

## **JOVENS LEITORES E SUAS BIBLIOTECAS ÍNTIMAS**

MACHADO, Maria Zélia Versiani – FaE / UFMG – zeliav@terra.com.br

GT: Alfabetização, Leitura e Escrita / n.10

Agência Financiadora: CNPq

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

(MANGUEL, 1997)

### **Introdução**

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

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

A metáfora da *viagem*, como designação da experiência simbólica com a literatura, se evidencia nas experiências bem-sucedidas com o texto literário, como nos mostra o escritor. Mas, em contato com leitores jovens, o que vimos é o quanto os discursos têm muitas vezes se antecipado em relação às experiências. A expressão hoje faz parte de um conjunto de outras palavras que configuram representações da leitura literária, disseminadas por vários canais, entre eles a escola. Expressões que se encontram em relação direta com o estímulo à criação de disposições nos leitores para esse tipo de leitura.

Neste texto, vou tratar dessas disposições literárias de jovens leitores de duas escolas. Em sentido estrito, entende-se aqui por disposições<sup>1</sup> o conjunto de inclinações, passíveis de apreensão no contexto escolar, em situações nas quais os indivíduos interagem, que orientam os leitores a recepções possíveis do texto literário. A expressão procura um equilíbrio entre as histórias individuais e as práticas socioculturais das comunidades dos leitores, tomando como referência campos de pesquisa que se apóiam na compreensão não-mecanicista dessa relação, tais como estudos recentes da história cultural do livro e da leitura, entre os quais aqueles que buscam um diálogo com teorias da literatura que se ocupam da recepção.

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

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

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

---

<sup>1</sup> O uso que se faz neste trabalho liga-se ao conceito de Bourdieu, que, em *As regras da arte*, retoma a expressão 'conjunto de disposições' ou *habitus* para se referir às *disposições "subjetivas" que estão no princípio do valor e têm a objetividade do que está fundado em uma ordem coletiva transcendente às consciências e às vontades individuais* (BOURDIEU, 1996. p. 199), considerando-o, no âmbito deste texto, como um conceito capaz de favorecer a compreensão das condições de possibilidades da leitura literária na escola, sem contudo fechar para outras possibilidades que escapem aos efeitos dessas condições.

os discursos sobre a literatura que se constituem paralelamente aos discursos sobre a leitura de livros, em instâncias institucionais de apropriação. Discursos que se apresentam nas várias entrevistas realizadas no decorrer do ano 2000, com doze alunos selecionados (seis da escola pública, seis da escola particular<sup>2</sup>).

### **Considerações preliminares**

Os sujeitos da pesquisa – jovens com idade de 10 a 14 anos – foram escolhidos após período de observação das atividades de leitura literária em salas de aula e por meio de exame de alguns textos como resenhas e outros chamados "eu recomendo", produzidos em situações escolares nos dois contextos da pesquisa. Assim, orientada por questões tais como equilíbrio entre o número de meninos e o de meninas e atenta a diferentes níveis de letramento literário, os critérios foram sendo construídos de modo a delinear grupos menores, para entrevistas posteriores de abordagem mais vertical.

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

Cada quadro de respostas procurou definir como eixo uma categorização temática sobre a literatura. Algumas ligadas à cultura escolar propriamente dita<sup>3</sup>, como aquela que pressupõe o jogo de relações que os sujeitos estabelecem com gêneros/obras/autores/etc.

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

---

<sup>2</sup> Vou me referir às duas escolas da pesquisa da seguinte forma: EPu – para a escola pública – e EPa para a escola particular.

<sup>3</sup> Aquelas que consideram um certo domínio de categorias do campo da teoria literária, tais como noções de gênero, autoria, ou mesmo dados ligados aos processos de circulação de livros da literatura na sociedade.

implícitos teóricos; em uma e noutra escola, em conformidade com suas práticas; de um para outro aluno.

