



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-
BRASILEIRA - UNILAB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUTO DE HUMANIDADES E LETRAS – IHL
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES – MIH**

JOSIARA GURGEL TAVARES

**ENTRE O LITERÁRIO E A VIVÊNCIA SOCIAL: JUVENTUDES E PRÁTICAS
LEITORAS NA CONTEMPORANEIDADE**

REDENÇÃO

2017

JOSIARA GURGEL TAVARES

ENTRE O LITERÁRIO E A VIVÊNCIA SOCIAL: JUVENTUDES E PRÁTICAS
LEITORAS NA CONTEMPORANEIDADE

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Interdisciplinar em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) como requisito parcial para título de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Vieira da Silva Filho

Coorientadora: Prof.^a Dra. Cristina Maria da Silva

REDENÇÃO

2017

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da UNILAB
Catalogação de Publicação na Fonte.

Tavares, Josiara Gurgel.

T231e

Entre o literário e a vivência social: juventudes e práticas leitoras na contemporaneidade / Josiara Gurgel Tavares. - Redenção, 2017.

143f: il.

Dissertação - Curso de Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Humanidades, Coord. do Curso de Mest. Interdisciplinar em Humanidades, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2017.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Vieira da Silva Filho.

Coorientador: Prof.^a Dra. Cristina Maria da Silva.

1. Livro e leitura. 2. Juventude - Leitura. 3. Práticas leitoras. 4. Socialidades. I. Título

CE/UF/BSCL

CDD 002


JOSIARA GURGEL TAVARES

ENTRE O LITERÁRIO E A VIVÊNCIA SOCIAL: JUVENTUDES E PRÁTICAS
LEITORAS NA CONTEMPORANEIDADE

Dissertação de mestrado apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre junto ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) pela banca examinadora:

Aprovada em: 20/12/2017.

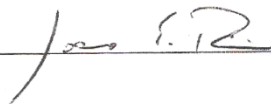
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Antônio Vieira da Silva Filho (Orientador)
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)



Prof.ª Dra. Cristina Maria da Silva (Coorientadora)
Universidade Federal do Ceará(UFC)



Prof.ª Dra. Joana Elisa Rower
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)



Prof. Dr. Kleyton Rattes Gonçalves
Universidade Federal do Ceará(UFC)

Ao meu querido pai, Josias (in memoriam),
que sempre vibrava e orgulhava-se dos
degraus que os filhos trilhavam nos caminhos
do saber. A ele, meu carinho e gratidão.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, por ser luz no meu caminho.

À minha mãe, Iara, por seu amor, dedicação aos filhos e exemplo de fortaleza.

Ao meu companheiro, Eurimar, pelo incentivo à participação na seleção do Mestrado e apoio durante a realização deste.

À minha filha, Marina, pela compreensão das minhas ausências e pela torcida, em todos os momentos.

Aos meus irmãos, Hugo e Sebastião, à prima-irmã, Túlia, sobrinhos, cunhadas por serem presenças, mesmo distantes fisicamente, deram-me a certeza de que seriam colaboradores em potencial.

Ao PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – de Sociologia da Universidade Federal do Ceará que me possibilitou o retorno à Universidade, alimentou minha autoestima e meu desejo em cursar Mestrado.

A Alef Lima, Amanda Lima, Ana Maria Gonçalves e Bruno Duarte, companheiros de PIBID, pelas ricas contribuições em vários momentos deste Mestrado.

Aos diretores, coordenadores, secretárias, professores e bibliotecárias das Escolas CAIC Maria Alves Carioca e Escola de Ensino Fundamental e Médio Doutor César Cals pelo apoio à pesquisa.

Aos jovens leitores, estudantes das Escolas CAIC Maria Alves Carioca e Escola de Ensino Fundamental e Médio Doutor César Cals, pelo aprendizado e disposição em contribuir com esse estudo.

Às amigas dessa travessia, pelas partilhas e discussões.

À Secretaria de Educação do Ceará – SEDUC pela concessão do afastamento das atividades docentes para dedicação exclusiva a este estudo.

Ao professor orientador Antônio Vieira da Silva Filho, pelo critério na produção, respeito e leveza nas relações interpessoais.

À professora coorientadora Cristina Maria da Silva, pelo cuidado, companheirismo e anúncio de caminhos.

Os leitores de livros, uma família em que eu estava entrando sem saber [...], ampliam ou concentram uma função comum a todos nós. Ler as letras de uma página é apenas um de seus muitos disfarces. O astrônomo lendo um mapa de estrelas que não existem mais; o arquiteto japonês lendo a terra sobre a qual será erguida uma casa, de modo a protegê-la das forças malignas; o zoólogo lendo os rastros de animais na floresta; o jogador lendo os gestos do parceiro antes de jogar a carta vencedora; a dançarina lendo as notações do coreógrafo e o público lendo os movimentos da dançarina no palco; o tecelão lendo o desenho intrincado de um tapete sendo tecido; o organista lendo várias linhas musicais simultâneas orquestradas na página; os pais lendo no rosto do bebê sinais de alegria, medo ou admiração; o adivinho chinês lendo as marcas antigas na carapaça de uma tartaruga; o amante lendo cegamente o corpo amado à noite, sob os lençóis; o psiquiatra ajudando os pacientes a ler seus sonhos perturbadores; o pescador havaiano lendo as correntes do oceano ao mergulhar a mão na água; o agricultor lendo o tempo no céu – todos eles compartilham com os leitores de livros a arte de decifrar e traduzir signos.

Alberto Manguel (1997).

RESUMO

Esta dissertação é resultado de uma pesquisa que procurou perceber os sentidos assumidos pelas práticas leitoras de jovens de duas escolas públicas de Fortaleza-CE que leem literatura por iniciativa própria, a saber: Centro de Atenção Integrada à Criança e ao Adolescente – CAIC - Maria Alves Carioca e Escola de Ensino Fundamental e Médio Doutor César Cals. Para isso, busquei identificar os textos literários lidos pelos jovens, os elementos de caráter subjetivo-social que mobilizam os interesses literários, assim como conhecer as práticas de leitura literária realizadas pelos mesmos fora do ambiente escolar. A literatura é abordada dentro de uma perspectiva plural, contemplando diferentes gêneros, atos, gestos, como prática construída socialmente, continuamente afetada pelas mudanças sociais. Aproprio-me dos referenciais teóricos apresentados por Roger Chartier, para as questões relativas às práticas de leitura, pelo sociólogo José Machado Pais e educadores Juarez Dayrell e Paulo César Carrano para às questões concernentes às juventudes e por Michel Maffesoli para fundamentar as análises sobre as relações construídas na contemporaneidade, através da noção de socialidade. Com o interesse em me aproximar das vivências juvenis, tenho como hipótese que as relações que os jovens estabelecem com o campo literário revelam elementos desse universo. A ideia de “conversação” se apresenta como método nesta pesquisa, enquanto palavras livres e até silenciadas ocorridas nos encontros casuais com os jovens nos corredores e nas bibliotecas das escolas e nos encontros programados em formato de “Rodas de Conversa”. Compõem ainda o percurso metodológico desse estudo, Entrevistas Narrativas e as Notas presentes no Diário de Campo. O entrecruzamento dos saberes teóricos e empíricos apontou neste estudo uma multiplicidade de práticas leitoras e de experiências dos jovens com a literatura que exprimem relações de alteridade diante dos textos que leem encontrando sintonia com a complexidade do que vivenciam.

Palavras-chave: Juventude. Práticas Leitoras. Socialidades.

ABSTRACT

This dissertation is the result of a research that sought to realize the meanings assumed by the reading practices of young people from two public schools in Fortaleza-CE who read literature on their own initiative, namely: Center for Integrated Child and Adolescent Care - CAIC - Maria Alves Carioca and the School of Primary and Secondary Education Doctor César Cals. For this, I tried to identify the literary texts read by young people, the subjective-social elements that mobilize literary interests, as well as to know the practices of literary reading carried out by them outside the school environment. Literature is approached from a plural perspective, contemplating different genres, acts, gestures, as a socially constructed practice, continually affected by social changes. I take advantage of the theoretical references presented by Roger Chartier to the questions related to reading practices by the sociologist José Machado Pais and educators Juarez Dayrell and Paulo César Carrano for questions concerning youths and by Michel Maffesoli to base the analyzes on the relations constructed in the contemporary, through the notion of sociality. With the interest in approaching youth experiences, I have the hypothesis that the relationships that young people establish with the literary field reveal elements of this universe. The idea of "conversation" is presented as a method in this research, while free and even silenced words occur in casual encounters with young people in school corridors and libraries and in meetings scheduled in "Conversation Wheels" format. They also compose the methodological course of this study, Narrative Interviews and the Notes present in the Diário de Campo. The intertwining of theoretical and empirical knowledge pointed out in this study a multiplicity of reader practices and experiences of young people with literature that express relationships of alterity before the texts they read, attuned to the complexity of what they experience.

Keywords: Youth. Reading Practices. Socialities.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Capas de livros citados pelos jovens.....	29
Figura 2	Desenho produzido por Robin.....	45
Figura 3	Desenho produzido por Alberto.....	46
Figura 4	Desenho produzido por Luna.....	46
Figura 5	Desenho produzido por Simón.....	48
Figura 6	Desenho produzido por Clary.....	49
Figura 7	Desenho produzido por Weyne.....	49
Figura 8	Desenho produzido por Lauren.....	51
Figura 9	Desenho produzido por Arya.....	52
Figura 10	Desenho produzido por Bráulia.....	52
Figura 11	Desenho produzido por Han.....	53
Figura 12	Imagens utilizadas na Roda de Conversa sobre experiências leitoras e formas de ler.....	65
Figura 13	Cosplayer do Rei Bruxo de Angmar.....	74
Figura 14	Capa do livro da programação da XII Bienal Internacional do Livro do Ceará.....	78

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
1.1	As Motivações.....	18
1.2	O Campo da Pesquisa.....	19
1.2.1	Centro de Atenção Integrada à Criança e ao Adolescente - CAIC Maria Alves Carioca.....	20
1.2.2	Escola de Ensino Fundamental e Médio Doutor César Cals.....	22
1.3	O Percorso Metodológico.....	24
2	LITERATURA(S) E JUVENTUDES.....	33
2.1	Que literatura? E o diálogo entre os saberes	33
2.2	A constituição da Juventude como categoria social.....	39
2.3	Os jovens através das “selfies”: percepções de si e marcas das socialidades.....	42
2.3.1	<i>De identidade às identificações.....</i>	44
2.3.2	<i>Expressividades da cultura jovem.....</i>	45
2.3.3	<i>Religiosidade.....</i>	48
2.3.4	<i>Rede de afetos.....</i>	51
3	PRÁTICAS LEITORAS: O QUE LEEM E COMO LEEM OS JOVENS?	56
3.1	Percursos leitores e maneiras de ler.....	64
3.1.1	<i>A literatura do momento.....</i>	66
3.1.1.1	<i>Jovens, literatura e mídia.</i>	73
3.1.2	<i>Suportes, maneiras de ler e lugares de leitura.....</i>	79
3.3	O acesso aos livros	89
4	A ESCOLA ENTRA EM CENA - ENTRE E FORA DOS LIMITES.....	92
4.1	Que Projeto de Escola se delineia para as Juventudes?	93
4.2	A Escola por eles	96
4.3	As bibliotecas, por excelência	107
5	OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS ÀS LEITURAS.....	113
5.1	Os doze leitores-narradores.....	115

5.2	Vivências leitoras e sentidos de ler.....	123
5.3	Agregando pistas.....	126
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
	REFERÊNCIAS.....	132
	APÊNDICE.....	138

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação é resultado de uma pesquisa que procurou perceber os sentidos assumidos pelas práticas leitoras de jovens de duas escolas públicas de Fortaleza-CE que leem literatura por iniciativa própria, a saber: Centro de Atenção Integrada à Criança e ao Adolescente – CAIC - Maria Alves Carioca e a Escola de Ensino Fundamental e Médio Doutor César Cals. Para isso, procurei identificar os textos literários lidos pelos jovens e os elementos de caráter subjetivo-social que mobilizam os interesses literários dos jovens, assim como conhecer as práticas de leitura produzidas fora do ambiente escolar, buscando aproximação com as socialidades juvenis, ou seja, com o que move o estar-junto na contemporaneidade, o que extrapola as relações racionais ou mecânicas, contemplando o sentimento, a emoção, o imaginário, o lúdico que não se pode mais negar na vida de nossas sociedades (MAFFESOLI, 2010, p. 92-93).

Anterior à era moderna, a leitura era essencialmente comunitária, coletiva, oralizada, praticada, por alguns poucos letrados e ouvida pela comunidade. A individualização ou privatização da leitura modificou as relações do leitor com o texto, transformando-se numa prática mais subjetiva “em seu nível mais elementar [...] se tornou há três séculos uma obra da vista.” (CERTEAU, 1994, p. 247). Isto é, ocorreu a separação entre o corpo e o texto, pois o texto não impõe mais ritmo ao assunto, não se manifesta mais pela voz do outro.

Essas mudanças têm registros no Ocidente e vêm definitivamente aliadas ao desenvolvimento da imprensa e das forças produtivas possibilitadas pelo capitalismo nascente, permitindo a difusão dos livros populares na Europa e as revoluções nas estruturas no suporte do escrito.

Ao diferenciar as formas da épica, a narrativa – própria das relações sociais comunitárias pré-modernas – e o romance, espécie que se consolida e encontra os requisitos sociais para o seu desenvolvimento pleno na época Moderna – Benjamin (1994, p. 201) afirma que “o que separa o romance da narrativa (e da epopeia no sentido estrito) é que ele está essencialmente vinculado ao livro. A difusão do romance só se torna possível com a invenção da imprensa.” A decadência da poesia narrativa é um processo que vem desde antes da Modernidade, todavia, encontra nas relações sociais burguesas de produção as condições para a sua expulsão do cenário poético.

Não se trata neste trabalho apenas de identificar as práticas leitoras dos jovens a partir da leitura de romances. As condições de transformação da experiência com a arte

poética, identificadas por Benjamin, ainda situam o horizonte de leitura desses jovens na relação subjetiva com leitura e o desenvolvimento exponencial das forças produtivas – tecnologia da informática e da informação – que permitem, concomitante com a imprensa, a ampla difusão e oferta dos textos literários e dos suportes de leitura.

Novas experiências leitoras vêm se desenvolvendo entre os jovens fora do âmbito escolar. Esse dado pode ser confirmado pelo resultado da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, realizada pelo Instituto Pró-Livro que revela que a partir do ensino médio os alunos leem mais por iniciativa própria, do que por orientação da escola e que é entre estes que se encontram os maiores consumidores de leitura no Brasil (RETRATOS DA LEITURA, 2016).

Em artigo que analisa os fluxos conversacionais de fãs de literatura brasileira nas redes sociais publicado na revista “Observatório Itaú Cultural”, Fabio Malini (2014), afirma:

A tese de que os perfis de redes sociais não discutem literatura em tempo real é, além de uma especulação simplista, uma luta vã. A rede se tornou um manancial de novos críticos, novos mediadores da literatura, por onde as obras da nova geração e dos autores “mortos” ganham vida e sobrevida (MALINI, 2014, p. 219).

Os dados dessa pesquisa confirmam práticas observadas em sala de aula, enquanto professora do ensino médio: alguns jovens mergulhados em leituras nos corredores da escola ou mesmo durante a aula. Por outro lado, essa disposição se contradiz com as posturas dos jovens alunos relacionadas às atividades pedagógicas propostas pelas disciplinas escolares, em que a associação do prazer à prática de leituras não é comumente percebida pelos professores, contribuindo para cristalizar no imaginário social uma visão de que “o jovem não lê”.

Estudos que se debruçam sobre “juventude e escola” concluem que um dos grandes problemas que se apresentam na educação brasileira é a invisibilidade do “ser jovem”. Tal fato gera uma espécie de desencaixe entre esse e a instituição escolar, perceptível na “falta de identificação dos jovens com os conteúdos e as metodologias adotados em suas disciplinas, que sempre aparentam ser distantes, intangíveis, irreais e não-práticos.” (LIMA FILHO, 2014, p. 112). É provável que o fato de se sentirem tolhidos ou pouco motivados dentro de um espaço escolar com temas e discussões desconectados de suas realidades, os jovens produzam necessidades de buscarem novos saberes em outros contextos, como na arte literária.

Considerando que as práticas de leitura presentes no cotidiano dos jovens são possibilidades para aproximação das juventudes que se encontram nos espaços escolares (e

não escolares), recorro neste estudo ao literário, tendo como hipótese “que ele tem muito a dizer das socialidades, numa outra linguagem, por outras vias.” (SILVA, 2014, p. 44).

É a partir da conversação entre saberes científicos e artísticos, mais precisamente entre os saberes da sociologia e da literatura que esse estudo se desenrola, centrado nas experiências leitoras dos jovens que são, no mínimo, curiosas e surpreendentes para o mundo adulto – incluindo o sistema escolar – que distantes da realidade juvenil comumente afirmam que os “jovens de hoje não leem”.

Como a sociologia e a literatura podem articular seus campos teóricos para pensar as dinâmicas sociais? Embora “ciência” e “arte” se apresentem como dilemas que inquietam o pensamento científico e sejam tratadas como campos distantes e distintos no que diz respeito às diversidades metodológicas, teóricas e epistemológicas, aqui elas são tomadas como saberes que se complementam, como possibilidade para pensar as juventudes a partir do reconhecimento que ciência e arte podem ser tomadas como linguagens distintas, mas compreendidas, segundo Ianni (1999), como “formas de conhecimento e imaginação” e que “ambas revelam algum compromisso com a “realidade”, taquigrafando-a ingênua ou criticamente, procurando representá-la, sublimá-la ou simplesmente inventá-la” (IANNI, 1999, p. 10). Nesse sentido, esses campos se interpenetram nesse estudo por acreditar que os interesses literários juvenis comunicam algo de um tempo e das suas relações sociais.

Aproprio-me das análises de Michel Maffesoli sobre as relações construídas na contemporaneidade para perceber os sentidos das leituras literárias juvenis, seguindo contornos que atentem para os elementos que mobilizam essas escolhas. Esse sociólogo acredita que a existência social na contemporaneidade “está alienada, submissa às injunções de um *Poder* multiforme” (MAFFESOLI, 2006, p. 126), isto é, que experienciamos múltiplos papéis de acordo com nossos gostos – sexuais, culturais, religiosos, amicais – nas diversas tribos em que participamos.

Maffesoli (2006) afirma que, diferente dos anos 70¹, manifesta-se hoje muito mais um ir-e-vir de um grupo a outro ou ajuntamentos pontuais. Diferente do espírito do indivíduo autônomo moderno expresso por Descartes na expressão “penso, logo existo” está se formando uma nova maneira de ser em que “eu existo somente no e para o espírito do outro”, está se formando uma nova socialidade (MAFFESOLI, 2006, p. 132).

Dessa forma, “Socialidade”, se apresenta como uma categoria importante para compor o percurso analítico desta produção, assim como “Juventudes” e “Práticas Leitoras”.

¹ Como marcas da socialidade dos anos 70, Maffesoli (2006) destaca a agregação a um bando, a uma família, a comunidade, uma estabilidade induzida nos grupos.

Para compreendê-las, alguns estudiosos se apresentaram como essenciais: além do teórico francês Michel Maffesoli, reconhecido por suas análises acerca do cotidiano e das socialidades, o sociólogo José Machado Pais, e os educadores Juarez Dayrell e Paulo César Rodrigues Carrano darão suporte às questões relativas às juventudes; o historiador francês Roger Chartier, estudioso da história do livro contribuirá com a análise das práticas de literárias e suas ressignificações na contemporaneidade.

Embora não seja fácil encontrar um acordo sobre uma definição conceitual da categoria Juventude, neste estudo esta é compreendida como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos em que estão envolvidas condições sociais, históricas, culturais, dimensão etária e toda uma iconografia do ser jovem nos seus grupos. A centralidade da dimensão juventude com leitores decorre do interesse em perceber como a literatura atravessa o universo dos jovens. Por comportar essa heterogeneidade, vários estudiosos falam em “juventudes” para dar mais amplitude a diversidade que essa categoria comporta.

Além de procurar perceber “o que”, “como” jovens alunos de duas escolas públicas de Fortaleza- CE leem e “o que mobiliza” esses interesses, este estudo busca conhecer as práticas leitoras adotadas por esses jovens, compreendidas como situações de leitura que envolvem um conjunto de elementos importantes que compõem o universo da leitura, como: as razões e maneiras de ler, os lugares e intensidade de leitura e sentidos atribuídos às leituras. Como afirma Botelho e Hoeltz (2016), as práticas de leitura permitem enfatizar a historicidade da leitura - suas variantes históricas de forma, técnica, suporte e sentido - assim como os mecanismos de apropriação e circulação, que resultam em uma multiplicidade de usos dos textos (BOTELHO; HOELTZ, 2016, p. 270). Portanto, cada época produz seus modos e códigos narrativos que, por outro lado, coabitam no mesmo espaço cultural e social com uma diversidade de narrativas e modos de ler.

Ao contrário de um social fixo, como defende Latour (2012) manifestam-se associações entre pessoas, lugares, objetos; contudo um social que pode ser entendido por conexões que não são em si mesmas sociais e que “a "sociedade", longe de representar o contexto "no qual" tudo se enquadra, deveria antes ser vista como um dos muitos elementos de ligação que circulam por estreitos canais.” (LATOUR, 2012, p. 22). Nesse sentido, o social é entendido como movimento de reassociação, reagregação, longe do estável.

O percurso metodológico adotado buscou perceber os fios que se conectam no social partindo do princípio de que uma maior aproximação do real ocorre “na” e “pela” comunicação, em condições de simetria, entre pesquisador e pesquisados. Desse modo,

apropriei-me inicialmente da ideia de “conversação” referendado por Tarde (1992) que afirma que a fonte das conversações facultativas reside na sociabilidade humana que, em todos os tempos, brota em conversas livres entre pares e amigos (TARDE, 1992, p. 100).

Esse autor vê a conversa como um agente social importante, que forma opiniões e faz circular os costumes. As conversas aqui se caracterizam como falas sem utilidade imediata e direta nos corredores ou nas bibliotecas das escolas e por falas livres, espontâneas ocorridas em rodas – Rodas de Conversa, como método propulsor de uma maior fertilidade discursiva – com quarenta e três jovens, sendo dezoito jovens do CAIC Maria Alves Carioca e vinte e cinco jovens da Escola de Ensino Fundamental e Médio Doutor César Cals, divididos em quatro grupos, sendo dois em cada escola, um formado por alunos do turno da manhã e outro grupo formado por alunos do turno da tarde. No primeiro encontro e na primeira Roda ocorridos em horário escolar nas próprias instituições, participaram todos os jovens; na segunda Roda de Conversa realizadas nas escolas, após o turno de aula ou no contraturno, houve a participação de vinte e um jovens no total.

