uma banana* apenas com 4 e 5 indicações abaixo de *Harry Potter*, respectivamente. Percebe-se também que alguns títulos aparecem entre os dez mais indicados, tanto nas turmas dos 8º como nas dos 9º anos, apenas assumem posições quantitativas diferentes. Provavelmente, por um efeito geração ou por uma sociabilidade própria da cultura juvenil (vide categoria juventude nesta tese) do grupo etário, nos 8º anos de 2017 e 2018, os livros que assumiram as três primeiras posições como obras de literatura de massa foram os mesmos: *Harry Potter*; *Diário de um Banana*; *Percy Jackson* (na seção seguinte deste trabalho, trataremos a discussão e análise dos resultados para a categorização dos “gêneros” da literatura de massa).

Nas dez primeiras indicações de obras literárias dos 8º anos 2018, o livro *Extraordinário* que aparece, nos gráficos anteriores, na categorização de literatura de massa vai aparecer aqui como obra literária. Nos 8º anos (2017 e 2018), outras obras que poderiam também ser apontadas como literatura de massa, paradidáticos, obras de literatura infantojuvenil também são encontradas, como *Agora Estou Sozinha...* (1987[1994]), de Pedro Bandeira; e, *Pollyana*,

da escritora inglesa Eleanor H. Porter, publicado em 1913, considerado um clássico da literatura infantojuvenil.

Nos 9º anos 2017, obras que discutem determinados conceitos estéticos como os livros *O que é arte? O que é beleza?* foram citadas como obras literárias.

Em geral, observa-se, nos gráficos de obras literárias, indicações de obras clássicas de escritores como o inglês Lewis Carroll, autor de *Alice no País das Maravilhas* reaparecem aqui com *Alice através do espelho* [e o que ela encontrou por lá], cuja primeira publicação ocorreu por volta do ano de 1871; assim como *O Pequeno Príncipe*, obra literária do escritor francês Antoine de Saint-Exupéry (livro ainda bastante indicado por jovens leitores); e, ainda, *O Menino do Dedo Verde*, livro infanto-juvenil, do escritor francês Maurice Druon (no original *Tistou les pouces verts*, publicado em 1957). São citadas também versões, adaptadas para jovens leitores, de clássicos universais da literatura como *Os Miseráveis*, do escritor francês Victor Hugo, publicado em 1862; *Dom Quixote*, do escritor espanhol *Miguel de Cervantes*, cuja primeira edição data de 1605; obras famosas de William Shakespeare: *Romeu e Julieta*; *Hamlet*; *Sonho de uma noite de verão*.

Em suas indicações de leitura, os adolescentes trazem, também, obras literárias que, na época em que foram publicadas, figuravam em periódicos, folhetins, em forma de uma série; em capítulos; ou, obras categorizadas como romances de aventura, romances satíricos, romances românticos, romances policiais, hoje consideradas obras clássicas da literatura brasileira ou universal, consagradas pelo tempo e por seus leitores, como *As viagens de Gulliver*; *Vinte mil léguas submarinas*; *Robinson Crusóé*; *Sherlock Holmes*; *A moreninha*; *A Volta ao Mundo em 80 Dias*.

Além desses romances, encontramos ainda obras clássicas do patrimônio literário nacional, como *Capitães da Areia*, do escritor Jorge Amado; *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna; *Dom Casmurro*, de Machado de Assis; *A hora da estrela*, de Clarice Lispector. Observa-se que *Capitães da Areia* e *Auto da Compadecida* estão na primeira posição nos 8º anos e 9º anos de 2017.

Nas dez primeiras indicações dos 9º anos de 2017, vamos encontrar uma obra que traz questões filosóficas, políticas, culturais e sociais da existência humana *A Insustentável Leveza do Ser*, do escritor contemporâneo Kundera, nascido na República Tcheca. Sobre esse romance, Italo Calvino, em sua famosa obra *Seis propostas para o próximo milênio*, escreveu:

O peso da vida, para Kundera, está em toda forma de opressão; a intrincada rede de constrictões públicas e privadas acaba por aprisionar cada existência em suas malhas cada vez mais cerradas. O romance nos mostra como, na vida, tudo aquilo que escolhemos e apreciamos pela leveza acaba bem cedo se revelando de um peso insustentável. Apenas, talvez, a vivacidade e a mobilidade da inteligência escapam à condenação — as qualidades de que se compõe o romance e que pertencem a um universo que não é mais aquele do viver. (CALVINO, 1990, p.19)

Temos também a obra *A mala de Hanna: [uma história real]* da escritora canadense Karen Levine:

A Mala de Hana é um retrato singelo, mas mostra como era cruel a vida das crianças submetidas ao Holocausto. A história se desenrola em três continentes durante um período de quase setenta anos. Envolve a experiência da garotinha Hana e de sua família na Tchecoslováquia (atual República Tcheca), nas décadas de 1930 e 1940, uma jovem e um grupo de crianças em Tóquio, no Japão, e um homem em Toronto, no Canadá, nos dias de hoje. Um relato que vai sensibilizar a todos para que horrores semelhantes aos que atingiram Hana e outros inocentes nunca voltem a acontecer.<sup>84</sup>

Podemos aqui retomar um trecho de nosso referencial teórico: as considerações da antropóloga francesa Michèle Petit, em seu livro *Os jovens e a leitura*. Nesse livro, a autora reflete profundamente, a partir de suas pesquisas, sobre as práticas e histórias de leitura de jovens imigrantes, moradores da periferia de grandes cidades francesas. Dentre inúmeras reflexões, mostra que “os livros, e em particular os de ficção, nos abrem as portas para um outro espaço, para uma outra maneira de pertencer ao mundo” (PETIT, 2009, p.79). Constata, também, em suas pesquisas, que, “ (...) de modo geral, os jovens que leem literatura, por exemplo, são também os que tem mais curiosidade pelo mundo real, pela atualidade e pelas questões sociais” (PETIT, 2009, p. 83).

Ao cruzar esse levantamento dos repertórios de leitura da população adolescente dos anos finais do ensino fundamental (8º e 9º anos) com os livros citados pelos jovens adolescentes dos retratos como os mais marcantes em suas vidas, até agora, percebemos que tanto a literatura de massa quanto a literatura literária compartilham de posições não hierarquizadas, ou seja, obras de ambas as literaturas são valorizadas como leituras marcantes pelos jovens leitores.

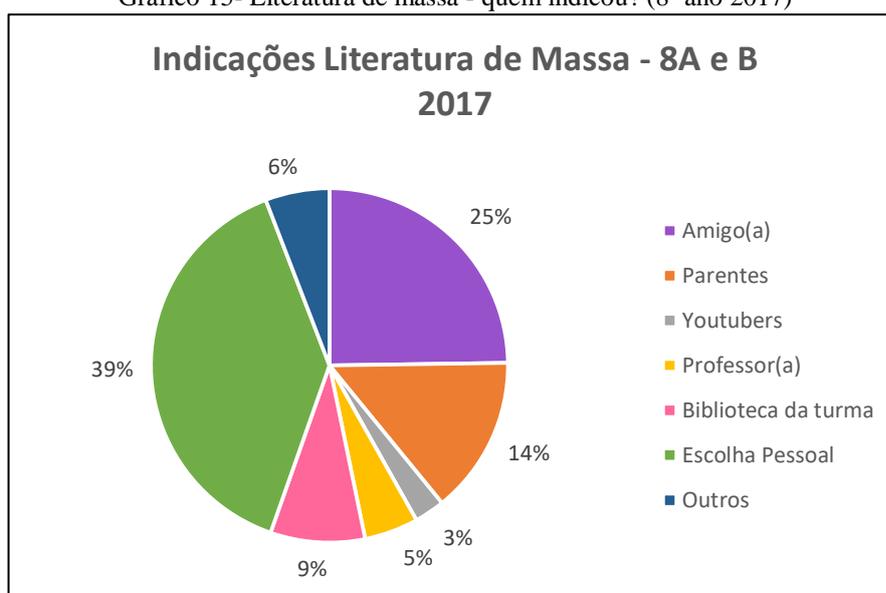
---

<sup>84</sup> Resumo do site da editora. Disponível em: <http://editoramelhoramentos.com.br/v2/catalogo-juvenil/> Acesso 27 jul 2019.

### 6.2.1 Indicação das obras: por quem as obras foram indicadas?

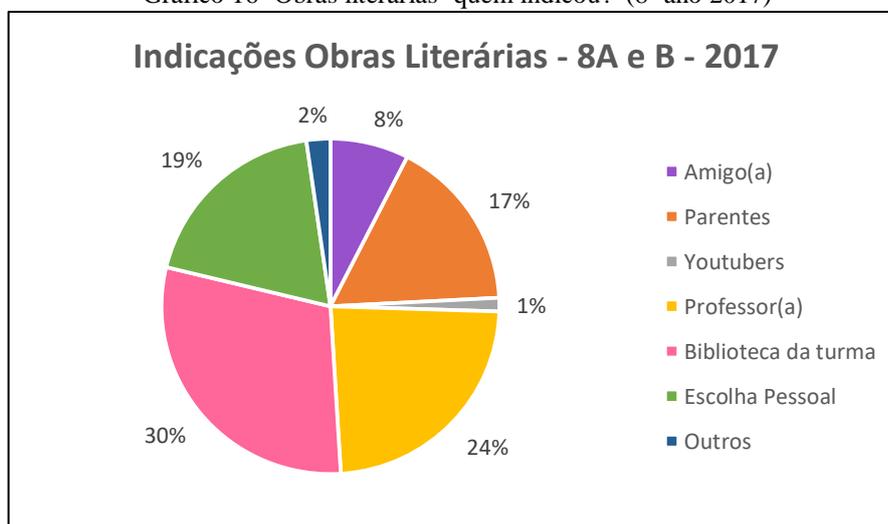
Distribuímos, nos gráficos, o percentual de quem indicou as obras aos jovens adolescentes do CAp, levando-se em consideração o total de títulos coletados, ou seja, 845 títulos. Observa-se que a grande maioria das indicações das obras de literatura de massa são provenientes de escolha do próprio adolescente (escolha pessoal), enquanto que as indicações de obras literárias, em geral, foram sugeridas pela escola, no caso pelo (a) professor (a), ou, também, advindas do projeto de leitura desenvolvido no CAp: Biblioteca da Turma (já explicitado no item 4.2.3 Escola – campo de pesquisa na tese).

Gráfico 15- Literatura de massa - quem indicou? (8º ano 2017)



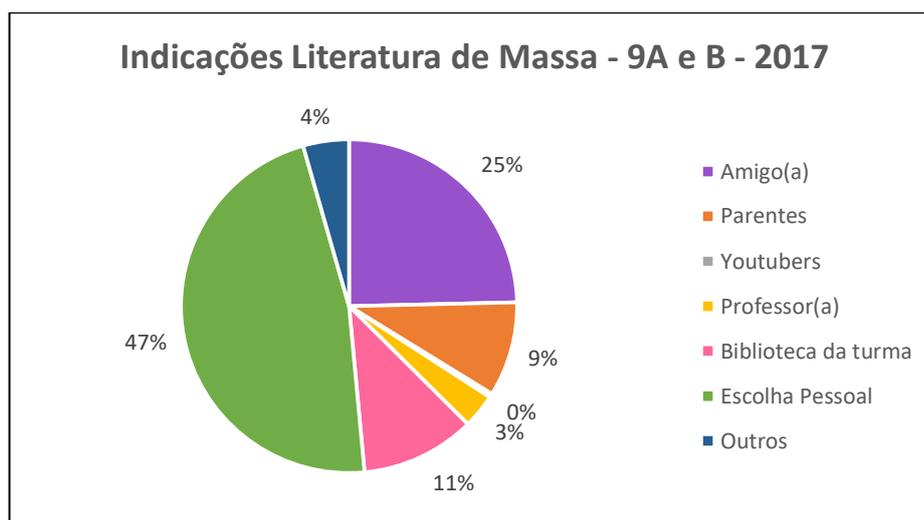
Fonte: Levantamento do repertório de leitura do 8º ano, 2017

Gráfico 16- Obras literárias- quem indicou? (8º ano 2017)



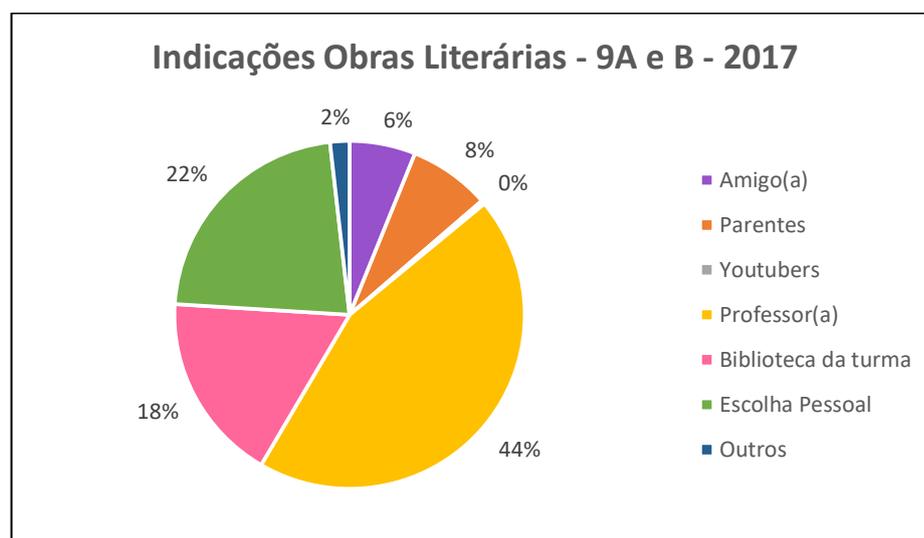
Fonte: Levantamento do repertório de leitura do 8º ano, 2017

Gráfico 17- Literatura de massa - quem indicou? (9º ano 2017)



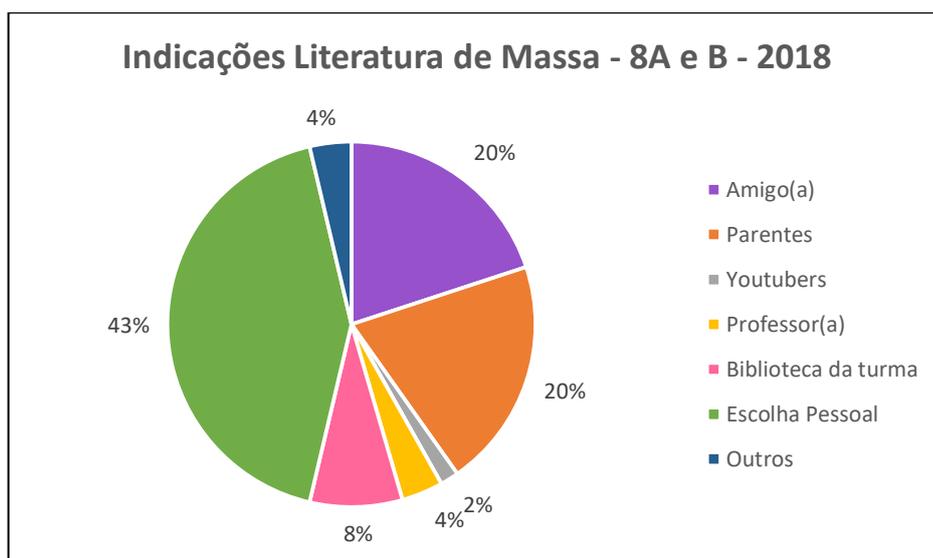
Fonte: Levantamento do repertório de leitura do 9º ano, 2017

Gráfico 18- Obras literárias- quem indicou? (9º ano 2017)



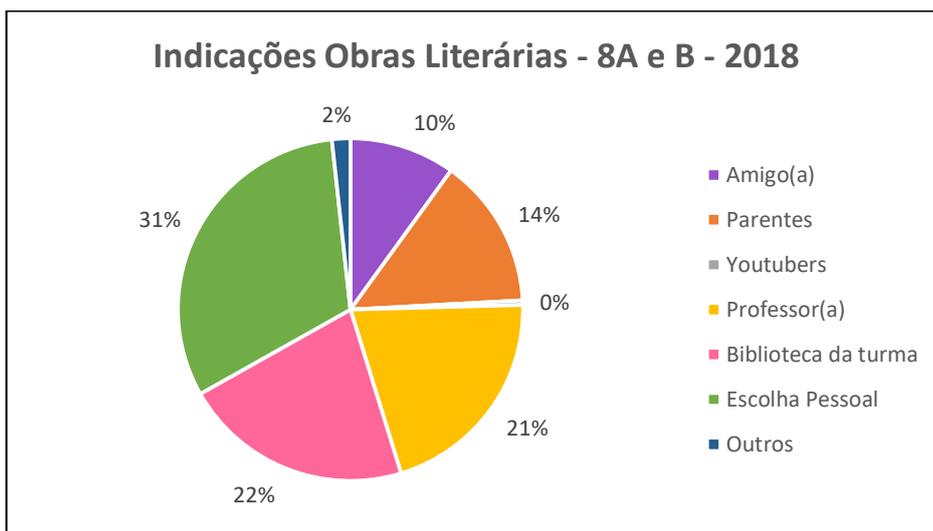
Fonte: Levantamento do repertório de leitura do 9º ano, 2017

Gráfico 19- Literatura de massa - quem indicou? (8º ano 2018)



Fonte: Levantamento do repertório de leitura do 8º ano, 2018

Gráfico 20- Obras literárias- quem indicou? (8º ano 2018)



Fonte: Levantamento do repertório de leitura do 8º ano, 2018

### 6.3 CATEGORIZAÇÃO DOS “GÊNEROS” DA LITERATURA DE MASSA

Para atingir o objetivo de nossa pesquisa - categorizar os “gêneros” da literatura de massa lidos pelos jovens adolescentes -, realizamos um cruzamento de títulos entre os livros levantados na coleta inicial (da população adolescente dos 8º e 9º anos) e os indicados pelos jovens leitores “retratados” na pesquisa. A partir dessa análise, começamos a agrupar os livros e a fazer as (re) leituras das indicações de obras, tomando como referência principal, para categorização dos “gêneros” da literatura de massa, os livros lidos pelos sujeitos da pesquisa.

Começamos lançando um olhar para o passado, voltando nossa atenção para as leituras do público adolescente dos anos 80/90, considerando os retratos das ex-alunas, Olívia e Sula que estudaram no CAP na década de 90:

Na infância, **Olívia** lembra que a sua primeira experiência com a leitura de uma obra literária “Acho que foi aquela coleção ‘para gostar de ler, eu gostava demais dessa coleção, lembro pouco, mas guardei o afeto. ” Já na adolescência, suas primeiras experiências com a leitura de obras literárias de Olívia foram intensas “Houve muita leitura: desde a coleção vagalume até os livros de Machado de Assis... acho que a coleção vagalume deixou marcas na memória: Açúcar amargo foi um livro que eu não esqueci. ” (Trecho extraído do retrato de Olívia, 2019).

.....

Na infância, **Sula** lembra que a sua primeira experiência com a leitura de uma obra literária foi “Em 1989, a professora fez a ficha de leitura de um livro que tratava de uma mulher obesa namorar um homem ‘beem’ magro. Eu não gostei. Parecia que a gente estava discutindo a vida dos outros. ” Já na adolescência, sua primeira experiência com a leitura de uma obra literária afirma que “O melhor jeito de se começar: com a Série Vagalume, era como ler as Aventuras de Scooby Doo”. (Trecho extraído do retrato de Sula, 2018).

A literatura infantojuvenil destinada a esse público era ligada a uma circulação de livros, sobretudo via escola:

Observada a partir de suas origens, pode-se destacar o seu *caráter pedagógico*; se analisada à luz das leis de mercado atuais de produção e distribuição, a literatura infanto-juvenil adquire a face de uma *literatura de massa*; ao levarmos em conta ainda o transformador aspecto estético que alguns autores e obras têm propiciado, a mesma literatura pode ser vista como *literatura de iniciação* (MAFRA, 2018, p. 106).

Na época, o caráter pedagógico da literatura infantojuvenil esteve, de certa forma, em consonância com às diretrizes traçadas para a escola pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 5692/71 de 1971, que seus artigos 18 e 19, estendeu o ensino obrigatório até à 8 série:

Art. 18. O ensino de 1º grau terá a duração de oito anos letivos e compreenderá, anualmente, pelo menos 720 horas de atividades.

.....

Art. 20. O ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos Municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula.

Após essa lei, vários pareceres e resoluções foram publicados. A Resolução nº 8, de 1º de dezembro de 1971 (anexa ao parecer nº 853-71), por exemplo, fixou o núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo-lhe os objetivos e a amplitude. Em janeiro de 1986, foi publicado o relatório da Comissão Nacional para o estabelecimento das *Diretrizes para o Aperfeiçoamento do Ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa*<sup>85</sup>, escrito por uma comissão de peso na área de Língua Portuguesa: Abgar Renault (presidente); Antônio Houaiss; Celso Cunha; Fábio Lucas; João Wanderley Geraldi (substituindo Aurélio Buarque de Holanda); Magda Becker Soares; Nelly Medeiros de Carvalho (substituindo Francisco Gomes de Matos); Raymundo Jurandy Wingham (Comissão nacional para o aperfeiçoamento do ensino/ aprendizagem da Língua Materna - Decreto nº 91.372, de 26 de junho de 1985).

Fazendo o recorte de um dos trechos desse relatório, destacamos a orientação para a leitura de obras literárias:

2. Para as séries finais do 1º grau (5ª a 8ª)

. "Constituição" do ouvinte e do leitor capaz de dar uma interpretação dos textos que ouve e lê, embora não se exija que tal interpretação apresente alto grau de profundidade nem análise original do texto lido;

. "constituição" do falante e do autor de textos orais e escritos que respondam às necessidades de expressão do aluno e que apresentem estrutura, coesão e coerência internas que não dificultem sua interpretação;

. Criação do gosto da leitura, mediante o convívio constante com obras literárias, infanto-juvenis ou não, especialmente brasileiras.

Diante das orientações para a leitura delineadas a partir da LDB, o mercado editorial investiu em obras literárias, sobretudo infantojuvenis. E, assim, começam a ser construídas gerações de leitores, sobretudo com os livros da série *Vaga-Lume* e da coleção *Para gostar de ler*, publicados pela Editora Ática, como, por exemplo, nossas ex-alunas do CAp, retratadas na pesquisa, lembrando que, na época, elas conseguiram estabelecer o diálogo entre as literatura(s).

---

<sup>85</sup> Documento disponível em [www.dominiopublico.gov.br](http://www.dominiopublico.gov.br)

### 6.3.1 Jovens leitores “Vaga-Lumes”

Nos anos 80/90, a coleção Vaga-Lume conquistou muitos leitores: *O mistério dos cinco estrelas*, *A ilha perdida*, *O escaravelho do diabo*, *Açúcar*, *Amargo* e tantos outros passaram a estar presentes na vida desses jovens nas salas de aula e fora dela. Dentre os leitores contemporâneos do Colégio de Aplicação da UFPE, ainda encontramos aqueles que gostam da leitura desses livros hoje vistos como “clássicos” da literatura de massa dos adolescentes dos anos 80 ou 90. Caminhando para trás na história, encontraremos *O escaravelho do diabo* publicado em capítulos na revista *O Cruzeiro* (novembro, de 1953, p.62). O que chama hoje atenção para o público adolescente é o filme do livro *O Escaravelho do Diabo*, filme de suspense e aventura baseado nesse *Best seller* infantojuvenil homônimo, publicado pela primeira vez em 1956.