Em suma, as entrevistas contavam com uma estrutura de fundo fixo, operacionalmente flexível, que se modificava segundo os encaminhamentos e desdobramentos surgidos na situação de comunicação pesquisador-pesquisando. Desta forma, repito, procurou-se evitar questões que interrompessem o fluxo do diálogo ou dificultassem a aproximação entre as partes envolvidas, que reprimissem ou impedissem a fala espontânea sobre o assunto. O grau de familiaridade com a literatura, apreendido nas observações prévias, possibilitou a definição do tom mais teórico ou mais pragmático, não só de acordo com as práticas voltadas para a leitura literária observadas, como também de acordo com as especificidades dos leitores na interação com os livros de literatura.

Da EPa foram selecionados seis alunos que serão aqui denominados Leitora 1, Leitor 2, Leitor 3, Leitora 4, Leitora 5, Leitor 6. Nesta escola, os critérios que guiaram a seleção corresponderam às performances (menos ou mais empenhadas) dos alunos nas discussões e nas apresentações de resenhas nas aulas de Português, considerando-se tanto aquelas de maior quanto as de menor fluência que se deixavam ver nos discursos produzidos sobre as leituras literárias.

Da EPu os sujeitos selecionados foram Leitor 7, Leitora 8, Leitora 9, Leitora 10, Leitor 11, Leitora 12. Na escola pública, para a escolha dos alunos utilizei critérios semelhantes à experiência já realizada escola particular, ou seja, primeiramente uma observação atenta de algumas atividades em sala de aula, para, em seguida, conversar com um grupo de abrangência representativa, num contato inicial, e só depois recortar mais uma vez o universo dos entrevistados, com os quais dialogaria em outras oportunidades no decorrer do ano 2000.

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

### ***Bibliotecas íntimas***

Este trabalho focaliza as preferências dos alunos, para pensar as relações culturais e seu grau de determinação social de modo mais aprofundado. No ano da pesquisa, os alunos ampliavam o seu "acervo" de obras lidas, algumas com prazer outras com desprazer.<sup>4</sup> Um traçado das bibliotecas pessoais que se constituíam nas referências e alusões a livros, autores ou trechos de narrativas aponta o quanto ler *é fazer emergir a biblioteca vivida, a memória de leituras anteriores e de dados culturais* (GOULEMOT, 1996: 113).

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

### **A constituição das bibliotecas pessoais e as práticas escolares**

Para resolver em parte o problema da classificação de toda pesquisa que se debruça sobre práticas de leitura (MAUGER, POLIAK, PUDAL, 1995: 31), deslindarei a complexidade dos dados mostrados nos discursos sobre a literatura, ensaiando alguns agrupamentos que permitam identificar os leitores não pelos aspectos cognitivos que estão em jogo na leitura literária,<sup>5</sup> por entender que dificilmente se chega a uma categoria dessa natureza em estado puro, pois distanciamento e identificação estão sempre em relação de tensão e equilíbrio quando o leitor está em contato com o mundo ficcional, mas sobretudo pelo leque de escolhas e "critérios" de organização das

---

<sup>4</sup> François de Singly analisa a dualidade de funções da leitura de livros presente nas listas de livros lidos por estudantes. Dois objetivos ficam claros nessa análise: a formação de valores escolares, geralmente sob a forma de leitura obrigatória, ditada por uma autoridade exterior; a descoberta de si mesmo pela via do imaginário, sob a forma de leitura livre. (SINGLY, 1993. p. 133)

<sup>5</sup> Nessas escolhas e comentários pode-se chegar a implicações quanto a outros aspectos envolvidos nos agrupamentos tais como aqueles que se aproximam dos modos de compreensão da literatura. Em pesquisa envolvendo 500 leitores, Jacques Leenhardt propõe três modalidades cognitivas de apreensão do texto literário a saber: 1) a modalidade fenomenal descritiva - que separa o sujeito leitor do objeto lido, o leitor se mantém à distância, não estabelece relações de intimidade ou convivência com o livro, mesmo tendo-o como objeto de prazer; 2) a modalidade emocional e identificatória - a operação cognitiva de leitura se apresenta como atividade de um sujeito, o leitor cognitivo participa da leitura sob um modo de implicação; 3) a modalidade intelectiva: se caracteriza por um relativo equilíbrio entre as instâncias do objeto (modalidade fenomenal descritiva) e do sujeito (modalidade emocional). (LEENHARDT, 1988)

bibliotecas pessoais dos jovens leitores. Considero, então, nessa organização dos dados, não só as escolhas como o modo de enunciá-las, opção de abordagem deste trabalho.