Após as Rodas de Conversa, foram realizadas Entrevistas Narrativas com doze jovens. A escolha desses jovens partiu das observações ocorridas durante os encontros em que foram consideradas a disposição narrativa e uma maior diversidade de experiências leitoras como vias para uma compreensão mais aprofundada dos elementos evidenciados nas Rodas e dos sentidos atribuídos às leituras.

O envolvimento das juventudes com a literatura ainda é pouco estudado pelas vias da articulação entre os saberes das ciências sociais e da literatura. Essa informação pode ser confirmada quando pesquisamos dissertações e teses disponíveis no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) sobre a temática “Juventudes e práticas leitoras”. Os trabalhos que guardam alguma semelhança com o presente estudo são produzidos nas áreas da Letras e da Educação e se voltam mais para pesquisas de cunho investigativo da disciplina de literatura no ambiente escolar e sobre formação de leitores.

Analisando aspectos relacionados ao estudo da leitura, Certeau (1994) parece confirmar essa informação, ao fazer referências a pesquisas consagradas à leitura, afirma que estas se referem, sobretudo, ao ensino da leitura, ao invés de analisarem a própria operação do ler e que “a história das andanças do homem através de seus próprios textos ainda está em boa parte por descobrir.” (CERTEAU, 1994, p. 241).

Todos esses aspectos pesquisados são importantes, porém, considero uma lacuna no campo dos estudos da juventude, pesquisas produzidas a partir do diálogo entre a arte e a

ciência, como espaço para compreender as práticas leitoras juvenis e suas múltiplas expressões no cotidiano.

Esta dissertação está estruturada em seis capítulos. Neste primeiro, apresento aspectos introdutórios do estudo e o contexto da produção da dissertação: motivações, campo da pesquisa e percurso metodológico.

No segundo capítulo “Literatura(s) e Juventudes”, apresento uma discussão sobre literatura com o objetivo de encontrar respaldo para situar a variedade de experiências literárias dos jovens. Ainda defendo a potencialidade do encontro entre saberes, como possibilidade maior de aproximação do real. Em seguida, apresento a trajetória do conceito de juventude e finalizo o capítulo com expressividades das juventudes, os sentidos que os jovens conferem ao que é vivido e como a literatura atravessa essas vivências articulando conceitos e análises de estudiosos das juventudes e da contemporaneidade.

No terceiro capítulo “Práticas Leitoras: o que leem e como leem os jovens”, percorro pela variedade de gêneros literários compartilhados pelos jovens, trazendo uma leitura dos elementos subjetivo-sociais apontados pelos jovens como mobilizadores das práticas de leitura e ainda as práticas de leitura adotadas pelos jovens, explorando os mecanismos de acesso aos livros, os suportes e os lugares de leitura a partir de uma discussão teórica que aponta a leitura como prática social.

O quarto capítulo que tem como título “A escola entra em cena – entre e fora dos limites” apresenta o projeto de escola que ora se delineia para os jovens no Brasil, assim como os atravessamentos da escola, suas presenças e ausências no contexto dos jovens leitores.

No quinto capítulo “Os sentidos atribuídos às leituras”, sigo os contornos das narrativas de doze jovens que apresentaram nas “Rodas de Conversa” trajetórias singulares no mundo da leitura e disposição narrativa para aprofundar os elementos destacados nas Rodas tentando compreender o que motiva as leituras literárias e os sentidos que atribuem às práticas leitoras.

Finalmente apresento as “Considerações Finais” em que, de forma sucinta, são expostos os resultados encontrados nessa pesquisa, atentando para possíveis variantes que mobilizam o interesse literário dos jovens e atravessamentos da literatura nas vivências juvenis.

No presente trabalho, encontrei jovens que compartilham o gosto pela literatura, por suas situações e incidentes, figuras imaginárias, tipos que delineiam a esfera do indivíduo com suas realidades e ilusões em diferentes práticas de leitura - intensiva, extensiva, solitária,

socializada - que revelam uma variedade de práticas e sentimentos que perpassam o universo juvenil, afastando-nos de toda tentativa de traçar homogeneidades.

1.1 As Motivações

Sou licenciada em Ciências Sociais e há vinte anos atuo como professora de Sociologia da educação básica. O sistema de ensino brasileiro sempre me inquietou, visto que considero suas visões e práticas muito distantes da realidade social. Minhas críticas vão desde a formação docente, passando pelos processos de produção do conhecimento e pelas relações que a escola estabelece com seus jovens alunos.

No ano de dois mil e doze, assumi a função de professora supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID – de Sociologia da Universidade Federal do Ceará. Através desse programa que objetiva aproximar Universidade e Escola, retornei à Academia e com isso atualizei debates – ainda distantes de muitos professores da educação básica consumidos pela rotina escolar – e passei a produzir pesquisas a partir da reflexão da prática pedagógica, sendo sempre objetos de estudo temáticas ligadas às Juventudes.

Durante minha permanência no PIBID (2012-2016), participei de vários projetos realizados na escola, um deles foi a Academia Literária, um projeto interdisciplinar que aproximava literatura e sociologia através da leitura e discussão de obras literárias junto a alunos do Ensino Médio. Com esse projeto experienciei a produção do conhecimento em sala de aula a partir do encontro entre saberes de duas áreas, o que influenciou no interesse em desenvolver esse estudo.

A aprovação no Mestrado Interdisciplinar em Humanidades me proporcionou novos encontros, apresentou-me novas abordagens, como a interculturalidade crítica e o pensamento decolonial. Estas perspectivas vêm contribuindo para pensar a respeito da concepção de educação que nos orienta e ajuda a problematizar o lugar (não) ocupado pelos diferentes saberes, assim como, as representações dos grupos sociais nos currículos da educação básica no Brasil e as visões cristalizadas dentro das escolas sobre esses grupos e a própria cultura juvenil.

Vivemos contextos históricos, sociais, culturais permeados por relações de poder e dominação, nos quais a diversidade – étnica, racial, sexual, artística, etc. – tem sido tratada de maneira desigual e naturalizada, assim como são pouco consideradas as diferentes formas de expressão, vivências, origem social e cultural das juventudes. Entendo que os interesses pela

leitura literária é uma forma de expressão juvenil e as razões de ler comunicam algo dessa juventude com saberes e falas quase sempre interditados dentro das escolas.

É a partir da percepção de que as práticas juvenis na contemporaneidade precisam ser mais bem compreendidas – até mesmo pelos sistemas educacionais – que justifico o recorte desta pesquisa, produzido a partir das inquietações advindas da prática profissional e do percurso acadêmico. Embora o ponto de partida tenha vindo do interior da escola, esta produção busca práticas ocorridas fora do contexto escolar, por acreditar que o movimento de fora para dentro traz elementos para pensar a instituição “Escola”. A perspectiva do movimento é pensada a partir de Ingold (2015) como peregrinação que ao se mover deixa uma linha de trilhas por toda extensão, procurando sinais de outra linha de movimento em busca do objetivo percorrido.

Para Ingold (2015) o mundo nunca está completo, vive em incessante movimento, tecendo caminhos com componentes humanos e não humanos através de emaranhados de relações:

Em um mundo assim, pessoas e coisas não tanto existem quanto acontecem, e são identificadas não por algum atributo essencial fixo estabelecido previamente ou transmitido pronto do passado, mas pelos próprios caminhos (ou trajetórias, ou histórias) pelos quais anteriormente vieram e atualmente estão indo (INGOLD, 2015, p. 211).

Nesse sentido o autor defende que as vidas são vividas em movimento, não dentro de lugares, mas entre, em torno, para e de lugares outros.

1.2 O Campo da Pesquisa

As escolas públicas nas quais esta pesquisa se desenvolveu se apresentam como microcosmos de realidades escolares distintas na cidade de Fortaleza. Aproximam-se nas vivências comuns referentes, entre outros aspectos, à rotina pedagógica, ao relacionamento pouco horizontalizado que estabelecem com seus jovens, no entanto, distanciam-se, principalmente, pelo contexto de localização e pelas condições socioeconômicas do público.

As escolas neste estudo são compreendidas como lugares que como “nós” seus fios são atados a partir das linhas de peregrinação, como uma malha de trilhas interligadas em constante perambulação (INGOLD, 2015). Essa perspectiva é assumida pelo caráter de movimento com e pelo qual se fazem as escolas, sendo as experiências juvenis grandes mobilizadoras das novas trilhas que quando não absorvidas pela escola se desenvolvem em

paralelo forçando sua rigidez. Cito como exemplo as experiências literárias ocorridas fora da escola e inevitavelmente no seu interior de forma não institucionalizada.

Apresento em seguida as escolas CAIC Maria Alves Carioca e a Escola de Ensino Fundamental e Médio Doutor César Cals, lugares nos quais se realizou essa pesquisa. Não intenciono fazer um “retrato falado” dessas instituições, mas apresentar um pouco dos contextos e singularidades que as compõem.

1.2.1 Centro de Atenção Integrada à Criança e ao Adolescente - CAIC Maria Alves Carioca

O Centro de Atenção Integrada à Criança e ao Adolescente - CAIC - Maria Alves Carioca é uma escola de Ensino Fundamental e Médio vinculada à Secretaria de educação do Estado do Ceará – SEDUC. Sua estrutura física ocupa um amplo terreno de 20.000 m², sendo 16.000 m² de área construída. Essa unidade de ensino conta com um total de seiscentos e cinquenta e nove alunos matriculados no ano de dois mil e dezessete distribuídos em vinte e quatro turmas, sendo três turmas de nonos anos do ensino fundamental e vinte e uma turmas do ensino médio, incluindo uma turma de Educação de Jovens e Adultos - EJA. Em dois mil e quinze a escola obteve nota 3,6 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB², enquanto sua meta era de 4,1³. Essa nota reflete o desafio enfrentado pela escola de diminuir as taxas de evasão e repetência dos alunos.

A referida escola fica localizada na Rua Sargento Barbosa, 851, bairro Granja Lisboa, que junto a outros quatro bairros - Bom Jardim, Canindezinho, Siqueira e Granja Portugal - compõem a área do Grande Bom Jardim, conferindo à identificação social da escola como “CAIC do Bom Jardim”.

Esse conjunto de bairros situados na parte sudoeste da capital cearense representa um dos maiores conglomerados habitacionais da cidade. Seu processo de formação demarca a década de 1960 e anos seguintes quando um empreendimento comercial dividiu a área rural

² Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. É calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente. As médias de desempenho utilizadas são as da Prova Brasil, para escolas e municípios, e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), para os estados e o País, realizados a cada dois anos (Portal do Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb> Acesso em: 20/10/2017)

³ Dados do Inep/Ideb 2015. Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/escola/57795-maria-alves-carioca-caic/ideb>>. Acesso em: 28 out. 2017.

em lotes vendidos a sertanejos pobres que trocavam a agricultura pelo trabalho na indústria e outros serviços urbanos (MARAPUNGA, 2015). Hoje os bairros se interconectam por suas características geográficas, interesse comercial, acesso a equipamentos escolares e outros serviços da comunidade. Essa relação de interconexão dificulta a definição de suas fronteiras até mesmo para os seus moradores, percebida nessa pesquisa quando todos os jovens se identificaram como “moradores do Bom Jardim”.

O CAIC Maria Alves Carioca foi inaugurado à época do governo presidencial Itamar Franco no ano de 1994 e 1995 e incorporado à rede estadual de ensino, no governo estadual de Tasso Jereissati no ano de 1995. Desde 1995, o CAIC Maria Alves Carioca tem sido um importante equipamento educacional para a área do grande Bom Jardim e sua circunvizinhança (BESSA, 2013). Uma das características reconhecidas à Escola são os serviços prestados à comunidade através dos projetos de natureza pedagógica, esportiva e cultural. A própria estrutura de alambrado que cerca a escola confere-lhe a identidade de “Escola sem Muros”, fazendo jus a sua função social.

O CAIC Maria Alves Carioca dispõe de um Núcleo de Atendimento Pedagógico Especializado – NAPE – que oferece diariamente atendimento com psicólogos, psicopedagogos e fonoaudiólogos para alunos da rede pública municipal e estadual. Na vertente artística, um dos projetos que merecem destaque é o Projeto Orquestra Escola voltado para alunos do próprio CAIC e para pessoas da comunidade que demonstram interesse pela música, oferecendo aulas de violino, viola, violoncelo, contrabaixo e teoria musical. Bessa (2013) destaca que ao longo dos anos de funcionamento da Orquestra Escola alguns alunos que se tornaram músicos profissionais e optaram pelo curso de Música em universidades, alguns viajaram para outros estados e países e outros se tornaram professores do próprio projeto (BESSA, 2013).

Gonçalves (2016), pesquisadora, moradora do bairro e ex-aluna do CAIC Maria Alves Carioca, a partir de um estudo realizado nessa instituição, reafirma a importância da atuação dessa escola para a comunidade, pautada em relatos como esse do professor da referida escola, Ricardo Felipe:

O Bom jardim é muito desassistido culturalmente, socialmente. (...) você não tem equipamentos de lazer. Os alunos que moram nesses bairros muito periféricos, (...) ficam refém, de ter de conseguir esse algo a mais de que precisa na vida (...) então eu acho que no CAIC, é um dos exemplos onde o aluno busca essas coisas extras, onde ele busca essas possibilidades. É como você tá assim num oceano e a primeira tábua de salvação que passa você se agarra para usar como boia. (...) a escola faz esse papel (...) eu sou um exemplo disso (GONÇALVES, 2016, p. 30).

O relato do professor é reflexo da vulnerabilidade social em que vivem os jovens moradores do Bom Jardim. Seu lugar de fala é de alguém que compartilhou condições sociais semelhantes à dos seus alunos e que, a partir da escola, conseguiu elaborar uma nova perspectiva para sua vida pessoal.

Aponto como marca do CAIC Maria Alves Carioca sua atuação e respeito junto à comunidade na qual se encontra inserida. A constante interação de estudantes, egressos ou de comunitários com o espaço físico, pedagógico, cultural e esportivo da escola demarcam a importância deste equipamento para a comunidade.

1.2.2 Escola de Ensino Fundamental e Médio Doutor César Cals

A Escola de Ensino Fundamental e Médio Doutor César Cals é uma instituição vinculada à Secretaria de Educação do Ceará – SEDUC. Sua estrutura física ocupa um amplo terreno de 5.751,96 m², sendo 3.633,84m² de área construída. Atende a um total de mil trezentos e noventa e sete alunos distribuídos em cinco turmas de nonos anos do ensino fundamental e trinta e cinco turmas das três séries de ensino médio. Em dois mil e quinze obteve média 5,0 no IDEB, ultrapassando sua meta que era de 4,1⁴. Essa média decorre da queda das taxas de evasão e reprovação dos seus alunos.

Está localizada na Avenida Domingos Olímpio, bairro Farias Brito, próximo ao centro histórico da cidade de Fortaleza-CE, situado na região oeste da capital. O bairro surgiu de uma povoação que ladeava uma antiga estrada carroçável com destino a Soure, hoje Caucaia⁵. No início dos anos de 1920 se instala no local um dos seus primeiros equipamentos: a estação ferroviária Quilômetro 3, a qual mais tarde ganharia outros nomes - Matadouro e Otávio Bonfim - desativada na primeira década dos anos 2000. Essa estrutura inicial e a proximidade com o centro e grandes avenidas comerciais como a Bezerra de Menezes, Treze de Maio e Domingos Olímpio - que cortam o próprio bairro - possibilitaram ao Farias Brito consagrar-se como um bairro misto no qual comércios e residências se mesclam.

Consoante o Projeto Político Pedagógico (2014), a criação dessa escola decorre da fusão de várias unidades escolares isoladas que no ano de 1946 ganharia o nome de Escolas Reunidas da Federação de Escoteiros, localizada na Praça São Sebastião no bairro Otávio Bonfim que no ano de 1948 passaria a se chamar Grupo Doutor César Cals, em homenagem

⁴ Dados do Inep/Ideb 2015. Disponível em: < <http://qedu.org.br/escola/57785-dr-cesar-cals-eefm/ideb> >. Acesso em: 28 out. 2017.

⁵ Blog Fortaleza em Fotos. Disponível em: <<http://www.fortalezaemfotos.com.br/2011/09/bairros-de-fortaleza-otavio-bonfim.html>>. Acesso em: 02 ago. 2017.

ao presidente do Centro Médico Cearense e prefeito de Fortaleza-CE. Doutor César Cals foi responsável pela doação do terreno onde foi edificado o prédio atual da escola. No ano de 1975 a escola foi inaugurada com o nome de Escola Doutor César Cals. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO DOUTOR CÉSAR CALS, 2014).

Hoje com o nome de Escola de Ensino Fundamental e Médio Doutor César Cals, essa escola não se caracteriza como uma “escola de bairro”. Uma de suas marcas é a presença de um grande contingente de alunos advindos de diferentes regiões da capital e da zona metropolitana de Fortaleza que se deslocam pela cidade em busca de serviço educacional. Dos vinte e cinco jovens participantes desta pesquisa, dezenove residem em diferentes bairros da capital – Jacarecanga, Centro, Bairro Ellery, São Gerardo, Montese, Moura Brasil, Álvaro Weyne, Carlito Pamplona, Antônio Bezerra, Farias Brito, Quintino Cunha, Vila Velha, Bela Vista, Parque Araxá, Pan Americano, Mondubim, Bom Jardim, Parquelândia, Presidente Kennedy - e dois na cidade de Caucaia, dado que confirma a diversidade do seu público.

Os deslocamentos de alunos na cidade também foram observados em pesquisa realizada por Alves (2017) em duas escolas públicas – uma de ensino regular e outra de ensino profissionalizante - localizadas em bairros centrais da cidade de Fortaleza. Ao analisar os perfis dos alunos, ela constata que parte deles é residente em bairros periféricos da cidade que dispõem de escolas públicas. Esse dado “nos faz pensar que as escolas públicas do Centro aparecem para algumas famílias dos jovens como referência em relação à escola situada na periferia, o que talvez justifique o investimento com a própria passagem de ônibus” (ALVES, 2017, p. 109). Depreendo que os jovens desta pesquisa experienciam lógicas semelhantes que os impelem a deslocar-se de um bairro para outros ou das cidades da zona metropolitana para capital em busca de acesso ao serviço de educação.

É de ônibus que a maioria dos alunos chega a essa escola. A localização privilegiada em uma avenida - Avenida Domingos Olímpio - e entre duas outras avenidas de grande movimento da área central da capital – Bezerra de Menezes e Treze de Maio - facilita o acesso do seu público. Mas há também os que se deslocam diariamente a pé, de skate, de bicicleta, de moto, de carro, portanto um grupo com grande heterogeneidade, considerando as condições sociais, econômicas e culturais dos seus alunos.

Considero que a melhoria na sua estrutura física, o trabalho pedagógico que lhe rende o conceito de “uma escola organizada e que tem bom ensino” pelos alunos desta pesquisa, o crescimento na nota do IDEB, assim como sua visibilidade junto aos meios de comunicação locais e nacionais – a escola é sempre procurada pela imprensa para realizar

reportagens sobre seus projetos - contribuam como atrativo para pais e estudantes da cidade de Fortaleza-CE e municípios vizinhos procurarem matrículas nessa instituição.

Apono como traços marcantes da Escola de Ensino Fundamental e Médio Doutor César Cals a heterogeneidade do seu público que possibilita encontros inesperados, uma troca mais intensa de experiências e culturas locais e uma grande potencialidade criativa; e a capacidade de atrair um grande público de diferentes bairros e cidades vizinhas.

1.3 O Percorso Metodológico

Para erigir esse estudo optei por métodos que compõem a pesquisa qualitativa e apontam para uma maior possibilidade de aproximação da “vida vivida”, das condutas de comportamento, do gestual, das maneiras de ser e de pensar, do estar-junto e das conexões entre pessoas e lugares, objetos, vistos como capazes de gerar significados (LATOURET, 2012). Dentro dessa perspectiva, a percepção sobre as socialidades juvenis ganha centralidade nesse estudo.

A pesquisa se apoia na produção de Michel Maffesoli (1988; 2001; 2010) por defender que é no domínio das experiências do cotidiano que ocorre maior aproximação da realidade. Nesse sentido, a pesquisa segue contornos do diálogo entre a ciência – representado aqui pela sociologia – e a arte literária, atentando para apreensão do que as vivências literárias dizem do universo juvenil. A perspectiva do movimento e da peregrinação como defende INGOLD (2015) é contemplada nesse estudo, enquanto compreensão de que um “melhor caminho [...] seria reconhecer que o conhecimento científico, tanto quanto o conhecimento dos habitantes, é gerado dentro das práticas de peregrinação (INGOLD, 2015, p. 229).

Embora o estudo se realize com jovens que leem literatura por iniciativa própria, as escolas CAIC Maria Alves Carioca e Escola de Ensino Fundamental e Médio Doutor César Cals são lugares por excelência de encontro e conversa com os jovens.

A primeira etapa da pesquisa, realizada no mês de dezembro de dois mil e dezesseis, se caracterizou pela busca dos jovens do Ensino Médio que se assumem como leitores - eu precisava ter a certeza da existência e do interesse dos jovens em participar deste estudo. A pesquisa foi bem recebida pelos grupos gestores e docentes das duas escolas. Sempre nos momentos de apresentação da mesma era comum se manifestar um: “E eles leem?” entre os professores. Deparava-me com um forte indício de distanciamento entre a escola e seus jovens alunos que me convencia da contribuição que esta pesquisa poderia oferecer na aproximação entre esses mundos que se apresentam separados e muitas vezes

incomunicáveis: o escolar e o juvenil, assim como oferecer ferramentas para minha atuação como docente.

Utilizei como critério para definição do aluno leitor aquele que tivesse lido pelo menos um livro de literatura nos últimos três meses por iniciativa própria – critério semelhante ao utilizado na pesquisa Retratos da Leitura no Brasil⁶ realizada pelo Instituto Pró-Livro. Inicialmente procurei as bibliotecas das duas escolas. Elas seriam os locais em que encontraria os “mapas” que me conduziriam aos leitores. E foi, mas não somente.

Logo que cheguei às bibliotecas, encaminhada pela coordenação de cada escola, fui recebida pelas funcionárias, as quais optei por chamá-las pelos nomes fictícios de Mari – do CAIC Maria Alves Carioca - e Silvana - da Escola de Ensino Fundamental e Médio Doutor César Cals. Uma das primeiras frases coincidentemente ditas pelas bibliotecárias foi: “Eles liam mais”. Silvana acrescentou: “É uma queda progressiva”. As duas servidoras atribuíram a queda de empréstimos à expansão do acesso desse público aos aparelhos eletrônicos e a ligação desses com as redes sociais e nunca a questões ligadas aos acervos dispostos nas estantes ou aos novos suportes e condições de acesso à leitura.