Figura 10- Algumas obras da Coleção Vaga-Lume



Fonte: Compilação do autor <sup>86</sup>

<sup>86</sup> Capas das seguintes edições da série Vaga-Lume: DUPRÉ, M.J. **A ilha perdida**. 23 ed. São Paulo: Editora Ática, 1987; REY, M. **O mistério do cinco estrelas**. 8. ed. São Paulo: Editora Ática, 1987; ALMEIDA, L.M. **O**

As primeiras publicações dessa coleção (hoje, com mais de 104 títulos) aconteceram no ano de 1973 e, desde então, começaram a fazer história e escola:

A Vaga-Lume surgiu num momento em que as crianças eram apresentadas à literatura por meio dos clássicos. Na reforma educacional de 1971, quando o ensino obrigatório se estendeu até a 8.<sup>a</sup> série, o número de alunos aumentou. Além disso, foi incluída na Lei de Diretrizes e Bases uma cláusula que recomendava a preferência pela adoção de obras nacionais. E, nesse momento, as escolas já pediam obras contemporâneas. A editora não perdeu tempo. A proximidade com os professores, que liam os livros antes de serem impressos e os testavam com seus alunos, foi um importante passo para o sucesso imediato, comenta Jiro Takahashi, o nome por trás da Vaga-Lume (RODRIGUES, 2015, [reportagem publicada *online*]).

### 6.3.2 Jovens leitores das crônicas “Para gostar de ler”

Além da coleção Vaga-Lume, surge também a *Coleção Para gostar de ler*. A primeira edição dessa coleção saiu em 1977 com uma tiragem de 100 mil exemplares. Na introdução do guia do professor, no encarte Suplemento de trabalho da coleção *Para Gostar de Ler*, apresentava-se a finalidade básica da coleção: “levar o aluno a incorporar o gosto e o hábito de ler. Para isso, o trabalho foi pensado em função de duas ordens de preocupações: a formativa e a informativa.”

Essas duas preocupações eram, assim, explicadas no guia do professor dessa coleção:

A preocupação formativa nos orientou particularmente na seleção das crônicas, no tratamento gráfico-visual, enfim, numa concepção de livro agradável que pretende captar afetivamente o leitor jovem.

A preocupação informativa nos orientou particularmente na ordenação das crônicas e na elaboração deste suplemento de trabalho. Neste, partimos da premissa de que a leitura é também uma habilidade e, como tal, pode ser ensinada e aprendida. Por isso o Suplemento de Trabalho pretende ser um ponto de apoio para o trabalho de orientação de leitura desenvolvido pelos professores. (Encarte Suplemento de trabalho da coleção *Para Gostar de Ler*).

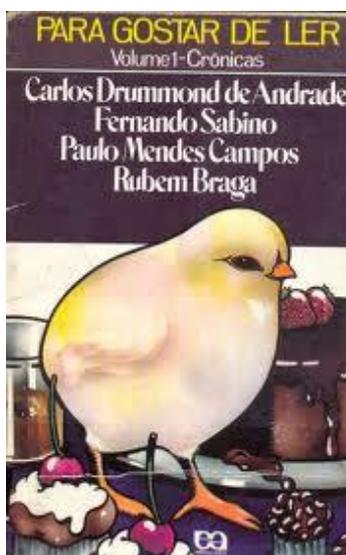
Por suas características, o gênero textual crônica era bastante utilizado nas salas de aula, na época, enquanto leitura literária. Rubem Braga era um dos escritores voltados para a escrita de crônicas. No site da revista virtual RUBEM, em homenagem a esse cronista e criada por

Henrique Fendrich, fã do gênero, encontramos a postagem<sup>87</sup> *A história da coleção “Para Gostar de Ler”*, da qual extraímos o trecho abaixo:

Um dia o escritor Affonso Romano de Sant’Anna telefonou para o editor Jiro Takahashi para conversar sobre o cronista Rubem Braga. “Um dos pontos era tentar entender o motivo de ele ser tão usado nas salas de aula, mas isso não se refletia na divulgação e venda dos seus livros de crônicas nas livrarias”, explica Takahashi. Os dois concordavam que o maior cronista brasileiro merecia uma grande tiragem e, com o estímulo de Affonso, Takahashi resolveu ousar e criar “uma loucura saudável”, como definiu a Coleção “Para Gostar de Ler”. Decidiu reunir então um grupo de professores para fazer a primeira triagem das crônicas que deveriam entrar na primeira edição, além de confirmar os nomes que iriam compor o quarteto de cronistas (o time ficaria formado por Rubem Braga, Fernando Sabino, Paulo Mendes Campos e Carlos Drummond de Andrade).

Os primeiros dez volumes (A Coleção **Para gostar de ler** já chegou ao seu 47º volume) traziam crônicas, contos e poesias de autores diversos:

Figura 11 – Capa da coleção *Para gostar de ler* (volume 1)



**Volumes 1 a 5 – Crônicas** – Carlos Drummond de Andrade, Fernando Sabino, Paulo Mendes Campos e Rubem Braga.

**Volume 6 – Poesias** – José Paulo Paes, Henriqueta Lisboa, Mário Quintana e Vinícius de Moraes.

**Volume 7 – Crônicas** – Carlos Eduardo Novaes, José Carlos Oliveira, Lourenço Diaféria e Luis Fernando Verissimo.

**Volumes 8 a 10 – Contos Brasileiros** - Graciliano Ramos, Ignácio de Loyola Brandão, José J. Veiga, Lima Barreto, Luiz Vilela, Marcos Rey e Stanislaw Ponte Preta / Clarice Lispector, João Antônio, Lygia Fagundes Telles, Machado de Assis, Moacyr Scliar, Murilo Rubião e Wander Piroli / Aluísio de Azevedo, A. de Alcântara Machado; Érico Veríssimo, Guimarães Rosa, Ivan Ângelo, Mário de Andrade, Orígenes Lessa, Otto Lara Resende e Ricardo Ramos.

Fonte: DRUMMOND, C. et. al. **Para gostar de ler**. Vol. 1 (Crônicas). São Paulo: Editora Ática, 1979.

<sup>87</sup>A história da coleção “Para Gostar de Ler” Revista da Crônica *RUBEM* – Notícias, entrevistas, resenhas e textos feitos ao rés-do-chão.[S.I.] Postado em 29/05/2014 Disponível em <https://rubem.wordpress.com/2014/05/29/a-historia-da-colecao-para-gostar-de-ler/> Acesso 15 maio 2018.

### 6.3.3 Jovens Leitores “Os Karas”

Nos anos 80, vamos encontrar também o escritor Pedro Bandeira que aparece com o grupo dos Karas, um quarteto de adolescentes do Colégio Elite - Miguel, Magri, Calu e Crânio -, que depois ganha mais um membro, Chumbinho. O grupo envolve-se em várias histórias para desvendar mistérios na escola e fora dela. E, assim, foi-se construindo a série de livros com esses protagonistas juvenis: *A Droga da Obediência* (1984); *Pântano de Sangue* (1987); *Anjo da Morte* (1988); *Droga do Amor* (1994); *Droga de Americana* (1999); *Droga da Amizade* (2014).

Figura 12 - Coleção “Os Karas”, de Pedro Bandeira



Fonte: Compilação do autor<sup>88</sup>

Em entrevista à revista *Língua Portuguesa*, Pedro Bandeira conta como nasceu o livro *A droga da obediência*:

Depois do meu primeiro livro [O dinossauro que fazia Au-Au], a editora [Moderna] falou: ‘Está faltando um bom livro juvenil’. Na pré-adolescência, a gente não é solitário- tem turma. Então imaginei uma turminha secreta, que se reunia na escola para brincar de detetive. Eu não queria um crime de verdade, porque eles não eram polícia – estavam se formando para a vida. Eu, na época, sofria de cefaléia em cacho,

<sup>88</sup> Capa de edições dos livros de Pedro Bandeira, publicados pela Editora Moderna.

uma doença que me dava muitas dores de cabeça. E o laboratório que fabricava o remédio passou a não fabricar. Pensei: ‘veja o poder que tem um laboratório! Só faltava inventarem uma droga que torne as pessoas obedientes...’ Cuééém! [gesticula indicando grande ideia] A droga da obediência! Eu, como todo mundo da minha geração, sofria com uma coisa chamada censura, ‘a droga do cala a boca’, então, o livro é uma metáfora, não só daquela minha época, como de todas as ditaduras. (BANDEIRA, [entrevista], 2011, p.12)<sup>89</sup>

Maria, uma das leitoras adolescentes retratadas em nossa pesquisa do 2º ano do ensino médio, comenta que, no início de sua adolescência:

Eu costumava ler muitos livros de Pedro Bandeira, que conheci por indicação de uma colega, e por meio de uma professora, fui ao lançamento do último livro da série "Os Karas", e foi um dos momentos mais emocionantes da minha vida. E a leitura de P.B.[Pedro Bandeira] sempre me causou grandes emoções, pois me identificava com seus personagens. (Trecho extraído do retrato de Maria, 2018).

Considerado por ele mesmo como um escritor de literatura de iniciação ou de entrada, “porque quero ajudar o jovem a gostar de ler. Não sou literatura final, de resultado final; sou introdução.”

Como para mim foram introdução Monteiro Lobato, Mark Twain, Emilio Salgari, Charles Dickens, Victor Hugo. A cultura é uma montanha enorme, de conhecimentos, de beleza, amontoadas ao longo de muitos séculos. Para você chegar lá em cima, onde estão Shakespeare, Baudelaire, Cervantes, tem de subir uma escada. Para uma criança chegar um dia a Baudelaire, ela tem de pisar em Ruth Rocha, em Ziraldo, em Pedro Bandeira. Esses degraus têm de ser confortáveis, para ela gostar de continuar subindo. (BANDEIRA, [entrevista], 2011, p.12)

Pedro Bandeira, em seus livros, aproveita também para fazer releituras de clássicos da literatura mundial. Como ele mesmo comenta na entrevista, personagem como Iago (da obra *Otelo*, de William Shakespeare) inspira a criação de Iara, uma menina ciumenta de *A hora da verdade*; Hamlet, outro personagem de Shakespeare, lido de trás para frente vira Telmah, uma menina que vive dúvidas semelhantes em *Agora estou sozinha*. Ou Cirano de Bergerac, um homem de aparência feia que escreve cartas para serem entregues pelo seu rival a sua amada – mas Cirano vira Isabel, de *A marca de uma lágrima*.

Júlia, outra de nossas leitoras retratadas na pesquisa do 8º ano do ensino fundamental, cita o livro *Agora estou sozinha* como uma das leituras marcantes em sua adolescência. Já para Marielle, outra jovem leitora de nossa pesquisa do 9º ano do ensino fundamental, foi *A Marca de uma lágrima*:

---

<sup>89</sup> BANDEIRA, P. A história atemporal. Entrevista realizada por Fábio Fujita. *Revista Língua Portuguesa*. Ano 5 – nº 67 – maio de 2011.

Figura 13 - Capa do livro *A marca de uma lágrima*



Já na adolescência, a experiência mais significativa em relação à leitura de uma obra literária ‘foi quando eu li *A Marca de uma Lágrima*. Eu acho que tava [sic] na transição da infância para adolescência quando ganhei o livro. A história era bem bonitinha e eu me identifiquei bastante com o que a personagem principal estava passando, então isso fez com que o livro tivesse um peso muito grande naquele momento’. (Trecho extraído do retrato de Marielle, 2017).

Fonte: BANDEIRA, P. **A marca de uma lágrima**. 91.ed.São Paulo: Editora Moderna, 1994

### 6.3.4 Jovens leitores de “*fantasy fiction*”

*Fantasy fiction* ou fantasia é o termo empregado para indicar produções - literárias e não literárias, verbais e não verbais – que surgem nas últimas décadas do século XX e primeiras do XXI. ” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2018). Tais produções são “ [...] povoadas por seres sobrenaturais, deuses e heróis imortais, detentores de poderes mágicos, capazes de fundar universos e de transitar com relativa facilidade entre o mundo dos vivos e dos mortos. ” (LAJOLO; ZILBERMAN, 2018, p.118).

Algumas características do gênero *fantasy fiction* são apontadas por Lajolo; Zilberman no capítulo *Uma ficção para lá de fantástica* (2018, p.118-125), aqui topicalizadas:

1. Livros de fantasia são, em geral, protagonizados por crianças, adolescentes ou jovens adultos (sobretudo quando destinados ao público jovem):
2. Inter-relação entre mundos diversos; simultaneidade entre tempos diversos; ultrapassagem do limite da morte;
3. Ciência e feitiçaria compartilham o espaço ficcional (um entre-lugar):

Obras com as características descritas acima:

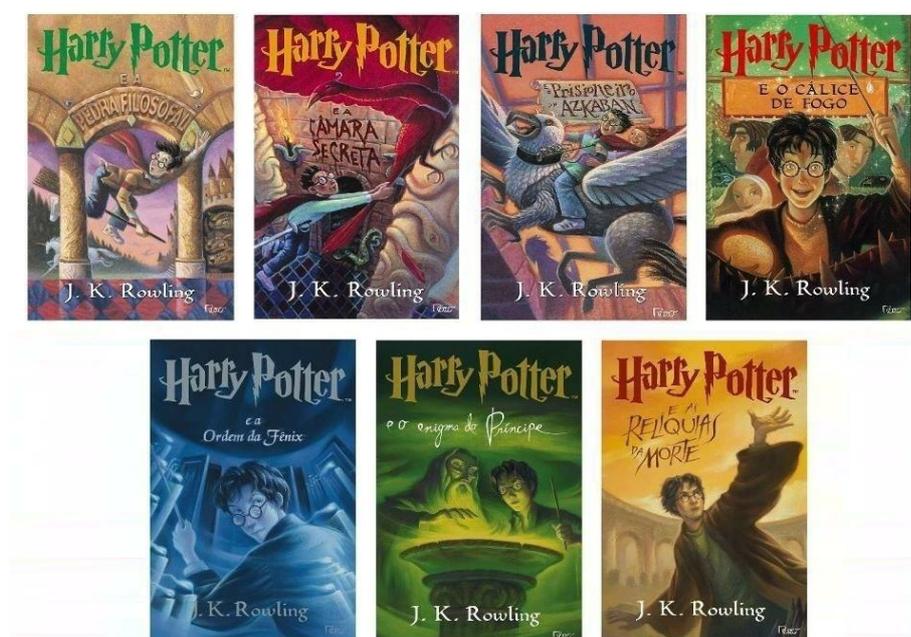
Espraiaram-se não apenas pelo mundo dos livros, mas igualmente pela internet (haja vista a expansão da *fanfiction* digital associada a Harry Potter), pelo cinema, pelo universo dos games eletrônicos, pela celebração em *cosplays*. Elas são objeto de encontros de fãs e seguidores, imitadores e parodistas, multiplicando seus efeitos, ao atingir exércitos de consumidores. (LAJOLO; ZILBERMAN, 2018, p.121)

Poderíamos ainda acrescentar outra característica a de que, geralmente, escritores de ficção de fantasia dedicam uma série de livros ao mesmo mundo ou aos mesmos personagens. É importante também lembrar que a ficção de fantasia é, às vezes, confundida com a ficção científica, mas dela se diferencia:

A ficção de fantasia é frequentemente confundida com a ficção científica, que pode incorporar alguns dos mesmos tons e temas, mas o enredo de uma história de ficção científica também se baseará na tecnologia que está avançada além do que conhecemos hoje. Os filmes de Star Wars são um exemplo: embora Star Wars tenha sido ambientado no passado, tenha lugar em outra galáxia e tenha criaturas míticas como personagens, o enredo também se centra na ciência (viagens espaciais, bem como armas e outras tecnologias que a humanidade ainda tem que inventar). Portanto, Star Wars é ficção científica e não fantasia.<sup>90</sup>

Dentre o repertório de livros indicados pelos jovens leitores de nossa pesquisa que pertencem ao gênero ficção de fantasia, destacamos a coleção *Harry Potter* e a coleção *Percy Jackson & os Olimpianos*; e a coleção *Os heróis do Olimpo* (com as personagens da obra *Percy Jackson*).

Figura 14 - Coleção Harry Potter -7 volumes



Fonte: Site da editora Rocco <https://www.rocco.com.br>.

No ano 2000, a editora Rocco publica, no Brasil, *Harry Potter e a pedra filosofal*, o primeiro volume da série da escritora britânica, J.K. Rowling<sup>91</sup> - publicado na Inglaterra em 1997 - até então desconhecida pelos leitores brasileiros. Nesse mesmo ano, foram publicados

<sup>90</sup> Disponível em: <https://www.cliffsnotes.com/cliffsnotes/subjects/literature/what-is-fantasy-fiction> Acesso em: 22 set. 2019.

<sup>91</sup> J.K. Rowling é autora da série best-seller de sete volumes *Harry Potter*, publicada entre 1997 e 2007, que vendeu mais de 450 milhões de exemplares em todo o mundo, é distribuída em mais de duzentos territórios e foi traduzida em 79 idiomas, tendo sido adaptada em oito filmes de sucesso pela Warner Bros. Informação disponível no site da editora Rocco <https://www.rocco.com.br>. Acesso em: 25 jul. 2019.

também o segundo e o terceiro volumes: *Harry Potter e a Câmara Secreta*; *Harry Potter e o Prisioneiro de Azkaban*. Toda a série de sete volumes foi traduzida no Brasil, entre 2000 e 2007, alcançando uma grande quantidade de leitores, não só entre crianças e jovens, mas também entre o público adulto; e, tornando-se um *Best seller* da literatura. Em nossas leituras sobre a obra, encontramos os livros de *Harry Potter* indicados como *Best seller*/ literatura de massa/ literatura infantojuvenil / literatura jovem adulto/ saga fantástica/ conto de fadas moderno.

No Brasil, o livro tornou-se um “filão” no mercado de livros para adolescentes, acelerando o processo de mercantilização da cultura juvenil. Na manchete de uma das reportagens da revista *Veja* [on line], 2017, lê-se a seguinte chamada: *Fenômeno impulsionou o gênero ‘jovem adulto’ nas livrarias*. Livrarias brasileiras sequer tinham divisão de livros para adolescentes, filão iniciado por Potter, que abriu espaço para ‘Crepúsculo’ e ‘Jogos Vorazes’.<sup>92</sup>

Harry Potter é um garoto que fora deixado na porta da casa de seus próprios tios para ser criado por eles: o Sr. e a Sra. Dursley:

Quase dez anos haviam se passado desde o dia em que os Dursley acordaram e encontraram o sobrinho no batente da porta, mas a rua dos Alfeneiros não mudara praticamente nada. O sol nascia para os mesmos jardins cuidados e iluminava o número quatro de bronze à porta de entrada dos Dursley; e penetrava sorrateiro a sala de estar, que continuava quase igual ao que fora na noite em que o Sr. Dursley ouvira a funesta notícia sobre as corujas. (ROWLING, 2000, p.21)<sup>93</sup>

Desconhecendo sua verdadeira origem, Harry só vai descobrir a verdadeira identidade, com a chegada de um homem de estatura muita alta na casa dos tios:

Um homem gigantesco estava parado ao portal. Tinha o rosto completamente oculto por uma juba muito peluda e uma barba selvagem e desgrenhada, mas dava para se ver seus olhos, luzindo como besouros negros debaixo de todo aquele cabelo. [...] O gigante deu uma risada abafada.  
 – É verdade, não me apresentei. Rúbeo Hagrid, Guardiã das Chaves e das Terras de Hogwarts. [...]  
 Você nunca contou? Nunca contou o que Dumbledore deixou escrito naquela carta para ele? Eu estava lá! Eu vi Dumbledore deixar a carta, Dursley! E você escondeu dele todos esses anos?  
 – Escondeu o *que* de mim? – perguntou Harry, ansioso.  
 – PARE! EU O PROÍBO! – gritou tio Válter em pânico.  
 Tia Petúnia deixou escapar um grito sufocado de horror.  
 – Ah, vão tomar banho, vocês dois – disse Hagrid. – Harry, você é um bruxo.  
 (ROWLING, 2000, p.45-48)<sup>94</sup>

<sup>92</sup> NORONHA, Heloísa. **Fenômeno impulsionou o gênero ‘jovem adulto’ nas livrarias**. Atualizado em 25 jun 2017. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/especiais/fenomeno-impulsionou-o-genero-jovem-adulto-nas-livrarias>. Acesso em: 25 jul. 2019.

<sup>93</sup> ROWLING, J.K. **Harry Potter e a Pedra Filosofal**. Tradução Lia Wiler. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

<sup>94</sup> Op.cit.

A partir daí começa a sua jornada do herói Harry Potter: a vaga para a Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts, o convívio com os colegas da escola, os laços de amor e amizade com a garota Hermione e o garoto Rony e toda a luta que terá que enfrentar, contando com a ajuda de seus fiéis amigos, e para vencer o bruxo Lord Voldemort (representante do Mal):

Harry estendeu a mão finalmente para receber o envelope meio amarelo, endereçado me tinta verde para Sr. H. Potter, O Soalho, Casebre-sobre-o-Rochedo, o Mar. Ele puxou a carta e leu:

ESCOLA DE MAGIA E BRUXARIA DE HOGWARTS

*Diretor: Alvo Dumbledore*

*(Ordem de Merlin, Primeira Classe, Grande Feiticeiro, Bruxo Chefe, Cacique Supremo, Confederação Internacional de Bruxos)*

*Prezado Sr. Potter,*

*Temos o prazer de informar que V. Sa. tem uma vaga na Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts. Estamos anexando uma lista dos livros e equipamentos necessários.*

*O ano letivo começa em 1º de setembro. Aguardamos sua coruja até 31 de julho, no mais tardar.*

*Atenciosamente,*

*Minerva McGonagall  
Diretora Substituta*

(ROWLING, 2000, p.49)<sup>95</sup>

Lembram que Madame Carinanon, a jovem leitora de nossa pesquisa, justificou a escolha de seu nome para o retrato tomando como referência a criação do nome de uma das personagens do livro de Harry Potter que faz um jogo com as letras do nome e sobrenome “porque é apenas meu nome e sobrenome originais com as letras em diferentes posições, tipo o de Lord Voldemort” (trecho extraído do retrato de Madame Carinanon, 2018). Recortamos dos retratos alguns trechos nos quais nossos jovens leitores se referem a sua leitura da série Harry Potter.

Tom, hoje no 3º ano do ensino médio, relembra que essa obra fez parte de sua construção inicial de leitor:

No 8º ano eu terminei a saga Harry Potter, e comecei a ler *Senhor dos Anéis* e *As Crônicas de Nárnia*, que só fui terminar no 9º ano [...] Harry Potter e a Pedra Filosofal, pois foi o que me abriu os caminhos para leituras mais extensas (já que é o primeiro de uma saga de mais 6 livros, que fizeram parte da minha experiência de leitor, posteriormente.) (Trecho extraído do retrato de Tom, 2017).

Madame Carinanon, nossa jovem leitora do 8º ano, afirma que costumava ler muito obras de literatura de massa. Inicia a sua leitura de *Harry Potter* para conhecer e avaliar a obra:

---

<sup>95</sup> Op.cit.

Sim, por mais que não goste quando um livro acaba virando ‘modinha’, gosto de no mínimo conhecer algumas destas obras para poder ter uma opinião mais aprofundada que a maioria. Um exemplo é a saga de Harry Potter, iniciei a leitura apenas para poder ser contra a correnteza, dizer que não gostei dos livros como todos, mas isso acabou não dando muito certo. (Trecho extraído do retrato de Madame Carinanon, 2018).