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

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

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

### **1. Acervos de relativa independência quanto às mediações escolares**

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

#### 1.1 - Biblioteca que se organiza com alguma consciência de valores legitimados pela instituição escolar e literária

Nesta categoria, encontra-se apenas a Leitora 9, da escola pública. Familiarizada com os livros de que lembra com entusiasmo ("Adoro ler!"), a leitora procura partilhar com a entrevistadora alguns elementos de suposto prestígio do campo da literatura institucionalizada, quando, por exemplo, se refere a escritores canônicos da literatura brasileira e mundial ou organiza seu acervo mencionando critérios temáticos, de gênero ou de autoria. Quanto ao último aspecto é interessante frisar que raros são os leitores, nessa fase de formação, que se preocupam com a autoria. Na sua performance oral sobre os livros, a leitora demonstra bastante fluência ao se lembrar dos livros que leu e, apesar de ter preferência por livros voltados para temas da adolescência, fase de mudanças para a qual temáticas intimistas, que ela denomina "romance", 'história de amor' (*Balada do Primeiro Amor; Luana adolescente, lua crescente; Revolução em mim; Por um grande amor*, etc.), são bem-vindas para as meninas. Nas situações de entrevista, ela mostra que sabe monitorar bem a ampliação do seu acervo pessoal, mesmo quando arrisca escolhas

muitas vezes frustradas para a sua idade, como a de clássicos da literatura como Machado de Assis<sup>6</sup>: "Ah, eu parei na metade [*A mão e a luva*], porque o livro... com o tipo de texto do Machado de Assis... você conhece? Ele é mais usado pra gente com mais idade."

A noção do cânone - do grego *kanon*, espécie de vara de medir que entrou para as línguas românicas com o sentido de 'regra geral', de 'norma' ou 'lei' -, tão cara à alta cultura parece vir colada à noção de literatura, quase como se uma palavra pudesse substituir a outra. Tal valor se perpetua nos discursos escolares sobre a literatura mesmo em estado de possibilidade não experimentada ou experiência que deva ser concretizada: Machado de Assis, Shakespeare e até mesmo Vinícius de Moraes aparecem, assim, como índices desses valores, no discurso da Leitora 9. A consciência da tensão entre o legítimo e o ilegítimo, concernente às regras do campo da literatura, se faz presente, mas ao que parece este valor não se constrói nas interações daquela comunidade de leitores e talvez se explique por influências familiares: a existência de uma tia, estudante de Letras, responsável por algumas das escolhas "legítimas" da leitora com disposições "românticas".

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

Nessa categoria temos a Leitora 5, da EPa, que se vê assim: "Todo mundo fala que eu leio muito. Mentira! Eles é que lêem pouco.", e nessa condição se caracteriza pela forte disposição para a leitura, com a diferença de trazer para o campo da versatilidade eletiva a consciência mais acurada das escolhas, perpassada não só de comentários críticos "distanciados" como de identificações catárticas, pólos com os quais lida muito bem quando comenta suas leituras.

---

<sup>6</sup> Alguns estudiosos da Estética da Recepção procuraram considerar o repertório do leitor quando em contato com textos ficcionais do passado: "Quando o leitor recebe [lê] um texto ficcional, baseia-se, mais ou menos inconscientemente, na rede de orientação de sua experiência (...) ao texto do passado faltam em geral exatamente aqueles sinais que permitiriam a entrada em cena do repertório dos leitores. O leitor não contemporâneo é por isso obrigado, não só a estabelecer uma relação com o texto, mas ao mesmo tempo a reconstruir os repertórios de que dispunha o receptor [leitor] da comunicação original. No entanto, esta reconstrução nunca poderá restituir o horizonte original da experiência; ela não passa de relativa e particular..." (STIERLE, 1979, p. 173) Tal constatação torna-se mais complexa ao se tratar daqueles leitores que iniciam seu contato com obras da literatura.