Ainda durante a fase de “caça” aos leitores, encontrando-me na biblioteca do CAIC Maria Alves Carioca um aluno se aproxima. Durante a conversa ele diz: “antes eu vinha mais aqui pegar livro... é que hoje baixo pela internet”. Lembrei-me das falas das bibliotecárias, parecia uma resposta para a queda nas solicitações de empréstimo.

Aqui se insere um registro produzido por Roger Chartier (2007) de que há um descompasso entre a vitalidade das pesquisas sobre a história da leitura no Brasil e a insuficiência nas pesquisas sobre os leitores no Brasil e isso produz uma carência no conhecimento sobre os consumos culturais e o comportamento dos leitores mais novos, “os nativos digitais” no país.

O encontro com esse aluno, somado à fala da coordenadora pedagógica da Escola de Ensino Fundamental e Médio Doutor César Cals: “quando chego à escola, cedo da manhã, vejo alunos lendo nas galerias e não são livros da biblioteca daqui” me fizeram pensar que precisaria de outras estratégias, ou seja, de outros mapas – não só o encontrado na biblioteca – para encontrar os alunos leitores.

A estratégia para encontro dos leitores ocorreu de forma diferenciada nas escolas. Como professora há quinze anos da Escola de Ensino Fundamental e Médio Doutor César

⁶ A Retratos da Leitura no Brasil é uma pesquisa sobre comportamento dos leitores realizada a cada cinco anos no Brasil, que em 2015 realizou sua quarta edição. Essa pesquisa utiliza como critério para definição de leitor, aquele que tenha lido um livro ou parte dele nos últimos três meses que antecede a pesquisa (RETRATOS DA LEITURA, 2016).

Cals, portanto, já com uma relação de confiança e liberdade para a “caça” aos leitores, visitei no final do ano de dois mil e dezesseis as salas de primeiras e segundas séries do Ensino Médio dos turnos manhã e tarde - turnos de funcionamento com ensino regular na escola - convidando alunos leitores para um encontro no auditório da escola. A escolha por alunos destas séries se justifica pelo fato de que seria esse público que estaria na escola no ano seguinte para a realização da pesquisa. O encontro aconteceu nos respectivos turnos de aula. Para minha surpresa – sim, também estou distante dos interesses e vivências juvenis – oitenta e sete alunos do turno da manhã e trinta e três alunos do turno tarde compareceram ao encontro – o total correspondente a 16% de alunos matriculados nestas séries no ano de dois mil e dezesseis. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa com o intento de aproximar-se das experiências leitoras dos jovens, esta não poderia absorver o número de participantes do primeiro encontro, sendo assim, convidei, de forma aleatória, ainda no mês de dezembro, leitores de sete turmas dos turnos manhã e tarde. Meu objetivo era formar o grupo com quem iria realizar a pesquisa no ano seguinte. Destes, vinte e cinco se disponibilizaram a participar dos encontros.

O encontro com os jovens leitores do CAIC Maria Alves Carioca ocorreu no mesmo período - dezembro de dois mil e dezesseis. Nessa escola, segui o “mapa” oferecido pela bibliotecária construído como indicação da coordenação da instituição. O que estou chamando de mapa constituiu-se de uma lista com vinte e dois nomes de alunos selecionados pelos seguintes critérios: ser aluno do ensino médio - das turmas de primeiras e segundas séries - e ter solicitado empréstimo na biblioteca, não por indicação da escola, pelo menos de um livro de literatura nos últimos três meses. O encontro aconteceu na biblioteca da escola com quinze alunos do turno da manhã e sete alunos do turno da tarde. A escolha por alunos destas séries apresenta a mesma justificativa expressa acima. Destes, vinte se disponibilizaram em participar da pesquisa.

A pesquisa foi iniciada com quarenta e cinco participantes, dois desistiram durante o percurso, permanecendo até o final quarenta e três jovens, com idade entre dezesseis e dezenove anos, sendo dezoito alunos do CAIC Maria Alves Carioca e vinte e cinco da Escola de Ensino Fundamental e Médio Doutor César Cals.

Aos jovens desta pesquisa foram atribuídos nomes fictícios baseados em personagens de histórias por eles citados. Os mesmos estão apresentados na tabela a seguir:

Tabela 1: Nomes dos jovens participantes da pesquisa, idade e escolas em que estudam.

Nome do(a) Jovem	Idade	Escola em que estuda
Adelaide	16 anos	CAIC Maria Alves Carioca
Alfred	19 anos	CAIC Maria Alves Carioca
Aragon	19 anos	CAIC Maria Alves Carioca
Elanor	16 anos	CAIC Maria Alves Carioca
Ella	18 anos	CAIC Maria Alves Carioca
Ellen	17 anos	CAIC Maria Alves Carioca
Éragon	18 anos	CAIC Maria Alves Carioca
Frank	17 anos	CAIC Maria Alves Carioca
Grace	18 anos	CAIC Maria Alves Carioca
Hazel	17 anos	CAIC Maria Alves Carioca
Martha	19 anos	CAIC Maria Alves Carioca
Maria	16 anos	CAIC Maria Alves Carioca
Matilde	16 anos	CAIC Maria Alves Carioca
Octavian	19 anos	CAIC Maria Alves Carioca
Policarpo	19 anos	CAIC Maria Alves Carioca
Reyna	19 anos	CAIC Maria Alves Carioca
Thalia	17 anos	CAIC Maria Alves Carioca
Simón	19 anos	CAIC Maria Alves Carioca
Alaska	16 anos	EEFM Doutor César Cals
Alberto	16 anos	EEFM Doutor César Cals
Anne	17 anos	EEFM Doutor César Cals
Arya	16 anos	EEFM Doutor César Cals
Benny	19 anos	EEFM Doutor César Cals
Bráulia	17 anos	EEFM Doutor César Cals
Catherine	17 anos	EEFM Doutor César Cals
Clary	18 anos	EEFM Doutor César Cals
David	17 anos	EEFM Doutor César Cals
Elisabeth	16 anos	EEFM Doutor César Cals
Eneida	16 anos	EEFM Doutor César Cals
Han	16 anos	EEFM Doutor César Cals
Iléa	18 anos	EEFM Doutor César Cals
Jacy	19 anos	EEFM Doutor César Cals
Janet	17 anos	EEFM Doutor César Cals
Jase	17 anos	EEFM Doutor César Cals
João	17 anos	EEFM Doutor César Cals
Lauren	17 anos	EEFM Doutor César Cals
Leia	18 anos	EEFM Doutor César Cals
Louisa	18 anos	EEFM Doutor César Cals
Luna	18 anos	EEFM Doutor César Cals
Priscilla	16 anos	EEFM Doutor César Cals
Robin	18 anos	EEFM Doutor César Cals
Saphira	17 anos	EEFM Doutor César Cals
Weyne	17 anos	EEFM Doutor César Cals

Fonte: Elaborada pela autora (2017)

Vale destacar que a quantidade desses partícipes durante os encontros – Rodas de Conversa - era sempre variável, condicionada pelo encaixe da atividade em horário escolar –

momento em que se reuniam mais jovens – ou pela disponibilidade em ficar na escola pós-aula ou retornar à escola no contraturno – momentos em que o número de participantes era mais reduzido.

Como relatado, a adoção de estratégias de encontro com os alunos ocorreu de forma diferenciada nas escolas e por isso não posso afirmar que na Escola de Ensino Fundamental e Médio Doutor César Cals existam mais leitores do que na escola CAIC Maria Alves Carioca. Esclareço que esse dado não apresenta relevância para esta pesquisa, que prioriza as singularidades e similitudes das vivências dos jovens com a leitura literária.

Com o grupo de participantes definido, apresentei ainda em dezembro de dois mil e dezesseis aspectos da pesquisa no que se refere aos objetivos, metodologia, percurso, procedimentos, esclarecimentos quanto à necessidade de assinatura prévia de um termo⁷ pelos jovens maiores de idade e outro, pelos pais ou responsáveis por alunos menores de idade interessados em participar da pesquisa; assim como a possibilidade de desistência em qualquer momento e a ausência de ônus na participação. Ainda foi ressaltado, que as informações fornecidas seriam de uso exclusivo do estudo e após conclusão do mesmo os dados seriam divulgados para a comunidade escolar, comunidade acadêmica e possíveis eventos que envolvam a temática.

Retornei às escolas no segundo trimestre de dois mil e dezessete permanecendo nas instituições até o terceiro trimestre do referido ano, inicialmente observando a rotina, me aproximando da comunidade escolar e após, coletando dados. No primeiro encontro solicitei aos jovens que escrevessem em um pequeno papel o título de um livro marcante. Logo soaram frases do tipo: “Ô professora, assim não vale!” ou “Como só um?” o que me fez suspeitar que eles e elas leem muito. Como escreveram o nome de mais de um livro, a lista foi composta por oitenta e seis títulos que serão apresentados no terceiro capítulo desta dissertação. Entre os livros apresentados como marcantes na vida dos jovens participantes da pesquisa estão:

⁷Ver apêndices 01 e 02. Inicialmente, o título da pesquisa era “Do texto literário à trama do social: um estudo sobre práticas de leitura e suas ressonâncias nos sujeitos leitores”. Após a revisão, o título da pesquisa foi alterado para “Entre o literário e a vivência social: juventudes e práticas leitoras na contemporaneidade”, por isso a divergência no título que consta nos termos e o título empregado neste trabalho.

Figura 1 - Capas de livros citados pelos jovens



Fonte: Elaborada pela autora (2017)

Os títulos mencionados pelos jovens no primeiro encontro lembraram-me a fala de uma bibliotecária no que se refere ao interesse dos jovens pela literatura estrangeira em detrimento da literatura brasileira. Entre os gêneros, há uma grade variedade: romance, ficção, fantasia, autoajuda, foram os mais citados.

A enorme variedade de gêneros e gostos literários me fez pensar que precisaria de jovens ao meu lado que me ajudassem a “entrar” nesse mundo juvenil, “traduzir” linguagens expressas por eles e pensar “comigo” os atravessamentos das práticas de leitura literária nas socialidades e universo desses jovens. Para isso, convidei duas jovens alunas do curso de ciências sociais – Ana Maria Gonçalves e Amanda Lima - com as quais participei do PIBID de Sociologia da Universidade Federal do Ceará na Escola de Ensino Fundamental e Médio Doutor César Cals. Juntas compartilhamos vivências, saberes, percepções nos momentos de planejamento de encontros com os jovens, nos momentos posteriores às Rodas de Conversa e até nos percursos de ônibus ou a pé para as escolas.

Outro recurso que ajudou a me aproximar do mundo literário juvenil foi o contato estabelecido com as redes sociais através do grupo do *facebook* “Leitores Anônimos⁸”. Um grupo fechado com mais de sessenta e dois mil participantes de todo o Brasil. A grande participação de jovens no grupo contribuiu para pensar em materiais utilizados durante os encontros, como também conhecer interesses que movem o mundo literário. Não me apropriei

⁸Página do Grupo Leitores Anônimos. Disponível em: <<https://www.facebook.com/search/top/?q=leitores%20an%C3%B4nimos>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

de dados desse grupo, mas em vários momentos o “Leitores Anônimos” confirmou ou antecipou falas dos pesquisados.

Passado o primeiro encontro com os alunos que me deu ciência da existência de jovens nas escolas que ocupam seus tempos “livres” com a leitura de obras literárias, chegou a hora de conversar com os jovens sobre as escolhas, os atos de leitura e as vivências juvenis nos espaços das Rodas de Conversa.

Como metodologia de trabalho, a Roda de Conversa é nova e vem sendo desenvolvida em diversos contextos, a partir dos estudos de Paulo Freire e seu referencial teórico-metodológico da Educação Popular. Sampaio *et al.* (2014) afirmam que mais do que disposição física (circular) dos participantes e uma relação custo-benefício para um trabalho, as Rodas são encontros dialógicos com possibilidade de produção e ressignificação de sentido e saberes sobre as experiências dos partícipes.

A opção por esse método decorre de que as Rodas de Conversa potencializam uma fertilidade discursiva e uma possibilidade maior de encontro com o inesperado das vozes e ainda, por ser uma estratégia metodológica engajada na ação pedagógica-transformadora. Acredito que a fala espontânea viabiliza o “encontrar as palavras, as menos falsas possíveis, utilizadas para expressar a época em que se vive” (MAFFESOLI, 2007, p. 98).

Por se tratar de um estudo que envolve leitura Chartier (2001) atenta-nos ao cuidado com as armadilhas comuns das pesquisas nesse campo:

Meu amigo Jean Hébrard assinalou o caso de algumas pessoas de nível popular (entre outros, sujeitos nascidos no começo do século XX) que, na entrevista, respondiam que não haviam lido nem praticado a leitura, e que não tinham lido livros. Mas quando a pessoa era entrevistada três, quatro ou cinco vezes em uma relação de confiança, descobria-se que tinha, sim, práticas de leitura e também impressos, embora não necessariamente livros. Parece que a negativa inicial respondia à imposição do modelo legítimo da leitura que esta pessoa supunha no momento da primeira entrevista e que, ao se familiarizar com o pesquisador, lhe parecia menos estrita (CHARTIER, 2001, p. 102-103).

Chartier (2001) chama a atenção para os riscos existentes na produção do conhecimento a partir das limitações presentes nas situações de pesquisa, e estas só são passíveis de mudança quando nos damos conta das incompletudes, nesse sentido busquei, antes da coleta de dados, realizar uma inserção no campo que aos poucos fosse produzindo aproximações com os contextos estudados.

As Rodas foram pensadas com o propósito de possibilitar liberdade de fala dos partícipes como movimento reflexivo que permite o sujeito se descobrir construtor de sua própria história, condição *sine qua non* da roda de conversa (SAMPAIO *et al.*, 2014). Ao

abordar sobre suas experiências e práticas de leitura compreendemos porque determinados textos literários lhes importam e o que estes revelam das socialidades e universo juvenil. No percurso da pesquisa foram realizadas duas Rodas com temáticas diferentes em cada escola.

A primeira Roda de Conversa foi realizada nas escolas com um total de quarenta e três alunos, sendo vinte e cinco alunos na Escola de Ensino Fundamental e Médio Doutor César Cals e dezoito alunos no CAIC Maria Alves Carioca. Estes foram divididos em quatro grupos, dois em cada escola: um no turno da manhã e outro grupo no turno da tarde. Utilizei imagens com frases extraídas do grupo do facebook “Leitores Anônimos” como mote para as falas direcionadas para apreender as experiências leitoras – o que leem, como leem, acesso às obras, tipos de leitura (intensiva, extensiva, solitária, socializada) lugares de leitura e outras questões não pensadas neste estudo. As imagens articuladas às falas serão exploradas no terceiro capítulo desta dissertação.

A segunda Roda de Conversa realizou-se após o turno de aula ou no contraturno escolar e compareceram vinte e um jovens. Nesta, a proposta foi de os jovens expressarem por meio de desenhos individuais, uma espécie de “*selfie*”, as vivências, o cotidiano, o que move o estar-junto na contemporaneidade; assim como os gostos, os sonhos, as percepções sobre si e sobre a vida. As descrições e análises desse momento compõem o corpus do segundo capítulo dessa dissertação.

Após as Rodas de Conversa, foram realizadas as Entrevistas Narrativas com jovens leitores que apresentaram nas Rodas trajetórias no mundo da leitura significativas para a compreensão dos sentidos das práticas literárias e como elas atravessam o estar-junto, as socialidades juvenis construídas na contemporaneidade.

Esse método vai além do modelo da maioria das entrevistas ao evitar uma pré-estruturação, fundamenta-se no contar e escutar história, baseado no esquema autogerador defendido por Bauer e Gaskell (2002). Constitui-se a partir de orientações ao pesquisador sobre como ativar o esquema da história, mobilizar a narração e conservar seu andamento, destacando como ponto crucial a habilidade em ancorar questões da pesquisa às questões expressas na fala do narrador.

As Rodas de Conversa, a Entrevista Narrativa e o Diário de Campo foram os recursos metodológicos adotados durante o percurso da pesquisa. A escolha por diferentes técnicas decorreu-se da natureza múltipla e dinâmica do objeto. Embora diferentes, são complementares enquanto métodos abertos à possibilidade de “mudança de rota”, “do encontro com o impensado”, uma “abertura” que faz diferença em um estudo, que vai além de escutar bem como uma técnica, mas “deixar-se ouvir como uma atitude de diálogo. Não

apenas captar com objetividade o que pronuncia um “objeto de pesquisa”, mas estar ao lado de um sujeito de vida que me fala enquanto eu silencio a boca e o coração para ouvi-lo [...] suas palavras e os seus silêncios.” (BRANDÃO, 2007, p. 208).

O Diário de Campo, metodologia da pesquisa antropológica, se justifica por acreditar que as minúcias dos registros, as impressões, são importantes fontes na produção do conhecimento, pois deixam mais espaço para a expressão de uma subjetividade do pesquisador, ao mesmo tempo em que se afastam da frieza da objetividade clássica das ciências exatas.

A etapa seguinte compreendeu a análise do material produzido durante o percurso da pesquisa. A esse respeito Maffesoli (2001) recomenda:

Aquilo que o romancista se empenha em fazer para seus personagens, nós certamente temos que fazer no âmbito de nossas análises sociais: procurar o fundamento, e não a simples causa, de todo ato, de toda representação, de todo fenômeno, a fim de perceber-lhe a razão interna, ainda que esta deva contrapor-se à razão funcional ou instrumental à qual nos habituamos (MAFFESOLI, 2001, p. 61).

O pensamento de Maffesoli (2001) reforça o aprendizado que pode ser construído por meio do diálogo entre diferentes campos de saberes, mais especificamente, como as ciências sociais podem aprender com as operações do campo literário. A “razão interna”, feita de matéria, concretude e dinamicidade defendida por esse teórico, se contrapõe à “razão separada”, intelectualista, objetiva, característica da modernidade em que se bem fazia teoria ou bem se fazia literatura. Levar em conta a razão interna é um modo de vincular os dois (MAFFESOLI, 2001, p. 59).

Entre os cuidados com uma pesquisa que pretende apreender a “razão interna” dos fenômenos sociais, considero importante a consciência de suas miopias e o cuidado com o modo como se observa, reflete, descreve e retorna ao mundo social.

Para análise do material coletado, optei pelo procedimento de “análise temática” defendida por Bauer e Gaskell (2002). Essa é produzida a partir da redução dos textos gerados nas Rodas de Conversa, nas Entrevistas Narrativas e no Diário de Campo. Após material coletado, transcrito e reduzido foram construídos referenciais de decodificação por meio das palavras, situações recorrentes que se transformaram em “palavras-chaves”, categorias analíticas do estudo (BAUER; GASKELL, 2002) numa tentativa de perceber os elementos que mobilizam os interesses literários de jovens e as marcas das relações sociais juvenis.

2 LITERATURA(S) E JUVENTUDES

A acuidade da sensibilidade artística sempre intuiu o caráter movediço da individualidade humana, essa não se definindo de uma vez por todas, mas antes reconhecendo-se no conjunto de facetas que compõem uma obra. [...] O que o poeta formula [...] o homem sem qualidades vive no dia-a-dia. A ficção é uma necessidade cotidiana. Cada um para existir, conta uma história. Michel Maffesoli (2010, p. 265-266).

2.1 Que literatura? E o diálogo entre os saberes

A presença marcante dos jovens nas bienais do livro no Brasil, as relações estabelecidas por estes nas redes sociais pelo mote da leitura e da escrita de textos literários, as declarações feitas por escritores brasileiros e estrangeiros do seguimento da literatura para jovens, de que “nunca se leu tanto no Brasil” (FAILLA, 2014, p. 76), levam-me a acreditar que algo novo ocorre no mundo literário juvenil, despertando-me o interesse, enquanto professora de sociologia do ensino médio, em conhecer experiências literárias compartilhadas pelos jovens na contemporaneidade e os significados assumidos por essas. Mas essas leituras têm o “emblema” da literatura? Essa foi uma das primeiras questões levantadas, tendo em vista a variedade de experiências leitoras juvenis, que penso atravessar as convenções canônicas da literatura e por se tratar de um campo diferente do meu “campo disciplinar” de formação – ciências sociais – e atuação – sociologia na educação básica.

O que é literatura? É uma questão célebre. Parece sempre escapar, como se não houvesse uma definição confortante, uma resposta; as considerações parecem não fechar. Como termo, é uma invenção recente. Sua origem é datada do século XIX, como campo das letras que conquistou certa autonomia no mundo contemporâneo, destacando-se do que se costumava denominar “belas letras” e que incluía, além da poesia e do romance, a filosofia, do ensaio político ou religioso (FACINA, 2004, p. 7).

Facina (2004) vai situar essa redefinição de fronteiras como processo que se consolida a partir da “Primavera dos Povos” em 1848, que impôs questionamentos sobre a relação entre literatura e política estimulando o surgimento do escritor como alguém que tem a experiência da linguagem como sua principal função e com ela se apropria do mundo e inventa sua própria realidade.

Outro fator importante para a caracterização do campo literário foi o crescimento da publicação de livros e da imprensa jornalística na Europa. É nesse mesmo século que muitos escritores se tornaram profissionais das letras, um tipo específico de intelectual

preocupado esteticamente com a linguagem que produzia para um mercado editorial que consumia suas obras em forma de folhetins publicados diariamente nos jornais. O processo de criação era, portanto, em grande medida determinado pela necessidade de agradar ao leitor, que aguardava ansiosamente o capítulo seguinte com interesse semelhante ao das novelas televisivas nos dias atuais (FACINA, 2004, p. 7-8). É através desse processo de autonomização, desse modo, que o campo da arte literária se consolida assumindo formas de romance, crônica, poesia, teatro, entre outras.

Considerando importante destacar em que perspectiva a “literatura” será contemplada neste estudo, percorri por visões de estudiosos do campo literário na busca de considerações sobre a questão que inaugura o capítulo.

No texto “Direito à Literatura”, Antônio Cândido defende a literatura como manifestação universal dos homens produzida em todos os tempos nas imersões da fabulação e devaneios, afinal ninguém passa vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e poesia (CÂNDIDO, 2011, p. 177). A amplitude com que é tratado o conceito de literatura para esse autor é manifestada nessa passagem:

Chamarei de literatura de maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional, 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 (CÂNDIDO, 2011, p. 176).

É nesse texto que Cândido (2011) defende a literatura como um direito, um fator indispensável à humanização, pela possibilidade de fazer viver livremente o que chamamos de bem e o que chamamos de mal por meio da articulação das palavras que “comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar, em seguida, a organizar o mundo.” (CÂNDIDO, 2011, p. 179). Este autor reconhece a “função” da arte literária pelo seu papel contraditório, mas humanizador, pelo exercício de reflexão, afinamento das emoções, percepção na complexidade da vida. É de uma literatura social que o autor fala.