Maria Antonieta, outra jovem leitora do 8º ano, afirma que “Os livros mais marcantes em sua vida até o momento foram: *Persepólis* (Marjane Sartrapi) e a saga *Harry Potter* (J.K. Rowling).

Anne, jovem leitora do 9º ano, sente a ânsia de terminar a leitura do livro:

Anne afirma que costuma ler muito obras de literatura de massa. “Sim. Ter lido Harry Potter foi uma das melhores coisas que já me aconteceram. É muito mais do que um bruxinho que vai para uma escola de magia e bruxaria aprender um monte de feitiços; é sobre amizade, poder de escolha, liberdade, empatia, coragem e sobre como o amor é mais forte do que qualquer outra coisa. Harry Potter foi uma paixão imediata; ainda me lembro do exemplar que peguei emprestado da minha prima (um pouco surrado, o que significa que foi bastante amado) e devorei em menos de três dias (na época, isso era loucura).” (Trecho extraído do retrato de Anne, 2017).

A paixão (a identificação) parece também nos remeter a um sentimento de que através da aventura da ficção, “[...] por nós e para nós, os heróis enfrentam as situações mais arriscadas, a um passo da morte, e dela escapam no último momento para nossa satisfação [...] (PAES, 1990, p. 19)”. A ânsia por terminar a leitura de um livro faz o leitor entrar no habilidoso jogo de suspense do autor entre “o medo e o desejo de saber [...] do leitor que não consegue parar de ler enquanto não vê resolvida a situação em suspenso” PAES, 1990, p. 19) ”.

Buchaul (2009), em seu artigo *Harry Potter e a jornada do herói: receita do sucesso das literaturas de massa* faz uma análise da história da narrativa

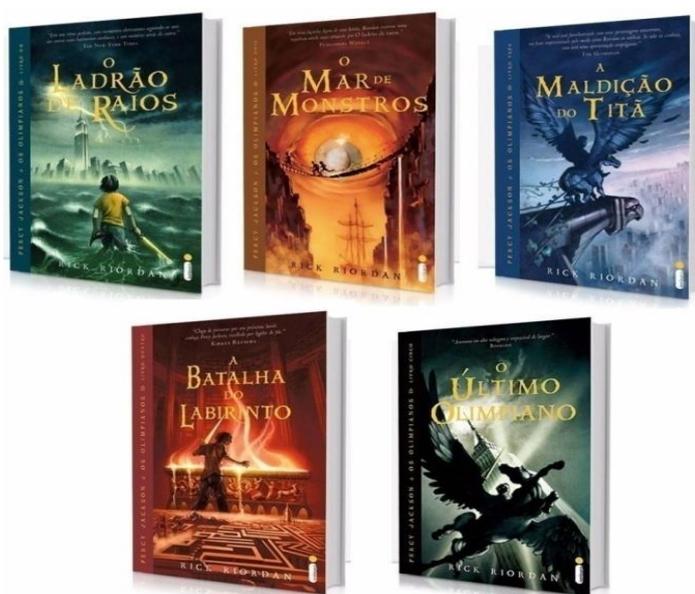
Harry Potter, antes de ser uma narrativa fantástica, é também um épico, gênero relacionado à psicologia junguiana por descrever feitos grandiosos. Não se pode creditar o sucesso dos livros exclusivamente a essa fórmula; porém, deve-se reconhecer que a apropriação de conceitos da psicologia é um recurso na busca da indústria cultural para ocupar todos os possíveis nichos do mercado. O uso do mito do herói e dos conceitos da jornada do herói serve para proporcionar a identificação com o público, mas não é uma „receita de bolo“ para toda e qualquer narrativa, embora funcione muito bem em Harry Potter. (BUCHAUL, 2009).

Em *Harry Potter e a Pedra Filosofal*, podemos ver concretizados os passos da ‘jornada do herói’ que apresentamos em nosso referencial teórico (ver item 2.2.2 Um preâmbulo acerca dos “gêneros” da literatura de massa). Buchaul (2009, p. 9-10) encaixa a narrativa de *Harry Potter e a Pedra Filosofal* no referido esquema:

1. O mundo comum: a vida de Harry com a família.
2. Chamado à aventura: cartas de Hogwarts a Harry.
3. Recusa do chamado: não parte de Harry, mas de seus tios.
4. Encontro com o mentor: Harry conhece Dumbledore em Hogwarts.
5. Travessia do primeiro limiar: o encontro com Voldemort na floresta.
6. Testes, aliados e inimigos: são as aventuras vividas por Harry, Ron Weasley e Hermione Granger, os aliados são os amigos, a família de Ron, alguns professores, os inimigos são os Malfoy e Voldemort.
7. Aproximação da caverna oculta: a luta acontece em Hogwarts, no subsolo, abaixo do alçapão guardado pelo cão de três cabeças.
8. A provação suprema: a luta com Voldemort.
9. Recompensa: a vitória sobre Voldemort.
10. Caminho de volta: ele é encontrado por Dumbledore.
11. Ressurreição: ele se recupera bem da batalha contra o mal.
12. Retorno com o elixir: Harry recupera a pedra, que é destruída por Dumbledore.

Vejamos agora a outra coleção bastante lida pelos jovens leitores no gênero *fantasy fiction*:

Figura 15 - Coleção Percy Jackson & os Olimpianos - 5 volumes



Fonte: Site da Editora Intrínseca<sup>96</sup>

*Os cinco livros que compõem a saga Percy Jackson & os Olimpianos*, do escritor americano Rick Riordan<sup>97</sup> são:

<sup>96</sup> Disponível no site da editora [www.intrinseca.com.br/livro/137/](http://www.intrinseca.com.br/livro/137/) Acesso 27 jul 2019.

<sup>97</sup> Rick Riordan nasceu em 1964, em San Antonio, no Texas, nos Estados Unidos, onde mora com a mulher e os dois filhos. Durante quinze anos ensinou inglês e história em escolas públicas e particulares de São Francisco. É um dos principais autores para o público jovem da atualidade. Já vendeu no Brasil mais de 5 milhões de exemplares de seus livros. (Texto adaptado do site da editora). Disponível em: [www.intrinseca.com.br/livro/137/](http://www.intrinseca.com.br/livro/137/) Acesso 27 jul 2019.

O ladrão de raios, em que Percy descobre sua ligação com os deuses do Olimpo e precisa impedir uma guerra entre eles, que acabaria com toda a civilização ocidental; O Mar de Monstros, quando ele e seus amigos se envolvem numa perigosa aventura para defender o Acampamento Meio-Sangue; A maldição do Titã, em que nosso herói descobre que Cronos, o Senhor dos Titãs, despertou e está disposto a destruir toda a humanidade; A batalha do Labirinto, em que Percy, Tyson, Annabeth e Grover são destacados para combater o perigoso Titã nos corredores do temido Labirinto de Dédalo; e O último Olímpiano, quando o confronto toma as ruas de Nova York e Percy tem de lidar não só com o exército de Cronos, mas também com a chegada de seu 16º aniversário e, com ele, com a profecia que determinará seu destino.<sup>98</sup>

No primeiro volume da série *Percy Jackson & os Olímpianos: o ladrão de raios*, Percy começa descrevendo seus sentimentos em relação a ser um meio-sangue (filho de humano e deus Poseidon) e aconselha, a seus leitores, a partir desse sentimento, a abandonar ou não a leitura do livro:

UM – Sem querer, transformo em pó minha professora de iniciação à Álgebra.

Olhe, eu não queria ser um meio-sangue.

Se você está lendo isto porque acha que pode ser um, meu conselho é o seguinte: feche este livro agora mesmo. Acredite em qualquer mentira que sua mãe ou seu pai lhe contou sobre seu nascimento, e tente levar uma vida normal.

Ser meio-sangue é perigoso. É assustador. Na maioria das vezes, acaba com a gente de um jeito penoso e detestável.

Se você é uma criança normal, que está lendo isto porque acha que é ficção, ótimo. Continue lendo. Eu o invejo por ser capaz de acreditar que nada disso aconteceu.

Mas, se você se reconhecer nestas páginas – se sentir alguma coisa emocionante lá dentro –, pare de ler imediatamente. Você pode ser um de nós. E, uma vez que fica sabendo disso, é apenas uma questão de tempo antes que eles também sintam isso, e venham atrás de você.

Não diga que eu não avisei. (RIORDAN, 2009, p. 9)<sup>99</sup>

O leitor, de certa forma, já está sendo convidado a fazer parte dessa jornada, juntamente com o herói. A sensação que temos ao ler o livro é a de que se o leitor desiste dessa jornada, pode se julgar fraco; se continua, demonstra força e coragem. Quando opta por continuar a leitura, vai ser apresentado ao herói, um garoto de doze anos de idade:

Meu nome é Percy Jackson.

Tenho doze anos de idade. Até alguns meses atrás, era aluno de um internato, na Academia Yancy, uma escola particular para crianças problemáticas no norte do estado de Nova York.

Se eu sou uma criança problemática?

<sup>98</sup> Resumo coletado no site da Editora Intrínseca [www.intrinseca.com.br/livro/137/](http://www.intrinseca.com.br/livro/137/) Acesso 27 jul 2019.

<sup>99</sup> RIORDAN, R. *O ladrão de raios* (Percy Jackson & os Olímpianos). Tradução Ricardo Gouveia. 2.ed. Rio de Janeiro: Intrínseca. 2009.

Sim. Pode-se dizer isso.

Eu poderia partir de qualquer ponto da minha vida curta e infeliz para prová-lo, mas as coisas começaram a ir realmente mal no último mês de maio, quando nossa turma do sexto ano fez uma excursão a Manhattan – vinte e oito crianças alucinadas e dois professores em um ônibus escolar amarelo indo para o Metropolitan Museum of Art, a fim de observar velharias gregas e romanas. (RIORDAN, 2009, p. 9)<sup>100</sup>

A partir daí, começa a jornada do herói Percy Jackson que também, de certa maneira, segue os passos da “jornada do herói”, apontadas em nosso referencial teórico. Recortamos dos retratos alguns trechos nos quais nossos jovens leitores se referem à leitura da série *Percy Jackson*:

Já na adolescência, a experiência mais significativa em relação à leitura de uma obra literária de Madame Carinanon foi “Percy Jackson e os olímpianos/Heróis do Olimpo de Rick Riordan, lidos ainda no início de 2018, eles representam algo muito grande em mim, alguns valores importantes para mim vieram deles, além de me permitir ser mais aberta a alguns temas.” (Trecho extraído do retrato de Madame Carinanon, 2018)

Na adolescência, costumava ler obras de literatura de massa. “Sim. Me lembro de ler a franquia Percy Jackson, que me provocou uma identificação imediata. O protagonista estava num momento da vida parecido com o meu e fazia parte de um contexto que deixaria boa parte dos adolescentes envolvidos. (Trecho extraído do retrato de Kindzu, 2017)

Uma experiência significativa em relação à leitura de uma obra da literatura de massa foi a leitura de “Percy Jackson, porque gosto muito da mitologia grega e fantasia em geral. (Trecho extraído do retrato de Stephen Hawking, 2018)

Observa-se que *Percy Jackson & os Olímpianos* é citado tanto como obra literária como literatura de massa pelos jovens leitores; ou como franquia, termo que se relaciona à indústria cultural, responsável, de certa forma, pela massificação da arte.

Constatamos também em nossas leituras, que obras consideradas ficção de fantasia como *Harry Potter*; *Percy Jackson & os Olímpianos*, são categorizadas pelo grupo de leitores adolescentes, sujeitos da pesquisa, como sagas, ou ainda, como sagas fantásticas. Embora em sua configuração apresente alguns traços comuns à ficção de fantasia, a saga, apresenta outras características que a diferenciam da ficção de fantasia, como veremos a seguir.

---

<sup>100</sup>Ibid., 2009, p. 9

### 6.3.5 Jovens leitores de sagas

Vamos, então, agora para os nossos jovens leitores de sagas. Antes, porém, de chegarmos às sagas mais atuais, vamos, primeiramente, à Islândia, um dos berços desse gênero.

Em seu livro *As formas simples* (1976), Jolles analisa desde os primórdios da saga e suas diversas variações; reconstrói os vários sentidos da palavra saga até chegar aquela que designa um gênero literário islandês dos séculos X e XI; examina as narrativas desse velho gênero nórdico do ponto de vista do tema e do conteúdo, distinguindo três grupos: o primeiro engloba os relatos familiares de colonos islandeses; o segundo relato reais ou régios de reis, conquistadores vikings; e o terceiro personagens que habitam um lugar longínquo e um tempo indefinido, entretanto, sem separá-los de acontecimentos comparáveis ao que se desenrolou numa família de colonos islandeses. Faz toda uma caminhada para chegar ao conceito:

A saga é, pois, para nós, uma Forma Simples que se atualizou, primeiro oralmente, depois por escrito [...], e que assumiu caráter tão marcado que pode imprimir suas características próprias a elementos que, na origem, lhe eram estranhos. Essa atualização permite-nos decifrar e captar a disposição mental e as ideias que produziram tal forma. Para interpretar a disposição mental da saga utilizaremos as seguintes chaves: família, clã, vínculos de sangue. (JOLLES, 1976, p. 70).

Além desses traços característicos, no universo da saga, “o Bem e o Mal, a coragem e a covardia, não são qualidades pessoais, a propriedade já não é posse do indivíduo: a fonte de todo o significado e de todo o valor é a família e o destino do homem recai sempre no clã.” (JOLLES, 1976, p. 76).

Em algumas sagas contemporâneas, encontramos ainda vestígios das velhas sagas islandesas com relação às noções de família, de clã e da honra de sangue: “Cada indivíduo é herdeiro; cada coisa, pela sua importância de objeto, pode ser herança.” (JOLLES, 1976, p. 74). Uma das sagas, apontadas por nossos jovens leitores, que parece conservar algumas dessas características é *O senhor dos Anéis*, do escritor J.R.R. Tolkien: “O universo de J.R.R. Tolkien é um palácio de mil e uma portas, que pode ser explorado de mil e uma maneiras. Inventor de línguas e criador de mundos, ele ergueu uma obra fascinante, cujas portas entreabertas nos convidam a abri-las largamente.”<sup>101</sup>

---

<sup>101</sup> “El universo de J.R.R. Tolkien es un palacio de mil y una puertas, que puede explorarse de mil y una maneras. Inventor de lenguas y creador de mundos, erigió una obra fascinante, cuyas puertas entornadas nos invitan a abrir las de par en par”. Disponível em: <https://www.tolkienestate.com/es/estudiar.html>

Interessante trazer aqui um trecho do retrato do jovem leitor Tom em ele faz uma consideração sobre essa obra, cuja leitura ele realizou:

Tom acha que não existe uma diferença bem delimitada entre obra literária e literatura de massa. Um mesmo livro pode ter ambos adjetivos, ou não. Encurtando a semântica de ‘literatura de massa’ para ‘livros escritos exclusivamente para vender’, fica mais fácil fazer a distinção, visto que seria contraditório classificar como arte algo idealizado para atender uma vigência do sistema no qual todos estamos inseridos, o consumo. Contudo, uma boa obra literária pode eventualmente se tornar literatura de massa, como foi o caso de *Senhor dos Anéis*, livro escrito por J. R. R. Tolkien entre as décadas de 30 e 40, que bombou no Brasil na década de 90, principalmente. (Trecho extraído do retrato de Tom, 2017).

Hoje, a saga<sup>102</sup> teve seu sentido ampliado e passou a ser aplicado a narrativas seriadas fantásticas com conteúdos imaginários. ” Além desse aspecto, as sagas “[...] são constituídas de uma interessante hibridação – mitos e elementos da tradição oral são resgatados e reconfigurados com os valores contemporâneos, e, além disso, a mesma história é contada por diferentes sistemas intersemióticos. ” (BURLAMAQUE; BARTH, 2016, p. 2).

Segundo os estudos desses pesquisadores, os estudiosos espanhóis Eloy Martos Núñez e Alberto Martos García (2013) acrescentam ao substantivo saga o adjetivo “fantástica” para caracterizar uma ‘modalidade transmidiática das narrativas modernas’:

.Assim, sagas fantásticas, segundo esses autores [Martos Núñez; Martos García, 2013], se converteram em um fenômeno que arrasta um público muito heterogêneo e variado (não somente jovens) e cujo êxito transbordou os conceitos de autor, gênero e livro, filme ou revista em quadrinhos, para situar-se em outras coordenadas mais amplas e, além do literário, a multiplicação dessas ficções em formatos tão diferentes como a revista em quadrinhos, a televisão, o cinema ou os jogos de estratégia (BURLAMAQUE ; BARTH, 2015, P 267),

Talvez seja por essas razões que alguns estudiosos e os próprios leitores adolescentes, consumidores de todos esses produtos midiáticos, considerem *Harry Potter*; *Percy Jackson & os Olimpianos* como sagas. Kindzu, um dos sujeitos de nossa pesquisa, diz: “ ainda tenho

---

<sup>102</sup>Dois interessantes estudos sobre sagas fantásticas são: o ensaio *Sagas fantásticas e o novo perfil de leitor* (2015), de Fabiane Verardi Burlamaque; Pedro Afonso Barth, que traz ótimas reflexões sobre as razões do sucesso das sagas entre jovens leitores; e o artigo *Experiências literárias com sagas fantásticas: as crônicas de gelo e fogo e a criação de um novo universo* (2016) dos mesmos autores. O objetivo desse artigo é caracterizar a leitura de sagas fantásticas como uma experiência literária. Para tanto, propõem a análise de uma das sagas de maior popularidade nos dias de hoje, *As Crônicas de Gelo e Fogo*, do escritor norte-americano George R. R. Martin.

bastante contato com obras que derivam dessa literatura [de massa]. Filmes e séries são exemplos disso.” (Trecho extraído do retrato de Kindzu, 2017).

Segundo Burlamaque; Barth (2015) aspectos que tornam as sagas fantásticas “atraentes e irresistíveis” para jovens leitores decorrem de cinco fatores que caracterizam as sagas como fenômeno:

As sagas somente se configuram um fenômeno por cinco importantes fatores: 1) por promoverem a construção de universo autoconsciente; 2) por serem narrativas transmidiáticas; 3) por se alimentarem da mescla dos mitos, do folclore, da oralidade com tendências da fantasia moderna; 4) pelos incentivos e fomentos do capitalismo de ficção; e 5) pela existência de um novo perfil de leitor – um leitor ativo e multimedial. (BURLAMAQUE; BARTH, 2015, p. 267),

Além de analisar cada um desses fatores, os pesquisadores advertem que “não basta entender o porquê dessas narrativas serem atraentes”, é preciso “utilizá-las como meio de dialogar com os jovens leitores” (BURLAMAQUE; BARTH, 2015, p. 280). E, acrescentam: “O estudo das sagas no âmbito escolar pode contribuir para que a leitura de tais obras tenha sentido como atividade social e trazer melhores estratégias para fazer leitores, escritores ou expectadores mais críticos e competentes.” (BURLAMAQUE; BARTH, 2015, p. 282-283).

### 6.3.6 Jovens leitores de “distopias”

Fabiano, em seu retrato de leitor, hoje no ensino médio, ao lançar o olhar para os seus anos finais do ensino fundamental (8º e 9º anos), recordando os livros que os seus colegas adolescentes, nessa época, escolhiam para ler, reflete:

Era principalmente literatura de massa, com temas como distopia, com destaque para *Jogos Vorazes* e *Divergente*. A princípio, fiquei com bastante vontade de lê-los, pelo meu interesse por sociedades distópicas, mas acabei não os lendo. Nesse período, acabei lendo, no lugar, 1984 e *Admirável Mundo Novo* (também sobre distopias), o que quebrou de certa forma a barreira que eu possuía com livros clássicos. (Trecho extraído do retrato de Fabiano, 2018).

Até em reportagens jornalísticas encontramos referências a romances distópicos, ou simplesmente, distopias:

Figura 16 – Reportagem sobre obras distópicas

C6 || CORREIO POPULAR || CADERNO C  
Campinas, domingo, 19 de outubro de 2014

## Distopia ainda rende livro de sucesso

**/ LITERATURA JOVEM / Bola da vez é a trilogia *Legend*, da chinesa Marie Lu**



**Filho Trindade**  
A trilogia *Legend* de Marie Lu é a bola da vez entre os jovens leitores.

Na literatura é difícil quando uma obra faz muito sucesso, o mercado se volta para aquele segmento e procura autores e outros livros do gênero para acompanhar a onda do momento. A saga *Harry Potter*, por exemplo, de J.K. Rowling, revolucionou a

**Trama segue a trilha de obras como *Jogos Vorazes* e *Divergente***

Literatura fantástica contemporânea e obras no estilo *pi-pocam* no mercado editorial até hoje. Já quando surgiu a série de Stephen Meyer chamada *Crepúsculo*, os vampiros passaram a dominar as ideias de novos escritores, assim como muitas produções audiovisuais. Então Suzanne Collins lançou *Jogos Vorazes* e livros sobre distopia com ficção científica, no momen-

**SAIBA MAIS**

O blog *Distópica Política*, especializado em cultura jovem, listou sete motivos para ler a trilogia *Legend* de Lu.

**1 - É uma distopia**  
Desde a ascensão de *Jogos Vorazes*, tanto nos cinemas quanto nas livrarias, esse estilo literário virou febre entre os adolescentes. Um governo absolutista, um jovem que inicia a rebelião contra o governo e a ascensão dos direitos iguais. Essa é a receita para todas as distopias e com a trilogia *Legend* não é diferente.

**2 - História**  
É uma distopia, OK. Mas o que falta a *Legend*? No primeiro livro, o cenário é os Estados Unidos pós-apocalíptico, após o conflito entre República e Colúmbia que levou ao conflito guerra. O jovem Jay — um consorte perigoso, um dos mais procurados da República — é a esposa Juliet — soldado prodígio, com um futuro brilhante nas forças armadas — são os protagonistas que acabam se encontrando por acaso. E, após muita tensão, choro e sangue de dentes, eles descobrem que precisam lutar contra a República para salvar as próprias vidas e de muitos outros. Já no segundo volume, Jay e Juliet têm a missão de continuar o legado que

a história mais genérica de ler. Além disso, como não poderia ser diferente, eles se completam, sempre ajudando um ao outro, o que cria um bom efeito entre eles.

**4 - Nada de "missão"**  
As condições de muitas distopias, os personagens de *Legend* não ficam de mãos e tempo todo. Eles fazem o que é preciso quase sem pensar, e sabem agir de acordo com o que fazem. Também não tem um relacionamento muito grande entre os personagens, o que acaba ajudando a jornada solitária dos leitores.

**5 - Prodígio não desobedece**  
Na maioria das distopias, o prodígio sempre acaba sendo sempre o mais fraco, com "bobagem" para a história com o prodígio para fazer drama. A autora surpreende e consegue um ótimo gancho para deixar todos loucos para ver o que vai acontecer no terceiro livro.

**6 - Escrita**  
A autora usa vários recursos para deixar os livros fáceis de ler. Capítulos curtos, narração em primeira pessoa, dois pontos de vista, entre outras coisas, deixaram os livros mais leves que o normal. Fora que ela tem um estilo muito próprio, sem muita ostentação, de escrever o

A escritora chinesa radicada nos Estados Unidos Marie Lu, autora da trilogia *Legend*, vive e se desenvolve na República, região instável entre o norte e o sul do país. Ela é a filha de um soldado prodígio e de uma jovem que se tornou uma líder. Ela é a filha de um soldado prodígio e de uma jovem que se tornou uma líder. Ela é a filha de um soldado prodígio e de uma jovem que se tornou uma líder.