A diferença fundamental entre uma e outra leitora desse primeiro bloco está no grau de investimento em aquisições do aparato teórico e canônico que envolvem as apropriações da literatura pela Leitora 9, em oposição a uma atitude de relaxamento teórico, que faz da segunda uma leitora familiarizada, no sentido pleno do termo, com os bens simbólicos literários. Como se vê, a leitora voraz – para a qual conta acima de tudo a "imaginação" na literatura – se movimenta segundo um modo de apropriação que prescinde da afirmação de instâncias legitimadoras para se colocar enquanto tal. A leitora manifesta a consciência de serem *os textos literários uma categoria privilegiada no conjunto de textos dados à leitura, aquela dos textos de "autoridade", constituindo, assim, um corpus valorizado* (MAUGET, POLIAK, PUDAL, 1995: 32), sem, no entanto, usar categorias de um "conhecimento sobre", que se sobreponham ao próprio ato de ler literatura. Percebe-se que falar sobre leituras é também atividade prazerosa para a leitora (os autores que aprecia *falam o que ela gostaria de ouvir*), esta forma de apropriação se orienta pelo gosto que busca no livro a história e seu modo de construção ("...você vai passando as páginas e você vê que tem muita coisa além de um livro, entendeu?"). Este *além do livro* parece apontar apropriações diferentes daquelas que se constroem a partir das imagens escolares do livro no processo de aprendizagem. O convite à participação do leitor nas escolhas ("ele [o escritor ou a escritora] sabe entreter o leitor") se configura, nesse modo de apropriação, como elemento principal de organização da *biblioteca íntima*. A familiaridade com o saber sobre a literatura permite esse relaxamento, que, na verdade, se liga ao elenco de conhecimentos acessíveis aos sujeitos.

Lugares e relações sociais deixam-se entrever quando se comparam as duas *bibliotecas*: a da familiaridade com o *corpus* valorizado, e a da apropriação a se realizar na e pela leitura; duas experiências originadas de uma relação de pertencimento ou de exclusão (BOURDIEU, 1979: 583-585, apud SEIBEL, 1995: 57). As leitoras distinguem-se, então, quando nas entrevistas revelam índices de preservação – apropriação como participação – (o discurso que se enuncia descarta a necessidade do aparato teórico "sobre" a literatura) ou de aquisição - apropriação como posse - (o discurso que se enuncia reconhece a importância do uso de categorias "sobre" a literatura como elemento de inserção, nesse campo de trocas entre os sujeitos sociais, como nos mostra a leitora da escola pública).

## **2. Acervos de estreita dependência com as formas "canônicas"<sup>7</sup> da LIJ ou com as práticas escolares de leitura literária**

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

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

Na categoria, dependente das práticas escolares porque alguns gêneros se difundem e se perpetuam, a partir da sala de aula e da biblioteca escolar, como exclusivos e restritivos do universo de escolhas dos jovens, encontramos duas leitoras. As amigas Leitora 8 e Leitora 10 da EPU preferem com exclusividade os gêneros da *literatura juvenil* (ou *infanto-juvenil*, segundo as normas bibliográficas), em histórias de *mistério*, *terror*, *suspense*, sendo leitoras assíduas (a primeira com muito mais intensidade que a segunda) de livros da coleção *Vaga-lume*, ícone da produção destinada a toda uma geração de jovens, que formou e ainda vem formando um paradigma de literatura para esse público<sup>8</sup>.