O pensamento de Cândido (2011) faz ressoar cargas valorativas nas diferentes produções literárias. Enquanto posicionamento político, defende a literatura como direito quando essa literatura assume o caráter erudito. Vejamos:

Na nossa sociedade há fruição segundo as classes na medida em que um homem do povo está praticamente privado da possibilidade de conhecer e aproveitar a leitura de Machado de Assis ou Mário de Andrade. Para ele fica a literatura de massa, o folclore, a sabedoria espontânea, a canção popular, o provérbio. Essas modalidades são importantes e nobres, mas é grave considerá-las como suficientes para a grande

maioria que devido à pobreza e à ignorância é impedida de chegar às obras eruditas (CÂNDIDO, 2011, p. 187-188).

Cândido (2011) reconhece a nobreza da literatura de massa e a importância da intercomunicação entre as formas literárias, mas não oculta que a literatura como direito em uma sociedade que preza pela igualdade social deve assegurar a todos a passagem dos níveis populares para os níveis eruditos; uma clara menção da existência de uma hierarquia de saberes, pois não é “grave” o contrário, isto é, quando uma determinada classe erudita, formada pela cultura livresca de Machado e Andrade, encontra-se afastada do “folclore”, da “sabedoria popular”, da “canção popular” e do “provérbio”.

Embora Cândido (2011) conceba amplitude no conceito de literatura, possibilitando contemplar a diversidade de leituras compartilhadas entre os jovens desta pesquisa - romance, aventura, cordel, ficção, fantasia e tantos outros - o pensamento do autor, ao dar relevância a uma forma literária em detrimento de outra, parece reproduzir o que Boaventura de Souza Santos (2007) chama de dualidade do pensamento abissal que separa e hierarquiza saberes, reafirmando a lógica colonial que legitima uns em detrimento de outros.

Já Derrida (2014) se recusa a pensar em uma função para a literatura e problematiza a possibilidade de definir a essência dessa instituição que suspende ou põe em questão os seus próprios limites. Em “Uma Estranha Instituição Chamada Literatura”, a experiência literária é discutida como uma categoria pensante “que se faz por um trânsito entre as instâncias da invenção, recepção e reinvenção da experiência originária do escritor, convertida em letra.” (DERRIDA, 2014, p. 23).

Foucault (2001) também pensa na literatura enquanto experiência, chegando a afirmar que “o que faz com que a literatura seja literatura, que a linguagem escrita em um livro seja literatura, é uma espécie de ritual prévio que traça o espaço da consagração das palavras.” (FOUCAULT, 2001, p. 142).

Foucault (2001) propõe o abandono de uma ideia preconcebida de que a literatura se fez de si própria, segundo a qual ela é uma linguagem, um texto feito de palavras:

Parece-me, ao contrário, que a literatura não é, absolutamente, feita de um inefável. Ela é feita de um não inefável, de algo que, portanto, poderia se chamar de fábula, no sentido rigoroso e originário do termo. Ela é feita de algo que deve e pode ser dito; uma fábula que, todavia, é dita em uma linguagem de ausência, assassinato, duplicação, simulacro (FOUCAULT, 2001, p. 141).

Nesse sentido, a literatura nos permite fazer diferentes leituras dos signos sociais, fazer inversão em leituras do que está disposto ou até rasurar o instituído. É um campo aberto.

A literatura não se constitui a partir do silêncio; ela “existe na medida em que não se deixou de falar, de fazer circular os signos.” (FOUCAULT, 2001, p. 167).

O campo literário como espaço da experiência que se faz da produção escrita é também compartilhado por Barthes (1977):

Entendo por literatura não um corpo ou uma sequência de obras, nem mesmo um setor de comércio ou de ensino, mas um grafo complexo das pegadas de uma prática: a prática de escrever. Nela visto, portanto, essencialmente, o texto, isto é o tecido dos significantes que constitui a obra (BARTHES, 1977, p. 16).

A literatura enquanto “gesto de escrita” anunciada por Cândido (2011), Foucault (2001), Derrida (2014) e Barthes (1977) contempla a meu ver a variedade de estilos literários apreciados pelos jovens por meio da leitura e da escrita, temos como exemplos as *fanfics* - que se constituem em histórias ficcionais criadas por fãs das obras originais - e as produções autorais. As práticas de leitura e escrita desses jovens se inserem no roteiro de mudanças nas formas de ler e escrever iniciadas com a própria criação da escrita.

Concordo com Derrida (2014) ao afirmar que “neste século a experiência da literatura atravessa todos os sismos desconstrutivos que abalam a autoridade e a pertinência da questão “O que é?” e todos os regimes associados da essência ou da verdade.” (DERRIDA, 2014, p. 71). Por isso, afirma que mesmo havendo uma convenção sobre um status literário de um fenômeno, esta sempre será instável e sujeita à revisão.

Apoiada nesses teóricos, defini como expressão literária contemplada nesse estudo, as experiências inscritas nas instâncias da invenção, como espaços de fala que transcendem tempo e espaço, como linguagem que se desloca em um jogo de palavras capaz de mobilizar a escrita e atravessar embates do vivido.

Recorro ao diálogo entre os saberes literários e os saberes da sociologia na busca de compreender os sentidos atribuídos às escolhas literárias juvenis no seio da trama contemporânea, partindo de uma concordância com Roland Barthes (1977) de que a literatura contribui para aproximar a ciência da vida. São palavras dele:

A literatura faz girar os saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles; ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. Por um lado, ele permite designar saberes possíveis — insuspeitos, irrealizados: a literatura trabalha nos interstícios da ciência: está sempre atrasada ou adiantada com relação a esta[...]A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa (BARTHES, 1977, p. 19).

Barthes (1977) pensa a literatura como campo de mediação entre a ciência e a vida social. Faz pensar também sobre a dureza dessa ciência e na possibilidade da literatura de abrir caminhos para pensar nos encarceramentos que limitam a leitura da realidade.

Ao falar dos limites da ciência me recorreu à memória um poema do Manuel de Barros:

A ciência pode classificar
e nomear os órgãos de um sabiá
mas não pode medir seus encantos.
A ciência não pode calcular
quantos cavalos de força existem
nos encantos de um sabiá.
Quem acumula muita informação
perde o condão de adivinhar: divinare.
Os sabiás divinam.
(BARROS, s.d, p. 53).

Barros (s/d) discute poeticamente as limitações de um campo que se legitima como forma objetiva e segura de se aproximar da realidade: o campo científico. Abre espaço para pensarmos na informação, que acompanhada da rapidez caracteriza a contemporaneidade. A presença massiva da informação afeta capacidades cognoscitivas humanas como a virtude de “adivinhar” ou “produzir histórias surpreendentes” e a razão, segundo Benjamin (1994) é que os fatos já chegam acompanhados de explicações, enquanto a narrativa as evita. A informação aspira uma verificação imediata, precisa ser plausível e muitas vezes não é mais exata que os relatos antigos (BENJAMIN, 1994, p. 202-203).

Maffesoli (2001), recorrendo a uma reflexão de Walter Benjamin sobre a “organização imanente” de uma obra literária, afirma que Benjamin precisa que “esta não pode ser compreendida se não se ultrapassar a simples funcionalidade.” (MAFFESOLI, 2001, p. 59). Usa a metáfora da fogueira acesa e os elementos que a compõe - lenha e cinza - para pensar o lugar da literatura. A chama, enquanto um enigma, isto é, o que está vivo, é onde acontece a literatura.

As produções de Manuel de Barros (s/d) e Benjamin (1994) são demonstrações de como as ciências são desafiadas pelas criações artísticas, destacando as literárias. Entre as duas, um abismo de incompreensão mútua, denominadas por Ianni (2003) como duas culturas e a razão para a existência dessas são “profundas e complexas, umas arraigadas em histórias sociais, umas em histórias pessoais e umas na dinâmica interna dos diferentes tipos de atividade mental.” (IANNI, 2003, p. 3).

Considerando a potencialidade do encontro entre ciência e arte para produzir esclarecimentos sobre as experiências vividas, Maffesoli (2001) afirma que para bem compreendê-las é necessário apelar para os poetas, para os artistas, para os míticos ou para as experiências do senso comum. É de uma “ciência criativa” que este autor fala, que permita estabelecer o vínculo entre natureza e arte, conceito e forma, corpo e alma (MAFFESOLI, 2001). O pensamento de Maffesoli (2001) assenta-se na necessidade de pensar como é produzida a pulsão do vivido na contemporaneidade.

Cristina Silva (2014) em sua pesquisa: “Rastros das Socialidades: Conversações com a Literatura de João Gilberto Noll e Luiz Ruffato” também reconhece a possibilidade do diálogo entre ciência e literatura anunciado por Barthes (1977). O seu trabalho percorre o literário através do olhar desses escritores na busca das marcas da sociedade atual, pois considera “que é nas constantes migrações ou mesmo nas fugas e contestações, mesmo silenciosas, das convenções sociais, que se constitui o social.” (SILVA, 2014, p. 40).

Esta produção tem grande aproximação com o estudo de Silva (2014) que se faz também em “entre lugar”, em caráter de movimento entre obra, leitor e traços da realidade social dos jovens, expressos nessa relação pelo diálogo entre a sociologia e a literatura, portanto essa autora tem contribuído no percurso dessa trilha de campo fronteiriço.

O desvelar de traços se produz quando os jovens falam de suas paixões pelas obras e os motivos que as acompanham. É como se vivessem a mesma experiência do ensaísta canadense Stan Persky de encontrar nos livros os traços da vida (MANGUEL, 1997, p. 23), ou do próprio Manguel ao descobrir outros mundos ao aprender a ler:

Foi como adquirir um sentido inteiramente novo, de tal forma que as coisas não consistiam mais apenas no que meus olhos podiam ver, meus olhos podiam ouvir, minha língua podia saborear, meu nariz podia cheirar, meus dedos podiam sentir, mas no que o meu corpo todo podia decifrar, traduzir, dar voz a, ler (MANGUEL, 1997, p. 18-19).

As experiências leitoras dos jovens dessa pesquisa são também de encontros e deslocamentos a partir da leitura de romances ou mundos históricos, fantásticos, mitológicos, lendários, que mesmo quando não lhes representam, produzem reflexões sobre a vida ou antecedem os acontecimentos ou circunstâncias sobre as quais haviam lido, gerando o despertar de um *déjà vu*. Nesse sentido “a criação literária não faz senão antecipar os valores que, progressivamente, difundem-se no conjunto da sociedade, para ser objeto de criação no cotidiano” (MAFFESOLI, 2010, p. 123).

Há uma pluralidade de perspectivas produzidas a partir da relação dos jovens com os textos literários e qualquer categorização deve ser ampliada ou revista, evitando-se cair em generalizações. No interior dessa pluralidade que envolve elementos subjetivos não poderiam deixar de ser mencionados elementos de caráter social como critérios que definem a literatura em um período, campo editorial e interesses mercadológicos.

O apreço dos jovens pela literatura estrangeira - suas situações, incidentes, signos, símbolos, figuras imaginárias – na atualidade comunica algo. O quê? Octavio Ianni (1999) afirma que tanto as ilusões como os demônios que povoam uma época invadem a fantasia, podem revelar algo excepcionalmente recôndito e essencial da época, que a própria cultura da época recobre, esconde ou nega (IANNI, 1999, p. 31). Esses são sinais de que uma sociedade não é construída somente por materialidades que abrigam o indivíduo. São esses sinais que busco, seguindo trilhas traçadas com os jovens, como mapas em constante procura por decifrações.

2.2 A constituição da Juventude como categoria social

Antes de iniciar uma discussão com base no universo empírico da pesquisa, considero importante realizar uma incursão no tempo para compreender a constituição da concepção de juventude como categoria social no ocidente e como essas influenciam as visões sobre as juventudes na atualidade.

A produção de Philippe Ariès (1981) vai mostrar que nas sociedades europeias dos séculos XVI e XVII ainda não havia uma demarcação clara entre infância e juventude. O processo de socialização da criança ocorria junto aos adultos tanto na família como em outros espaços coletivos. Com as mudanças ocorridas nas sociedades pré-industriais ocorre o crescimento do ensino que separa as crianças e jovens dos adultos (ARIÈS, 1981, p. 165). Porém, essa condição era reservada aos segmentos sociais que podiam manter seus filhos distantes das atividades produtivas.

Ainda no século XVII, a escola única foi substituída pelo ensino duplo: o liceu ou colégio para os burgueses (o secundário) e a escola para o povo (o primário). O tipo de ensino era um distintivo social e a vivência da condição juvenil enquanto preparação formal e intelectual para a vida adulta era possibilidade apenas dos mais abastados. Os filhos de artesãos e camponeses desde os sete anos, como na Idade Média, já precocemente vivenciavam o mundo adulto (ARIÈS, 1981, p. 193-194).

A produção de Ariès (1981) associa a concepção inicial de juventude a um período de transição para a “estabilidade” da idade adulta de sujeitos pertencentes a uma camada privilegiada da sociedade moderna europeia. Considerando a instabilidade, a transitoriedade, marcas da sociedade contemporânea, essa referência não se sustenta mais, sendo preciso atentar para outras dimensões histórico-culturais integrantes desta categoria.

Alves (2017) destaca que no transcorrer das transformações socioeconômicas, culturais e políticas que marcaram os séculos XIX e XX, o conceito de juventude adquire uma nova dimensão social no mundo ocidental, passando o jovem a ser enxergado como um indivíduo ainda não maduro e, portanto, objeto de interesse não apenas da família e da igreja, mas também do Estado enquanto instituições interessadas na potencialidade desses indivíduos (ALVES, 2017, p. 45), se destacando a Escola como instituição que assumirá a função da socialização e da educação formal do jovem.

Lima Filho (2014) destaca o protagonismo de sujeitos em vários processos sociais nos meados do século XX como outra dimensão da “juventude” entendida como um período de rebeldia, de transgressão, de práticas e valores muito relacionados ao que se entende por “ser jovem” e vinculada à ideia de juventude nesse período, encontram-se também as produções artísticas como a música, a literatura, o teatro, o cinema e a moda (LIMA FILHO, 2014). Associa-se a essa juventude um tempo de liberdade marcada por experimentações.

Dayrell (2003) apresenta a variedade de imagens construídas socialmente sobre as juventudes e defende que as mesmas interferem na nossa maneira de compreender os jovens no cotidiano:

Uma das [imagens] mais arraigadas é a juventude vista na sua condição de transitoriedade, na qual o jovem é um “vir a ser”, tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido das suas ações no presente. [...] Uma outra imagem presente é uma visão romântica da juventude que veio se cristalizando a partir dos anos de 1960, resultado, entre outros fatores, do florescimento da indústria cultural e de um mercado de consumo dirigido aos jovens, que se traduziu em modas, adornos, locais de lazer, músicas, revistas etc. [...] Mais recentemente, acrescenta-se uma outra tendência de perceber o jovem reduzido apenas ao campo da cultura, como se ele só expressasse a sua condição juvenil nos finais de semana ou quando envolvido em atividades culturais. Essas imagens convivem com outra: a juventude vista como um momento de crise, uma fase difícil, dominada por conflitos com a autoestima e/ou com a personalidade[...] (DAYRELL, 2003, p. 41).

As abordagens acima apontam a Juventude como uma categoria socialmente construída, portanto passível de mudanças. Embora haja um caráter universal no tocante às mudanças físicas e psicológicas no momento de formação do indivíduo, são variadas as formas com que cada sociedade em cada tempo histórico vai lidar com essas mudanças e

“essa diversidade se concretiza com base nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores) e de gênero, e também das regiões geográficas, dentre outros aspectos” (DAYRELL, 2003, p. 42), o que nos dá ciência da sua heterogeneidade dentro de uma mesma sociedade.

Dayrell e Carrano (2014) reúnem outras reflexões sobre as dimensões da condição juvenil na atualidade no que se refere às noções e às representações socialmente construídas em torno da juventude, até mesmo no interior das instituições escolares onde é comum a associação dos jovens à “rebeldia”, à “dispersão”, ao “desinteresse pelas atividades escolares”, o que me fez lembrar a frase “e eles leem?” proferida por docentes quando apresentava esta pesquisa.

Dayrell e Carrano (2014) chamam a atenção para um paradoxo presente no campo das juventudes: enquanto, por um lado há manifestações de uma visão negativa e, às vezes, preconceituosa dos jovens, por outro lado, valores ligados à juventude como energia, estética corporal ou a busca do novo são valorizados e perseguidos pelo mundo adulto, num processo chamado de “juvenilização” da sociedade (DAYRELL; CARRANO, 2014), tão presente no ocidente. Outros estudiosos da juventude também compartilham a percepção do fenômeno de “juvenilização”, como Lima Filho (2014) que afirma que esses valores e estéticas da juventude assumem uma hierarquia superior no mercado de bens simbólicos (LIMA FILHO, 2014, p. 106).

A força simbólica desse imaginário sobre juventude, como objetivo a ser alcançado ou como imagens e estereótipos negativos veiculados cotidianamente pela mídia, interfere diretamente na nossa maneira de compreender os jovens. Portanto, falar de juventude hoje vai além de falar de uma categoria de sujeitos definida por uma idade cronológica. Esse é o motivo de alguns autores optarem pela expressão “juventudes” como forma de dar mais amplitude à diversidade que essa categoria comporta.

Para construir uma definição para a categoria “juventude” é preciso considerar condições históricas, culturais e sociais, e não é tarefa fácil. Entendo, como Dayrell (2003), que a juventude é parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos que tem especificidades que marcam a vida de cada um, influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona (DAYRELL, 2003, p. 42).

Assim como Dayrell, Lima Filho (2014) destaca a importância de mobilizar uma multiplicidade de fatores para se pensar as juventudes, tais como: faixa etária, cronologia,

estética, bens culturais e de consumo e ainda o conceito de culturas juvenis que envolve práticas, saberes e agremiações.

Articulado às socializações e expressividades cotidianas como pontua Pais (2006), esse conceito de cultura juvenil é convocado nesse estudo. Destaco que os jovens foram pensados “a partir” do seu envolvimento com aspecto da cultura, mais especificamente as práticas de leitura literária, mas não reduzidos a esse campo. O envolvimento com a literatura será apenas um mote para a compreensão de outras dimensões, como: crenças, signos e as relações que marcam o estar-junto na sociedade atual.

A literatura aparece como espaço de sociabilidade e socialidade porque possibilita a convivência, mas também extravia as formas instituídas das práticas leitoras e as experiências sociais. Socialidade, noção discutida por Maffesoli (2005; 2006), se apresenta neste estudo como um recurso para pensar a dinâmica das relações na contemporaneidade, “buscando o lado avesso da vida social” (SILVA, 2014, p. 31).

Seguindo essa perspectiva busco neste capítulo compreender como os jovens das camadas populares constroem suas experiências juvenis e as marcas das relações sociais desses jovens, enquanto elementos importantes para compreender como a literatura atravessa esse universo juvenil.

2.3 Os jovens através das “*selfies*”: percepções de si e marcas das socialidades

Na tentativa de compreender as relações que marcam o “ser jovem” dos participantes desta pesquisa e como a leitura e práticas literárias atravessam suas vivências juvenis, busco elementos que me levem a uma leitura dos códigos do universo juvenil. Nesse sentido, recorro ao “cotidiano” como possibilidade metodológica para percepção desses códigos que compõem as socialidades juvenis.

Assim como Michel Maffesoli (1998) que defende que é no cotidiano que se reconhece as pequenas atividades do dia a dia, a força da potência social, Pais; Lacerda e Oliveira (2017) apostam no cotidiano como recurso metodológico para compreensão dos trânsitos da vida como lugar onde “tudo passa sem que nada pareça passar” (PAIS; LACERDA; OLIVEIRA, 2017, p. 301).

Considerando a complexidade e imprevisibilidade do universo juvenil Pais, Lacerda e Oliveira (2017), defendem uma sociologia na não linearidade, a leitura do cotidiano para pensar as socialidades juvenis e para compreender os itinerários, curvas, rumos indefinidos, as regras desse trânsito.

Como técnica para encontrar essas marcas, códigos, signos que estruturam a realidade desses jovens propus em uma Roda de Conversa que cada participante produzisse um desenho, uma “*selfie*”, que expressasse sua identidade, para além de uma caricatura de traços físicos, o que os compõe - cotidiano, comportamento, relações, crenças - e após, conversamos sobre os traçados no papel. Após a proposta, uma pausa e em seguida, burburinhos que indicavam a dificuldade de pensarem sobre si, em se representarem. Depois, começaram os desenhos e ao apresentarem ficavam surpresos com as similitudes com relação a rotinas, gostos, crenças e valores.

Parto da compreensão de Samain (2012) de que toda imagem (um desenho, uma pintura, uma escultura, uma fotografia, um fotograma de cinema, uma imagem eletrônica ou infográfica) é portadora de um pensamento (SAMAIN, 2012, p. 23). O que as imagens pensam? Como acompanhar seus pensamentos?

Samain (2012) defende que a imagem é muito mais do que um objeto, é o lugar do processo vivo que participa de um sistema de pensamento por aquele que a produziu e aquele que a olha e por isso é pensante.

Entendo a imagem como esse processo vivo, pulsante, como expressão da arte que aparece nesse estudo em movimento com as ciências sociais interessadas nas experiências que movem a vida; e as imagens são como suportes em que estão inscritas experiências pessoais e coletivas, por isso a opção por elas neste percurso.

Como já destacado, a participação dos jovens nas Rodas de Conversa sofria variações. Essa roda ocorreu após o horário de aula, na Escola de Ensino Fundamental e Médio Doutor César Cals e no contraturno no CAIC Maria Alves Carioca e contou com a participação de vinte e um jovens: Alaska (16 anos), Alberto (16 anos), Anne (17 anos), Arya (16 anos), Benny (19 anos), Bráulia (17 anos), Catherine (17 anos), Clary (18 anos), David (17 anos), Eneida (16 anos), Han (16 anos), Jase (17 anos), João (17 anos), Lauren (17 anos), Leia (18 anos), Luna (18 anos), Priscilla (16 anos), Robin (18 anos), Saphira (17 anos), Simón (19 anos) e Weyne (17 anos). Todos produziram e apresentaram seus desenhos. Vinte participantes permitiram a exposição das suas produções neste texto dissertativo.

Dos vinte desenhos, dez foram selecionados para análise; isto, porque considerei os elementos dispostos na produção associados às conversas que em alguns momentos assumiam o tom de narrativas, ocorridas após a conclusão dos desenhos. As narrativas me levaram mais longe do que a vista me oferecia.

Mesmo as Rodas tendo se realizado em momentos diferentes nas duas escolas, evidenciou-se a recorrência de alguns desenhos que remetem aos campos da leitura, música,

religiosidade, amizade, família, entendidos neste estudo como signos componentes do mosaico das juventudes. Os dez desenhos estão montados a seguir a partir de suas singularidades, porém aberto ao movimento, já que um mesmo desenho acumula uma variedade de elementos. Considerando as imagens expressas, organizei a análise atentando, principalmente, para quatro aspectos: identificações, cultura jovem, religiosidade e rede de afetos.