Fonte: CORREIO POPULAR. Campinas, domingo, 19 de outubro de 2014.

Nessa reportagem, já encontramos alguns aspectos referências às obras de distopias (citadas por Fabiano) que tanto agradam os jovens leitores:

[...]Então Suzanne Collins lançou *Jogos Vorazes* e livros sobre distopia com ficção científica, no momento, são a bola da vez, tendo a franquia *Divergente*, de Veronica Roth, como melhor exemplo de livros que embarcaram nesse sucesso — mas é apenas um entre vários. A trilogia *Legend*, da chinesa radicada nos Estados Unidos Marie Lu, de 30 anos, também é uma filha do gênero da vez que já garantiu sucesso mundial. (CORREIO POPULAR, 2014).

### 1 - É uma distopia

Desde a ascensão de *Jogos Vorazes*, tanto nos cinemas quanto nas livrarias, esse estilo literário virou febre entre os adolescentes. Um governo absolutista, um jovem que inicia a rebelião contra o governo e a ascensão dos direitos iguais. Essa é a receita para todas as distopias e com a trilogia *Legend* não é diferente. (CORREIO POPULAR, 2014).

Além dessas características mais gerais apontadas na reportagem, o que caracteriza uma distopia, enquanto “gênero” da literatura de massa?

Lua, um dos jovens leitores de nossa pesquisa afirma que:

Até os 14\15 anos costumava ler bastante obras da literatura de massa. Eu amava ler distopias, principalmente por ter muitas pessoas com quem compartilhar experiências. Hoje praticamente não as leio. [...]. As distopias e seus respectivos desdobramentos

me faziam refletir bastante e rever algumas pequenas ações do dia-a-dia. (Trecho extraído do retrato de Lua, 2018).

Fernando Chelle, poeta e crítico literário uruguaio, autor do livro *Las otras realidades de la ficción* (2016), traz em um de seus artigos<sup>103</sup> (2018) a seguinte concepção das obras distópicas:

Las distopías son obras que ponen en cuestión los sueños de las clásicas utopías, los sueños de una sociedad perfecta, advierten sobre los peligros de un futuro proyectado con las ideas de un presente. Allí aparecen temas como el del socialismo de Estado, el consumismo, el control social (por diferentes ideologías), el hombre en la sociedad y en la individualidad.<sup>104</sup> (CHELLE, 2018).

Chelle considera o livro *1984*, do escritor nascido na Índia (sob domínio britânico), George Orwell - lido por nosso jovem leitor Fabiano-, uma das obras ilustrativas do gênero distopia. Poucos meses antes da morte do seu autor, o livro foi publicado em 1949:

El protagonista de esta novela, Winston Smith, trabaja en el Ministerio de la Verdad, uno de los cuatro ministerios que tiene el Estado; su función es modificar los datos de la realidad, fundamentalmente los datos históricos, para generar una opinión totalmente direccionada y afín a los intereses del partido único. Con el tiempo Smith toma conciencia de cómo el Estado manipula a su favor a los habitantes y trata de escapar de la constante y permanente vigilancia del Gran Hermano. Se enamora de Julia, una joven también desengañada del sistema, y se afilia a La Hermandad, un falso grupo de resistencia con el que tratarán de liberarse, cosa que no lograrán, porque La Hermandad no es más que otro engranaje del sistema represor. Finalmente tanto el protagonista como su enamorada son sometidos a intensas torturas, con lo que el sistema logra revertir sus opiniones disidentes. (CHELLE, 2018).

Na obra *1984*, os quatro ministérios que o Estado possui são:

O Ministério da Verdade, responsável por notícias, entretenimento, educação e belas-artes. O Ministério da Paz, responsável pela guerra. O Ministério do Amor, ao qual cabia manter a lei e a ordem. E o Ministério da Pujança, responsável pelas questões econômicas. Seus nomes, em Novafala: Miniver, Minipaz, Minamor e Minipuja. Desses, o realmente apavorante era o Ministério do Amor. O edifício não tinha nenhuma janela. Winston nunca entrara no Ministério do Amor, nunca chegara nem a meio quilômetro de distância. Era impossível entrar no prédio sem uma justificativa oficial, e mesmo nesses casos só transpondo um labirinto de novelos de arame farpado, portas de aço e ninhos ocultos de metralhadora. (ORWELL, 2009, p.14-15).<sup>105</sup>

<sup>103</sup> CHELLE, F. Literatura distópica: cuando el futuro puede llegar a ser peor” Disponível em: <<https://letralia.com/articulos-y-reportajes/2018/07/18/literatura-distopica-cuando-el-futuro-puede-llegar-a-ser-peor/>> Acesso em: 12 jan 2019.

<sup>104</sup> Tradução livre: As distopias são obras que questionam os sonhos das utopias clássicas, os sonhos de uma sociedade perfeita, alertam sobre os perigos de um futuro projetado com as idéias de um presente. Aparecem questões como o socialismo de estado, o consumismo, o controle social (por diferentes ideologias), o homem na sociedade e a individualidade (CHELLE, 2018)

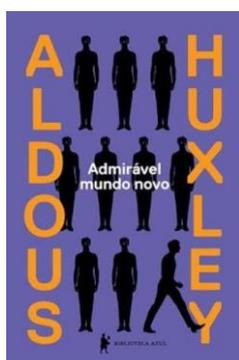
<sup>105</sup> ORWELL, G. **1984**. Tradução Alexandre Hubner e Helois Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

Vale lembrar que o nome do programa de televisão *Big Brother* se deve a esse romance distópico clássico. O Grande Irmão é o ditador que tudo vê:

Não havia lugar de destaque que não ostentasse aquele rosto de bigode negro a olhar para baixo. Na fachada da casa logo do outro lado da rua, via-se um deles. O GRANDE IRMÃO ESTÁ DE OLHO EM VOCÊ, dizia o letreiro, enquanto os olhos escuros pareciam perfurar os de Winston. (ORWELL, 2009, p.12)<sup>106</sup>

Outro exemplo clássico de romance distópico a que o jovem leitor Fabiano se refere é o livro *Admirável mundo novo* (1931), no qual romancista Aldous Huxley “transpõe a severa matriz da utopia platônica para uma obra de ficção dialogando criticamente com esse modelo” (BARROS, 2016, p. 19):

Figura 17 - Capa do livro *Admirável mundo novo*



O Mundo Novo também é clivado em categorias bem delimitadas umas das outras: os alfas, betas, gamas, deltas e ipsílfons. Mas essa clivagem já não é mais extraída da própria natureza humana a partir de um rigoroso sistema de instrução que vai fazendo aflorar a natureza essencial de cada homem. As “almas de bronze, prata e ouro” – que na utopia platônica tinham de ser descobertas a partir de um meticuloso processo educacional e seletivo – são agora produzidas com precisão através de um processo futurista de clonagem, enriquecido por um cuidadoso trabalho de condicionamentos psicológicos e sociais. A educação, bem entendido, também desempenha um papel importante nessa moldagem de tipos humanos, mas ela é precedida de outros recursos que incluem a própria manipulação da genética humana. Huxley, aliás, foi um visionário que previu as possibilidades de controle da engenharia genética pela ciência humana. (BARROS, 2016, p.19)

Fonte: HUXLEY, A. **Admirável mundo Novo**. Trad. Vidal Serrano; Lino Vallandro. Rio de Janeiro: Biblioteca Azul, 2014.

Outro romance distópico indicado por nossos sujeitos da pesquisa que faz muito sucesso entre jovens leitores adolescentes é *Jogos Vorazes*, da escritora e roteirista americana, Suzanne Collins<sup>107</sup>.

Maria, uma de nossas jovens leitoras, recorda que, em sua casa, seu irmão gostava de ler literatura de massa e apresentou a ela um esse livro: “Meu irmão costumava ler literatura de massa e também me apresentou a série de livros ‘Jogos Vorazes’, que fazia muito sucesso entre os adolescentes na época após sofrer uma adaptação para o cinema.” (Trecho extraído do retrato

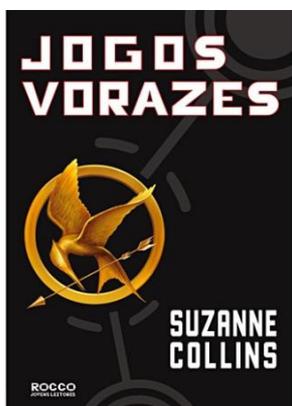
<sup>106</sup> Op. Cit.

<sup>107</sup> “Filha de um oficial da Força Aérea dos EUA, Suzanne Collins nasceu em 10 de agosto de 1962, em Hartford, capital do estado norte-americano de Connecticut. Iniciou sua carreira em 1991, escrevendo roteiros de programas infantis, em especial para o canal de TV Nickelodeon. Inspirada em cenas da Guerra do Iraque e de pessoas competindo num reality show que vira na TV, Collins criou a trilogia *Jogos Vorazes*, best-seller juvenil traduzida para dezenas de países. O fato de seu pai ter lutado no Vietnã descortinou seu olhar sobre fome, pobreza e os efeitos da guerra. Relendo o mito grego de Teseu, a saga futurista e distópica concebida pela premiada autora critica o sensacionalismo, o desperdício e a violência.”

Disponível em <https://www.rocco.com.br/autor/?cod=1237>. Acesso em 29 nov. 2018.

de Maria, 2018). Violet Baudelaire (2018) também considera *Jogos Vorazes* (assim como *A seleção*) uma de suas experiências significativas de leitura de obras de literatura de massa.

Figura 18 - Capa do livro *Jogos Vorazes*



Após o fim da América do Norte, uma nova nação chamada Panem surge. Formada por doze distritos, é comandada com mão de ferro pela Capital. Uma das formas com que demonstram seu poder sobre o resto do carente país é com *Jogos Vorazes*, uma competição anual transmitida ao vivo pela televisão, em que um garoto e uma garota de doze a dezoito anos de cada distrito são selecionados e obrigados a lutar até a morte! Para evitar que sua irmã seja a mais nova vítima do programa, Katniss se oferece para participar em seu lugar. Vinda do empobrecido distrito 12, ela sabe como sobreviver em um ambiente hostil. Peeta, um garoto que ajudou sua família no passado, também foi selecionado. Caso vença, terá fama e fortuna. Se perder, morre. Mas para ganhar a competição, será preciso muito mais do que habilidade. Até onde Katniss estará disposta a ir para ser vitoriosa nos *Jogos Vorazes*? (Trecho extraído da orelha do livro)

Fonte: COLLINS, S. *Jogos Vorazes*. Trad. Alexandre D'Elia. Rio de Janeiro: Rocco Jovens Leitores, 2010.

Pela leitura do livro, descobre-se que os jogos surgem como uma espécie de punição pelo levante feito pelo décimo terceiro distrito que foi totalmente aniquilado pela Capital, como constatamos nestes trechos da narrativa:

Assim que o relógio da cidade dá as badaladas indicando que são duas horas da tarde, o prefeito sobe ao pódio e começa a leitura. É a mesma coisa todos os anos. Ele conta a história de Panem, o país que se ergueu das cinzas de um lugar que no passado foi chamado de América do Norte. Ele lista os desastres, as secas, as tempestades, os incêndios, a elevação do nível do mar que engoliu uma grande quantidade de terra, a guerra brutal pelo pouco que havia restado. O resultado foi Panem, uma resplandecente Capital de treze distritos unidos que trouxe paz e prosperidade a seus cidadãos. Então, vieram os Dias Escuros, o levante dos distritos contra a Capital. Doze foram derrotados, o décimo terceiro foi obliterado. O Tratado da Traição nos deu novas leis para garantir a paz e, como uma lembrança anual de que os Dias Escuros jamais deveriam se repetir, também nos deu os Jogos Vorazes. (COLLINS, 2008, p. 24-25)

Logo em seguida, são apresentadas ao leitor as regras dos jogos:

As regras dos Jogos Vorazes são simples. Como punição pelo levante, cada um dos doze distritos deve fornecer uma garota e um garoto - chamados tributos- para participarem. Os vinte e quatro tributos serão aprisionados em uma vasta arena a céu aberto que pode conter qualquer coisa: de um deserto ardente em chamas a um descampado congelado. Por várias semanas os competidores deverão lutar até a morte. O último tributo restante será o vencedor. (COLLINS, 2008, p.25).

Os romances distópicos parecem funcionar como uma espécie de “alerta” ao mundo, à humanidade para as formas de governar, de impor vontades e ideologias:

Levar as crianças de nossos distritos, forçá-las a matarem umas a outras enquanto todos nós assistimos pela televisão. Essa é a maneira encontrada pela Capital de nos lembrar de como estamos totalmente subjugados a ela. De como teríamos pouquíssimas chances de sobrevivência caso organizássemos uma nova rebelião. Pouco importam as palavras que eles utilizam. A mensagem é bem clara: ‘Vejam como levamos suas crianças e as sacrificamos, e não há nada que vocês possam fazer a respeito. Se erguerem um dedo, nós destruiremos todos vocês da mesma maneira que destruímos o Distrito Treze. (COLLINS, 2008, p.25).

Ao recordar os livros que os colegas adolescentes escolhiam para ler, jovens leitores adolescentes de nossa pesquisa sempre incluem *Jogos Vorazes* e, também, *Divergente*, outro romance distópico que se passa na Chigaco do futuro. Narra a história de Beatrice Prior, adolescente de 16 anos que precisará, como todos os adolescentes, enfrentar a Cerimônia de Escolha: escolher em qual das cinco facções em que a sociedade é dividida irá passar o resto de seus dias: Abnegação, Amizade, Audácia, Erudição ou Franqueza. O teste de aptidão aponta um resultado inesperado: Divergente. Beatrice se vê forçada a encarar uma realidade para a qual talvez não esteja preparada.

Maria recordando os livros que os seus colegas adolescentes, nessa época, escolhiam para ler, cita "Minha vida fora de série" da Paula Pimenta, "A seleção" de Kiera Cass, "Harry Potter" de J.K., "Divergente" de Veronica Roth, "Jogos Vorazes" de Suzanne Collins e "Maze Runner" de James Dashner. (Trecho extraído do retrato de Maria, 2018).

Recordando os livros que os seus colegas adolescentes, nessa época, escolhiam para ler, cita *Jogos Vorazes*, *Divergente*, *A Seleção*... ‘São livros interessantes, cativantes e que conquistam a mente do jovem’. (Trecho extraído do retrato de Noora, 2018).

Às vezes gostar de determinado livro/saga de literatura de massa pode ser uma forma de ‘identificação’, pois é comum que muitas outras pessoas compartilhem esse gosto em comum. Há uma legião de fãs de Harry Potter, *Jogos Vorazes*, *Divergente*, Percy Jackson e compartilhar da paixão desses grupos pode ser uma maneira de se encaixar, algo que se procura com frequência quando se é um adolescente. (Trecho extraído do retrato de Anne, 2017).

Lua, ao recordar os livros que os seus colegas adolescentes, nessa época, escolhiam para ler: “A maioria lia literatura de massa também, como *Crepúsculo*, *Jogos Vorazes*, *Divergente*, etc. (Trecho extraído do retrato de Lua, 2018).

Lia diz recordar de ‘alguns poucos’ livros que os seus colegas adolescentes, nessa época, escolhiam para ler: ‘Minhas amigas liam muito Percy Jackson, *Jogos Vorazes*, *Minha vida fora de série*, *Harry Potter* e outras séries de livro mundialmente famosas. Mas nem todo mundo lia o mesmo tipo de livro.’ (Trecho extraído do retrato de Lia, 2017).

Observa-se, portanto, que os romances distópicos atraem atenção do leitor adolescente. Outro aspecto a destacar: a maioria desses romances é adquirido por estúdios de cinema para

ser adaptado em filmes. As cenas nesses livros são descritas e narradas, geralmente, com tantos detalhes que parecem já estar sendo escritas para se tornarem filmes.

Além dos romances distópicos, constatamos que os jovens leitores da pesquisa também leem os contos de fadas distópicos.

#### 6.3.6.1 Jovens leitores de “contos de fadas distópicos”

Retomando um aspecto apresentado na fundamentação teórica da pesquisa, vimos que um dos gêneros da literatura de entretenimento apontado por Paes (1990) foi o romance sentimental, cujo amor é o “sentimento todo-poderoso”, percebendo-se um eco da moral dos contos de fadas e o final feliz das personagens.

Ressignificando o conto de fadas, alguns escritores atuais estão criando contos de fadas com certas características das distopias. Tomemos, por exemplo, *A seleção*, da escritora norte-americana Kiera Cass<sup>108</sup>. Trata-se de uma trilogia, composta pelos livros *A Seleção*; *A Elite*; *A Escolha*; e uma duologia *A Herdeira*; *A Coroa* (transformando-se, portanto, em uma série com cinco livros). Há também uma antologia intitulada *Felizes Para Sempre*, que reúne contos e conteúdos extras relacionados ao universo da série.

Das jovens leitoras de nossa pesquisa, Madame Carinanon considera *A Seleção* de Kiera Cass, um dos livros marcantes em sua vida por ter sido a primeira saga que leu (veja que Madame Carinanon chama de saga por se tratar, em princípio, de uma história com continuidade em outros volumes que vão narrando o destino das personagens); Violet Baudelaire também considerou a leitura de *A Seleção* (assim como *Jogos Vorazes*) como uma experiência significativa de leitura de obras de literatura de massa. Maria e Noora, ao recordar os livros que suas colegas adolescentes, nessa época, escolhiam para ler, citam, dentre outros, *A seleção*.

A narrativa é construída, sobretudo, em discurso direto. A história passa-se no futuro, ou melhor, num mundo pós-apocalíptico, quando os Estados Unidos deram lugar ao Estado Americano da China, e mais recentemente Illéa, um país jovem com toque de recolher, uma sociedade dividida em oito castas que não se misturam: “quanto maior o número da casta, menor

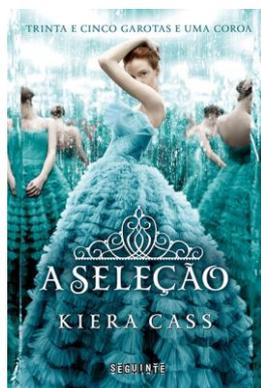
---

<sup>108</sup>Kiera Cass\* nasceu em 1981, na Carolina do Sul. Ao terminar o ensino médio, sua ambição era o teatro. Mas posteriormente mudou o foco na faculdade para Música, depois Comunicação e depois História. Após se formar em História, casou-se e mudou-se para Virginia. Em 2007, abalada com o massacre na Virginia Tech, resolveu escrever uma história transferindo sua dor para um personagem. Acabou não terminando o livro, mas se apaixonou pelo ofício e publicou independentemente o romance “A sereia”. Em 2012, lançou a série *A Seleção*, que virou best-seller e já foi publicada em 20 países. Atualmente mora em Blacksburg, VA, com o marido e dois filhos. Disponível em: <https://www.editoraseguinte.com.br/selecao/> Acesso em: 12 jun. 2018.

\*Em 2015, Kiera Cass veio ao Brasil para participar da 23ª Bienal do Livro de São Paulo.

os prestígios e qualquer tipo de dignidade. ”Trinta e cinco garotas, entre dezesseis e vinte anos, são selecionadas para participar da “seleção” que decidirá quem casará com o príncipe Maxon. É a “ oportunidade de escapar de uma realidade imposta a elas ainda no berço”:

Figura 19 - Capa do livro *A seleção*



Para trinta e cinco garotas, a Seleção é a chance de uma vida. É a oportunidade de ser alçada a um mundo de vestidos deslumbrantes e joias valiosas. De morar em um palácio, conquistar o coração do belo príncipe Maxon e um dia ser a rainha. Para America Singer, no entanto, estar entre as Selecionadas é um pesadelo. Significa deixar para trás o rapaz que ama. Abandonar sua família e seu lar para entrar em uma disputa ferrenha por uma coroa que ela não quer. E viver em um palácio sob a ameaça constante de ataques rebeldes. Então America conhece pessoalmente o príncipe - e percebe que a vida com que sempre sonhou talvez não seja nada comparada ao futuro que nunca tinha ousado imaginar.<sup>109</sup>

Fonte: Cass, Kiera. **A seleção**. Tradução Cristian Clemente. São Paulo: Seguinte, 2012.

Nos demais livros da série, o destino da garota America Singer e do príncipe Maxon vai sendo traçado e construído por várias tramas até chegar ao livro *A herdeira*, no qual vamos conhecer já a filha do casal e o (re) começo de uma nova velha história:

Vinte anos atrás, America Singer participou da Seleção e conquistou o coração do príncipe Maxon. Agora chegou a vez da princesa Eadlyn, filha do casal. Prestes a conhecer os trinta e cinco pretendentes que irão disputar sua mão numa nova Seleção, ela não tem esperanças de viver um conto de fadas como o de seus pais...Mas assim que a competição começa, ela percebe que encontrar seu príncipe encantado talvez não seja tão impossível quanto parecia.<sup>110</sup>

<sup>109</sup>Resumo disponível em: [www.editoraseguinte.com.br/selecao/](http://www.editoraseguinte.com.br/selecao/) Acesso em: 14 fev. 2019. A editora Seguinte é o selo jovem da Companhia das Letras.

<sup>110</sup>Resumo disponível em: [www.editoraseguinte.com.br/selecao/](http://www.editoraseguinte.com.br/selecao/) Acesso em: 14 fev. 2019. A editora Seguinte é o selo jovem da Companhia das Letras.

### 6.3.7 Jovens leitores “De quem é a culpa”?

No início do ano de 2013, foi observado pela mídia estrangeira e, logo em seguida, pela mídia brasileira, que estava ocorrendo uma predominância de narrativas destinadas ao público jovem com enredos bastante tristes, adolescentes com doenças terminais, casos de suicídio de jovens, *bullying*, deformidades físicas, etc. Esses romances já apareciam no topo dos Best Sellers do jornal *The New York Times*, como nos informa a reportagem dessa época<sup>111</sup>:

Há algumas semanas, a lista dos livros infantojuvenis mais vendidos nos EUA e na Inglaterra não é encabeçada por histórias com vampiros, princesas, hobbits, detetives ou fadinhas que soltam pó de pirlimpimpim, como vinha acontecendo nas últimas décadas. No topo dos best-sellers do jornal “The New York Times” para o gênero está “A culpa é das estrelas” (lançado no Brasil pela editora Intrínseca), de John Green, em que a protagonista é uma menina com câncer avançado. Em segundo lugar, aparece “As vantagens de ser invisível” (editora Rocco), de Stephen Chbosky, sobre um adolescente depressivo cujo melhor amigo cometeu suicídio e que, dependendo de como forem as coisas na escola, pode ir pelo mesmo caminho. (MIRANDA, 2013)

Esse gênero de narrativas foi batizado de *sick-lit* em um artigo publicado no tabloide (jornal) britânico UK Daily Mail<sup>112</sup>, intitulado: *The 'sick-lit' books aimed at children: It's a disturbing phenomenon. Tales of teenage cancer, self-harm and suicide...*, de autoria de Tanith Carey, com o apoio de opiniões de especialistas, como a da escritora e crítica de livros infantis, Amanda Craig:

“When you write for children, you have a moral and social responsibility,” says Amanda. “I think there is a cavalier attitude towards this in the publishing industry, especially as children as young as 11 are likely to be reading these books. They are aimed at young teens at the time when they are most likely to go through self-harm or experience suicidal thoughts.”<sup>113</sup>

---

<sup>111</sup> MIRANDA, André (2013) ‘Sick-lit’, a nova e polêmica literatura para adolescentes (reportagem on line). Disponível em: < <https://oglobo.globo.com/cultura/sick-lit-nova-polemica-literatura-para-adolescentes-7633735> >. Acesso em: 15 jan. 2019.