As leitoras falam com entusiasmo dessa coleção, de alguns autores como Marcos Rey, e as referências voltam sempre à mesma tecla, num movimento marcado pela circularidade. É importante ressaltar que as duas mantêm uma relação de amizade desde o "jardim de infância", o que explica até certo ponto as afinidades eletivas. Ambas também apresentam em suas falas uma leve consciência de valores que regem o campo da literatura, ao mencionarem, por exemplo, a "grande literatura" como objeto de

<sup>7</sup> Estou chamando aqui de formas canônicas da LIJ as narrativas de aventura que se tornaram modelares, sobretudo após o sucesso de coleções como a *Vaga-lume*, que parece se estender até hoje, da editora Ática.

<sup>8</sup> Acompanhando a trajetória editorial da Editora Ática, Borelli (1996) assinala a origem da série *Vaga-Lume*, que segundo a autora, veio a atender a uma demanda de paradidáticos para o 1º grau, no promissor mercado da década de 70: *A Vaga-Lume aparece no início dos 1970 - já tendo publicado até hoje* [1996] *cerca de 80 títulos -, conectando necessidades de mercado e público receptor, condições de produção, divulgação, distribuição e feeling editorial. O objetivo é a veiculação de histórias simples, ágeis, rápidas*

leitura, mas relegada à condição das possibilidades não concretizadas: "Machado de Assis... eu não terminei de ler ele, ele é muito grosso. Então eu parei, eu acho na página 70. Não me lembro o nome... é uma literatura assim... muito, digamos, muito avançada pro tempo. Dos livros que li é o mais complicado. A linguagem é diferente." (Leitora 10); ou "... a minha tia vai me dar mais uma coleção de clássicos... porque essa mora lá em São Paulo e ela é professora, né? Aí ela vai me... ela vai ganhar da editora, né? Todo ano ela ganha... aí ela vai dar pra mim. Uma coleção de clássicos..." (Leitora 8).

As disposições das duas leitoras ligam-se ao repertório partilhado na convivência. Um repertório que se fixa em elementos de reconhecimento de projetos textuais padronizados e não de ruptura e alargamento: "... até a capa já... eu distingo um livro pela cara, né? ... o formato, já sei que é da coleção"; "eu sempre pego de mistério" (Leitora 8); "Eu sou apaixonada com livro de terror e de mistério." (Leitora 10). Ficam ainda visíveis as disposições, que refletem estereótipos do gênero, quando as alunas apontam suas leituras recentes, em cujos títulos aparece a palavra 'mistério': *O mistério do Cinco Estrelas*; *O mistério da casa amarela*; *O mistério do amor*.

O tom enfático com que as leitoras afirmam o seu gosto pela leitura ("Adoro! Adoro!" ou "Sou apaixonada por livro de terror!") encontra-se limitado à esfera das leituras autorizadas pelo circuito editorial para jovens, que vêm sendo incorporadas e consagradas pelas práticas escolares por terem se definido na história do "gênero infanto-juvenil" como a via de acesso à formação<sup>9</sup>.

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

---

na percepção e enfáticas na ação. Ação é a palavra chave a partir da qual se estruturam as propostas literárias. (BORELLI, 1996, p. 115)

<sup>9</sup> Sobre o papel da *literatura de entretenimento* (e de acordo com esse conceito podemos ver conformações dessa natureza, ou seja: texto de entretenimento/texto de proposta na produção para jovens), na formação do leitor, é interessante a reflexão lançada em fins da década de 80, por José Paulo Paes, na qual ele afirmava: "Numa cultura de literatos como a nossa, todos sonham ser Gustave Flaubert ou James Joyce, ninguém se contentaria em ser Alexandre Dumas ou Agatha Christie. Trata-se obviamente de um erro de perspectiva: da massa de leitores desses últimos autores é que surge a elite

importante etapa desse processo quando se operam passagens para outros bens simbólicos, que exijam outros investimentos de elaboração de sentidos que apontem outros níveis de narrativas literárias. Segundo a conhecida provocação dicotômica de José Paulo Paes *literatura de entretenimento/literatura de proposta*, alguns gêneros da literatura estariam fora do âmbito daqueles reconhecidos e legitimados pela instituição literária. Gêneros que se caracterizam por uma recepção mais recreativa, proposta aliás da literatura juvenil na sua fase de emancipação enquanto campo reconhecido no Brasil, herdeira, como se sabe,<sup>10</sup> de modelos de aventuras, marcados pela linearidade narrativa, com personagens prototípicos, envolvidos em ações que se conformam ao gosto dos leitores jovens.