2.3.1 De identidade às identificações

O olhar fixo a um ponto distante ou sobre a folha em branco à espera de um rabisco demonstrava a dificuldade que os mesmos tiveram em pensar em uma identidade para si, comprovado em falas como: “não sei me representar” e “não sei escrever sobre mim”. (Roda de Conversa ocorrida na Escola de Ensino Fundamental e Médio Doutor César Cals)

Situo as expressões do olhar e da fala na discussão sobre identidade tratada por autores como Maffesoli (2007) e Carrano (2000).

Maffesoli (2007), refletindo sobre a dinâmica social por ele denominada de pós-modernidade, afirma que a identidade, um dos pilares que sustentariam a modernidade, está em ponto de saturação, dando lugar a novos elementos, configurando-se em deslizamentos da identidade estável para as identificações ocasionais (MAFFESOLI, 2007, p. 102).

Carrano (2000) se aproxima dessa visão ao utilizar também o termo “identificação” e considerar que o sujeito pós-moderno não possui uma identidade fixa ou permanente, o “eu” é relacional e móvel, se redefinindo continuamente como resposta “a uma dinâmica social que exige uma multiplicidade de linguagens e relações para a produção das identidades.” (CARRANO, 2000, p. 27).

Dessa forma, as análises produzidas por Maffesoli (2007) e Carrano (2000) apresentam o consenso de que a contemporaneidade produziu transformações estruturais que afetam as condições subjetivas dos jovens, refletidas na dificuldade dos jovens deste estudo em pensar em “uma” identidade.

Mesmo diante da dificuldade em pensarem sobre si, os jovens produziram desenhos que apresentam elementos reveladores das vivências e socialidades de uma juventude urbana contemporânea.

2.3.2 Expressividades da cultura jovem

Na busca de encontrar as marcas das juventudes sigo Machado Pais (2006) que afirma que há duas maneiras de olharmos para as culturas jovens: através das socializações e das expressividades cotidianas. Para esclarecer as duas perspectivas, o autor recorre a proposta de “dualidade primordial” proposta por Deleuze ao contrapor “espaço estriado” - aquele revelador da ordem, do controle - e “espaço liso” - aquele que se abre à performidade, ao devir (PAIS, 2006, p. 7). São conceitos que se aproximam, respectivamente, dos conceitos de sociabilidade – refere-se mais ao instituído – e de socialidade, conceito que tem uma centralidade neste estudo – busca dar conta dos nomadismos, das experiências, sem necessariamente partir dos fatos ou pressupostos. As perspectivas não se separam: sociabilidade de socialidade, domesticação e sedentarismos de nomadismos, visto que ações humanas se compõem desses entrelaçamentos (SILVA, 2014, p. 30).

Literatura e música parecem atravessar o cotidiano desses jovens - séries e filmes também foram citados, principalmente, como extensão da ficção literária. A intensidade da relação que os jovens estabelecem com esses elementos da cultura é percebida nos desenhos - livros, fones de ouvidos, notas e instrumentos musicais - em todos os dez desenhos selecionados aparecem traçados ligados à leitura e nove trazem associações com a música.

Figura 2 - Desenho produzido por Robin



Fonte: Dados da pesquisa elaborada pela autora (2017)

Figura 3 - Desenho produzido por Alberto



Fonte: Dados da pesquisa elaborada pela autora (2017)

Figura 4 – Desenho produzido por Luna



Fonte: Dados da pesquisa elaborada pela autora (2017)

As relações com a música e o cinema marcaram a ideia de juventudes, sobretudo nos anos 1960 e consolidaram junto com a moda toda uma “iconografia do ser jovem: calça jeans, cabelos longos, roupas mais ousadas, adereços; além de todo um conteúdo particular: uma atitude” (LIMA FILHO, 2014, p. 105). Embora em menor grau, esse autor destaca a contribuição do teatro e da literatura. Essa pesquisa aponta que hoje a literatura, a música e o cinema se conciliam no cotidiano dos jovens. Trata-se de uma geração multifuncional, habituados a controlar várias mídias ao mesmo tempo; talvez ler ouvindo música seja uma das disposições mais comuns do jovem leitor contemporâneo.

O interesse pela arte literária sempre figurou no Brasil como hábito das classes mais privilegiadas, uma prática associada à intelectualidade. O que esse estudo vem encontrando aponta para um cenário no mundo da leitura muito mais plural em que os jovens das camadas populares estão vivenciando experiências leitoras (os elementos implicados são explorados mais a frente) sendo a literatura juvenil um marcador da cultura jovem - que não se resume apenas a leitura, mas a um conjunto de práticas que expande a ficção para além dos textos, como: cinema, adereços pessoais, comunidades de leitores no campo virtual.

Sobre as relações com os livros e a música os jovens dizem: “Esse desenho fala sobre mim. Nele tem [...] a música. Através da música eu falo. Aparece também a leitura [...]” (Robin, 18 anos. Escola de Ensino Fundamental e Médio Doutor César Cals. Figura 2). “Botei um livro [no desenho] porque me desligo do mundo, me faz bem” (Luna, 18 anos. Estudante da Escola de Ensino Fundamental e Médio Doutor César Cals. Figura 4).

Os dois jovens relacionaram suas experiências com a música e a leitura a funcionalidades subjetivas, como expressão da linguagem ou estratégia fugidia da realidade. Seriam esses indícios de que a música e a literatura são espaços de escuta e diálogo dos jovens? Assim como a leitura, a música se apresenta como uma prática cada vez mais individualizada, mas ao mesmo tempo compartilhada entre os jovens. A comprovação baseia-se na observação do uso constante dos fones de ouvido pelos jovens nas ruas, nos corredores da escola ou na sala de aula - mesmo transgredindo a regra escolar - ou nas representações presentes nos desenhos. Cada um elabora sua *playlist* a partir das socializações nas redes virtuais ou em espaços de encontro, como a escola e as ruas do bairro.

Pais (2006) pode nos oferecer indício de respostas para a questão acima quando afirma que os jovens estão constantemente vivendo a fuga dos sistemas cerrados e por isso criam novas performatividades que não por acaso se ritualizam nos domínios da vida cotidiana mais libertos dos constrangimentos institucionais - os de lazer e do lúdico - (PAIS,

2006) e a música e a literatura se apresentariam como exemplos dessa cultura performática que extravia a institucionalidade.

Embora compartilhem vivências comuns, ficou evidente nas Rodas uma representação mais intensa da periferia entre os jovens do CAIC Maria Alves Carioca, principalmente no que se refere à dificuldade de acesso aos bens culturais. Por exemplo, a presença da música foi evidenciada praticamente com a mesma frequência nas duas Escolas, enquanto o acesso às séries e filmes por meio da frequência a cinemas ou da assinatura de canais fechados se fez mais presente na Escola de Ensino Fundamental e Médio Doutor César Cals.

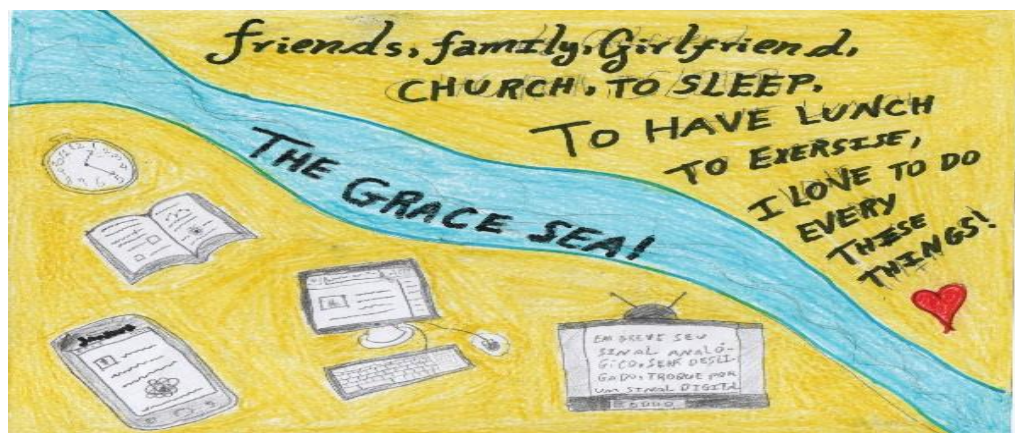
Essas expressões são marcas não instituídas que revelam sensibilidades performativas da cultura jovem na atualidade e como escreve Ianni (2003) “as artes em geral, e a literatura, em especial, são possibilidades para desvendar situações e modos de ser e devir insuspeitados pelas ciências sociais” (IANNI, 2003, p. 19).

2.3.3 Religiosidade

Considerando as experiências que os jovens desta pesquisa mostraram com o campo religioso, recorro ao uso do termo “religiosidade” pensado por Maffesoli (2010) para expressar as relações estabelecidas na contemporaneidade nesse campo entendido pelo teórico como “algo de vago, nebuloso” (MAFFESOLI, 2010, p. 150).

Elementos relacionados à religiosidade ou à espiritualidade apareceram em sete dos dez desenhos, tais como: templos, símbolos, palavras, livro sagrado, principalmente ligados às religiões de matriz cristã como católica e evangélica.

Figura 5 – Desenho produzido por Simón



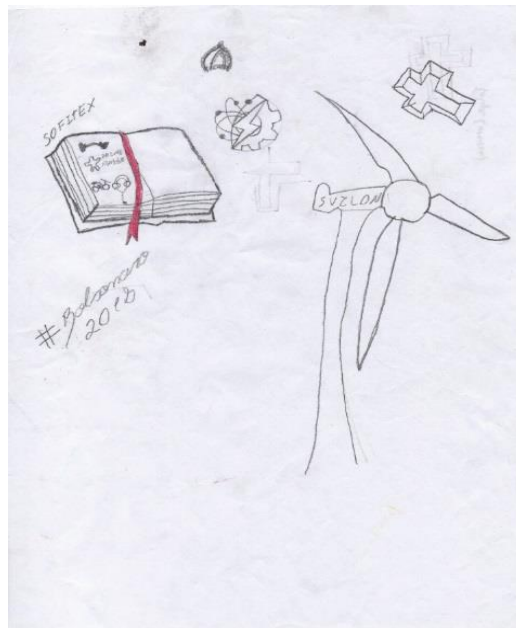
Fonte: Dados da pesquisa elaborada pela autora (2017)

Figura 6 – Desenho produzido por Clary



Fonte: Dados da pesquisa elaborada pela autora (2017)

Figura 7 – Desenho produzido por Weyne



Fonte: Dados da pesquisa elaborada pela autora (2017)

Os relatos evidenciaram uma pluralidade de vivências no campo da religiosidade/espiritualidade. As igrejas apareceram como lugares para prática religiosa, para busca do equilíbrio emocional e ao mesmo tempo para encontrar com os amigos e vivenciar a experiência do voluntariado através dos projetos voltados para a comunidade.

Sou muito intenso, mas sempre encontro um ponto de equilíbrio porque tenho três pilares: família, amigos e Deus. [...] Amo me socializar, mas ultimamente tô focando muito nos estudos, correndo contra o tempo para conseguir alcançar meu objetivo que é passar no ENEM. Entre essas duas vidas completamente diferentes tem o Mar da Graça que é o que diz minha religião (sou evangélico). Por isso que não surto (Simón, 19 anos. CAIC Maria Alves Carioca. Figura 5).

Essa sou eu. Eu botei a palavra “faith que é fé” na minha blusa, porque eu acho a fé mais importante que a religião. Acho que a religião separa as pessoas. Eu frequento a igreja evangélica porque meu pai é evangélico e também porque lá eu encontro amigos, mas digo que não pertenço a nenhuma religião, eu sou cristã. Tem coisa da igreja que não acho certo (Clary, 18 anos. Escola de Ensino Fundamental e Médio Doutor César Cals. Figura 6).

Outro aspecto foi evidenciado nesse estudo: jovens que assumem sua fé ou sua espiritualidade, desligados de instituições religiosas: “Os símbolos [do desenho] identificam meu espiritual, sou politeísta: cristianismo ... umbanda ... espiritismo. Penso assim: o que que eu estou fazendo aqui para ajudar a alguém? Acho que sou esta bola enorme de confusão e religião indefinida” (Anne, 17 anos. Escola de Ensino Fundamental e Médio Doutor César Cals.)

As experiências de alguns jovens deste estudo com a religiosidade refletem um fenômeno encontrado nas pesquisas da antropóloga Regina Novaes (2004) que afirma o aumento do número de evangélicos no país; assim como o número de brasileiros entre 15 e 24 anos “sem religião” tem chamado a atenção de estudiosos. Os estudos dessa pesquisadora apontam que os jovens desta geração estão sendo chamados a fazer suas escolhas em um campo religioso muito mais plural. Considera que os “sem religião” podem ser pensados como “espírito de uma época” “no qual se expande o fenômeno de adesão simultânea a sistemas diversos de crenças [...] sem as clássicas mediações institucionais.” (NOVAES, 2004, p. 328).

A Religião aparece como um tema presente no imaginário juvenil, seja de forma institucionalizada ou não. Ela se apresenta nesse estudo como um aspecto da socialidade juvenil. Parece confirmar o anúncio de Maffesoli (2006) sobre “a saturação dos grandes sistemas e das demais macroestruturas”, porém, o autor atenta que “o fato de fugir, ou, ao menos, não prestar atenção às instituições, não significa o fim” (MAFFESOLI, 2006, p. 135) da ligação dos indivíduos com a religiosidade.

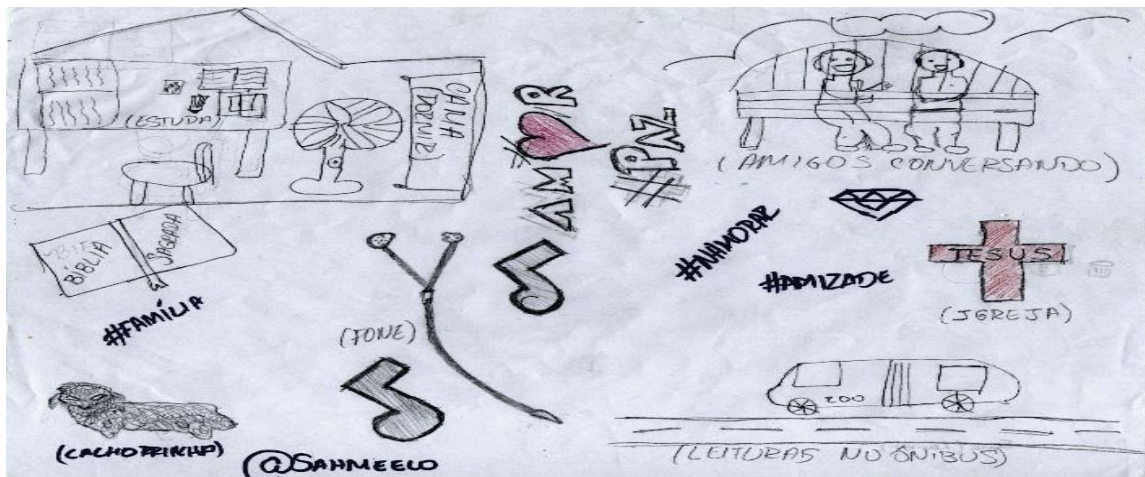
O que parece ter se revelado nas expressões dos jovens foram adesões a experiências religiosas institucionalizadas, como também, uma não adaptação à rigidez dos modelos institucionais, atendendo a lógica “experimentalista” pensada por Pais (2006) na qual entre encontros e desencontros, os jovens vivem uma busca de si próprio, por meio de uma

busca de sentido nas experiências. Suspeito que a recorrência à leitura de títulos ligados ao cristianismo, espiritismo, autoajuda, mitologia sejam expressividades dessa busca de sentidos para a vida pelos jovens.

2.3.4 Rede de afetos

A amizade e a família foram outro marcador que apareceu com frequência nos desenhos e falas dos jovens. São com os amigos que compartilham suas vivências, suas narrativas literárias - mesmo à força quando “alugam” os ouvidos dos amigos para contar as histórias lidas - e seus segredos. A família apresentou-se como um porto seguro, evidenciando-se a centralidade da mãe, seguido dos irmãos. Nos dez desenhos, em sete aparece imagens atribuídas aos laços amicais e em seis encontramos imagens relacionadas a família.

Figura 8 - Desenho produzido por Lauren



Fonte: Dados da pesquisa elaborada pela autora (2017)

Figura 9 - Desenho produzido por Arya



Fonte: Dados da pesquisa elaborada pela autora (2017)

Figura 10 - Desenho produzido por Bráulia



Fonte: Dados da pesquisa elaborada pela autora (2017)

Figura 11 - Desenho produzido por Han



Fonte: Dados da pesquisa elaborada pela autora (2017)

Aparece com recorrência nas falas um indicativo de fluidez nos laços de amizade: “Amigos, amigos... tenho poucos” (Alaska, 16 anos. Escola de Ensino Fundamental e Médio Doutor César Cals). “Não tenho amigos, tenho colegas. Amiga, amiga tenho só uma, e é virtual” (Clary, 18 anos. Escola de Ensino Fundamental e Médio Doutor César Cals).

É como se as amizades tivessem valor vivencial e referencial sem par, com durabilidade precária ou inexistente nessa relação (RAGGI, 2010). Essas flutuações parecem marcas de um tempo em que as transições ocorrem em terreno cada vez mais movediço, no campo profissional, no campo educacional, afetando o campo das relações. Porém, mesmo como fator transitório, as amizades ocupam um lugar importante na vida dos jovens desta pesquisa.

Outras falas identificaram também a existência de amizades virtuais. As redes sociais são apontadas como espaços privilegiados para encontrar amigos e conversar sobre suas leituras, descobrir novos títulos, compartilhar suas escritas e também namorar. Pais (2006), analisando a intensidade com que os jovens mantêm relações afetivas pelo meio virtual, explica que essas são movidas por uma ânsia de ligação a um outro idealizado que simultaneamente se torna objeto e fonte de desejo a partir da representação que dele se constrói imaginariamente (PAIS, 2006). A dinâmica das relações em rede reafirma a lógica da fluidez, onde muito facilmente se faz e desfaz amizades e amores. Os namoros também figuraram dentro da rede de afetos vivenciados pelos jovens - expressos mais intensamente pelas garotas por meio de palavras como “Mozão”; “Amor”; “Namorado” e nos desenhos de coração.

Em análise sobre a centralidade que a família ocupa na vida dos jovens, Dayrell (2002) defende que diante das relações estabelecidas, dos conflitos vivenciados e dos arranjos existentes para garantir a sobrevivência, a família ainda se apresenta como uma das poucas instituições do mundo adulto com a qual os jovens podem contar (DAYRELL, 2002). Alguns jovens desta pesquisa se dividem entre as atividades de casa, a escola e o trabalho, mas a grande maioria ainda não está no mercado de trabalho, portanto são inteiramente dependentes dos rendimentos da família.

Apareceram também recorrências, embora em menor grau, imagens do espaço doméstico representados nas figuras 3, 4, 6 e 8; do ônibus apresentado nas figuras 3, 8 e 11 e da atual situação política do país representado pelas *hashtags* “Fora Temer” (#Foratemer) e “Bolsonaro2018” (#Bolsonaro2018) nas figuras 3, 7 e 11.

As residências e o ônibus figuraram como lugares de leitura - explorados no terceiro capítulo - e de encontro com os amigos. Poucos equipamentos ou espaços públicos da cidade foram citados como lugares para a prática do lazer. Esse dado parece indicar que os jovens participantes dessa pesquisa vivenciam suas experiências juvenis nos seus próprios bairros ou adjacências e suas escolas, que mesmo não reconhecendo o “ser jovem” no aluno os signos e articulações juvenis, estão presentes em forma de atravessamentos às regras dessa instituição.

A distância geográfica e social entre os bairros periféricos e equipamentos públicos ou privados na cidade de Fortaleza fortemente frequentados por jovens tencionam a formação de novas teias de sociabilidade e socialidade a partir da produção artística como saraus e hip-hop, entendidos por Lima e Gonçalves (2016) como modos de representação de experiências sociais nos quais os jovens são inseridos além da perspectiva literária ou cultural, no debate político (LIMA; GONÇALVES, 2016). Essa fragmentação urbana é descrita por Pais; Lacerda e Oliveira (2017) como uma coexistência de várias cidades na mesma cidade, causada por uma “estrutura desigual de oportunidades no que diz respeito ao acesso a bens materiais e simbólicos que a cidade tem, ou não, para oferecer” (PAIS; LACERDA; OLIVEIRA, 2017, p. 310).

A presença das *hashtags* “Fora Temer” (#Foratemer) e “Bolsonaro2018” (#Bolsonaro2018) nos desenhos sublinha que a situação política brasileira também atravessa o cotidiano desses jovens e reforça o clima de insegurança no que se refere ao planejamento do futuro dessa geração. Alguns com posicionamentos mais firmes, outros assumindo lugar de escuta no momento em que se conversava sobre política brasileira – a Roda de Conversa tem

essa potencialidade de abrir-se ao inesperado e produzir aprendizados a partir da troca de saberes.

Em abril de dois mil e dezesseis, a presidenta do Brasil Dilma Roussef foi impedida de permanecer no cargo pelo congresso Nacional, acusada de pedalada fiscal, e que, mesmo apresentando esse caráter constitucional, existe uma parcela dos brasileiros que entende o impedimento da presidenta como um golpe orquestrado pelo vice-presidente Michel Temer - e partidos políticos - chegando esse nome a assumir o cargo de Presidente da República. Tudo isso, acrescido de denúncias de corrupção envolvendo nomes de pessoas que ocupam cargos nos poderes executivo - incluindo o atual presidente do país - legislativo e judiciário, desencadeou uma crise política e uma onda de mobilizações no país com grande participação de jovens. Esse contexto produziu também polarizações na política e o ressurgimento de uma onda conservadora - com grande participação de jovens - que não se via desde o período de redemocratização do país, iniciado em meados dos anos oitenta.

Analisando esse quadro político, Paulo Carrano (2017) afirma que as gerações são disputadas por diferentes valores da sociedade e se o conservadorismo se reproduz, ele vai se reproduzir também no jovem. Nesse contexto, entra o papel fundamental da educação: uma educação que se fundamente em torno da ética e do compromisso com o outro.

A variedade de relações estabelecidas pelos jovens no campo da cultura, as experiências espirituais ou religiosas (institucionalizadas e não-institucionalizadas), as redes de afetos (firmes e fluidas), os lugares de encontro e produção de experiências juvenis, ou seja, essa coexistência social, Maffesoli (2006) chama de “socialidade ou “forma lúdica da socialização” (MAFFESOLI, 2006, p. 141). Dessa forma, é por entender que é necessário buscar através de pontilhados, ou como afirma Pais, Lacerda e Oliveira (2017) explorando as “minudências da vida social” (PAIS; LACERDA; OLIVEIRA, 2017, p. 311), as formas de viver em conjunto, que a “socialidade” se apresenta como uma categoria tão importante para este estudo, pois nos dá pistas sobre as dinâmicas sociais.