<sup>112</sup> Carey, Tanith. “The 'sick-lit' books aimed at children: It's a disturbing phenomenon. Tales of teenage cancer, self-harm and suicide...” The Daily Mail. Dailymail.co.uk. 2 Jan. 2013. Web. 2 April 2015. Disponível em: < <https://www.dailymail.co.uk/femail/article-2256356/The-sick-lit-books-aimed-children-Its-disturbing-phenomenon-Tales-teenage-cancer-self-harm-suicide-.html> > 3 January 2013 Acesso em: 15 dez. 2018.

<sup>113</sup> Tradução livre: “Quando você escreve para crianças, você tem uma responsabilidade moral e social”, diz Amanda. “Acho que há uma atitude arrogante em relação a isso na indústria editorial, especialmente quando crianças de até 11 anos estão lendo esses livros.” Eles são voltados para jovens adolescentes no momento em que são mais propensos a sofrer auto-mutilação ou ter pensamentos suicidas.”

Michelle Pauli, na época editora adjunta de livros de *The Guardian*, outro tabloide britânico, responde ao *UK Daily Mail* com outro artigo intitulado ‘*Sick-lit’? Evidently young adult fiction is too complex for the Daily Mail*. The Mail's faux outrage about YA fiction dealing with real-life situations shows scant understanding of a genre where difficult subjects have traditionally been most sensitively explored”<sup>114</sup>

Observemos que, no título da manchete e no lead, a referência é feita à ficção jovem adulto. Em algumas publicações editoriais e jornalísticas, encontramos referência à literatura YA (Young adults), citada como um novo gênero. Não encontramos (mas deve haver) uma pesquisa acadêmica usando essa designação; encontramos apenas referências em sites de editoras, blogs, artigos jornalísticos, etc. Tal literatura é definida por apresentar em suas histórias, geralmente, protagonistas de 14 a 17 anos; e ser destinada a um público leitor dos 12 a 18 anos; dos 18 aos 25 anos; dos 14 aos 21anos; dos 15 a 29 anos; dos 18 aos 30 anos (essas foram as faixas etárias que encontramos espalhadas na internet contemplando a literatura YA).

Voltemos à nossa discussão acerca da literatura *sick-lit*. O rótulo *sick-lit* vem gerando polêmicas entre editores, escritores e leitores. etc. Thiago Correa Ramos, jornalista e escritor, publicou na *Revista Continente* um artigo acerca dessa literatura:

Ao invés do recurso da fantasia e do apelo à aventura, que marcaram uma geração de leitores através das obras de J. K. Rowling (da série *Harry Potter*), Rick Riordan (*Percy Jackson*) e Stephenie Meyer (*Crepúsculo*); os títulos da *sick-lit* optam pelo drama, por obstáculos do cotidiano e constroem suas narrativas através de perspectivas de quem sente a dor de ser estranho e de quem reconhece que o fim é iminente. Em geral, estão vinculadas ao real, contam histórias de superação, seja contra doenças ou preconceitos gerados pela dificuldade de uma sociedade em lidar com o diferente. (RAMOS, 2013, p.52)

Temos que perceber que existem vários lados da questão: a origem e temática da obra, a intenção, a qualidade estética da narrativa, o público leitor a quem se destina e o público que está tendo acesso a essa leitura. A literatura denominada de *sick-lit* apresenta personagens como Augustus (Gus) e Hazel de *A culpa é das estrelas* (título original *The Fault in Our Stars*) que “romantizam” a doença pela qual foram acometidos ao vivenciar o amor que os une. Lembram-

---

<sup>114</sup> Disponível em: <<https://www.theguardian.com/books/2013/jan/04/sick-lit-young-adult-fiction-mail>> Acesso em: 12 jan. 2019 Tradução livre: “Doentio? Evidentemente, a ficção para jovens adultos é muito complexa para o *Daily Mail*. A indignação falsa do Mail sobre a ficção de YA, que lida com situações da vida real, mostra pouca compreensão de um gênero em que assuntos difíceis são tradicionalmente explorados com mais sensibilidade.

se dos comentários de nossos jovens leitores da pesquisa como Marielle e Fabiano que se emocionaram com a leitura dessa obra?

Eu li “A Culpa é das Estrelas” e, em cada parte do livro que tinha uma frase que me fizesse pensar em alguma coisa, eu chorava bastante... Não sei... Foi um dos primeiros livros que li e por se tratar de um casal que tinha câncer, já me tocou bastante. Gosto de fato deles terem aproveitado o máximo de tempo que tinham juntos, gosto do amor construído, gosto da delicadeza trazida, da história construída e por mais que pareça ou que seja clichê, não consigo parar de gostar. (Trecho extraído do retrato de Marielle, 2017).

Na adolescência, posso citar a leitura de *A Culpa é das Estrelas*, que me envolveu emocionalmente a partir de seu enredo. [...] e, também em *A Culpa é Das Estrelas*, quando pude ter uma ideia de como era a vida de um judeu na Alemanha nazista. (Trecho extraído do retrato de Fabiano, 2018).

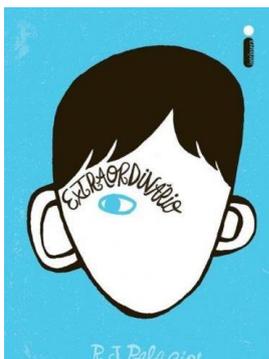
Em *A culpa é das estrelas*, do escritor norte-americano John Green, há um capítulo em que Hazel e Augustus viajam para Armsterdã e lá visitam a casa de Anne Frank:

A visita começou num cômodo que mostrava um vídeo sobre os judeus na Holanda, sobre a invasão nazista e sobre a família Frank. Depois fomos para o andar de cima, adentrando a casa do canal onde funcionara a empresa do Otto Frank. Subir as escadas era um processo lento, tanto para mim quanto para o Augustus, mas eu me sentia forte. Logo estava olhando a famosa estante de livros que camuflara a entrada para o esconderijo da Anne, da família dela e de quatro outras pessoas. A estante estava aberta até a metade, e por atrás havia uma escada mais íngreme ainda, tão estreita que só cabia uma pessoa por degrau. [...] Depois de alguns minutos apoiada na parede, fui até o cômodo seguinte, que a Anne havia dividido com o dentista Fritz Pfeffer. Era minúsculo e sem móveis. Não daria para imaginar que alguém tinha vivido ali não fossem as fotos de revistas e jornais que a havia colado na parede e que lá permaneciam. (GREEN, 2012, p.180-181)

Por outro lado, encontramos a obra *Os 13 porquês* (título original *13 reasons why*), do escritor norte-americano, Jay Asher. O livro narra a história de Hannah, uma adolescente que comete suicídio por overdose de remédios e deixa, em fitas cassete de áudio, as treze razões pelas quais se matou. A narrativa começa com Hannah já morta e Clay, garoto que estudava na escola dela e nutria uma paixão por ela, recebe em sua casa um pacote sem remetente com as fitas de áudio.

Temos também *Extraordinário*, da diretora de arte, designer gráfica e escritora americana, R.J. Palacio. Publicado em 2013, o livro alcançou o topo da lista dos best-sellers no Brasil e no mundo. *Extraordinário* foi citado por jovens leitores de nossa pesquisa como Violet Baudelaire e Marielle como uma leitura significativa na maneira como se pode perceber o “outro” diferente de nós. A personagem principal, o menino Auggie Pullman:

Figura 20 - Capa do livro *Extraordinário*



Auggie Pullman nasceu com uma síndrome genética cuja seqüela é uma severa deformidade facial, que lhe impôs diversas cirurgias e complicações médicas. Por isso ele nunca frequentou uma escola de verdade... até agora. Todo mundo sabe que é difícil ser um aluno novo, mais ainda quando se tem um rosto tão diferente. Prestes a começar o quinto ano em um colégio particular de Nova York, ele tem uma missão nada fácil pela frente: convencer os colegas de que, apesar da aparência incomum, ele é um menino igual a todos os outros.<sup>115</sup>

Fonte: PALACIO, R.J. **Extraordinário**. Tradução Rachel Agavino. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013

A narrativa já começa com Auggie mostrando sua diferença em relação a outras crianças:

Sei que não sou um garoto de dez anos comum. Quer dizer, é claro que faço coisas comuns. Tomo sorvete. Ando de bicicleta. Jogo bola. Tenho um Xbox. Essas coisas me fazem ser comum. Por dentro. Mas sei que as crianças comuns não fazem outras crianças comuns saírem correndo e gritando do parquinho. Sei que os outros não ficam encarando as crianças comuns aonde quer que elas vão. Se eu encontrasse uma lâmpada mágica e pudesse fazer um desejo, pediria para ter um rosto comum, em que ninguém nunca prestasse atenção. (PALACIO, 2012, p. 10)<sup>116</sup>

A maior parte das obras com características de literatura *sick-lit* foi transformada em filmes ou em séries de televisão, sobretudo americanas (disponíveis na Netflix). Enquanto professores, precisamos saber lidar com essas leituras que estão sendo realizadas por crianças, jovens leitores adolescentes, jovens leitores adultos e até por aqueles considerados adultos, ou seja, todos estão lendo, independentemente da escola, da família, da faixa etária, do grupo de amizades, etc. Muitos livros estão disponíveis *on line* e podem ser acessados facilmente em várias plataformas digitais; estão sendo emprestado e divulgado entre os próprios leitores. Sabe-se que é preciso ‘cuidado’ com todo leitor, em seu processo de formação leitora, pois a literatura:

[...] não é uma experiência inofensiva, mas uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria vida, da qual é imagem e transfiguração. Isto significa que ela tem papel formador da personalidade, mas não segundo as convenções; seria antes segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade. Por isso, nas mãos do leitor, o livro pode ser fator de perturbação e mesmo de risco. (CANDIDO, 2011, p.178).

<sup>115</sup> Informações extraídas do Site do livro *Extraordinário*.

Disponível em: <<http://www.extraordinariolivro.com.br>> Acesso em: 12 jan. 2019.

<sup>116</sup> PALACIO, R.J. **Extraordinário**. Tradução Rachel Agavino. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.

### 6.3.8 Jovens leitores de “romance em quadrinhos”

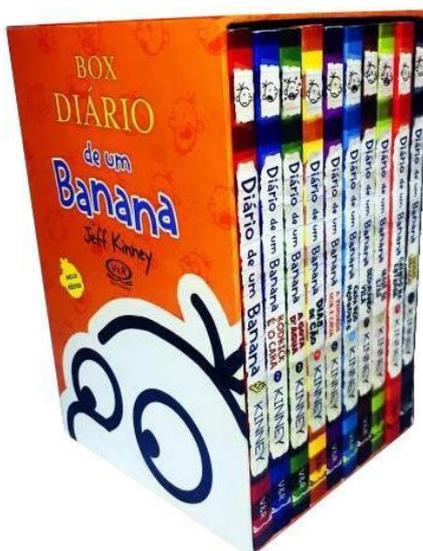
Observemos esses dois trechos dos retratos de nossos jovens leitores:

[...] lembro que fiquei muito empolgada ao ler e ao finalizar o primeiro livro do Diário de um Banana, porque além de mim meus colegas estavam lendo e também porque foi meu primeiro livro grosso (Trecho extraído do retrato de Júlia, 2018).

Percy Jackson, foi minha primeira série de livros mais longos, eu já tinha lido ‘Diário de um Banana’ mas são livros curtos. (Trecho extraído do retrato de Stephen Hawking, 2018).

Para Júlia, um livro popular entre os seus colegas e seu primeiro livro grosso (primeiro volume- 217 páginas); para Stephen Hawking, talvez pelo fato de ser um romance em quadrinhos, a leitura foi mais rápida (curta). Brilhante e Stephen Hawking consideram, dentre outros livros, *Diário de um Banana* um dos livros marcantes de suas vidas. Tom, ao recordar os livros que os seus colegas adolescentes liam, nos anos finais do ensino fundamental, cita dentre outros, *Diário de um Banana*.

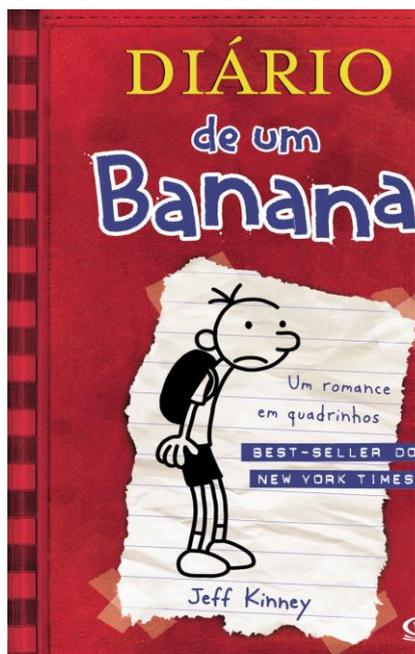
Figura 21 - Diário de Um Banana - 10 volumes



Fonte: SARAIVA. Box - Diário De Um Banana - 10 Volumes<sup>117</sup>

Apresentamos a seguir a capa, o texto da contracapa e a primeira página do primeiro volume do romance em quadrinhos "Diário de um banana" ("Diary of a Wimpy Kid", no original):

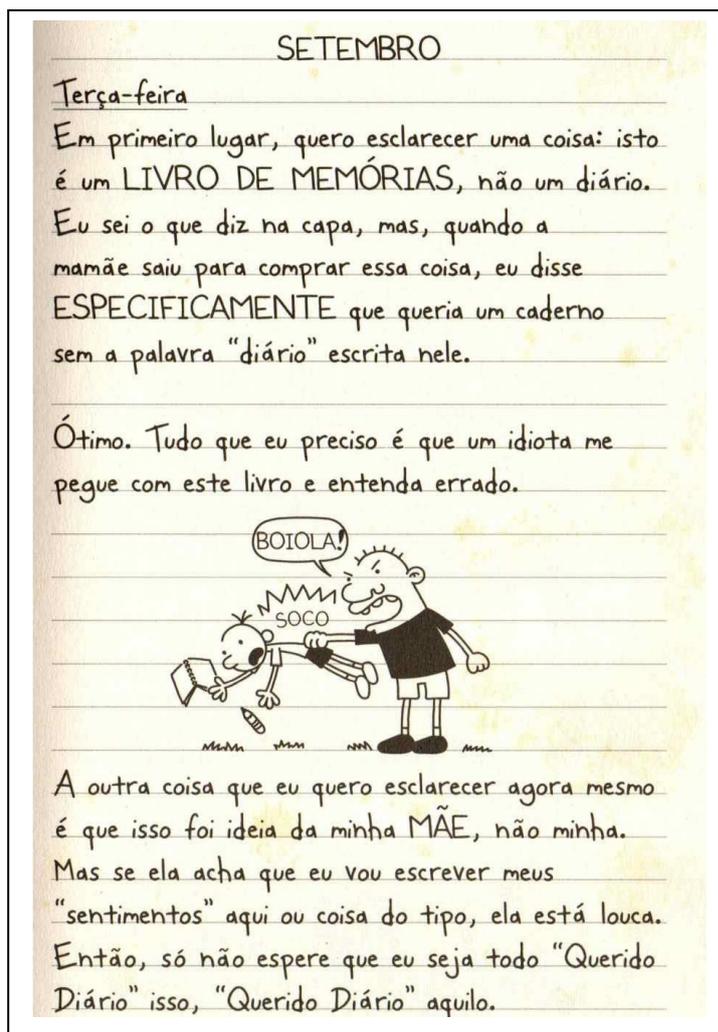
<sup>117</sup>.Disponível em: <https://www.saraiva.com.br/box-diario-de-um-banana-10-volumes-9473021.html>. Acesso em: 25 jul. 2019.

Figura 22 – Capa do livro *Diário de um Banana*

Fonte: KINNEY, J. **Diário de um banana**. Trad. Antonio de Macedo Soares. São Paulo: V&R Editoras, 2008.

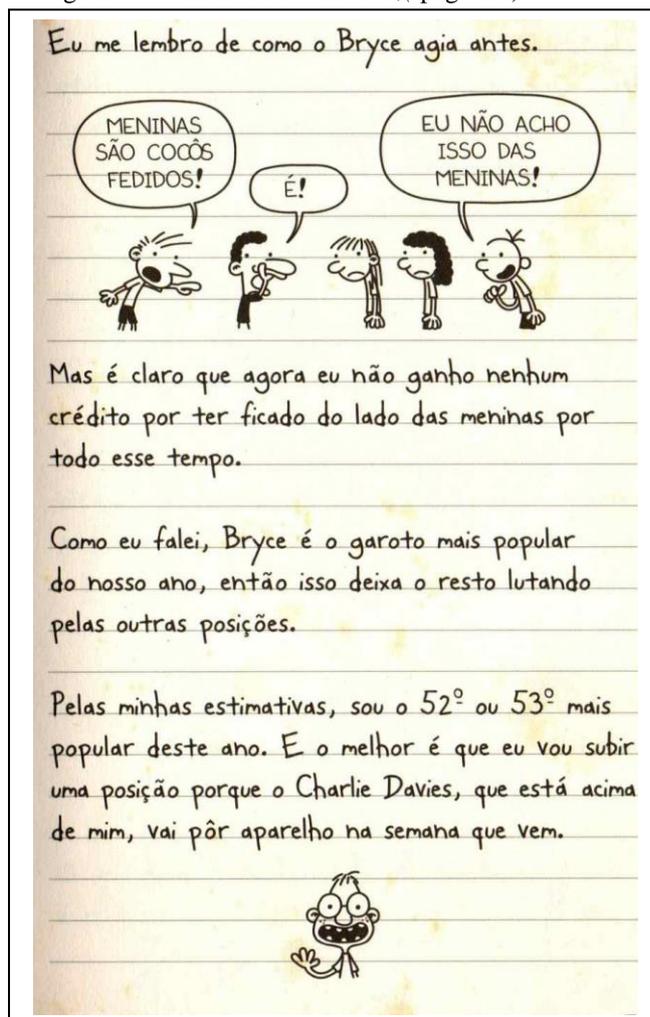
#### Texto da contracapa

Não é fácil ser criança. E ninguém sabe disso melhor do que Greg Heffley, que se vê mergulhado no ensino fundamental, onde fracotes subdesenvolvidos dividem os corredores com garotos que são mais altos, mais malvados e já se barbeiam. Em “Diário de um banana”, o autor e ilustrador Jeff Kinney nos apresenta um herói improvável. Como Greg dizem seudiário: “ Só não espere que eu seja todo 'Querido diário' isso, 'Querido diário' aquilo. ” Para nossa sorte, o que Greg Heffley diz que fará e o que ele realmente faz são duas coisas bem diferentes.

Figura 23 – *Diário de um Banana* (página1)

Fonte: KINNEY, J. **Diário de um banana**. Trad. Antonio de Macedo Soares. São Paulo: V&R Editoras, 2008, p.1

Na página do diário que introduz a história de Greg, observa-se a preocupação dele com sua imagem diante do leitor e o medo acerca do gênero textual “diário” como escrita própria do gênero “feminino”. A concepção de que determinados gêneros do discurso literário são direcionados a meninos ou meninas é uma questão que está presente na cabeça dos jovens leitores adolescentes. Embora não tenhamos abordado esse aspecto, essa questão daria um interessante problema de pesquisa.

Figura 24 - *Diário de um banana*, ( página 7)Figura 25- *Diário de um banana* ( página 18).

Fonte: KINNEY, J. *Diário de um banana*. Tradução Antonio de Macedo Soares. São Paulo: V&R Editoras, 2008.

Observa-se que Greg tem uma opinião diferente de seus colegas acerca das meninas e as defende, mesmo assim não é um garoto popular na escola. O cuidado com vocabulário ou expressões que não estejam atreladas ao mundo infantil também faz parte das preocupações de Greg para evitar o constrangimento diante de colegas mais velhos.

Do site oficial do livro<sup>118</sup>, traduzimos algumas informações sobre o autor:

Jeff Kinney nasceu em 1971 em Maryland e frequentou a Universidade de Maryland no início dos anos 90. Foi lá que Jeff publicou uma história em quadrinhos chamada "Igdoof" no jornal do campus, e ele sabia que queria ser um cartunista. No entanto, Jeff não conseguiu distribuir sua história em quadrinhos depois da faculdade e, em 1998, começou a escrever idéias para o *Diary of a Wimpy Kid*, que esperava transformar em livro. Jeff trabalhou no livro por seis anos antes de publicá-lo on-line no Funbrain.com<sup>119</sup> em parcelas diárias. [...] Em 2006, Jeff assinou um contrato de

<sup>118</sup>Site oficial do livro *Diary of a Wimpy Kid*. Disponível em: <https://wimpykid.com/> Acesso 30 set. 2019.

<sup>119</sup>Funbrain é um site educacional de jogos para navegadores (crianças e adultos).

vários livros com a editora Harry N. Abrams, Inc. para transformar *Diary of a Wimpy Kid* em uma série impressa. O primeiro *Diary of a Wimpy Kid* foi publicado em 2007 e tornou-se um best-seller instantâneo. [...].

Segundo Jeff Kinney, a inspiração para a criação do *Diary of a Wimpy Kid* e da personagem principal, o garoto Greg Heffley, veio de sua própria vida e da observação de coisas engraçadas que aconteceram com ele mesmo enquanto garoto ou da “atmosfera da vida real” ao observar seus filhos. Em uma de suas entrevistas a Nick McGrath (2012).<sup>120</sup>, Jeff Kinney comenta:

People ask me, 'Is Greg really you?' and I say that Greg is smarter than I was as a kid in some ways, and maybe less smart in others. But I think that growing up, nobody would want to have those years recorded, and that's what's happening to Greg and he doesn't come out looking so good."<sup>121</sup>

Nessa mesma entrevista, Jeff afirma que Greg não é o tipo de herói que estamos habituados a ver nos livros:

A lot of characters in children's literature are heroes – Greg is not a hero. He's full of imperfections, and having a flawed character is a little bit more interesting than having a character that always does the right thing. I've enjoyed lots of books where the character is heroic, but with the title alone I wanted to tell kids that Greg is not the most outstanding or admirable character. There is something a little bit different about him<sup>122</sup>.

Embora *Diário de um banana* esteja ambientado no contexto escolar americano, atualmente, os livros estão disponíveis em 73 edições em 61 idiomas e isso surpreende até mesmo o criador do romance em quadrinhos:

I used to think that the books were too American to work outside the US," says Kinney, who despite the books' massive success still works as creative director of an

---

<sup>120</sup> McGrath, Nick. Jeff Kinney: 'People ask me, is Greg really you?' **The Guardian** [interview], 2012 . Disponível em: <https://www.theguardian.com/lifeandstyle/2012/dec/01/diary-wimpy-kid-jeff-kinney> Acesso em: 12 jun 2018.

<sup>121</sup>Tradução livre: As pessoas me perguntam: ‘Greg é você mesmo?’ e digo que Greg é mais esperto do que eu era quando criança, em alguns aspectos, e talvez menos esperto em outros. Mas acho que, crescendo, ninguém iria querer gravar esses anos, e é isso que está acontecendo com Greg e ele não parece tão bom.