## 2.2 - Bibliotecas de acervo variado em relação direta com as práticas e projetos em curso na sala de aula

Esta categoria, que reúne um maior número de alunos, evidencia a importância dos projetos escolares voltados para a leitura literária nas duas escolas. Projetos que procuram equilibrar os procedimentos de escolarização, tais como a assimilação de discursos sobre a literatura, que estão na base de uma atividade que se quer crítica, e o envolvimento afetivo dos leitores em torno da leitura literária, como elementos importantes na configuração das disposições desses leitores.

Desse grupo fazem parte quatro leitores da EPa e um aluno da EPu. Começarei tratando dos leitores da escola particular, por estarem envolvidos em projetos específicos daquela escola, para depois focalizar o aluno da escola pública, que também se enquadra nesta categoria. O fato de apenas um aluno da escola pública estar aqui representado pode ser entendido, nesta análise, como elemento sinalizador não só de diferentes mediações nas comunidades de leitores como do pouco tempo de realização do projeto de leitura literária em relação àquele da outra escola.

Esses leitores relacionados quase sempre vinculam explicitamente a leitura literária que realizaram ou vêm realizando a projetos ou atividades monitoradas em mediações em

---

daqueles, e nenhuma cultura realmente integrada pode se dispensar de ter, ao lado de uma vigorosa literatura de proposta, uma não menos vigorosa literatura de entretenimento." (PAES, 1989.)

<sup>10</sup> Nesse sentido, interessante o texto de perspectiva histórica de Jean-Luc Georget sobre o estatuto do livro para jovens na França, no qual se percebem algumas correspondências com o contexto literário

sala de aula ou na instituição como um todo: *A chave do tamanho*, de Monteiro Lobato, por exemplo, foi um dos livros mais citados pelos alunos da escola particular, sempre relacionado ao projeto "júri simulado", realizado no ano anterior (trata-se de um projeto que se desenvolve na terceira série). Leituras feitas em ciclos/séries anteriores têm assim assegurado o seu lugar no acervo das bibliotecas pessoais: "Eu acho que o livro que eu mais gostei na primeira série, e eu ainda hoje lembro, eu acho que foi *Soprinho*. Eu até comprei ele... que eu li ele (...) eu li o *Soprinho* da biblioteca."). *O menino no espelho*, de Fernando Sabino, é outra referência freqüente nas bibliotecas pessoais que, por sua vez, se vincula ao projeto escolar *memórias*, desenvolvido na escola.

Outros vínculos se constituem em referências a livros e ao evento *Feira* que faz parte das atividades escolares da EPa. A feira apresenta-se, portanto, como motor propulsor das leituras que passa a exigir dos leitores que participem do processo que a movimenta, exercitando a atividade crítica. As indicações/escolhas feitas pelos leitores são de livros que fazem parte do circuito da biblioteca de classe e dos lançamentos<sup>11</sup> que a responsável pela biblioteca escolar envia para as salas, no intuito de os livros pré-selecionados serem submetidos ao crivo dos alunos, como passaporte de entrada nos estandes. Os colegas são também figuras importantes no contexto da escolarização da literatura, como se pode ver nas falas dos alunos. Alguns leitores falam da importância dos comentários dos colegas na formação da sua biblioteca pessoal.