3 PRÁTICAS LEITORAS: O QUE LEEM E COMO LEEM OS JOVENS?

Ler é estar alhures, onde não se está, em outro mundo; é construir uma cena secreta, lugar onde se entra e de onde se sai à vontade; é criar cantos de sombra e de noite numa existência submetida à transparência tecnocrática e àquela luz implacável que, em Genet, materializa o inferno da alienação social. Já o observava Marguerite Duras: “Talvez se leia sempre no escuro...A leitura depende da escuridão da noite. Mesmo que se leia em pleno dia, fora, faz-se noite em redor do livro. Michel de Certeau (1994, p. 244-245).

Realizar estudos que envolvem “livro” e “leitura” na contemporaneidade requer contemplar dimensões que vão além da publicação em papel e dos espaços físicos destinados a essa prática, como bibliotecas e livrarias. É preciso também observar convenções com que as novas práticas e suportes de leitura foram se instalando e ressignificando as relações entre o leitor e os textos. Nesse sentido, para fundamentar esse estudo, aproprio-me, principalmente, das contribuições de Roger Chartier (1996; 1998; 2001; 2014), um teórico francês dedicado à história da leitura.

As produções de Chartier atentam para as relações entre o leitor e o texto, estabelecidas desde a invenção da escrita, que permitem associar a história da leitura à história das práticas de leitura, destacando diversos fatores imbricados nessa relação, tais como: os suportes de veiculação dos textos, os mecanismos de circulação e as competências socioculturais acionadas durante a leitura. Seguindo essa via, busco singularidades que marcam as situações de leitura dos jovens alunos de duas escolas públicas de Fortaleza, entendidas como rastros de experiências pessoais e coletivas.

Esse estudo intenciona perceber “o que” os jovens leem, “como” leem e “por que” leem o que leem. Dessa forma, busco contemplar o “o que” a partir de duas listas de livros mencionados pelos jovens e o “como” a partir das conversas coletivas ocorridas em formato de Rodas de Conversa e das Entrevistas Narrativas com os jovens.

As listas foram construídas em dois encontros com os jovens. No primeiro momento, os jovens foram convidados a escrever em um papel o nome de uma obra “marcante”. Vários jovens escreveram o nome de mais de um título, o que resultou em uma lista de oitenta e seis livros. A segunda lista consta de nomes de livros que estavam sendo lidos pelos jovens e foi construída durante a primeira Roda de Conversa.

A partir do nome das obras, realizei uma busca de informações referentes a autor, país de origem, gênero(s) e temática(s) das mesmas na internet através dos sites de venda de livros da Livraria Cultura, da Livraria Travessa e da Saraiva, já que uma análise aprofundada

do repertório temático dos livros mencionados demandaria um tempo que esse estudo não dispõe.

A tabela abaixo apresenta a lista de obras mencionadas pelos jovens como “marcantes” nos seus percursos leitores e informações referentes às mesmas:

Tabela 2 - Obras apresentadas como marcantes pelos jovens e informações referentes a autor(es), país(es) de origem, gênero(s) e temática(s).

Nome da Obra	Autor	País	Gênero(s)	Temática(s)
1- A Bailarina Fantasma	Socorro Acioli	Brasil	Romance	Amor, medo, mistério.
2- A Batalha do Apocalipse	Eduardo Spohr	Brasil	Literatura Fantástica	Anjos, apocalipse, disputa entre o bem e o mal.
3- A Bússola de Ouro	Philip Pullman	Inglaterra	Literatura Fantástica	Mistério, segredo.
4- A Cabana	William P. Young	Canadá	Romance	Dor, experiência com Deus.
5- A Culpa é das Estrelas	John Green	Inglaterra	Romance	Doença, Amor.
6- A Cura Mortal	James Dashner	EUA	Ficção científica	Experimento, ameaça à humanidade.
7- Admirável Mundo Novo	Aldous Huxley	Inglaterra	Romance	Desejo de libertação do Estado científico totalitário. Uma Reserva Selvagem, onde a vida antiga, imperfeita, subsiste, pode ser um caminho.
8- A Droga da Obediência	Pedro Bandeira	Brasil	Ficção	Ameaça da humanidade ser subjugada por uma droga.
9- A Divina Comédia	Dante Alighieri	Itália	Poesia	Jornada espiritual por três reinos: inferno, purgatório e paraíso.
10- A Ilha perdida	Maria José Dupré	Brasil	Ficção	Aventura de férias.
11- A Maldição do Tigre	Colleen Houck	EUA	Ficção, Literatura Fantástica	Mitos hindus, magia, lugares exóticos e sedução.
12- A Revolução dos Bichos	George Orwell	Inglaterra	Romance	Poder, insurreição dos animais de uma granja contra seus donos.
13- Armadilhas da Mente	Augusto Cury	Brasil	Romance	Superação de conflito pessoal.
14- A Seleção	Kiera Cass	EUA	Literatura Fantástica, Romance	Sociedade de castas,

				definição de coroa de princesa.
15- As Crônicas de Nárnia	C. S. Lewis.	Inglaterra	Ficção, Literatura Fantástica	Viagens ao fim do mundo, criaturas fantásticas e batalhas épicas entre o bem e o mal.
16- As Vantagens de Ser Invisível	Stephen Chbosky	EUA	Romance	Narrativas de uma adolescente sobre as dificuldades do ambiente escolar, as descobertas dos primeiros encontros amorosos, os dramas familiares, as festas alucinantes e a eterna vontade de se sentir 'infinito' ao lado dos amigos.
17- A Teoria de Tudo	Jane Hawking	Inglaterra	Romance	Perseverança, amor, superação.
18- A Travessia	William P. Young	Canadá	Romance	Reexame da vida, busca de redenção, cristianismo.
19- A Tulipa Negra	Alexandre Dumas Pai	França	Romance	Injustiça, prisão, amor e aventura.
20- A Última Música	Nicholas Sparks	EUA	Romance	Amor, felicidade e dor.
21- A Viagem	Virginia Woolf	Inglaterra	Romance	Viagem, aventura, amor, família. (autobiografia)
22- Bíblia	-	-	Parábola, Epístola	Monoteísmo, Cristianismo.
23- Capitães da Areia	Jorge Amado	Brasil	Romance	Documento sobre a vida dos meninos abandonados nas ruas de Salvador.
24- Cinquenta Tons de Cinza	E. L. James	Inglaterra	Romance	Paixão, desejo, sedução, segredos.
25- Como Eu Era Antes de Você	Jojo Moyes	Inglaterra	Romance	Amor, família, coragem e o esforço necessários para retomar a vida.
26- Conversando com os Espíritos	James Van Praagh	EUA	Biografia, Literatura de autoajuda	Mistérios da vida após a morte.
27- Divergente	Veronica Roth	Inglaterra	Ficção Científica	Cidade futurista se divide em cinco facções fundamentadas em virtudes. Escolha, surpresa a sociedade supostamente ideal

				em que se vive.
28- Dom Casmurro	Machado de Assis	Brasil	Romance	Caso narrativo de traição (ou não).
29- Esperança Viva	Ivan Saraiva	Brasil	Literatura de autoajuda	Virtualidade, criação, ateísmo, ocultismo, salvação, milagres.
30- Espíritos entre Nós	James Van Praagh	EUA	Literatura de autoajuda	Compreensão da vida após a morte.
31- Eragon	Christopher Paolini	EUA	Literatura Fantástica	Dragões, elfos, cavaleiros, disputa pelo poder.
32- Extraordinário	J. R. Palacio	EUA	Romance	Lição de vida sobre respeito e amor ao próximo e superação.
33- Eu Sou o Mensageiro	Markus Zusak	Austrália	Romance	Superação, mistério, emoção.
34- Eva	William P. Young	Canadá	Conto de suspense	História da Criação, baseada em textos bíblicos. Perda, culpa, perdão, redenção, escolhas.
35- Fallen	Lauren Kate	EUA	Ficção, Literatura Fantástica	Segredo, paixão, escolha.
36- Filhos do Éden	Eduardo Spohr	Brasil	Ficção, Literatura Fantástica	Anjos, deuses e demônios, ameaça à vida na terra.
37- Gossip Girl	Cecily Von Ziegesar	Inglaterra	Romance	Um mundo de jovens nova-iorquinos ricos. Um mundo de ciúmes, traições e comportamentos ousados.
38- Harry Potter	J. K. Rowling	Inglaterra	Literatura Fantástica	Magia, amor, amizade, coragem, imaginação.
39- Hush Hush	Becca Fitzpatrick	EUA	Ficção, Literatura Fantástica	Anjos, paixão, perigo.
40- Insurgente	Veronica Roth	Inglaterra	Ficção Científica	Ameaça à perda de vidas.
41- Jogos Vorazes	Suzanne Collins.	EUA	Ficção Científica, Romance	Poder, desafio, competição.
42- Luzia Homem	Domingos Olímpio	Brasil	Romance	Fortaleza feminina, injustiça, morte.
43- Marley e Eu	John Grogan	EUA	Romance autobiográfico.	Relação dos humanos com animais. Amor Incondicional.
44- Minha Vida Fora	Paula Pimenta	Brasil	Romance	Desafios, descobertas,

de Série				experiências na adolescência.
45- Morri para Viver	Andressa Urach	Brasil	Autobiografia	Confissões de uma personalidade da mídia até a experiência de quase morte. Redenção.
46- Nada dura para sempre	Sidney Sheldon	EUA	Romance	Amor, medo, ambição, reviravoltas.
47- Na Natureza Selvagem;	Jon Krakauer	EUA	Relato de viagem	Saga de um aventureiro até seu triste desenlace.
48- Não Se Iluda, Não	Isabela Freitas	Brasil	Romance	Aventuras e desventuras de uma jovem.
49- Nunca Desista dos Seus Sonhos	Augusto Cury	Brasil	Literatura de autoajuda	Sonhos e projetos de vida.
50- O Abraço	Lygia Bojunga	Brasil	Romance	Amargura, denúncia de uma experiência sexual.
51 - O Alquimista	Paulo Coelho	Brasil	Romance	Mistérios que acompanham a raça humana desde a sua criação: o Amor, os sinais de Deus, o sonho que cada um de nós precisa seguir na vida. A busca de si.
52- O Código da Vinci	Dan Brown	EUA	Ficção Científica, Romance	Assassinato, investigação, segredo.
53- O Duque e eu	Julia Quinn	EUA	Romance	Poder do amor.
54- O Futuro da Humanidade	Augusto Cury	Brasil	Romance	Diálogo, psicologia, transformação da mente e do coração.
55- O Hobbit	J. R. R. Tolkien	Inglaterra	Ficção, Literatura Fantástica	Aventura, surpresa, autodescoberta.
56- O Inferno de Gabriel	Sylvain Reynard	Canadá	Romance	Desafio, paixão.
57-O Mágico de Oz	L. Frank Baum	EUA	Aventura, Ficção	Perigo, aventura, autodescoberta.
58- O Menino de Ouro	Abigail Tarttelin	Inglaterra	Romance	Adoção, transformação da vida de um casal.
59- O Menino do Pijama Listrado	John Boyne	Irlanda	Ficção, Romance	Inocência, holocausto, amizade em tempos de guerra.
60- O Mercador de Veneza	William Shakespeare	Inglaterra	Romance	Antissemitismo, vingança.
61- O Mínimo Que Você Precisa Saber	Olavo de Carvalho	Brasil	Artigos, Ensaios	Reflexões sobre

Para Não Ser Um Idiota				temas dos dia a dia.
62- O Monge e o Executivo	James C. Hunter	EUA	Literatura de autoajuda	Liderança.
63- O Monge que vendeu sua Ferrari	Robin Sharma	Canadá	Literatura de autoajuda	Transformação pessoal.
64- O Pequeno Príncipe	Antoine de Saint-Exupéry	França	Ficção	Monólogo interior entre o “eu” e o “outro”. Casamento/separação, profissões, sonhos, decepções.
65- O Poder do Hábito	Charles Duhigg	EUA	Literatura de autoajuda	Hábito como chave para o sucesso na vida.
66- Orgulho e Preconceito	Jane Austen	Inglaterra	Romance	Educação, cultura, moral e casamento na sociedade aristocrática do início do século XIX, na Inglaterra.
67- O Último Olimpiano	Rick Riordan	EUA	Ficção	Combate, ameaça à terra, profecia.
68- O Sangue do Olimpo	Rick Riordan	EUA	Ficção, Literatura Fantástica	Ameaça de guerra entre semideuses gregos e romanos.
69- O Senhor dos Anéis	J. R. R. Tolkien	Inglaterra	Ficção, Literatura Fantástica	Conflito do bem contra o mal, luta de várias raças.
70- Os Instrumentos Mortais	Cassandra Clare	EUA	Ficção, Literatura Fantástica, Romance	Assassinato, mistério, investigação.
71- Os Miseráveis	Victor Hugo	França	Romance	Denúncia aos tipos de injustiça humana.
72- Os 13 Porquês	Jay Asher	EUA	Romance	Caso de suicídio: motivos.
73- Paixão Sem Limites	Abbi Glines	EUA	Romance	Luta contra preconceito. História de amor.
74- Paraíso Perdido	John Milton	Inglaterra	Poesia	Recriação do conflito entre Deus e Lúcifer.
75- Para Sempre	Alyson Noel	EUA	Romance	Acidente, perda de memória, amor.
76- Para Sempre Alice	Lisa Genova	EUA	Romance	Doença, perda de memória, amor.
77- Percy Jackson	Rick Riordan	EUA	Ficção, Literatura Fantástica	Planeta ameaçado, Guerra, Deuses, semideuses.
78- Perdida	Carina Rissi	Brasil	Romance	Amor que ultrapassa as barreiras do

				tempo.
79- Poderosa	Sergio Klein	Brasil	Ficção, Literatura Fantástica	Cotidiano de uma adolescente que descobre seu poder através da escrita.
80- Preciosa	Saphire	EUA	Romance	Abuso sexual paterno, esperança.
81- Quem é você, Alaska?	John Green	EUA	Romance	Experiências juvenis, paixões, aventuras e reflexão sobre fatos da vida.
82- Rei Lear	William Shakespeare	Inglaterra	Teatro	Reinado, poder, ambição, traição.
83- Star Wars	Vários Autores	EUA	Ficção Científica	Poder, luta, lado bom e sombrio da força.
84- Todo dia	David Levithan	EUA	Romance	Adaptação, regras, mudanças, amor.
85- Um Dia	David Nicholls	Inglaterra	Romance	Disputas, esperança, oportunidade, acerto de contas com o amor e com a vida.
86-Vinte Mil Léguas Submarinas	Júlio Verne	França	Romance	Naufrágio, mistério, descoberta.

Fonte: Elaborada pela autora (2017)

Desta lista, apenas vinte são títulos da literatura nacional, apontando um indício de que os jovens leem mais literatura estrangeira que literatura brasileira. A lista apresenta uma grande diversidade de títulos, havendo pouca repetição. Entre os que se repetiram encontram-se: a saga *Harry Potter* (mencionado 13 vezes), *Fallen* (mencionado 5 vezes), *A Seleção* (mencionado 4 vezes), *Percy Jackson* (mencionado 3 vezes), *A Culpa é das Estrelas* (mencionado 3 vezes) e *Dom Casmurro* (mencionado 2 vezes). Apresenta também uma considerável variedade de gêneros - romance, literatura fantástica, ficção, literatura de autoajuda, foram os mais citados. Cito os gêneros pela força que as categorias se impõem, já que se manifesta um caráter de hibridez na classificação das obras, encontrando-se até divergências nas apresentações nos sites de pesquisa e venda. Consoante a esse assunto, Manguel (1997) diz:

Classificado como ficção, *As viagens de Gulliver*, de Jonathan Swift, é um romance de aventura engraçado; como sociologia, é um estudo satírico da Inglaterra no século XVIII; como literatura infantil, uma fábula divertida sobre anões e gigantes e cavalos que falam; como fantasia, um percussor da ficção científica; como literatura de viagem, um roteiro imaginário; como clássico, uma parte do cânone literário

ocidental. Categorias são exclusivas; a leitura não o é – ou não deveria ser (MANGUEL, 1997, p. 227).

É próprio do texto, da leitura e do leitor deslocamentos, subversões. Portanto, não importa a classificação que tenha enquadrado a obra, o leitor, mesmo não intencionando, redefine no ato de ler a(s) categoria(s) nas quais foi/foram classificada(s) a obra. Embora se configure como campo fronteiro, considero que a categoria gênero aponta expectativas concernentes, por exemplo, ao mundo ficcional e não-ficcional.

Considere importante sistematizar os dados do quadro acima, optando pela centralidade dos temas. Registre os temas com maior recorrência nos gêneros mais mencionados na tabela acima, resultando a composição do quadro abaixo.

Tabela 3 - Síntese dos Temas recorrentes nas obras marcantes

Gênero	Temas Recorrentes
Romance	Amor, superação, família
Literatura Fantástica	Anjos/deuses, disputa ente o bem e o mal
Ficção	Ameaça, apocalipse
Literatura de autoajuda	Superação, vida após morte

Fonte: Elaborada pela própria autora (2017)

A pergunta que se impõe é: por que esses temas despertam mais interesse nos jovens e não outros? Uma primeira leitura sugere alguns indicativos: que a maioria dos textos está dentro da produção ampliada do mercado editorial; que a maioria das experiências leitoras desses jovens está fora das classificações do que o cânone literário define como literatura legítima; que muitos textos relatam cotidianos e dilemas adolescentes e juvenis que penso apresentar-se como atrativo para esse público.

Analisando a relação dos jovens com a leitura na contemporaneidade Luís Ceccantini, pesquisador especialista em literatura infantojuvenil (2016) afirma:

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).

Ceccantini (2016) faz uma análise considerando principalmente os aspectos mais objetivos e sociais, mobilizadores dos interesses literários. Além desses, o presente estudo busca contemplar aspectos subjetivos que influenciam nos interesses literários dos jovens.

O desafio da pesquisa nas ciências sociais consiste em criar uma nova roupagem metodológica que possibilite, como afirma Latour (2012), a percepção das associações existentes entre elementos distintos. Neste estudo, essas associações se dão entre a literatura e os jovens, entre a escola e as vivências e práticas leitoras, articulando as singularidades e o social como “movimento particular de reassociação e reagregação” (LATOURE, 2012, p. 25).

Nesse intuito, lanço mão das Rodas de Conversa, do Diário de Campo e das Entrevistas Narrativas como métodos ou instrumentos para realizar uma leitura das experiências leitoras dos jovens articulando-as às marcas das socialidades ou às formas sociais juvenis, por acreditar que elas pontuam elementos importantes do tecido social. Os elementos evidenciados nas conversas, nas narrativas e nas observações são entendidos como pistas para percepção dessas marcas. Os aspectos apresentados nos quadros acima serão retomados para análise, associados a outras pistas, no capítulo cinco dessa dissertação.

3.1 Percursos leitores e maneiras de ler

Se a lista de livros construída no primeiro encontro forneceu indício sobre as leituras que “marcaram” o percurso leitor dos jovens das duas escolas pesquisadas, busquei através de encontros em forma de Rodas de Conversa realizadas com quatro grupos de alunos leitores, sendo dois em cada escola – um grupo em cada turno – perceber “o que” esses jovens estavam lendo e “como” organizam suas práticas de leitura. Entendo como perspectivas diferentes: a obra “marcante” extrapola temporalidade - ela pode ter se realizado na infância, na pré-adolescência - e aponta uma forte marca das subjetividades; a leitura atual aponta possibilidades de leituras em contextos que se imbricam elementos subjetivos e sociais - como mercado, divulgação, mídia, acesso. As duas perspectivas são importantes nesse estudo.

As Rodas de Conversa como metodologia de pesquisa ainda é nova e vem sendo experienciada em vários contextos. Sampaio *et al.* (2014) apresenta esse método como um dispositivo de construção dialógica e ao defenderem sua potencialidade afirmam:

As rodas produzem conhecimentos coletivos e contextualizados, ao privilegiarem a fala crítica e a escuta sensível, de forma lúdica, não usando nem a escrita, nem a leitura da palavra, mas sim a leitur-ação das imagens e dos modos de vida

cotidianos. Elas favoreceram o entrosamento e a confiança entre os participantes, superando a dicotomia: sujeito – objeto (SAMPAIO *et al.*, 2014, p. 1301).

A opção pelas Rodas decorre da compreensão de que esse método possibilita maior aproximação com as experiências do cotidiano juvenil. Entendo que a horizontalidade do método possibilita uma maior dialogicidade, dissolvendo a figura do pesquisador-mestre como centro do processo “e emerge a fala como signo de valores, normas, cultura, práticas e discurso” (SAMPAIO *et al.*, 2014, p. 1301).

Nessas Rodas, conversamos sobre “experiências leitoras e formas de ler” e para fugir de perguntas diretivas e criar dentro desse espaço “questões outras” sequer cogitadas pela pesquisadora, utilizei como mote imagens (dispostas abaixo) e o conteúdo delas fundamentará a escrita deste capítulo.

Figura 12 -Imagens utilizadas na Roda de Conversa sobre experiências leitoras e formas de ler



Fonte: Dados da pesquisa elaborada pela própria autora (2017).

Dispostos em Roda, seja em volta de uma mesa ou sentados em círculo, as imagens ficavam ao centro. As mesmas eram apresentadas à roda e a partir delas a conversa acontecia. A perspectiva da conversação é referendada por Tarde (1992) neste estudo como “fala direta e imediata, em que se fala, sobretudo por falar, por prazer, por distração, por polidez” (TARDE, 1992, p. 95).

Participaram dessa Roda quarenta e três alunos, sendo dezoito alunos do CAIC Maria Alves Carioca e vinte e cinco da Escola de Ensino Fundamental e Médio Doutor César Cals.

As Rodas não foram gravadas. Conteí com a ajuda das estudantes do Curso de Ciências Sociais Amanda Lima e da Ana Maria Gonçalves - já apresentadas no primeiro capítulo - para fazerem junto comigo os registros das palavras, expressões corporais e impressões. Os registros de falas nem sempre virão acompanhados dos autores. Elegi como importantes a variedade e a espontaneidade das falas e narrativas produzidas pelo mote das imagens e o conteúdo delas fundamentou a escrita desse capítulo.

3.1.1 A literatura do momento

Intencionando conhecer as leituras atuais dos jovens e perceber os elementos que compõem essa lista, utilizei uma imagem na Roda de Conversa que tinha como inscrição: “Vamos brincar: se você fosse ficar preso no último livro que leu, qual seria?” Esse mote possibilitou que os participantes não só falassem os nomes das últimas obras lidas, mas as narrassem para o grupo, discutissem impressões e gostos.