<sup>122</sup>Tradução livre: Muitas personagens da literatura infantil são heróis - Greg não é um herói. Ele é cheio de imperfeições, e ter um personagem ‘falho’ é um pouco mais interessante do que ter um personagem que sempre faz a coisa certa. Gostei de muitos livros em que o personagem é heróico, mas só com o título, eu queria dizer às crianças que Greg não é o personagem mais marcante ou admirável. Há algo um pouco diferente nele.

online games portal, [Poptropica.com](http://Poptropica.com). "But these books aren't really about America. They're about a childhood, so that's why they work."<sup>123</sup>

Como argumenta Jeff, o interesse dos leitores, crianças e adolescentes, por esse romance em quadrinhos parece estar atrelada à identificação com Greg com problemas que envolvem essas faixas etárias de leitores de qualquer nacionalidade. Evidentemente, retomando a citação posta em nosso referencial teórico: “Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles” (CANDIDO, 2011, p.177).

### 6.3.9 Jovens leitores de “romance cor de rosa”

Em seu site oficial, Paula Pimenta apresenta-se como uma escritora de livros cor –de-rosa.

Meu nome é Paula Pimenta, sou escritora de livros cor de rosa. Nasci em Belo Horizonte – MG, onde ainda moro. Sempre gostei de escrever, desde criança, e por esse motivo fiz vestibular para Jornalismo, embora tenha transferido para Publicidade, o curso no qual me formei, na PUC Minas. Estudei também Música, na UEMG, Teatro, na Companhia de Teatro, e dei aulas de violão e técnica vocal por vários anos. Eu também sou compositora e na parte de “MÚSICA” você pode ouvir algumas das minhas canções!

Minha carreira de escritora começou em 2001, com o lançamento do livro de poemas “Confissão”, que foi relançado em 2013 a pedido dos leitores! Em 2008 eu lancei um livro chamado “Fazendo meu filme 1”, pela editora Gutenberg, e esse livro me fez ficar conhecida.<sup>124</sup>

O livro *Fazendo meu filme 1* transformou-se em uma série de quatro volumes. Em 2011, a autora lançou uma nova série *Minha vida fora de série*.

---

<sup>123</sup> Op. Cit (Entrevista).. Tradução livre: Eu costumava pensar que os livros eram americanos demais para trabalhar fora dos EUA”, diz Kinney, que, apesar do enorme sucesso dos livros, ainda trabalha como diretor criativo de um portal de jogos online, [Poptropica.com](http://Poptropica.com). ‘Mas esses livros não são realmente sobre a América. Eles são sobre uma infância, é por isso que eles funcionam.’

<sup>124</sup> Texto extraído do site oficial da autora. Disponível em: <https://www.paulapimenta.com.br/apresentacao>  
Acesso 15 out. 2019.

Figura 26- Capa do livro *Fazendo meu filme 1*

Tudo muda na vida de Estefânia quando surge a oportunidade de fazer um intercâmbio e morar um ano em outro país. As reveladoras conversas por telefone ou MSN e os constantes bilhetinhos durante a aula passam a ter outro assunto: a viagem que se aproxima. É sobre isto que trata este livro: o fascinante universo de uma menina cheia de expectativas, que vive a dúvida entre continuar sua rotina, com seus amigos, familiares, estudos e seu inesperado novo amor, ou se aventurar em outro país e mergulhar num mundo cheio de novas possibilidades. As melhores cenas da vida de Fani podem ainda estar por vir...<sup>125</sup>

Fonte: PIMENTA, Paula. **Fazendo meu filme 1: a estreia de Fani.**  
12. ed. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2013.

Figura 27- Capa do livro *Minha vida fora de série.*

Mudar de cidade sempre é difícil, mas fazer isso na adolescência é algo que deveria ser proibido. No processo de separação dos pais, eles dividiram tudo... inclusive os filhos e os seus animais de estimação. Priscila vai com a mãe para Belo Horizonte. O irmão fica em São Paulo com o pai. Como começar de novo em um lugar onde todos já se conhecem, onde os grupos já estão formados, onde ninguém sabe quem você é? A princípio, Priscila não gosta da ideia, mas aos poucos percebe que pode usar isso a seu favor, tendo a chance de ser alguém diferente. Mas será que o papel escolhido é aquele que ela realmente quer representar? Aos poucos, Priscila percebe que o que importa não é o lugar, e sim as pessoas que vivem nele. E que, além da nova cidade, há algo mais importante para se conhecer: ela mesma. (Texto adaptado)<sup>126</sup>

Fonte: PIMENTA, Paula. **Minha vida fora de série: 1ª temporada.**  
8. ed. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2011.

Lia, jovem leitora do 3º ano de nossa pesquisa, e leitora assídua de obras literárias, recorda com carinho seus primeiros contatos, no início de sua adolescência, com essas obras:

Ao ponderar se a leitura de uma obra de literatura de massa pode interferir em sua maneira de compreender a vida, acrescenta “Acho que tudo pode alterar nossa maneira de compreender a vida - e pra mim a literatura é um dos caminhos mais especiais. Não saberia dar uma situação específica. Muitas obras de literatura de massa falam do

<sup>125</sup> Texto extraído do site da editora Disponível em : <https://grupoautentica.com.br/gutenberg/livros/fazendo-meu-filme-1/1765> Acesso 19 out. 2019.

<sup>126</sup> Texto adaptado do site da editora Disponível em : <https://grupoautentica.com.br/gutenberg/livros/fazendo-meu-filme-1/1765> Acesso 19 out. 2019.

universo adolescente e isso pra mim foi acolhedor e divertido enquanto eu lia, por exemplo, as séries *Fazendo meu filme* e *Minha vida fora de série*. Os livros de literatura de massa que eu li no início da adolescência foram bem importantes para a minha aproximação com o universo literário. (Trecho extraído do retrato de Lia, 2017).

Assim como Lia, Halla e Maria, hoje no ensino médio, ao recordar os livros que seus colegas adolescentes escolhiam para ler, no ensino fundamental, citam, dentre outros, *Minha vida fora de série*, *Fazendo meu filme*.

Madame Carinanon do 8º ano cita, dentre outros livros marcantes em sua vida, a coleção de *Fazendo meu Filme* “por me aprofundar mais na literatura brasileira” (Trecho extraído do retrato de Madame Carinanon, 2018). Observa-se, no retrato de Madame Carinanon (8º ano), que suas leituras de literatura brasileira estavam ainda concentradas em crônicas.

Livros que falam do universo adolescente, escritos por autoras brasileiras como Paula Pimenta, são considerados pelo adolescente como “literatura de massa muito leve”, que ajuda a desconstrair a rotina do estudante que, às vezes, para ele, é difícil.

Além desses aspectos, precisamos ainda destacar que, ao escolher um livro para ler, os leitores têm consciência do que vai ser cobrado como esforço de leitura, por exemplo:

Os romances ‘água com açúcar’ são lidos, conhecendo o caráter adocicado das histórias, pois sua estrutura narrativa permite uma leitura fragmentada, descontínua daqueles que leem ‘pequenos pedaços’ e não querem ‘perder o fio’ da história (‘quando se pega um livro complicado, estou a pegar o livro e após cinco páginas vou fazer outra coisa, não faço leituras sistemáticas; estes pequenos livros que se pode sempre deixar para poder retomá-los compreendendo sempre sua história’. (LAHIRE, 2017, 147).

Nesta seção de análise, apresentamos e discutimos os resultados da categorização dos principais “gêneros” da literatura de massa lidos pela população de jovens leitores adolescentes do universo desta pesquisa, problematizando o conceito de literatura de massa (problematização essa já analisada em outras seções).

Sabemos que não esgotamos todos os dados desta pesquisa ou categorias de análise possíveis, mas uma pesquisa não se esgota em si mesma. Precisa continuar estradas, abrir outros caminhos que possibilitem outras caminhadas a outros caminantes.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na função de docente da educação básica, convivemos com jovens leitores de diferentes épocas. Leitores da *coleção Vaga-lume* separada há décadas dos leitores de *A culpa é das estrelas*, *e Jogos Vorazes*, *Harry Potter*. Leitores das obras clássicas de Machado de Assis e José de Alencar. Leitores do grupo de adolescentes dos *Karas*, de Pedro Bandeira. Leitores de *Capitães da Areia*. Leitores do Diário de Anne Frank e tantas outras obras. Leitores de diários, de cartas, de jogos virtuais que viraram livros. Também vivenciamos, ao longo dos anos de docência da disciplina Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, inúmeras mudanças no percurso dessas disciplinas. Acreditamos, por isso, que um processo de investigação que alie teoria e prática gera um processo de ensino-aprendizagem, tanto para os sujeitos da pesquisa como para o pesquisador.

Diante de nossa demanda atual, propusemos investigar as práticas de leitura de jovens leitores adolescentes em relação aos “gêneros” da literatura de massa e a relação dessas práticas com práticas de leitura literária.

Na introdução da tese, quando da justificativa e relevância desse estudo, fizemos o mapeamento de algumas pesquisas acerca das práticas de leitura de jovens leitores. Ao fazer o mapeamento, constatamos que vários aspectos levantados: a) pela pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2016) postos no artigo de Ceccantini como ao questionar por que os textos literários não aparecem nas citações dos estudantes e apontar a necessidade de pesquisas específicas para explorar de maneira mais vertical as escolhas dos jovens em matérias de leitura); b) nas teses de doutorado de Rodella e Tavela como a necessidade de trazer os livros que os estudantes escolhem para a sala da aula para um trabalho de reflexão e crítica; além da demanda dos jovens por uma mediação adequada para a leitura dos livros indicados pela escola e a importância do papel do professor enquanto mediador); c) na quantidade estável, mais ainda pouco expressiva, de trabalhos sobre literatura infantil/juvenil na ANPED nos possibilitou vislumbrar uma significativa contribuição que poderíamos dar com este estudo para o avanço da pesquisa acadêmica na área da Educação, com implicações para o ensino da Língua Portuguesa e de sua Literatura na escola.

Agora, ao final desse percurso, após a coleta dos dados, análise e resultados de nossa pesquisa empírica; e, com base nos objetivos e fundamentos teórico-metodológicos propostos nesta investigação, as conclusões a que chegamos são as seguintes:

- a) Embora tenhamos construído retratos direcionados a um problema específico de pesquisa, pudemos comprovar que é possível ativar ou construir “disposições

- individuais e sociais”, em jovens leitores adolescentes, para a leitura de *gêneros literários* em diálogo com “*gêneros*” da *literatura de massa* que consolidem e ou atualizem essas disposições em contextos de socialização diversificados (familiar, escolar e de grupo de amizades) e de determinadas práticas de letramento.
- b) É possível, no âmbito escolar, formar leitores literários críticos, mesmo que as práticas sociais de leituras desses jovens adolescentes estejam imersas no mundo da literatura de consumo.
  - c) Em relação à escolha de leitura para jovens leitores adolescentes, no âmbito escolar da disciplina Língua Portuguesa (e sua Literatura) não é toda literatura de massa/ literatura média de entretenimento, “estimuladora do gosto e do hábito da leitura” que servirá de “degrau de acesso a um patamar mais alto” de cultura de proposta (designação de Eco). É preciso ter critérios e orientações pedagógicas nessas escolhas. Podemos afirmar, entretanto, que a literatura de massa poderá servir de “ponte de diálogo” entre essa e a literatura literária na formação do jovem leitor adolescente.
  - d) É preciso também ter critérios e orientações pedagógicas para a escolha da literatura literária escrita não para jovens, pois há escolhas que mais afastam do que aproximam os jovens para a prática da leitura literária. O professor precisa ficar muito atento a como os sujeitos se relacionam com tais obras e como as concebem. O que pode ser “obra literária” para um pode ser “literatura de massa” para outro. A apreciação valorativa passa pela forma como o jovem categoriza e usa a linguagem, pois isso revela também sua identidade.
  - e) A formação escolar de leitura literária ajuda os jovens leitores adolescentes a construir outros modos de apropriação dos textos, para além das leituras pragmáticas e da literatura de massa.
  - f) A família, a escola e o grupo de amizades ainda são âmbitos “relevantes” para a formação leitora de literatura (s) de jovens adolescentes, mesmo vendo reduzidas suas influências (sobretudo as duas primeiras instâncias), com uma concorrência cada vez maior da cultura de massas, do direcionamento do mercado editorial e da rápida circulação social de informações na sociedade contemporânea.
  - g) A turma de amigos é uma referência na trajetória da juventude: é com quem fazem os programas, “trocam ideias”, buscam formas de se afirmar diante do mundo adulto, criando um “eu” e um “nós” distintivos. Segundo Pais (1993, p. 94), os amigos do grupo “constituem o espelho de sua própria identidade, um meio através do qual fixam

similitudes e diferenças em relação aos outros”. Constatamos que, na construção da identidade leitora dos jovens adolescentes da pesquisa, o grupo de amigos ou colegas da escola exerce um papel significativo nessa formação.

- h) Certas obras de literatura de massa escolhidas para a leitura pelos adolescentes trazem a característica de literatura de “efeitos imediatos”, de leitura rápida, de pouco esforço e originalidade, que respondem a suas necessidades imediatas (seja de lazer e entretenimento; de inclusão no grupo de adolescentes; de identificação com os mesmos problemas das personagens; de modismo; de estar por dentro do que acontece no mundo adolescente; de curiosidade; de acesso a outras mídias digitais; etc.).
- i) Embora a escola pareça “impositiva” ao manter a obrigação de leitura de obras literárias clássicas, comprovou-se que a, depender das estratégias usadas pelo (a) professor (a), essa decisão pedagógica auxilia na formação leitora dos jovens leitores adolescentes.
- j) A leitura, o conhecimento e a categorização dos “gêneros” das obras de literatura de massa são fundamentais para compreender o porquê da experiência cotidiana (ético-prática) dos jovens leitores com essas obras e da experiência estética, histórica, social e cultural que lhes é necessária para ir além dessas leituras, enquanto jovens leitores adolescentes em formação.
- k) Mesmo não se configurando como um dos objetivos desta pesquisa, comprovamos que o romance, enquanto gênero literário, é hoje, consideravelmente, bastante lido pelos jovens leitores. Retomando as palavras de Umberto Eco, em entrevista a Luis Gironi (2013):

O romance é a realização maior da narratividade. E a narratividade conserva o mito arcaico, base de nossa cultura. Contar uma história que emocione e transforme quem a absorve é algo que se passa com a mãe e seu filho, o romancista e seu leitor, o cineasta e seu espectador. A força da narrativa é mais efetiva do que qualquer tecnologia.

Apontamos ainda outras reflexões:

- Não queiramos nos construir leitores (sejamos professor ou aluno, da noite para o dia. Nós nos construímos leitores, seja de textos literários ou não literários, à medida que lemos. Embora seja apenas o primeiro passo, talvez seja o “essencial.” Lembremo-nos do depoimento de uma de nossas alunas (9º ano/2017- CAp/ UFPE) ao conseguir realizar a leitura da obra *Capitães da areia*: “ Eu tinha medo de ler. Só o nome do autor me assustava. Pensei que eu nunca conseguiria ler Jorge Amado. ”

- Tomemos as interpretações e as análises dos jovens leitores adolescentes como ponto de partida e “vantagem pedagógica” para intervenções didáticas (BRANCO, 2001);
- Permitamos aos jovens leitores adolescentes a leitura da obra literária, enquanto experiência estética individual (ainda que coletiva), que precisa ser vivenciada por ele independentemente de seu repertório de leitor;
- Procuremos, enquanto professor (a), desenvolver nos jovens leitores adolescentes uma formação literária que ultrapasse os “muros” da escola e que se torne relevante em sua formação humana.

Retomando um trecho de nosso trabalho acerca da escolha da metodologia de construção de retratos:

Embora alguns pesquisadores optem por uma sociologia das histórias de vida do indivíduo para dar conta de algumas exigências relacionais de forma mais completa, ao invés da ideia de “retratos”, pois, “a ideia de retrato incorreria inexoravelmente na fragmentação das disposições” (VISSER, 2017, p. 260).

Conscientes desse fato, procuramos não perder de vista que “mais que plurais, disposições sociais são relacionais, obedecem a um campo de forças sociais, dependendo do momento na trajetória social de um agente (VISSER, 2017, p. 260). Optamos por construir os retratos, e, ao analisá-los não perder de vista as relações entre as disposições, mesmo subordinadas a um problema de pesquisa específico: as práticas de leituras de jovens leitores em relação à literatura literária e literatura de massa.

Acreditamos que essas relações foram mantidas neste trabalho de investigação, embora saibamos que, tendo em visto o tempo de conclusão de uma tese de doutorado, recortes foram necessários e escolhas precisaram ser feitas. Esperamos, todavia, ter ajudado a construir indicadores que possibilitem também a pesquisadores de outras áreas do conhecimento analisar o que está sendo lido pelos jovens leitores adolescentes e por quê; apontando caminhos ou maneiras de intervir, de maneira construtiva e ética, em suas leituras. O nosso olhar foi através do diálogo entre a (s) literatura (s), buscando na mesma os “instrumentos de reflexão” que possam ajudar a formação de o jovem leitor ou

[...] os instrumentos de reflexão que possam ou ajudar a formação dos futuros educadores, ou estabelecer uma forma de diálogo silencioso capaz de proporcionar uma espécie de autoconstrução de si (perdão pelo pleonasma) a partir de diferentes perspectivas permitidas pela substância literária: uma singularização no interior de um mundo plural, uma capacidade de escolha, de julgamento e de decisão a partir de um ponto de vista descentrado que a literatura poderia fornecer. (BRAYNER, 2005, p. 63).

Dialogar com outros estudos é um elo necessário para todo pesquisador que queira confirmar, questionar, contrapor-se e avançar. Ao poeta João Cabral de Melo Neto, devemos estes versos: “Um galo sozinho não tece uma manhã / ele precisará sempre de outros galos / De um que apanhe esse grito que ele / e o lance a outro [...].” Precisamos, enquanto pesquisador, lançar também nossas pesquisas a outros pesquisadores que apanhem nossos “gritos” e os lancem a outros. Espero que este estudo possibilite a construção de outros diálogos e que os fios dialógicos tecidos ou existentes entre pesquisas possam ser participantes de um amplo diálogo social.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. Tradução da 1ª ed. brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi; Revisão da tradução e tradução dos novos textos Ivone Castilho Beneditti. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ABRAMO, H.W. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. *In*: DÁVILA, L; ABRAMO, H; FREITAS, M. V. DE (Coord). **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação educativa, 2005. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org>. Acesso em: 12 jul. 2016.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.
- ABREU, M. Os números da cultura. *In*: RIBEIRO, V. (org). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003.
- AGUIAR e SILVA, V. M. de. **Teoria da literatura**. 8. ed. Coimbra: Livraria Almedina, 1991.
- ALLIENDE, F.; CONDEMARÍN, M. **Leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. 8.ed. Porto Alegre: ARTMED, 2005.
- ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ARANHA, G.; BATISTA, F. Literatura de massa e mercado. *CONTRACAMPO: Revista do Programa de Pós-Graduação em Comunicação*. Niterói: Universidade Federal Fluminense, n.20, p. 121-131, 2009.
- BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V.N. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, [1929]1992.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 3. ed. Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BAKHTIN, M. **Questões de Literatura e de Estética: A teoria do Romance**. São Paulo: Editora Hucitec e Editora UNESP, 1993.
- BARROS, J.D'A. A literatura utópica e distópica e os modelos de igualdade, até princípios do Século XX. *Revista ANTARES: Letras e Humanidades* (Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Cultura - Universidade de Caxias do Sul), v.8, n.16, jul. /dez. 2016, p.15-47 ISSN 1984-4921
- BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy Practices. *In*: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. **Situated literacies**. London/New York: Routledge, 2000.
- BAUMAN, Z. **Sobre Educação e Juventude: conversas com Riccardo Mazzeo**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro, Zahar editora, 2013 (edição digital: ISBN: 978-85-378-1069-9).

BAWARSHI A.S.; JO REIFF, M. **Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino.** Tradução Benedito Gomes Bezerra [ et al.]. São Paulo: Parábola, 2013.

BAZERMAN, C. **Gêneros, Agência e Escrita.** HOFFNAGEL, Judith C. DIONÍSIO, Ângela P.(orgs.). Tradução Judith Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2011.

BOSI, A. Os estudos literários na era dos extremos. *In: Literatura e resistência.* São Paulo: Companhia das Letras, 2002. p. 248-256.

BRANCO, A. O programa de Literatura Portuguesa no ensino secundário: o último reduto? **Revista Portuguesa de Educação.** Portugal: Universidade do Minho, vol. 14, n. 002, 2001.

BRAYNER, F. Como salvar a educação (e o sujeito) pela literatura: sobre Philippe Meirieu e Jorge Larrosa. **Revista Brasileira de Educação.** Brasil: n. 29, maio/jun./jul./ago. 2005. Disponível em: <http://www.redalyc.org> Acesso em: 28 ago. 2014.

BRASIL. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITTO, L. P. L. Sociedade, Cultura escrita, alfabetismo e participação. *In: RIBEIRO, V. Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001.* São Paulo: Global, 2003.

BUCHAUL, S. V. K. Harry Potter e a Jornada do Herói: Receita do Sucesso das Literaturas de Massa. IV ENLETRARTE (Encontro Nacional de Professores de Letras e Artes do Instituto Federal Fluminense-IFF), 2009. Anais. **Comunicação e Informação**, v 8, nº 2:139 - 147. 2005. Disponível em: <http://www.essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/enletrarte/article/view/1742/927>. Acesso em: 28 ago. 2018.

BUNZEN, C. O ensino de "gêneros" em três tradições: implicações para o ensino aprendizagem de língua materna. *In: COVRE et al. (org.). Quimera e a peculiar atividade de formalizar a mistura do nosso café com o revigorante chá de Bakhtin.* São Carlos: Grupos de Estudos dos Gêneros do Discurso, 2004. p. 221-257.

BURLAMAQUE, F. V.; BARTH, P. Sagas fantásticas e o novo perfil de leitor. *In: Dionisio, A. P; Cavalcanti, L. P (orgs.). Gêneros na linguística e na literatura: Charles Bazerman, 10 anos de incentivo à pesquisa no Brasil* [recurso eletrônico] Recife: Editora Universitária UFPE e Pipa Comunicação, 2015.

BURLAMAQUE, F. V.; BARTH, P. Experiências literárias com sagas fantásticas: as crônicas de gelo e fogo e a criação de um novo universo. **Revista Brasileira de Literatura Comparada** v. 18, n. 29, 2016 ISSN 0103-6963, ISSN 2596-304X (online)

CAMACHO, L.M.Y. A invisibilidade da juventude na vida escolar. **Perspectiva.** Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 325-343, jul. /dez. 2004. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html>. Acesso 30 mai 2015.

- CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. Tradução Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- CALVINO, I. **Seis propostas para o próximo milênio**. Tradução Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.
- CECCANTINI, J. L. Mentira que parece verdade: os jovens não leem e não gostam de ler In: FAILLA, Z. (Org.) **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.
- CEVASCO, M.E.B.P.S. “Questões de teoria: O materialismo cultural”. In: **Para ler Raymond Williams**. São Paulo: Paz e Terra, 2001, p. 115-180.
- CEREJA, W.R.; MAGALHÃES, T.C. **Literatura brasileira: ensino médio**. São Paulo: Atual, 2000.
- GRAMMONT, J. Disponibilidade, acesso e apropriação da leitura no contexto do programa “Literatura em minha casa”. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 02, p. 225-252, jun. 2013.
- CHARTIER, R & BOURDIEU, P. A leitura: uma prática cultural. In: CHARTIER, R. **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.
- CHARTIER, R. **A ordem dos livros**. Brasília: editora UNB, 1994.
- CHARTIER, R. **Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CHARTIER, R. **Práticas da Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.
- CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. 8.ed. São Paulo: Ática, 1997.
- CHELLE, F. Literatura distópica: cuando el futuro puede llegar a ser peor” Disponível em: <https://letralia.com/articulos-y-reportajes/2018/07/18/literatura-distopica-cuando-el-futuro-puede-llegar-a-ser-peor/> Acesso em: 12 jan. 2019.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.
- CORREA, H. T. Entrevista concedida a Begma Tavares Barbosa. *Revista Práticas de Linguagem*. Juiz de Fora, v. 2, n. 2, jul./ dez. 2012. Disponível em: <http://www.ufjf.br/praticasdelinguagem/files/2013/01/90-99-Entrevista-com-Prof-H%C3%A9rcules1.pdf> Acesso em: 14 out. 2017.
- COSTA, C. **Caminhando contra o vento: uma adolescente dos anos 60**. São Paulo: Editora Moderna, 1996.

DÁVILA, L. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. *In*: DÁVILA, L; ABRAMO, H; FREITAS, M. V. DE (Coord.). **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação educativa, 2005. Disponível em: [www.acaoeducativa.org](http://www.acaoeducativa.org). Acesso em: 25 maio 2015.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. Set/Out/Nov/Dez, nº 24, 2003

DAYRELL, J. A escola faz a juventude? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, v. 28, n 100, pp. 1105-1128, out. 2007.

DELL'ISOLA, R. L. P. (Org.) **Gêneros textuais: o que há por trás do espelho?** [recurso eletrônico.] Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2012. ISBN: 948-85-7758-109-2

DELL'ISOLA, R. L. P. Perspectivas teóricas subjacentes às noções de gênero: textual ou discursivo? *In*: \_\_\_\_\_ (Org.) **Gêneros textuais: o que há por trás do espelho?** [recurso eletrônico] Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2012. p.8-19 ISBN: 948-85-7758-109-2

EAGLETON, T. "Introdução: o que é literatura?" *In*: \_\_\_\_\_ **Teoria da Literatura: uma introdução**. Tradução Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 1-24.

EAGLETON, T. **Teoria da literatura**. Tradução Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ECO, U. El lector modelo. *In*: \_\_\_\_\_. **Lector in fábula: la cooperación interpretativa en el texto narrativo**. Traducción Ricardo Pochtar. Barcelona: Editorial Lumen, 1993. p. 73-89

ECO, U. **Apocalípticos e integrados**. Tradução Pérola de Carvalho. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, (Coleção Debates), 2015.

FARACO, C.A. **Linguagem & Diálogo. As ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. Parábola Editorial, 2009.

FARACO, C.E.; GOMES, A.C.; OLIVIERI, A.C. **Literatura: autores e época**. São Paulo: Editora Ática, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. V. DE; ABRAMO, H; DÁVILA, L. (Coord). **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação educativa, 2005. Disponível em: [www.acaoeducativa.org](http://www.acaoeducativa.org).

FRIGOTTO, G. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (orgs.). **A experiência da educação básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. P.11-27

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel/PR: Assoeste, 1984.

GEE, J. P. Oralidad y literacidad: de El Pensamiento salvaje a Ways with Words. In: ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M.; AMES, P. **Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas**. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004.

GIRON, L. A. “Umberto Eco: ‘Informação demais faz mal’”. **Revista Época**, 2013. Publicação *online* [Entrevista originalmente publicada na revista ÉPOCA em 2011]. Disponível em: <https://epoca.globo.com/ideias/noticia/2013/07/bumberto-ecob-informacao-demais-faz-mal.html>. Acesso em: 04 out. 2019

GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, R. **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

GRAMMONT, J. Livros à procura de leitores: políticas de promoção de leitura. In: \_\_\_\_\_ **Livros que andam**. Curitiba: CRV, 2011.

GRAMMONT, J. Disponibilidade, acesso e apropriação da leitura no contexto do programa “Literatura em minha casa”. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 02, p. 225-252, jun 2013.

GUIMARÃES, N. A. Trabalho: uma categoria-chave no imaginário juvenil? Abramo, Helena Wendel e Branco, Pedro Paulo Martoni (orgs.). **Retratos da Juventude Brasileira** [título provisório], São Paulo, Instituto Cidadania e Editora da Fundação Perseu Abramo, a circular em novembro de 2004.

HAMBURGER, K. **A lógica da criação literária**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1986.

HEATH, S. **Ways with words**. Cambridge. Cambridge University Press. 1983.

HOLANDA, L. Um giro através da noção de gênero em literatura. In: DIONISIO, A. P.; CAVALCANTI, L. de P. (Orgs.). **Gêneros na linguística e na literatura: Charles Bazerman, 10 anos de incentivo à pesquisa no Brasil** Recife: Editora Universitária UFPE e Pipa Comunicação, 2015.

JOLLES, A. **Formas simples: Legenda, Saga, Mito, Adivinha, Ditado, Caso, Memorável, Conto, Chiste**. São Paulo: Cultrix, 1976.

JOUBE, V. La lecture comme retour sur soi : de l'intérêt pédagogique des lectures subjectives. In : ROUXEL, A. ; LANGLADE, G. (Org.), **Le sujet lecteur : Lecture subjective et enseignement de la littérature**. Rennes, PUR, 2004, p. 105-114.

KALMAN, J. **Saber lo que es letra**. México, DF: Siglo XXI editora, 2004.

LAHIRE, B. Patrimónios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual. **Sociologia, problemas e práticas**, n.º 49, 2005. p. 11-42.

LAHIRE, B. **Retratos sociológicos: disposições e variações individuais**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos Reuillard e Didier Martin. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAHIRE, B. **A cultura dos indivíduos**. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LAHIRE, B. Leituras populares: Modos de apropriação de texto. *In*: VISSER, R.; JUNQUEIRA, L. (Orgs.) **Dossiê Bernard Lahire**. Belo horizonte: Editora UFMG, 2017. p.137-155.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 3.ed. São Paulo: Ática, 1997.

LAJOLO, M. **Literatura: ontem, hoje, amanhã**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira: uma nova outra história**. Curitiba: PUCPRESS, 2018 (1ª reimpressão).

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. Uma ficção para lá de fantástica. *In*: \_\_\_\_\_ **Literatura infantil brasileira: uma nova outra história**. Curitiba: PUCPRESS, 2018 (1ª reimpressão). p. 118-125.

LANGLADE, G. Le Sujet lecteur : auteur de la singularité de l'oeuvre dans ROUXEL, A. ; \_\_\_\_\_. (Org.). **Le sujet lecteur : Lecture subjective et enseignement de la littérature**. Rennes, PUR, p. 81-91, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. *In*: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karin S.(orgs). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palas e União da Vitória, PR: Kayganguê Gráfica e Editora Ltda, 2005.

MAFRA, N. D. F. No ser e no ler, desconforto: literatura infantojuvenil e adolescente leitor. *In*: SILVA, E. T; Silva, L.L. M. da; OLIVEIRA, L. M. da. (Orgs.) **Palavras andantes: ensino de leitura - antologia comemorativa**. São Paulo: Edições Leitura Crítica, 2018.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARINHO, M. Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. *In*: \_\_\_\_\_; CARVALHO, G.T. (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo horizonte: UFMG, 2010.

MARGULIS, M.; URRESTI, M. **La juventud es más que una palabra**. Buenos Aires: Biblos, 1996.

MARTINS, I. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (orgs.) **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MASSI, L.; LIMA JUNIOR, P.; BAROLLI, E. **Retratos da docência: contextos, saberes e trajetórias**. Araraquara: Letraria, 2018.

MEURER, J. L; BONINI Adair; MOTTA-ROTH, Desirée (orgs.) **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MOSÉ, V. **Nietzsche hoje: sobre os desafios da vida contemporânea**. Rio de Janeiro: Vozes, 2018.

NORA, P. Entre Memória e História: a problemática dos lugares. In: **Revista História**. São Paulo, (10), dez, 1993.

NOVAES, R. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, Ma. Isabel Mendes de, EUGENIO, Fernanda (orgs.) **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006, p. 105-120.

OLIVEIRA, G. R. de **As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influências**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

OLIVEIRA, R. Educação, pobreza e emprego: uma análise a partir das categorias escolaridade, gênero e cor. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, v. 31, n.2, maio/ago 2013.

PAES, J. P. **A aventura literária: ensaios sobre ficção e ficções**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

PAIS, J. M. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. **Análise Social**, vol. XXV (105-106), p. 139-165, 1990.

PAIS, J.M. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

PAULINO, G. Formação de leitores: a questão dos cânones literários. **Revista Portuguesa de Educação**, 17(1), 2004.

Disponível em: <http://www.redalyc.org/redalyc/pdf/374/37417104.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2014.

PAZ, E. H. Massa de Qualidade. In: **I Seminário Brasileiro sobre o Livro e História Editorial**, 2004, Casa de Rui Barbosa. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa. Disponível em: [www.livroehistoriaeditorial.pro.br/pdf/elianeHPaz.pdf](http://www.livroehistoriaeditorial.pro.br/pdf/elianeHPaz.pdf). Acesso em: 11 ago. 2014.

RODRIGUES, M.F. 'Coleção Vaga-Lume', que revolucionou a literatura juvenil, está de cara nova. **O Estado de São Paulo**. [Reportagem on line]. São Paulo, 26 set. 2015. Disponível em: <https://cultura.estadao.com.br/noticias/literatura,colegao-vaga-lume--que-revolucionou-a-literatura-juvenil--esta-de-cara-nova,1769263>. Acesso em: 15 maio 2018.

ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI Adair; MOTTA-ROTH, Desirée (orgs.) **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005 (p.184-207)

ROJO, R. Gêneros de discurso/ texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium? In: SIGNORINI, Inês (Org.). [ **Re]discutir texto, gênero e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROSA, A. L.T. et. al. A leitura literária na educação básica: nas páginas da biblioteca da turma. In: ROSA, A. L.T.; XIMENES, L.M.S.; DINIZ, M.G. (orgs.). *Formação docente: o espaço escolar como campo de investigação e inovação pedagógica*. Recife: Ed. UFPE, 2018. p.123-143

RIOS, P. **Viagem Infinita: estudos sobre Terra Sonâmbula**, de Mia Couto. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2007.

SANTOS, R.R. dos; CHAUVIN, J. A jornada do herói como vivência, e não como narrativa. **Revista de Humanidades, Tecnologia e Cultura**, São Paulo, v. 4, n.1, p. 64-115, dez. 2014. ISSN 2238-3948

SEVERINO, A.J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, L. L. M.; MORTATTI, M. R. L.; FERREIRA, N. S. A. (orgs). **O Texto na Sala de Aula: um clássico sobre ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Autores Associados, 2014.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: MARTINS, A.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M.Z.V.M. **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUZA, R. A. **Teoria da Literatura**. 3.ed. São Paulo: Ática, 1990.

STREET, B. Os novos estudos sobre letramento: histórico e perspectivas. In: MARINHO, M.; CARVALHO, G.T. (orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo horizonte: UFMG, 2010.

STREET, B. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press. 1984.

STREET, B. **Cross-cultural Approaches to Literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** Tradução Marco Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SUASSUNA, L. **Ensaio de Pedagogia da Língua Portuguesa.** Recife: Editora Universitária da UFPE, 2006.

TAVELA, M. C. W. **Letramento literário no ensino médio: análise das experiências de ensino de literatura no Colégio de Aplicação João XXIII, da Universidade Federal de Juiz de Fora.** Tese (Doutorado em Letras: estudos literários) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2013.

TODOROV, T. Leitura e leitores. São Paulo: **Folha de São Paulo**, 18 fev. 2007. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais>. Acesso em: 06 ago. 2014.

WILLIAMS, R. "Literatura". *In: **Marxismo e literatura.*** Rio de Janeiro: Zahar, 1979, p. 50-59.

VISSER, R.; JUNQUEIRA, L. (Orgs.) **Dossiê Bernard Lahire.** Belo horizonte: Editora UFMG, 2017.

VOGLER, C. **A jornada do escritor: estruturas míticas para escritores.** Tradução Ana Maria Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. (Orgs.) **Itinerários de pesquisa; perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação.** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

**APÊNDICE A - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (para menores de 12 a 18 anos - Resolução 466/12)**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
(PARA MENORES DE 12 a 18 ANOS - Resolução 466/12)**



Convidamos você \_\_\_\_\_ após autorização dos seus pais [ou dos responsáveis legais] para participar como voluntário (a), da pesquisa **Práticas de leitura e formação de jovens leitores: diálogos entre os “gêneros” da literatura de massa e os gêneros literários**, que está sob a responsabilidade da professora e pesquisadora Kátia Maria Barreto da Silva Leite, residente na Avenida Ministro Marcos Freire, nº 3684, apto. 1501, Casa Caiada – Olinda- PE, CEP 53.130-410; telefone (081) 9.99739855; email [kambarreto@uol.com.br](mailto:kambarreto@uol.com.br) e está sob orientação da Profa. Dra. Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo Barbosa, telefone (081) 988580754, email [luciafyg@yahoo.com.br](mailto:luciafyg@yahoo.com.br)

Caso este Termo de Consentimento contenha informações que não lhe sejam compreensíveis, as dúvidas podem ser tiradas com a pessoa que está lhe entrevistando e apenas ao final, quando todos os esclarecimentos forem dados e concorde com a realização do estudo, pedimos que rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias, uma via lhe será entregue para que seus pais ou responsável possam guardá-la e a outra ficará com a pesquisadora responsável.

Você será esclarecido (a) sobre qualquer dúvida e estará livre para decidir participar ou recusar-se. Caso não aceite participar, não haverá nenhum problema, desistir é um direito seu. Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um Termo de Consentimento, podendo retirar esse consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

**INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:**

- Esta pesquisa tem por objetivo investigar práticas de leitura de adolescentes da educação básica em relação aos “gêneros textuais” da literatura de massa e a relação dessas práticas com práticas escolares de leitura literária, visando a ampliar a abordagem das teorias de gêneros textuais no ensino da Língua Portuguesa e de sua Literatura. Nossa pesquisa adota uma abordagem qualitativa. Iremos trabalhar com significados inerentes à cultura adolescente: gostos, identidades, escolhas, motivações, subjetividades.
- Sua participação na pesquisa consistirá em responder a um questionário sobre práticas de leitura de adolescentes, conceder uma entrevista sobre sua formação de leitor na família e na escola, suas memórias de leitura e escrever um comentário de suas impressões pessoais de leitura acerca de obras literárias e de obras da literatura de massa.
- Os riscos relacionados à sua participação serão mínimos: a cooperação no projeto não causará danos a sua integridade física, psicológica, social ou intelectual. Talvez o faça lembrar, reviver experiências significativas de sua vida de leitor e de estudante, emergindo emoções presentes em sua fase de adolescência. Esses riscos serão minimizados pela sólida experiência docente da pesquisadora em trabalhar com discentes dessa faixa etária.
- Os benefícios para os voluntários serão diversos: a) refletir sobre a própria construção/ subjetividade como leitor; b) contribuir para revelar algumas características do perfil

de jovens leitores de ontem e de hoje, ajudando na construção de uma linha do tempo sobre a história de leitura do público adolescente; c) possibilitar a reflexão sobre a dimensão formativa de leitores adolescentes em relação aos próprios adolescentes, aos professores, aos pais (ou responsáveis) e a outros grupos sociais; d) dar sua parcela de contribuição para o avanço da pesquisa acadêmica na área da Educação, com implicações para o ensino da Língua Portuguesa e de sua Literatura na escola.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a participação do/a voluntário (a). Os dados coletados nesta pesquisa (entrevistas, questionários, diários de leitura, etc.) ficarão armazenados em pastas de arquivo e computador pessoal, sob a responsabilidade da pesquisadora no endereço acima informado, pelo período de mínimo 5 anos.

Nem você e nem seus pais [ou responsáveis legais] pagarão nada para você participar desta pesquisa, também não receberão nenhum pagamento para a sua participação, pois é voluntária. Se houver necessidade, as despesas (deslocamento e alimentação) para a sua participação e de seus pais serão assumidas ou ressarcidas pelos pesquisadores. Fica também garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da sua participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial.

Este documento passou pela aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE que está no endereço: **Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cepccs@ufpe.br**

---

Assinatura do (a) pesquisador (a)

**ASSENTIMENTO DO (DA) MENOR DE IDADE EM PARTICIPAR COMO VOLUNTÁRIO(A)**

Eu, \_\_\_\_\_, portador (a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_ (se já tiver documento), abaixo assinado, concordo em participar do estudo **PRÁTICAS DE LEITURA E FORMAÇÃO DE JOVENS LEITORES: DIÁLOGOS ENTRE OS “GÊNEROS” DA LITERATURA DE MASSA E OS GÊNEROS LITERÁRIOS**, como voluntário (a). Fui informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, o que vai ser feito, assim como os possíveis riscos e benefícios que podem acontecer com a minha participação. Foi-me garantido que posso desistir de participar a qualquer momento, sem que eu ou meus pais precise pagar nada.

Local e data \_\_\_\_\_

Assinatura do (da) menor : \_\_\_\_\_

Presenciamos a solicitação de assentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do/a voluntário/a em participar. 02 testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores)

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para responsável legal pelo menor de 18 anos - Resolução 466/12)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA RESPONSÁVEL LEGAL PELO MENOR DE 18 ANOS – RESOLUÇÃO 466/12)

Solicitamos a sua autorização para convidar o (a) seu/sua filho [ou menor que está sob sua responsabilidade] para participar, como voluntário (a), da pesquisa **Práticas de leitura e formação de jovens leitores: diálogos entre os “gêneros” da literatura de massa e os gêneros literários**. Esta pesquisa é da responsabilidade da professora e pesquisadora Kátia Maria Barreto da Silva Leite, residente na Avenida Ministro Marcos Freire, nº 3684, apto. 1501, Casa Caiada – Olinda- PE, CEP 53.130-410; telefone (081) 9.99739855; email kmbarreto@uol.com.br A pesquisa está sob a orientação da Profa. Dra. Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo Barbosa, telefone (081) 988580754 e email luciafyg@yahoo.com.br

Caso este Termo de Consentimento contenha informações que não lhe sejam compreensíveis, as dúvidas podem ser tiradas com a pessoa responsável pela pesquisa e apenas ao final, quando todos os esclarecimentos forem dados, caso concorde que o (a) menor faça parte do estudo, pedimos que rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias, uma via lhe será entregue e a outra ficará com a pesquisadora responsável.

Caso não concorde, não haverá prejuízo nem para o (a) Sr.(a) nem para o/a voluntário/a que está sob sua responsabilidade, bem como será possível ao/a Sr. (a) retirar o consentimento a qualquer momento, também sem nenhum prejuízo.

#### INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

- Esta pesquisa tem por objetivo investigar práticas de leitura de adolescentes da educação básica em relação aos “gêneros textuais” da literatura de massa e a relação dessas práticas com práticas escolares de leitura literária, visando a ampliar a abordagem das teorias de gêneros textuais no ensino da Língua Portuguesa e de sua Literatura. Nossa pesquisa adota uma abordagem qualitativa. Iremos trabalhar com significados inerentes à cultura adolescente: gostos, identidades, escolhas, motivações, subjetividades.
- A participação de o (a) seu/sua filho {ou menor que está sob sua responsabilidade} na pesquisa consistirá em responder a um questionário sobre práticas de leitura de adolescentes, conceder uma entrevista sobre sua formação de leitor na família e na escola, suas memórias de leitura e escrever um comentário de suas impressões pessoais de leitura acerca de obras literárias e de obras da literatura de massa.
- Os riscos relacionados à participação de o (a) seu/sua filho {ou menor que está sob sua responsabilidade} serão mínimos: a cooperação no projeto não causará danos a sua integridade física, psicológica, social ou intelectual. Talvez o faça lembrar, reviver experiências significativas de sua vida de leitor e de estudante, emergindo emoções presentes em sua fase de adolescência. Esses riscos serão minimizados pela sólida experiência docente da pesquisadora em trabalhar com discentes dessa faixa etária.
- Os benefícios para os voluntários serão diversos: a) refletir sobre a própria construção/ subjetividade como leitor; b) contribuir para revelar algumas características do perfil de jovens leitores de ontem e de hoje, ajudando na construção de uma linha do tempo

sobre a história de leitura do público adolescente; c) possibilitar a reflexão sobre a dimensão formativa de leitores adolescentes em relação aos próprios adolescentes, aos professores, aos pais (ou responsáveis) e a outros grupos sociais; d) dar sua parcela de contribuição para o avanço da pesquisa acadêmica na área da Educação, com implicações para o ensino da Língua Portuguesa e de sua Literatura na escola.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a participação do/a voluntário (a). Os dados coletados nesta pesquisa (entrevistas, questionários, diários de leitura, etc.) ficarão armazenados em pastas de arquivo e computador pessoal, sob a responsabilidade da pesquisadora no endereço acima informado, pelo período de mínimo 5 anos.

O (a) senhor (a) não pagará nada e nem receberá nenhum pagamento para ele/ela participar desta pesquisa, pois deve ser de forma voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação dele/a na pesquisa. Se houver necessidade, as despesas para a participação serão assumidas pela pesquisadora (ressarcimento com transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – Prédio do CCS - 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cepccs@ufpe.br).**

---

Assinatura da pesquisadora

### **CONSENTIMENTO DO RESPONSÁVEL PARA A PARTICIPAÇÃO DO/A VOLUNTÁRIO**

Eu, \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado, responsável por \_\_\_\_\_, autorizo a sua participação no estudo **PRÁTICAS DE LEITURA E FORMAÇÃO DE JOVENS LEITORES: DIÁLOGOS ENTRE OS “GÊNEROS” DA LITERATURA DE MASSA E OS GÊNEROS LITERÁRIOS**, como voluntário(a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação dele (a). Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer prejuízo para mim ou para o (a) menor em questão.

Local e data \_\_\_\_\_

Assinatura do (da) responsável: \_\_\_\_\_

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar. (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para maiores de 18 anos ou emancipados – Resolução 466/12)**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
(PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS - Resolução**

466/12)

Convidamos você para participar, como voluntário (a), da pesquisa **Práticas de leitura e formação de jovens leitores: diálogos entre os “gêneros” da literatura de massa e os gêneros literários**, que está sob a responsabilidade da professora e pesquisadora Kátia Maria Barreto da Silva Leite, residente na Avenida Ministro Marcos Freire, nº 3684, apto. 1501, Casa Caiada – Olinda- PE, CEP 53.130-410; telefone (081) 9.99739855; email [kambarreto@uol.com.br](mailto:kambarreto@uol.com.br) e está sob orientação da Profa. Dra. Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo Barbosa, telefone (081) 988580754, email [luciafyg@yahoo.com.br](mailto:luciafyg@yahoo.com.br)

Caso este Termo de Consentimento contenha informações que não lhe sejam compreensíveis, as dúvidas podem ser tiradas com a pessoa que está lhe entrevistando e apenas ao final, quando todos os esclarecimentos forem dados, caso concorde que o (a) menor faça parte do estudo, pedimos que rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias, uma via lhe será entregue e a outra ficará com a pesquisadora responsável.