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

---

brasileiro, sobretudo no que se refere à ampliação paulatina de propostas editoriais para esse público. (GEORGET, 2000)

<sup>11</sup> A maioria das referências é de livros publicados em 2000, portanto lançamentos que se inserem no circuito escolar em prol da feira anual.

literatura para jovens no Brasil e o interesse por J.K.Rowling, autora com lançamentos ancorados em eficazes estratégias de *marketing*<sup>12</sup>.

Porém o tempo quase real da globalização não consegue tão facilmente abocanhar a totalidade dos leitores, o que se torna visível quando dirigimos nosso foco de atenção para o aluno da escola pública que se insere neste grupo de leitores, que se encontram em relação de estreita dependência com as práticas escolares de leitura literária quando falam de suas escolhas. O leitor se integra ao grupo pelo caráter variado de sua biblioteca (*O correspondente estrangeiro*; *Menino de asas*; *Uma idéia toda azul*; *A serra dos dois meninos*), cujas escolhas encontram-se articuladas a atividades escolares de leitura literária. As disposições para a leitura literária desse leitor orientam-se para a abertura quanto ao gênero. *O correspondente estrangeiro*, por exemplo, foi indicado pela professora e foi tema para atividade avaliativa. O livro foi considerado pelo leitor como livro "fácil" de ler, sem "complicação" e sobre ele escreveu um "eu recomendo" como indicação para a turma. *Menino de asas* foi inicialmente escolha livre, mas acabou servindo para cumprimento das atividades escolares propostas pela professora: "Esse livro *Menino de asas*, mesmo, eu já tinha lido ele, começado a ler ele antes. Por isso que eu peguei ele: Pra poder fazer o trabalho." Mesmo com alguma dificuldade para livros que rompem com um modelo linear de estruturação narrativa, o leitor arrisca a ampliação de suas disposições de leituras ficcionais quando escolhe *Uma idéia toda azul*: "Achei meio esquisito... Ah, eu não entendi muito bem a história não. Numa... numa hora fala... tem um monte de parte diferente. Uma hora fala de uma coisa, depois, noutra hora, já fala de outra coisa. Eu não entendi muito bem não."

Essas práticas escolares são reforçadas, no caso do Leitor 7, da EPU, no ambiente familiar, seja na partilha com o irmão: "E meu irmãozinho pequenininho, tem 3 anos e já tá... gosta de ler também. Ler não... ele gosta que eu... que eu fico lendo historinha pra ele"; seja nas exigências da mãe: "Minha mãe, ela não marca horário não. Mas só

---

<sup>12</sup> No texto *Práticas de seleção de leitura*, Graça Paulino analisa as várias modalidades seletivas que orientam as obras para serem lidas ou não, referindo-se à seleção comercial: *as estratégias de marketing tornam certas leituras inevitáveis e indispensáveis. Tais estratégias incluem prêmios, vedetização do autor, espaço na grande imprensa, etc. Enquanto isso, outros livros passam despercebidos nas estantes das livrarias. O livro mais lido tende a ser o livro no qual se investiu mais capital.* (PAULINO, 1992. p.78) Tal reflexão torna-se mais evidente em se tratando de obras da LIJ, que têm a escola como "comprador" potencial, através de grandes compras dos governos estaduais e federal e do movimento contínuo de aquisição de livros pelos alunos de escolas particulares que se ligam às estratégias como essas.

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

O grupo de leitores para os quais as atividades de escolarização da literatura constituem a motivação principal para a leitura mostra o quanto projetos e mediações desenvolvidos em cada escola, sobretudo no que se refere aos acervos escolares em circulação tem um caráter formador de disposições que se revela a partir de experiências de leitura tão peculiares. As conversas com os alunos mostram que só quando há a iniciação capaz de despertar o leitor para livros da literatura, é possível existir e fazer sentido esse objeto de prazer e conhecimento, daí a necessidade das pedagogias, de aproximação e não de afastamento, pedagogias que não descartem o entretenimento e passem a aceitar a provocação do poeta José Paulo Paes:

*Já não se disse que a cultura é o que fica em nós depois de termos esquecido tudo o que lemos? Ao esquecimento, pois e ao entretenimento! (PAES, 1989)*