A jovem Catherine, assim como outros, não apenas diz o nome do seu último título, ela narra a história da obra *A Menina Que Roubava Livros*, parecendo querer convencer outros a lerem e acrescenta: “Já li quatro vezes. O livro é perfeito!” (Catherine, 17 anos. Escola de Ensino Fundamental e Médio Doutor César Cals).

As narrativas dos jovens apontam indicativos de como a literatura se apresenta como um componente da cultura e socialização dos mesmos. No espaço das Rodas eles encontraram um espaço de compartilhamento físico pouco encontrado nas escolas ou outros espaços sociais. Para chegar à socialização da leitura recorrem cotidianamente às redes sociais; “é uma necessidade de não ler apenas para si mesmo, mas com outros jovens”, como escreve Ceccantini (2016), que acrescenta: “a leitura de um determinado livro passa a atender a certa necessidade de pertencimento a um grupo de identidade afim, de integração a uma mesma “tribo” que tem gosto e atitudes semelhantes, que consome um mesmo tipo de gênero ou subgênero literário.” (CECCANTINI, 2016, p. 90).

De posse da lista de leituras atuais realizadas pelos jovens, realizei uma busca para conhecer aspectos referentes a autor, país de origem, gênero(s) e temática(s) das mesmas na internet através dos sites de venda de livros da Livraria Cultura, da Livraria da Travessa e

da Saraiva. Os títulos apresentados como as últimas leituras realizadas pelos jovens estão expostos na tabela abaixo:

Tabela 4 - Obras apresentadas como leituras atuais pelos jovens e informações referentes autor(es), país(es) de origem, gênero(s) e temática(s)

Nome da Obra	Autor	País	Gênero	Temática(s)
1- A Coroa	Kiera Cass	EUA	Romance	Amor
2- As Aventuras de Sherlock Holmes	Arthur Conan Doyle	Inglaterra	Ficção policial	Aventura, Mistério
3- As Crônicas de Nárnia	C. S. Lewis	Inglaterra	Ficção, Literatura Fantástica	Viagens ao fim do mundo, criaturas fantásticas e batalhas épicas entre o bem e o mal.
4- A Droga do Amor	Pedro Bandeira	Brasil	Ficção	Investigação de um crime; paixão.
5- A Estrada	Cormac McCarthy	EUA	Ficção, Literatura Fantástica	Planeta devastado, busca pela sobrevivência e salvação.
6- A Guerra dos Tronos	George R. R. Martin	EUA	Ficção, Literatura Fantástica	Disputa de poder, Crime, presságios malignos.
7- A Marca de Athena	Rick Riordan	EUA	Ficção, Literatura Fantástica	Deuses, semideuses, profecia.
8- A Menina que Roubava Livros	Markus Zusak	Austrália	Romance	Perseguição nazista, medo, solidão.
9- Brasil, Uma Biografia	Lilia Moritz Schwarcz e Heloisa Murgel Starling	Brasil	Biografia	Proposição de uma nova (e pouco convencional) história do Brasil.
10- Chamado Radical	Bráulia Ribeiro	Brasil	Autobiografia	Religião, Cristianismo.
11- Cidade das Cinzas	Cassandra Clare	EUA	Romance	Amor, Vampiros, Angústias

				adolescentes.
12- Cidades de Papel	John Green	EUA	Romance	Paixão, Aventura, Mistério.
13- Cidade dos Ossos	Cassandra Clare	EUA	Ficção	Assassinato, Ameaça na terra.
14-Depois de Você	Jojo Moyes	Inglaterra	Romance	Amor, Vida e morte.
15-Depois da Ecuridão	Sidney Sheldon	EUA	Romance	Morte, mistério, investigação.
16- Em Busca de Heróis	Morgan Rice	EUA	Ficção, Fantasia, Romance	Dramas familiares, Disputa de poder, Intrigas, Mistério, Romance.
17-É Melhor Não Saber	Chevy Stevens	Canadá	Ficção Policial	Drama familiar, investigação.
18- Eragon	Christopher Paolini	EUA	Literatura Fantástica	Dragões, elfos, cavaleiros, disputa pelo poder.
19- Feliz Por Nada	Martha Medeiros	Brasil	Contos, Crônicas	Crônicas abordando Angústias, anseios da sociedade e temas universais como amor, família, amizade.
20- Jogo do Namoro	Danielle Steel	EUA	Romance	Abandono, superação, coragem, humor.
21- O Mundo de Sofia	Jostein Gaarder	Noruega	Romance Filosófico	Questões filosóficas à personagem: quem é você? De onde vem o mundo? História da filosofia ocidental.
22- O Retorno do Rei	J. R. R. Tolkien	Inglaterra	Literatura Fantástica	Luta, ameaça, poder.
23- Os Dragões do Éden	Carl Sagan	EUA	Ensaio	Informação científica e os grandes mitos

				do passado. Diálogo das diversas áreas do conhecimento científico, com a filosofia e com a história.
24- Os Segredos da Mente Milionária	T. Harv Eker	EUA	Literatura de autoajuda	Dezessete modos de pensar e agir que distinguem os ricos das demais pessoas.
25- Os Sertões	Euclides da Cunha	Brasil	Romance	Narra a Guerra de Canudos no sertão do nordeste brasileiro no final do século XIX.
26- Pilares da Terra	Ken Follett	Inglaterra	Romance	Conspirações, jogos intrincados de poder, violência e surgimento de uma nova ordem social e cultural, buscando captar simultaneamente o que acontece nos castelos, feiras, florestas e igrejas na Inglaterra. Luta para construir um templo grandioso a Deus.
27- Quando Nietzsche Chorou	Irvin D. Yalom	EUA	Romance	Saga de um relacionamento imaginário entre um paciente e um terapeuta talentoso.
28- Queimada Viva	(Autor(a) não encontrado(a))	(Origem não encontrada)	(Gênero não encontrado)	Testemunho de uma sobrevivente de crimes praticado com mulheres na Cisjordânia.
29- Quem é você, Alaska?	Jonh Green	EUA	Romance	Experiências juvenis, paixões, aventuras e reflexão sobre

				fatos da vida.
30- Reiniciados	Tery Terri	(Origem não encontrada)	Ficção Científica	Perda de memória. Reiniciação.
31- Sexy Girls	Hayley Dimarco	EUA	Literatura de Autoajuda	Aborda os motivos pelos quais Deus se importa com as roupas que você usa e a orienta a tomar decisões acertadas quanto a um estilo de se vestir.
32- Star Wars	Vários autores	EUA	Ficção Científica.	Poder, luta, lado bom e sombrio da força.
33- Todo dia	David Levithan	EUA	Romance	Adaptação, regras, mudanças, amor.
34- Triste Fim de Policarpo Quaresma	Lima Barreto	Brasil	Ficção, Romance	Nacionalismo, opressão aos desfavorecidos nos primeiros anos da República no Brasil.
35- Um Mundo Brilhante	T. Greenwood	EUA	Literatura de autoajuda, Romance	Descobertas de si e do mundo.
36- 1984	George Orwell	Inglaterra	Ficção, Romance	Sistema de controle dos regimes totalitários.

Fonte: Elaborada pela própria autora (2017)

Algumas obras dessa lista foram citadas mais de uma vez – *A Menina Que Roubava Livros*, *Eragon*, *Star Wars* e *Quem é Você, Alaska?* – o que justifica o número de obras da tabela 4 (36) ser menor que a quantidade de participantes (43).

Seguindo a mesma lógica de sistematização do primeiro quadro de livros indicados pelos alunos com opção pela centralidade dos temas, registrei os três temas com maior recorrência nos gêneros mais mencionados no quadro acima, resultando a composição da tabela abaixo.

Tabela 5 - Síntese dos temas recorrentes nas leituras das obras atuais

Gênero	Temas Recorrentes
Romance	Amor/paixão/romance, mistério, poder
Literatura Fantástica	Amor/paixão/romance, aventura, apocalipse/profecia
Ficção	Poder, amor/paixão/romance, ameaça

Fonte: Elaborada pela própria autora (2017)

Comparando os quadros de temas apresentados na tabela 3, alguns elementos se repetem: a maioria das obras compõe o circuito da grande produção de mercado; a predominância de títulos da literatura estrangeira; o destaque para os gêneros romance, ficção e fantasia; a grande diversidade de obras com possibilidade de acesso gratuito, disponíveis para *download* através do site de pesquisa *Google* ou de bibliotecas virtuais, conforme as narrativas dos jovens.

Um elemento curioso é a menção as obras da saga *Harry Potter* como recorrentes e marcantes entre os jovens das duas escolas durante o primeiro encontro e a não manifestação desta saga como leitura atual, que faz depreender que *Harry Potter* é uma obra importante do histórico de leitura juvenil, porém, no momento não lida, reforçando a percepção anunciada anteriormente de que as obras marcantes podem estar associadas à memória da infância, da pré-adolescência ou da adolescência.

Uma publicação do nexojournal.com⁹ com o ranking dos livros mais vendidos no Brasil desde 2010, nove foram citados como leituras realizadas pelos jovens desta pesquisa, sendo: *A Culpa é das Estrelas*; *Cinquenta Tons de Cinza*; *O Pequeno Príncipe*; *O Monge e o Executivo*; *Como Eu Era Antes de Você*; *Cidades de Papel*; *Depois de Você*; *A Guerra dos Tronos* e *Os Segredos da Mente Milionária*. Esse dado parece indicar que estamos diante de um perfil de leitores com gostos literários comuns, diferenciando-se nas formas de acesso aos livros: há os que compram e os que acessam gratuitamente, via internet, os mesmos textos.

A leitura das tabelas 3 e 5 em que estão sistematizadas as temáticas abordadas nas obras apresentadas pelos jovens aponta indícios sobre assuntos de interesse dos jovens que parecem contemplar, principalmente: o campo do afeto – com histórias que abordam temas como amor, paixão, família, amizade – o campo do medo do que está por vir – manifestado pelo interesse nas histórias que tratam de profecias e apocalipse – e o campo do poder – pela centralidade nos roteiros sobre disputa de poderes em mundos da ficção e em mundo real.

⁹Disponível em: <<https://www.nexojournal.com.br/grafico/2017/07/03/O-ranking-dos-livros-mais-vendidos-no-Brasil-desde-2010>>. Acesso em: 01 ago. 2017.

Esses dados podem ser entendidos como pistas que serão “associados” ou “agregados” às conversas e narrativas e retomados no capítulo cinco.

Apesar da literatura brasileira não se apresentar como preferência entre os jovens, os mesmos manifestaram percepções críticas com relação ao seu distanciamento dessa literatura. Foram apresentados como indicativos: a linguagem utilizada pelos autores nacionais – referindo-se às obras clássicas; a pouca divulgação das obras da literatura brasileira; os temas tratados pelos autores como “de pouco interesse para os jovens”. Referente ao último aspecto um jovem fala: “Parece que o [autor] brasileiro não escreve pra gente. Não tem sobrenaturais, magia... Parece que o autor brasileiro não foca na verdade na gente” (Roda de Conversa ocorrida no CAIC Maria Alves Carioca).

Mesmo suspeitando do pouco conhecimento desse grupo de jovens sobre a Literatura Brasileira contemporânea, essa fala comunica um aspecto importante para esse estudo, já atentado por Chartier (1996): “cada época constitui seus modelos e códigos narrativos e que no interior de cada momento existem códigos diversos, segundo os grupos culturais”. Portanto, uma literatura que contemple “sobrenaturais, magia” parece fazer parte do universo de expectativas de alguns jovens na contemporaneidade.

Quando se referem à linguagem, observa-se que alguns jovens associam a literatura brasileira aos clássicos e ainda manifestam um certo preconceito literário com a literatura contemporânea. Isso ficou evidente na seguinte fala: “Há duas coisas: ficamos entre o clássico e a leitura chata, vazia”. Um outro interfere: “Discordo que os livros atuais são pobres. Acho isso preconceito” (Roda de conversa ocorrida na Escola de Ensino Fundamental e Médio Doutor César Cals).

As falas apresentam importantes elementos para análise do distanciamento dos jovens da literatura nacional e elas parecem apontar para aspectos relacionados ao pouco interesse pela literatura clássica e ao limitado conhecimento da literatura contemporânea brasileira. Não se pode esquecer de outro aspecto situado no campo da produção mercadológica, como fala Chartier (1996): “é possível que se leia quando existe um mercado no qual possam ser colocados os discursos concernentes às leituras.” (CHARTIER, 1996, p. 238). É incomparável o investimento e divulgação da grande literatura estrangeira que estende a ficção para além do texto à literatura brasileira.

3.1.1.1 Jovens, literatura e mídia

O envolvimento dos jovens com a literatura motiva uma discussão sobre a relação “jovens, literatura e mídia”. Observa-se uma grande exploração midiática que estende a ficção literária para além dos textos, que pode se apresentar como um condicionante nas escolhas das leituras por esse público. Falo das adaptações cinematográficas, baseadas nas produções literárias lançadas após a chegada dos livros no mercado e, junto a esta, toda uma publicidade veiculada na televisão, nas redes sociais, nas telas do cinema e até na disponibilidade de objetos e acessórios pessoais à venda.

Há uma linguagem própria nesse universo da ficção que eu precisei aprender a decifrá-la. Essa necessidade se evidenciou quando um dos jovens falou da sua participação em eventos que reúnem fãs de personagens de diferentes gêneros como os da obra *O Senhor dos Anéis*¹⁰ pela qual é aficionado. Se assume como um *Cosplayer* – nome dado às pessoas que se fantasiam - e um *Cosmaker* – nome dado às pessoas que produzem de forma artesanal sua fantasia. Ele diz: “Devido à proximidade com a obra [O Senhor dos Anéis] me tornei um *cosplayer* e *cosmaker* porque eu faço e uso as fantasias. Nesses eventos parece que você tá dentro daquele mundo.” (Aragon, 19 anos. CAIC Maria Alves Carioca).

A título de ilustração trago uma imagem de um *cosplayer* fantasiado do “Rei Bruxo de Angmar”, personagem de *O Senhor dos Anéis* veiculada pelo portal de notícias G1¹¹ em janeiro de dois mil e treze durante um evento realizado em Fortaleza - CE. A manchete “Cosplayers criam fantasias durante meses e investem alto em torneios” intitulava essa publicação que falava sobre os investimentos dos fãs de personagens de histórias, de quadrinhos e desenhos animados – *mangá* e *anime*, respectivamente como chamam os fãs - que com suas performances competem em eventos ocorridos no Brasil e em outros países.

¹⁰ O Senhor dos Anéis é uma trilogia de livros do gênero fantasia escrita pelo escritor britânico J. R. R. Tolkien, obra já adaptada para o cinema.

¹¹ G1 Portal de Notícias. Disponível em: <<https://www.google.com.br/search?q=fantasia+cosplay+senhor+dos+anei&tbm=isch&tbo=u&source=univ&as=X&ve=0ahUKEwiz96vS943WAhVM6yYKHTY7CIAQ7AkIQQ&biw=1536&bih=748#imgrc=HjNfFBys3Q-BhM>>. Acesso em: 01 set. 2017.

Figura 13 - Cosplayer do Rei Bruxo de Angmar



Fonte: G1 Portal de notícias (2017).

A relação literatura, mídia e mercado não é invenção recente. Chartier (2007), através do texto *Éloge de Richardson* escrito por Diderot, fala da teia de acontecimentos que ocorrem na relação leitura de ficção e mercadoria como uma novidade que se estendia além do próprio texto:

[A leitura do título] é assegurada em primeiro lugar pela exploração comercial das obras e sua transformação em objeto de uso corrente. Tal entrada dos romances de Richardson, em particular *Pamela*, no mundo familiar dos leitores é, como vimos, assegurada de diversas maneiras: pela campanha publicitária que precede sua publicação e pelas numerosas adaptações, traduções, continuações e paródias, mas também pelas gravuras, bonecos de cera, leques, cartas de baralho que dão uma realidade cotidiana aos heróis da ficção (CHARTIER, 2007, p. 279).

O excerto acima traz aspectos das relações entre a ficção literária e as estratégias de mercado acionadas para garantir o sucesso das vendas dos títulos, manifestado em uma obra do século XVIII, que, apesar da distância temporal, assemelha-se à exploração comercial das obras na atualidade. As vias são variadas - como as grandes produções cinematográficas, séries, roupas, adereços, bonecos, feiras, eventos de *cosplay* - para aproximar os leitores do universo das obras e sentirem-se integrantes daquele mundo, como afirmou o jovem Aragon.

Alberto Manguel (2009), de forma crítica, produz uma análise da relação entre arte e publicidade afirmando que as qualidades artísticas de uma obra muitas vezes submetem-se ao gosto da maioria e em certos casos, em favor do valor econômico, outros valores se apagam ou desaparecem. Acrescenta:

[Uma] necessidade de desejo é criada não pela abertura de novas áreas de pesquisa intelectual e emocional do próprio trabalho artístico, mas por campanhas planejadas que, inspiradas em estatísticas e pesquisas de mercado, inventam efetivamente uma pré-história de desejos por algo que mais tarde será deliberadamente produzido para

satisfazê-los [...] é possível produzir livros para aliviar uma “necessidade” espiritual depois de difundir pseudo-misticismos pré-fabricados, acessíveis a todos, enchendo livrarias com advertências apocalípticas e teorias conspiratórias baseadas, naturalmente, em angústias reais e temores coletivos (MANGUEL, 2009, p. 24).

O pensamento de Manguel nos auxilia a pensar nas possibilidades de apropriação da arte literária por autores, editores e mercado, no poder que o livro exerce sobre o leitor, destacado por Pierre Bourdieu em debate com Roger Chartier como um “poder extraordinário” quando se torna um modelo de vida. Por outro lado, Chartier questiona esse poder ou a eficácia total do livro ao defender que afirmá-los é negar o espaço próprio da leitura, “jamais redutível ao que se é lido.” (CHARTIER, 1996, p. 243).

Para Chartier (1996), a leitura é a revelação pontual de uma polissemia do texto literário. Defende que o sentido do texto empregado por um indivíduo nasce de situações de leitura, chamada por ele de “fora-do-texto”, que opera para além do sentido das palavras, do agrupamento de frases. Para o autor, é no “fora-do-texto” que estão implicadas ao mesmo tempo uma história coletiva e uma marca pessoal. Nesse sentido, o pensamento de Chartier traz luz para a compreensão sobre o jogo da leitura e a constituição dos sentidos do texto que se produz em movimento não havendo jamais compreensão autônoma, nem sentido constituído, imposto pelo livro em leitura (CHARTIER, 1996, p. 108; 115).

Não são apenas as grandes produções que ocupam espaços na mídia que atraem os jovens desta pesquisa. Encontrei leitores de autores brasileiros “vivos” que enxergam a internet como meio de divulgação dos seus trabalhos, publicam seus textos em plataformas de leitura digital ou em grupos de leitores e ainda constituem uma relação íntima com seu público na rede. Outra singularidade encontrada foi uma jovem que tem preferência pela literatura asiática e diz que aprendeu a gostar dessa literatura com a mãe. É com ela que compartilha suas leituras.

Essas narrativas mostraram a diversidade de obras voltadas para o público juvenil na atualidade que possibilita um repertório amplo de escolhas que outras gerações não dispuseram. Analisando o crescimento de títulos destinados aos jovens no Brasil, Failla (2014) lembra que há pouco tempo a literatura juvenil não se diferenciava da literatura adulta e que hoje os editores atentos, principalmente, com o fenômeno de venda da literatura juvenil, investem na busca de autores e títulos que atendam aos interesses genuínos dos adolescentes e jovens (FAILLA, 2014, p. 82).

Ceccantinni (2016) considera simplificadoras as análises que relacionam o crescimento de leitores jovens no país apenas à expansão da produção editorial e diz que há que se considerar que existe um movimento de mútua influência neste campo:

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

O que vem se percebendo é que a leitura encontra-se no conjunto de práticas culturais no qual o jovem contemporâneo está mergulhado, isto é, a leitura praticada por eles vai além do envolvimento com a obra e sua trama, se apresenta como espaço de socialização através das comunicações estabelecidas nos meios eletrônicos pelas redes sociais - ponto de encontro entre leitores, autores e comentadores das obras - ou mesmo nos encontros presenciais como feiras de compra e troca de livros, bienais do livro, eventos de *cosplay* e outros.

Alguns críticos questionam a qualidade dessa literatura e sua capacidade de formar leitores que leem por prazer. Zoara Failla (2014) afirma que para eles, trata-se de um modismo alimentado pelo mercado e pelas redes sociais e destaca as análises de dois estudiosos: Fabíola Farias, que ao investigar o interesse dos jovens pelas grandes “ondas”, afirma que essas produções cativam pela identificação, mas não promovem o prazer pela leitura, nem garantem que venham ler outros gêneros e apreciar a literatura “arte”; e João Ceccantinni tem o posicionamento de que os jovens leem o que estão com vontade de ler, que a leitura deve satisfazer um desejo interior e que se a obra tem soluções estéticas boas, então a leitura vale a pena (FAILLA, 2014, p. 84).

Não é interesse desta pesquisa estabelecer uma classificação a partir de uma carga valorativa para os textos literários lidos pelos jovens. O que importa aqui é encontrar pistas que decifrem as motivações implicadas nas relações entre juventude, literatura e práticas leitoras na atualidade, que acredito revelar aspectos de uma época e de um universo juvenil.

Considerando que a “moda” é apontada como possível condicionante para explicar o crescimento do seguimento da literatura juvenil, trago uma análise produzida por Maffesoli (2010) sobre esse fenômeno:

Constatou-se, portanto, que há, na imitação (que se chamou moda, conformidade), o desejo de reconhecimento pelo outro, a procura de um apoio ou de proteção social, e o fato de seguir uma via comum. [...] A tribo é tomada em sua totalidade por essa ou

aquela moda, ela a vive com excesso, até que, passando a um outro objeto de seu desejo, ela o adora com mais intensidade (MAFFESOLI, 2010, p. 157).

Observa-se que dois aspectos estão envolvidos na produção do fenômeno analisado: a fusão grupal, muito característico das juventudes e o aspecto efêmero ou sucessivo desse fenômeno. Considerando esses aspectos e o interesse dos jovens pela literatura “da moda”, entendo que para além do desejo de imitação, as novas práticas de leitura - que envolvem interação e compartilhamento ocorridos, principalmente, pela internet - são atraentes para essa geração que utiliza as redes sociais como lazer e possivelmente como espaço de autoafirmação mostrando conhecimento.

Eventos voltados para a leitura como a XII Bienal Internacional do livro do Ceará, ocorrida em Fortaleza, entre 14 a 23 de abril de 2017 são, além de espaço de socialização e vitrines de divulgação de títulos, bons momentos para observar as interações juvenis e sentir o pulsar da relação entre leitores e leitura.