Caso não concorde, não haverá prejuízo, bem como será possível retirar o consentimento a qualquer momento, também sem nenhum prejuízo.

**INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:**

- Esta pesquisa tem por objetivo investigar práticas de leitura de adolescentes da educação básica em relação aos “gêneros textuais” da literatura de massa e a relação dessas práticas com práticas escolares de leitura literária, visando a ampliar a abordagem das teorias de gêneros textuais no ensino da Língua Portuguesa e de sua Literatura. Nossa pesquisa adota uma abordagem qualitativa. Iremos trabalhar com significados inerentes à cultura adolescente: gostos, identidades, escolhas, motivações, subjetividades.
- A sua participação consistirá em responder a um questionário sobre práticas de leitura de adolescentes, conceder uma entrevista sobre sua formação de leitor na família e na escola, suas memórias de leitura e escrever um comentário de suas impressões pessoais de leitura acerca de obras literárias e de obras da literatura de massa.
- Os riscos relacionados à participação na pesquisa serão mínimos: a cooperação no projeto não causará danos a sua integridade física, psicológica, social ou intelectual. Talvez o faça lembrar, reviver experiências significativas de sua vida de leitor e de estudante, emergindo emoções presentes em sua fase de adolescência. Esses riscos serão minimizados pela sólida experiência docente da pesquisadora em trabalhar com discentes dessa faixa etária.
- Os benefícios para os voluntários serão diversos: a) refletir sobre a própria construção/ subjetividade como leitor; b) contribuir para revelar algumas características do perfil de jovens leitores de ontem e de hoje, ajudando na construção de uma linha do tempo sobre a história de leitura do público adolescente; c) possibilitar a reflexão sobre a dimensão formativa de leitores adolescentes em relação aos próprios adolescentes, aos

professores, aos pais (ou responsáveis) e a outros grupos sociais; d) dar sua parcela de contribuição para o avanço da pesquisa acadêmica na área da Educação, com implicações para o ensino da Língua Portuguesa e de sua Literatura na escola.

Todas as informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a sua participação. Os dados coletados nesta pesquisa (entrevistas, questionários, diários de leitura, etc.) ficarão armazenados em pastas de arquivo e computador pessoal, sob a responsabilidade da pesquisadora no endereço acima informado, pelo período de mínimo 5 anos.

Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa. Se houver necessidade, as despesas para a participação serão assumidas pela pesquisadora (ressarcimento com transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: **(Avenida da Engenharia s/n – Prédio do CCS - 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: cepccs@ufpe.br).**

---

Assinatura da pesquisadora

### CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com a pesquisadora responsável, concordo em participar do estudo PRÁTICAS DE LEITURA E FORMAÇÃO DE JOVENS LEITORES: DIÁLOGOS ENTRE OS “GÊNEROS” DA LITERATURA DE MASSA E OS GÊNEROS LITERÁRIOS, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer prejuízo.

Local e data \_\_\_\_\_

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar. (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_



## APÊNDICE E - Questionário para a construção dos retratos dos leitores

### ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO

Caríssimo (a) aluno(a), a pesquisa *Práticas de leitura e formação de jovens leitores: diálogos entre os “gêneros” da literatura de massa e os gêneros literários* tem como um dos seus objetivos construir perfis/retratos de leitores adolescentes. Para isso, preciso que você responda ao questionário abaixo para complementar a entrevista. Sua contribuição é valiosíssima para alcançarmos este objetivo.

Obrigada.

Se for possível informe seu E-mail: \_\_\_\_\_  
 Whats app \_\_\_\_\_  
 Facebook \_\_\_\_\_

1. Em que ano você fez a seleção para o CAP/UFPE? \_\_\_\_\_

2. Você fez cursinho preparatório para ingressar no CAP?  
 sim                       não

3. Qual o ano você está cursando agora?

Anos finais do Ensino fundamental

8º ano     9º ano

Ensino médio

1º ano     2º ano     3º ano

4. Qual a sua idade? \_\_\_\_\_

5. Em qual cidade você nasceu? \_\_\_\_\_

6. Qual o seu sexo?

Masculino                       Feminino

7. Você se considera:

Branco     Pardo     Preto     Índio     Amarelo     Nenhum destes

8. Você mora com:

Pai e Mãe     Pai     Mãe     Avós     Outros Parentes

9. Você tem irmãos?

Sim             Não            Quantos? \_\_\_\_\_

10. Você mora em casa:

Própria             Alugada

11. Qual o nível de escolaridade de seus pais?

Pai: \_\_\_\_\_ Mãe \_\_\_\_\_

12. Qual a profissão de seus pais?

Pai: \_\_\_\_\_ Mãe \_\_\_\_\_

13. Qual o nível de escolaridade de seus avós maternos?

Avô: \_\_\_\_\_ AVó \_\_\_\_\_

14. Qual nível de escolaridade de seus avós paternos?

Avô: \_\_\_\_\_ AVó \_\_\_\_\_

15. Qual a profissão de seus avós paternos?

Avô: \_\_\_\_\_ AVó \_\_\_\_\_

16. Qual a profissão de seus avós maternos?

Avô: \_\_\_\_\_ AVó \_\_\_\_\_

17. Você acha que a renda de seus pais é: (Salário mínimo igual a R\$ 937,00):

- ( ) menor que 1 salário mínimo;
- ( ) entre 1 e 2 salários;
- ( ) entre 2 e 3 salários;
- ( ) entre 3 e 4 salários;
- ( ) mais de 4 Salários.

18. De que tipo de leitura você gosta?

\_\_\_\_\_

19. De que tipo de leitura você não gosta?

\_\_\_\_\_

20. Com que frequência você lê os seguintes materiais de leitura?

Período	Materiais de leitura						
	Jornal	Revista	Textos em sites da internet	Obra literária (Romance, poema, conto, etc.)	História em quadrinhos	Best seller/ literatura de massa	Outro material de leitura. Qual?
1 vez por dia							

1 vez por semana							
+ de 1 vez por semana							
1 vez por mês							
1 vez a cada 2 meses							
1 vez por semestre							
1 vez por ano							
Ocasionalmente							

21. O que você mais aprecia nos livros que você lê?

\_\_\_\_\_

22. Ao ler um livro, você costuma:

- ( ) ficar no início;  
 ( ) parar na metade;  
 ( ) ir até o final;  
 ( ) só olhar a capa e as figuras;  
 ( ) terminar a leitura, mesmo que não esteja gostando da história.

23. Qual a sua maneira de obter um livro para ler?

- ( ) Compra o livro  
 ( ) Lê *on line*  
 ( ) Baixa o livro da internet  
 ( ) Pede emprestado a um colega  
 ( ) Pede emprestado na biblioteca  
 ( ) Outro jeito: \_\_\_\_\_

24. Você frequenta o teatro? ( ) Nunca ( ) Sempre ( ) Às vezes

25. Você frequenta o cinema? ( ) Nunca ( ) Sempre ( ) Às vezes

26. Você frequenta a biblioteca? ( ) Nunca ( ) Sempre ( ) Às vezes

27. Você frequenta shows musicais? ( ) Nunca ( ) Sempre ( ) Às vezes

28. Você frequenta livrarias? ( ) Nunca ( ) Sempre ( ) Às vezes

29. Qual sua atividade de lazer preferida? \_\_\_\_\_

30. Você tem acesso à Internet?

- ( ) sim ( ) não

31. Se sim, qual seu principal uso da internet? \_\_\_\_\_

\*\*\*\*\*

**Para os ex-alunos(as), os itens 1, 2 e 3 foram substituídos pelos itens abaixo (os demais itens foram mantidos).**

1. Em que período de tempo (ano de ingresso e saída), você foi aluno / aluna do CAP/UFPE?

\_\_\_\_\_

2. Na época, você fez cursinho preparatório para ingressar no CAP?

( ) sim ( ) não

3. Você continua estudando?

( ) sim ( ) não

4. Se sim, qual o curso? \_\_\_\_\_

5. Já concluiu sua Graduação?

( ) sim ( ) não Se sim, qual o curso? \_\_\_\_\_

6. Você cursou alguma Pós-Graduação?

( ) sim ( ) não Se sim, qual? Quais? \_\_\_\_\_

7. Você está trabalhando?

( ) sim ( ) não

8. Se sim, em que área você atua profissionalmente?

\_\_\_\_\_

## **APÊNDICE F – Roteiro da entrevista para a construção dos retratos dos leitores**

Caríssimo (a) aluno(a), a pesquisa *Práticas de leitura e formação de jovens leitores: diálogos entre os “gêneros” da literatura de massa e os gêneros literários* tem como um dos seus objetivos construir retratos de leitores adolescentes. Para isso, preciso que você responda a entrevista abaixo para complementar os dados do questionário. Sua contribuição é valiosíssima para alcançarmos este objetivo.

### **ROTEIRO DA ENTREVISTA**

#### **Você enquanto leitor**

- 1) Você se considera um leitor de obras literárias? Por quê?
- 2) Quais os livros mais marcantes em sua vida?
- 3) Suas práticas de leitura correspondem às suas preferências ou você se deixa influenciar pelo que está sendo lido no momento pelo seu grupo de amigos adolescentes?
- 4) O que significa literatura para você? O que você associa com a palavra literatura?
- 5) Para você, existe diferença entre obra literária e literatura de massa? Se sim, quais?

#### **Experiências com a leitura de obras literárias**

- 1) Quando você olha para a sua infância, qual foi a sua primeira experiência com a leitura de uma obra literária? Poderia, por favor, contá-la?
- 2) Na adolescência, qual foi a experiência mais significativa em relação à leitura de uma obra literária?
- 3) A leitura de uma obra literária pode interferir em sua maneira de compreender a vida? Se sim, conte uma situação em que isso ocorreu.
- 4) Se você examina sua vida, você tem a impressão que a leitura literária hoje desempenha um papel maior ou menor que antes. Poderia comprovar em que a leitura literária ocupa mais/ menos espaço hoje do que antigamente?
- 5) Quem em sua casa ou família gosta de obras literárias? Você acha que o gosto pela leitura dessa pessoa influenciou você também a buscar a leitura literária em seu dia-a-dia? Por quê?
- 6) Você acha que o gosto pela leitura de obras literárias de seus colegas influenciou você também a buscar essa literatura em seu dia-a-dia? Por quê?

#### **Experiências com a leitura de obras de literatura de massa**

- 1) Para você, o que significa literatura de massa?
- 2) Na adolescência, você costuma ler obras de literatura de massa? Se sim, relate uma experiência significativa em relação à leitura de uma obra da literatura de massa?
- 3) A leitura de uma obra de literatura de massa pode interferir em sua maneira de compreender a vida? Se sim, conte uma situação em que isso ocorreu.
- 4) Se você examina sua vida, você tem a impressão que a leitura de obras de literatura de massa hoje desempenha um papel maior que antes. Poderia comprovar em que essa literatura ocupa mais espaço hoje do que antigamente?
- 5) Quem em sua casa ou família gosta de ler literatura de massa? Você acha que o gosto pela leitura dessa pessoa influenciou você também a buscar a literatura de massa em seu dia-a-dia? Por quê?

- 6) Você acha que o gosto pela leitura de obras de literatura de massa de seus colegas influenciou você também a buscar essa literatura em seu dia-a-dia? Por quê?

### **Escola / leitura literária/ literatura de massa**

- 1) A obrigação escolar de determinadas obras literárias interfere no seu prazer pessoal de ler?
- 2) As estratégias usadas pela escola/ professor(a) auxiliaram em sua leitura das obras literárias?
- 3) Quais as diferenças entre a leitura de obras literárias da escola e a leitura escolhida pelo adolescente fora da escola?
- 4) Quais as contribuições das práticas de leitura do “gênero textual” literatura de massa e as práticas de leituras literárias na escola para a formação de um jovem leitor adolescente?
- 5) Que mudanças você espera na área de literatura, na escola, em um futuro próximo. Exemplifique-as.

\*\*\*\*\*

**Para os estudantes do ensino médio, além das perguntas acima, foram acrescentadas estas:**

### **Um olhar para os anos finais do ensino fundamental**

- 1) O que você recorda de suas leituras de obras literárias e ou de literatura de massa dos anos finais do ensino fundamental (8º e 9º anos)?
- 2) Como você avalia hoje essas leituras?
- 3) Você recorda os livros que os seus colegas adolescentes, nessa época, escolhiam para ler? Comente a respeito desses livros.
- 4) Quais as contribuições das práticas de leitura do ensino fundamental para a sua formação leitora?
- 5) Quais as modificações inseridas em seu perfil de leitor do ensino fundamental para o ensino médio? Como você avalia essa transição de leitura e de leitor?
- 6) Quais as contribuições das práticas de leitura de obras literárias, no Colégio de Aplicação, para a sua formação leitora?

\*\*\*\*\*

**Para os ex-alunos (as), algumas perguntas foram mantidas e ou modificadas:**

### **Você enquanto leitor**

- 6) O que significa literatura para você? O que você associa com a palavra literatura?
- 7) Para você, existe diferença entre obra literária e literatura de massa? Se sim, quais?
- 8) Quais os livros mais marcantes em sua vida?
- 9) Suas práticas de leitura correspondem às suas preferências ou você se deixa influenciar pelo seu grupo de amigos ou pelo mercado editorial?
- 10) Qual o seu atual perfil de leitor? Você lê obras literárias e ou de literatura de massa? Você lê apenas livros de sua área específica de atuação profissional?

**Suas memórias de leitura**

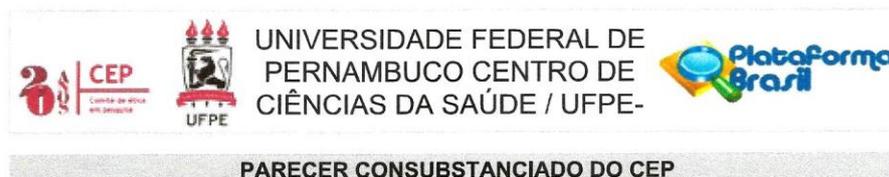
- 1) Quando você olha para a sua infância, qual foi a sua primeira experiência com a leitura de uma obra literária? Poderia, por favor, contá-la?
- 2) Quando você olha para a sua adolescência, qual foi a sua primeira experiência com a leitura de uma obra literária? Poderia, por favor, contá-la?
- 3) Quais os livros mais marcantes em sua fase de adolescência? Justifique.
- 4) Na adolescência, qual foi a experiência mais significativa em relação à leitura de uma obra literária? Por quê?
- 5) O que você recorda de suas leituras de obras literárias/literatura juvenil e ou de literatura de massa dos anos finais do ensino fundamental (8º e 9º anos) no Colégio de Aplicação da UFPE? Comente a respeito desses livros.
- 6) Você recorda os livros que os seus colegas adolescentes, nessa época, escolhiam para ler? Comente a respeito desses livros.
- 7) Você lembra quais as modificações inseridas em seu perfil de leitor do ensino fundamental para o ensino médio? Como você avalia essa transição de leitura e de leitor?
- 8) A leitura de uma obra literária interferiu em sua maneira de compreender a vida? Se sim, conte uma situação em que isso ocorreu.

**Sua formação leitora**

- 1) Quais foram as contribuições das práticas de leitura de obras literárias/literatura juvenil ou de literatura de massa, no Colégio de Aplicação, para a sua formação leitora?
- 2) Quem em sua casa ou família gosta de ler literatura? Você acha que o gosto pela leitura dessa pessoa influenciou você também a buscar a literatura em seu dia-a-dia? Por quê?
- 3) A obrigação escolar de leitura de determinadas obras literárias interferia no seu prazer pessoal de ler?
- 4) As estratégias usadas pela escola/ professor(a) auxiliaram em sua leitura das obras literárias ou de literatura juvenil e, conseqüentemente, em sua formação leitora?
- 5) Se você examina sua vida, você tem a impressão que a leitura literária hoje desempenha um papel maior ou menor que antes. Poderia comprovar em que a leitura literária ocupa mais/ menos espaço hoje do que antigamente?
- 6) Que mudanças você espera na área de literatura, na escola, em um futuro próximo, na formação dos leitores adolescentes. Exemplifique-as.

## ANEXO A- Parecer do Comitê de Ética

Página 1



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Práticas de leitura e formação de jovens leitores: diálogos entre os "gêneros" da literatura de massa e os gêneros literários

**Pesquisador:** KATIA MARIA BARRETO DA SILVA LEITE

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 77825817.9.0000.5208

**Instituição Proponente:** Centro de Educação

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.412.481

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de doutoramento em Educação da UFPE, interessado em investigar práticas de leitura de adolescentes dos anos finais do ensino fundamental, sobretudo em relação aos "gêneros textuais" da literatura de massa e a relação dessas práticas com práticas escolares de leitura literária. A pesquisa será realizada, por meio de entrevistas e questionários semi-estruturados, com 4 alunos do ensino médio, 8 alunos dos anos finais do ensino fundamental e 3 ex-alunos da escola-campo.

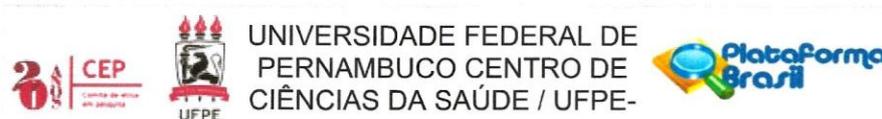
#### Objetivo da Pesquisa:

1) Identificar os repertórios de leitura dos adolescentes dos anos finais do ensino fundamental, sobretudo em relação aos "gêneros textuais" da literatura de massa; 2) Categorizar os "gêneros" das obras de literatura de massa lidas pelos adolescentes; 3) Estabelecer relações intertextuais entre as obras da literatura de massa e ou entre essas e as obras literárias e as implicações dessas relações para a formação do jovem leitor; 4) Construir perfis/retratos de leitores adolescentes de ontem e de hoje para a configuração de uma pequena história da leitura do público adolescente.

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Foram bem avaliados.

**Endereço:** Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do Centro de Ciências da Saúde  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600  
**UF:** PE **Município:** RECIFE  
**Telefone:** (81)2126-8588 **E-mail:** cepccs@ufpe.br



Continuação do Parecer: 2.412.481

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Sem comentários.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos foram apresentados e estão adequados.

**Recomendações:**

Sem recomendações.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Sem pendências.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

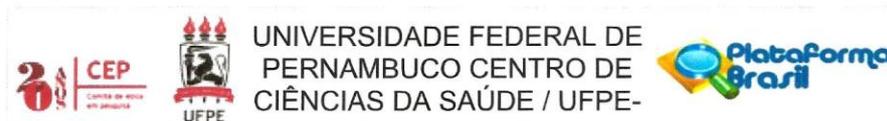
As exigências foram atendidas e o protocolo está APROVADO, sendo liberado para o início da coleta de dados. Informamos que a APROVAÇÃO DEFINITIVA do projeto só será dada após o envio do Relatório Final da pesquisa. O pesquisador deverá fazer o download do modelo de Relatório Final para enviá-lo via "Notificação", pela Plataforma Brasil. Siga as instruções do link "Para enviar Relatório Final", disponível no site do CEP/CCS/UFPE. Após apreciação desse relatório, o CEP emitirá novo Parecer Consubstanciado definitivo pelo sistema Plataforma Brasil.

Informamos, ainda, que o (a) pesquisador (a) deve desenvolver a pesquisa conforme delineada neste protocolo aprovado, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao voluntário participante (item V.3., da Resolução CNS/MS Nº 466/12).

Eventuais modificações nesta pesquisa devem ser solicitadas através de EMENDA ao projeto, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

Para projetos com mais de um ano de execução, é obrigatório que o pesquisador responsável pelo Protocolo de Pesquisa apresente a este Comitê de Ética relatórios parciais das atividades desenvolvidas no período de 12 meses a contar da data de sua aprovação (item X.1.3.b., da Resolução CNS/MS Nº 466/12). O CEP/CCS/UFPE deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (item V.5., da Resolução CNS/MS Nº 466/12). É papel do/a pesquisador/a assegurar todas as medidas imediatas e adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e ainda, enviar notificação à ANVISA – Agência Nacional de Vigilância Sanitária, junto com seu posicionamento.

**Endereço:** Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do Centro de Ciências da Saúde  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600  
**UF:** PE **Município:** RECIFE  
**Telefone:** (81)2126-8588 **E-mail:** cepccs@ufpe.br



Continuação do Parecer: 2.412.481

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_905791.pdf	27/11/2017 12:34:40		Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTAS_PENDENCIAS.docx	27/11/2017 12:34:12	KATIA MARIA BARRETO DA SILVA LEITE	Aceito
Outros	ROTEIRO_ENTREVISTA_NOVO.docx	25/11/2017 19:07:48	KATIA MARIA BARRETO DA SILVA LEITE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_TESE_DOUTORADO_NOVO.pdf	25/11/2017 19:03:18	KATIA MARIA BARRETO DA SILVA LEITE	Aceito
Outros	ROTEIRO_QUESTIONARIO_NOVO.docx	25/11/2017 03:09:24	KATIA MARIA BARRETO DA SILVA LEITE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLMaior18_NOVO.docx	25/11/2017 02:58:22	KATIA MARIA BARRETO DA SILVA LEITE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALMenor12a18_NOVO.docx	25/11/2017 02:58:01	KATIA MARIA BARRETO DA SILVA LEITE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PAIS_OU_RESPONSAVEIS_NOVO.docx	25/11/2017 02:57:01	KATIA MARIA BARRETO DA SILVA LEITE	Aceito
Outros	CURRICULOLATTES_PESQUISADOR A.pdf	28/09/2017 22:21:35	KATIA MARIA BARRETO DA SILVA LEITE	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO_CONFIDENCIALIDADE.docx	28/09/2017 19:22:47	KATIA MARIA BARRETO DA SILVA LEITE	Aceito
Outros	CARTA_ANUENCIA.pdf	28/09/2017 17:21:49	KATIA MARIA BARRETO DA SILVA LEITE	Aceito
Outros	CURRICULOLATTES_ORIENTADORA.pdf	28/09/2017 03:00:06	KATIA MARIA BARRETO DA SILVA LEITE	Aceito
Outros	DECLARACAO_VINCULO_DOUTORADO.docx	28/09/2017 02:58:37	KATIA MARIA BARRETO DA SILVA LEITE	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_ROSTO.docx	28/09/2017 02:28:17	KATIA MARIA BARRETO DA SILVA LEITE	Aceito

**Endereço:** Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do Centro de Ciências da Saúde

**Bairro:** Cidade Universitária

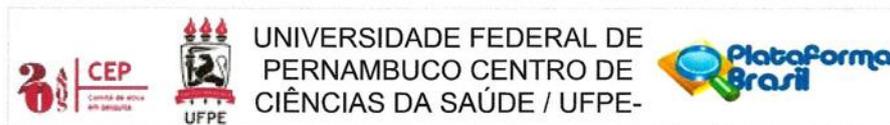
**CEP:** 50.740-600

**UF:** PE

**Município:** RECIFE

**Telefone:** (81)2126-8588

**E-mail:** cepccs@ufpe.br



Continuação do Parecer: 2.412.481

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

RECIFE, 04 de Dezembro de 2017

---

**Assinado por:**

**LUCIANO TAVARES MONTENEGRO**  
(Coordenador)

**Endereço:** Av. da Engenharia s/nº - 1º andar, sala 4, Prédio do Centro de Ciências da Saúde  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 50.740-600  
**UF:** PE **Município:** RECIFE  
**Telefone:** (81)2126-8588 **E-mail:** cepccs@ufpe.br