### 2.3 - Bibliotecas de pequeno acervo e de leituras raras

Do último grupo fazem parte os alunos Leitor 3, da EPa, Leitor 11 e Leitora 12, os dois últimos da EPu. O agrupamento é bastante heterogêneo quanto modo de apropriação da literatura pelos leitores, mas aponta limitações no que estamos entendendo, neste estudo, por disposições literárias dos alunos. Os leitores deste grupo apresentam disposições mais dependentes dos processos de escolarização e, ao mesmo tempo, um universo mais restrito de escolhas literárias. O Leitor 3 (EPa) mostra maior familiaridade com livros e mesmo no uso de expressões do campo da literatura para se referir à leitura literária. O Leitor 11 e a Leitora 12 (EPu) mostram maior dependência das práticas escolares de leitura, e ainda não assimilaram adequadamente noções de gênero, de estruturação narrativa, de elementos da narrativa entre outras que pudessem levar à abertura das possibilidades de trocas entre eles e outros leitores no ambiente escolar. Parece-me que esses alunos encontram-se num ponto limite da possível apropriação dessa modalidade de leitura.

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

Para finalizar este trabalho, outro aspecto deve ser aqui lembrado: a literatura enquanto instituição é movida por saberes, contratos, pactos que se perpetuam na vida social e é por meio deles que ela circula e se sustenta. Os leitores ditos "autônomos" fora da escola partilham *esses contratos* que incluem classificações de gênero; valores de reconhecimento ou legitimação; formas de realização e de circulação dos livros e das leituras; dimensão dialógica, histórica das narrativas e das suas recepções; entre tantos outros fatores que se ligam à sobrevivência prazerosa da literatura e a ampliam.

### **Referências Bibliográficas**

- BORELLI, Silvia Helena Simões. *Ação, suspense, emoção: Literatura e cultura de massa no Brasil*. São Paulo: EDUC/Estação Liberdade, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- CHARTIER, Roger. Prefácio. In: -. *Práticas da Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade: 1996.
- GEORGET, Jean-Luc. La littérature de jeunesse entre littérature et paralittérature. *Nous voulons lire!*, Paris, nº 135, p. 17-35, 2000.
- GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger. *Práticas da Leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- LAHIRE, Bernard. Les raisons de l'improbable: les formes populaires de la 'réussite' dans l'école élémentaire. In: G.VINCENT (org.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire?*, Lyon, PUL, 1994.

- LEENHARDT, Jacques. Les “savoir-lire”, ou des modalités sociohistoriques de la lecture. *Littérature*, nº 70, 1988, p.72-81.
- MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- MAUGER, Gérard; POLIAK, Claude; PUDAL, Bernard. Lectures ordinaires. In: SEIBEL, Bernadette (org.) *Lire, faire lire - des usages de l'écrit aux politiques de lectures*. Paris: Le Monde Editions, 1995.
- PAES, José Paulo. Faz falta uma literatura brasileira de massa. *Folha de São Paulo*, Ilustrada, jan. 1989, p. E-8.
- PAULINO, Graça. Práticas de Seleção de Leitura. In:-. *Teoria da Literatura na escola: atualização para professores de I e II graus*. Belo Horizonte: UFMG/FALE, 1992.
- SANTIAGO, Silviano. Prazer da leitura, desprazer da viagem. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 31, out., 1998. Idéias/Livros.
- SEIBEL, Bernadette. *Lire, faire lire - Des usages de l'écrit aux politiques de lecture*. Paris: Le Monde Ed., 1995.
- SINGLY, François. Le livre et la construction de l'identité. In: CHAUDRON, Martine & SINGLY, François de. *Identité - lecture, écriture*. Paris: Centre Georges Pompidou, 1993.
- STIERLE, Karlheinz. Que significa a recepção dos textos ficcionais? In: LIMA, Luiz Costa. *A literatura e o leitor - Textos de Estética da Recepção*. São Paulo: Paz e Terra, 1979.