Durante esse evento encontrei uma grande quantidade de jovens que lotavam os corredores, os estandes e espaços da programação cultural. Vi cenas de jovens – não só jovens, mas meu olhar se voltava muito mais para eles - que liam, folheavam, cheiravam e compravam títulos. Acompanhados quase sempre de amigos, vários usando fardamentos escolares, num indicativo de que esse evento se integrara às agendas de escolas públicas e particulares da capital e dos municípios cearenses.

Do “espetáculo”, pareciam ser convidados especiais. A começar pela arte que estampou o livro de programação do evento (Imagem na página seguinte) com um jovem na capa. Assim como uma variada programação para o público juvenil como a exposição “Espaço *Harry Potter*: mundo mágico de *JK Rowling* e a literatura fantástica”. Neste espaço encontrei jovens fantasiados com roupas, varinhas, chapéus ou vestindo camisetas que os caracterizavam como “*Potterheads*” - como são chamados os fãs de *Harry Potter*.

Figura 14 - Capa do livro da programação da XII Bienal Internacional do Livro do Ceará.



Fonte: Ministério da Cultura (2017)

Um dos estandes mais frequentados pelos jovens oferecia dois grandes atrativos: disponibilizava uma variedade enorme de títulos de literatura infantojuvenil e o preço único e convidativo para todos os títulos – dez reais. No período do evento, um dos jovens da pesquisa, ao me encontrar nos corredores da Escola de Ensino Fundamental e Médio Doutor César Cals, disse: “Tia, você viu? Na Bienal tem livros de dez reais?! Eu só tinha dez [reais] e entre lanchar e comprar um livro adivinha o que eu escolhi?!”(Conversa ocorrida no corredor da Escola de Ensino Fundamental e Médio Doutor César Cals).

Tratava-se de um grande estande que possuía potencial atrativo que se destacava dos demais na diversa oferta de títulos, na quantidade de público que reunia e na fila que se formava para compra, uma representação da desigual competição entre pequenas e grandes livrarias no Brasil.

Apesar de alguns relatos, um número bem reduzido de leitores participantes desta pesquisa visitou a Bienal, realizada no Centro de Eventos de Fortaleza. Suponho que a distância geográfica e social entre os jovens desta pesquisa e o evento tenha contribuído para o fato. Embora leitores, a pesquisa apontou que uma grande maioria não vivencia espaços voltados para leitura, como a Bienal, saraus – ocorridos na cidade – bibliotecas públicas e livrarias ou outros bens culturais como cinema, teatro, centros culturais.

Em uma pesquisa realizada com jovens no Rio de Janeiro, Dayrell (2002) se depara com mesmo contexto de falta de acesso dos jovens das camadas populares a bens culturais da cidade, ficando limitados de viver a cidade, as formas de lazer e de vivenciar a própria juventude (DAYRELL, 2002, p. 123; 125).

As Feiras de Livros têm uma história no Brasil. A mais antiga é a Feira de Porto Alegre que em 2014 realizou a sua 60ª edição. As mais conhecidas são as Bienais Internacionais de São Paulo e Rio de Janeiro e a FLIP – Feira Literária Internacional de Paraty. No início do século XXI, houve um aumento do número de feiras de livros no Brasil, que se estenderam para capitais, como Salvador e Fortaleza. As feiras de livros e campanhas de incentivo à leitura foram, desde o início, iniciativas das editoras (LINDOSO, 2014, p. 63). Hoje elas se apresentam como um forte incremento nos lançamentos de títulos e autores e mostram a atuação competitiva no mercado de livros, o que nos leva a pensar em que medida são fomentadoras, junto a outros mecanismos de publicidade já explicitados aqui, da leitura literária no país.

3.1.2 Suportes, maneiras de ler e lugares de leitura

As conversas apontaram que esses jovens leitores são praticantes da leitura silenciosa que diferente do que muitos pensam, ela não nasceu com a invenção do impresso com o alemão Gutenberg no século XV, embora Chartier (2001) afirme que as conquistas da leitura silenciosa vão se prolongar através dos séculos XVI, XVII e XVIII. Os trabalhos mais recentes apontam que esse tipo de leitura já era praticado por leitores letrados e cultos pertencentes aos séculos VI ou V a.C (CHARTIER, 2001. p. 38-39). Destaco a importância de tomarmos esses marcadores do tempo como registros de “modos de ler predominantes” em determinadas épocas, não como exclusivistas e excludentes de outras práticas.

A leitura silenciosa possibilitou o surgimento de um novo leitor praticante da leitura solitária. Por isso foi associada à superficialidade, à rapidez por permitir o contato direto entre leitor e texto e por favorecer a livre interpretação, foi acusada de perigosa.

Se os jovens desta pesquisa são leitores que buscam um retiro para realizar suas leituras, estas, no entanto, não são realizadas no completo isolamento. E entenda-se essa expressão na sua ambiguidade: tanto no sentido de ler um livro e não se restringir a ele ou de ler um livro na solidão e não apenas para si mesmo (CECCANTINI, 2016, p. 89).

Associada à leitura extensiva, a prática silenciosa modificou até a concepção de leitura e de leitor, como afirma Galvão (2014):

Ler não era mais sinônimo de saber de cor, mas de conhecer algo novo, de se informar, de se divertir. A postura do leitor diante do texto também mudou: o lugar quase sagrado e inquestionável a esse conferido foi sendo substituído por uma relação de dúvida, de crítica, de liberdade de interpretação. Prazer, vício e superficialidade passaram a ser palavras, por vezes, vinculadas à leitura e difundiu-

se a ideia de que a quantidade de materiais lidos – não importa quais eles fossem – era o que caracterizava o verdadeiro leitor (GALVÃO, 2014).

Embora a autora situe essas concepções no ocidente, mais propriamente na Europa do século XVIII, aspectos das mesmas ainda perduram na contemporaneidade. Percebo essa concepção na interlocução com profissionais da educação - escola e universidade - sobre o conceito de leitores contemplado neste estudo em que foi considerado o “assumir-se leitor” dentro de variedade de ritmos. Encontrei leitores mais assíduos e vorazes que outros, mas são os donos das maiores listas de obras lidas, com estereótipo de leitor que são os percebidos por esses profissionais como possuidores de uma maior legitimidade para participarem de estudos ligados ao campo da leitura literária.

No tocante aos suportes de acesso aos textos pelos jovens, dados dessa pesquisa suscitam pensar que se a impressão de obras em papel barato e capa brochada na segunda metade do século XIX contribuiu para a popularização do livro, permitindo que esse objeto extrapolasse suas tradicionais fronteiras socioeconômicas no Brasil (EL FAR, 2014, p. 52), neste século é a disponibilidade das obras para leitura digital o fator responsável pela ampliação do acesso das camadas populares a prática da leitura.

Embora os jovens tenham grande acesso à leitura do livro pela tela do eletrônico, a leitura através do livro físico é bastante praticada entre os participantes desta pesquisa e a emoção ao falar deste suporte configura-o como um objeto de desejo. Três participantes das Rodas dizem: “Minha mãe descobriu que agora tem livro em pdf e não quer mais comprar. Ela não entende que livro tem cheiro” (Roda de Conversa ocorrida na Escola de Ensino Fundamental e Médio Doutor César Cals). “Acho o [livro] digital muito chato... não tem prazer... não tem cheiro... chega mensagem [no celular] ... aí se desconcentra” (Roda de Conversa ocorrida na Escola de Ensino Fundamental e Médio Doutor César Cals). “Com o livro entro mais na história, celular, não” (Roda de Conversa ocorrida no CAIC Maria Alves Carioca)

Se o temor do texto eletrônico ameaçava a produção tradicional do livro no final do século XX a ponto de em um congresso da União Internacional de Editores de Barcelona, em 1996, haver em quase todas as exposições a obsessão de “como sobreviver em um mundo em que a edição eletrônica vai ser mais poderosa” (CHARTIER, 2001, p. 26), diante dessas falas, o livro impresso parece ser objeto definitivo.

Referindo-se a esse assunto, em uma publicação da *Publishnews*¹² Rui Campos, dono da rede de livrarias da Travessa instalada no sudeste do país, assume o lugar de fala de livreiro e diz já estar à vontade para comemorar a certeza do fim do fim do livro. Rui afirma ter ocorrido uma campanha contra o livro impresso e que o *e-book* teria um avanço exponencial, a ponto de afirmarem que o suporte físico resistiria apenas para o nicho de saudosistas e colecionadores de relíquias: 2017 restariam apenas suas cinzas. O fato é que o livro eletrônico foi ocupando seu lugar modestamente - ainda com previsões de crescimento - mas não desbancou o livro impresso que resiste como um objeto sagrado multissensorial.

Eco e Carrière (2010) parecem não terem se convencido das previsões de imposição do livro eletrônico em detrimento do livro impresso como a de um futurólogo presente na cúpula de Davos em 2008 que a propósito dos fenômenos que iriam abalar a humanidade nos 15 anos seguintes a esse ano anuncia o desaparecimento do livro como um deles:

Das duas uma: ou o livro permanecerá o suporte da leitura ou existirá alguma coisa similar ao que o livro nunca deixou de ser, mesmo antes da invenção da tipografia. As variações em torno do objeto livro não modificaram sua função, nem sua sintaxe, em mais de quinhentos anos. O livro é como a colher, o martelo, a roda ou a tesoura. Uma vez inventados, não podem ser aprimorados. Você não pode fazer uma colher melhor que uma colher (ECO; CARRIÈRE, 2010, p. 14).

Mais que visões otimistas sobre a permanência do livro impresso, manifesta-se uma relação de afeto com esse objeto. Outras possibilidades de leitura, usos e costumes coexistirão: o filme não substituiu o quadro, nem a televisão matou o cinema. “Boas vindas então às pranchetas e periféricos de leitura que nos dão acesso através de uma única tela, à biblioteca universal doravante digitalizadas.” (ECO; CARRIÈRE, 2010, p. 4).

A frase da jovem leitora apresentada na página anterior “Com o livro entro mais na história, celular, não”, faz-nos pensar nos mecanismos que são ativados durante a leitura, e dois aspectos podem ser explorados: o entrelaçamento entre o leitor e o texto, e as maneiras de ler que afetam as condições de apreensão do texto. Para Alberto Manguel (1997) texto, autor e leitor se conjugam no ato de ler, e diz:

Apreendendo certos significados e conscientes de certos fatos, mas, ao mesmo tempo, invisivelmente, inconscientemente, texto e leitor se entrelaçam, criando novos níveis de significado, e, assim, toda vez que, ingerindo-o fazemos o texto entregar algo, simultaneamente nasce sob ele outra coisa que ainda não apreendemos (MANGUEL, 1997. p. 201).

¹² Disponível em: <<http://www.publishnews.com.br/materias/2017/07/19/o-fim-do-fim-do-livro>>. Acesso em: 02 ago. 2017.

A leitura é sempre apropriação e manifestação de significados. A leitura produz deslocamentos e subversões ao que o próprio texto pretende impor de forma que toda leitura é sempre original, porém para Manguel por mais que ocorra a apropriação de um livro pelo leitor no final, livro e leitor tornam-se um e para o leitor desta pesquisa essa possibilidade é ampliada com a leitura através do suporte digital.

No que se refere às maneiras de ler, Roger Chartier (1998) afirma que a inscrição do texto na tela, assim como em outros suportes como o rolo e o códice produziram rupturas que colocam em jogo as relações entre corpo e livro e a apropriação inventiva do texto e a frase do jovem, referida anteriormente, parece confirmar elementos desse jogo.

A história do livro, do impresso e da leitura produzida tanto por Alberto Manguel (1997) como por Roger Chartier (1998; 2001; 2014) nos situa dentro de estruturas sócio-históricas que nos fazem compreender como ao longo dos anos essa prática foi sendo ressignificada. A esse respeito, Chartier (2014), afirma:

A história de longa duração dos suportes da escrita – das tábuas de argila mesopotâmicas aos rolos de papiro dos gregos e romanos, dos manuscritos à impressão tipográfica, do livro às telas digitais – evidencia grandes diferenças nas maneiras de ler, situadas entre a universalidade neural do ato da leitura e suas variações sócio-históricas. Ler um rolo de papiro presume a mobilização das duas mãos, o que impede que se leia e se escreva ao mesmo tempo (o leitor do pergaminho pode, no máximo, ditar um texto a outra pessoa). Já o códice, difundido no Ocidente entre os séculos II e IV, pode ser folheado com uma mão só, uma vez que ele é composto por cadernos, possibilitando que se escreva e leia simultaneamente. O códice também é propício para a confecção de índices, que facilitam a localização de palavras, nomes ou temas. É na trama dessa história que devemos situar a revolução digital (CHARTIER, 2014, p. 24).

Na obra “A Aventura do Livro: do Leitor ao Navegador”, Chartier (1998) traz imagens representando gestos produzidos na relação do leitor com os suportes de textos com uma grande riqueza de detalhes e conteúdo mostrando como a história das práticas de leitura é também a história da liberdade na leitura. Se os leitores anteriores ao século XVIII liam em espaços privados, sentados e imóveis, os leitores do século XVIII permitem-se comportamentos mais livres - como apresentados em cenas de quadros ou gravuras. Porém, “não se pode daí inferir que todos os leitores [antes do século XVIII] lessem forçosamente sentados no interior de um gabinete ou de um salão. Eles podiam ter práticas mais livres [...] não consideradas legitimamente representáveis” (CHARTIER, 1998, p. 79).

Assim como os leitores do século XVIII, os jovens leitores desta pesquisa afirmaram viver uma maior liberdade nas disposições do corpo no ato de ler: sentado ou deitado, no sofá, na mesa, na cama, na varanda, em baixo da árvore do quintal, no banheiro,

ouvindo música. Arriscaria afirmar que uma imagem bem representativa desse leitor jovem seja a leitura ocorrida simultaneamente à escuta de uma música com seus fones de ouvido, destacando assim uma característica dessa geração multifuncional.

Os relatos apontaram também para um indício de que no ambiente doméstico essa liberdade é aparentemente limitada, como mostram as falas: “Leio quando tá todo mundo dormindo” (Roda de Conversa ocorrida na Escola de Ensino Fundamental e Médio Doutor César Cals). “Gosto de ler no banheiro” (Manifestação em todas as Rodas). “Minha mãe diz: vá ler alguma coisa! Quando tô lendo ela diz: vá fazer alguma coisa” (Roda de Conversa ocorrida no CAIC Maria Alves Carioca).

Durante as Rodas em que conversamos sobre as experiências leitoras e maneiras de ler, o registro que ficou das falas foi o de que a leitura exige ambientes que esses leitores pouco dispõem. Penso que isso contribua para que o banheiro tenha sido um espaço tão mencionado enquanto espaço para leitura durante as conversas. É Manguel (1997) quem me apresenta esse espaço doméstico como um lugar de leitura:

Em *A vida de São Gregório*, escrita no século XII, o banheiro é descrito como “um retiro onde as tabuletas podem ser lidas sem interrupção”. Henry Miller concordava, tendo confessado certa vez: “todas as minhas boas leituras eram feitas no banheiro.” Há trechos de *Ulisses* que só podem ser lidos no banheiro - se você quiser extrair todo o sabor de seu conteúdo (MANGUEL, 1997, p. 178).

Ao narrar suas experiências de leitor na infância, Alberto Manguel (1997) expõe vivência semelhante a dos jovens no ambiente familiar: “ ‘Saia e vá viver!’ , dizia minha mãe quando me via lendo, como se minha atividade silenciosa contradissesse seu sentido do que significava estar vivo” (MANGUEL, 1997, p. 35). Ele afirma a existência de um reconhecimento social na relação entre um leitor e um livro, porém, há uma ambiguidade: essa relação é também vista como desdenhosamente exclusiva e excludente talvez porque a imagem de um leitor reservado num canto sugira privacidade impenetrável e olhos egoístas.

Fora do espaço doméstico, o ônibus foi o lugar de leitura mais mencionado pelos jovens das duas escolas - porém mais recorrente entre os leitores da Escola de Ensino Fundamental e Médio Doutor César Cals em que a maioria, diariamente, utiliza esse transporte para fazer o percurso casa - escola - casa. A esse respeito os jovens falam: “Leio muito dentro do ônibus. Meu pai mora num lugar, minha mãe mora noutro. Passo muito tempo da minha vida dentro de ônibus” (Roda de Conversa ocorrida na Escola de Ensino Fundamental e Médio Doutor César Cals). “Faço um curso do outro lado da cidade. Passo duas horas dentro de ônibus. É no ônibus que eu leio. Até minha amiga já tá lendo. Eu

também fico: lê isso, você vai gostar” (Roda de Conversa ocorrida no CAIC Maria Alves Carioca).

Além do ônibus se apresentar como lugar que convida à leitura, as falas trazem outros elementos. A primeira fala traz indicativos dos arranjos familiares dos jovens que serão explorados no quarto capítulo dessa dissertação. Ambas são representativas da mobilidade de uma metrópole como Fortaleza em que a população das periferias cruza a cidade em busca de serviços relativos à educação, à saúde e ao comércio não encontrados nos seus bairros.

O ônibus aparece como lugar possível para assumir a privacidade que a leitura exige e que não é encontrada no espaço familiar, assim como, para encontrar com quem compartilhar suas leituras, como dizem os participantes de uma roda: “A melhor pessoa [para falar das leituras] é o cobrador, sabe tudo”. “Às vezes falo da história que tô lendo pra pessoa que tá perto” (Roda de Conversa ocorrida na Escola de Ensino Fundamental e Médio Doutor César Cals).

As falas são representativas de uma geração que tem na leitura um componente da socialização amplamente realizada no meio virtual, principalmente, através das redes sociais em que são produzidos *fanzines*, *fanfictions*, *blogs*... A experiência de socialização dentro do ônibus, mediada pela literatura, é essencial para pensar nesse lugar como um espaço importante no cotidiano dos jovens leitores, na medida em que ele é o principal meio de transporte de circulação das camadas populares em grandes capitais como Fortaleza. Para isso, recorro à produção da antropóloga Janice Caiafa, que realizou uma pesquisa etnográfica em transportes coletivos no Rio de Janeiro e traz elementos para pensarmos a vida nas cidades e seus espaços coletivos:

É interessante observar como a cidade que partilhamos com outros pode ser pregnante em nossa vida pessoal, mostrando que os limites entre pessoal e coletivo são tênues e que os processos subjetivos envolvem elementos heterogêneos. A materialidade do ônibus e o meio de interação que nele se cria vem marcando de diferentes formas e em diferentes graus a vida dos passageiros (CAIAFA, 2002, p. 27).

O ônibus revelado pelos jovens como cenário para realizar leituras e falar sobre elas, é esse lugar anunciado pela autora, onde o pessoal e o coletivo se matizam e processos comunicativos acontecem produzindo uma diversidade de experiências desde os encontros imprevisíveis, a repetição rotineira, a conversa que tende a se realizar muito mais pela novidade da mensagem ou mesmo pelo silêncio que possibilita a contemplação da variedade

urbana, enfim, manifesta-se nesse lugar toda uma criatividade fundamental para que a experiência urbana de alteridade seja um exercício possível (CAIAFA, 2005).

Chartier (1998) concorda que a leitura realizada em espaços públicos como o ônibus é “uma leitura ambígua e mista. Ela é realizada em um espaço coletivo, mas ao mesmo tempo ela é privada, como se o leitor traçasse, em torno de sua relação com o livro um círculo invisível que o isola.” (CHARTIER, 1998, p. 143-144). Nesse sentido o ônibus, assim como atravessa a cidade, atravessa também o cotidiano das leituras dos jovens e a socialização dos mesmos.

Outras experiências de leituras em metrô, bondes e ônibus foram trazidas por Manguel (1997), como a do romancista inglês Alan Sillitoe: “O melhor momento para ler uma história [...] é, na verdade quando se está viajando sozinho em um trem. Com estranhos em volta [...] a vida cativante e intrincada que sai das páginas possui seus próprios efeitos peculiares e inesquecíveis.” (MANGUEL, 1997, p. 178). Ao que parece, um ponto em comum entre essa narrativa e a narrativa dos jovens no que se refere à leitura em transportes móveis como o ônibus e o trem é a possibilidade de abstração do ambiente e que um espaço de estranhamento aparece como um correspondente ao ato de ler.

Além do “cobrador” e “da pessoa que tá perto no ônibus” que escutam as histórias, alguns jovens revelaram compartilhar suas leituras mais nas redes sociais, principalmente em grupos destinados a esse fim - estes dispõem de um universo maior de interação. Os amigos, mesmo os não leitores, também são recorridos pelos jovens para falar sobre suas leituras: “Eu ligo para os amigos para contar as histórias”. “Falo para um amigo [sobre a história] porque ele me faz escutar as dele” (Roda de Conversa ocorrida na Escola de Ensino Fundamental e Médio Doutor César Cals).

Os jovens também vivem uma variedade de experiências com a literatura que vão além da leitura das obras: é o caso das *fanfictions* ou *fanfics* que são textos escritos por fãs de uma obra original. Carvalho (2012) nos apresenta aspectos envolvidos nessa produção:

Os fãs se valem dos cenários, dos personagens, do universo, da história de si destas obras para modificarem partes do enredo ou seu final, ou então para continuarem as tramas, dar visibilidade a um personagem coadjuvante, inserir novos personagens em interação com os personagens originais, entre outras possibilidades de criação a partir do universo apreciado (CARVALHO, 2012, p.11).

Ficwriters é a denominação dos sujeitos que escrevem essas histórias, que são em sua maioria crianças e jovens. Nesta pesquisa encontrei jovens leitores ou produtores de *fanfics*. Uma diz: “Eu estava distante da leitura e também das atividades da escola, aí retornei

por volta de abril para as leituras de fanfics, agora tô lendo *A Coroa* e também mais focada na escola.” (Roda de Conversa ocorrida na Escola de Ensino Fundamental e Médio Doutor César Cals).

Essa fala revela como as experiências desses jovens com a leitura e a escrita se apresentam como práticas inventivas e criadoras de novos espaços de produção e circulação de textos que a escola sequer imagina. Trata-se de experiências de socialidade como resistências subterrâneas do instituído (SILVA, 2005, p. 6) que se fazem à margem das relações instituídas.

Dentro dessas marcas que se fazem no cotidiano juvenil ainda se inscrevem jovens que se revelaram escritores de livros. Duas afirmaram terem escritos ainda não publicados: “Já escrevi um livro. Ele é sobre amor... autoajuda”. “Não tenho como publicar meu livro porque tenho que fazer vídeos... ir para o *youtube*... e eu não vou” (Roda de Conversa ocorrida na Escola de Ensino Fundamental e Médio Doutor César Cals).

São experiências que se inserem na história das práticas de leitura e reforçam a compreensão de Chartier (1998) de que “a leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significado” (CHARTIER, 1998, p. 77), deslocamentos e desdobramentos inesperados, como a fala da jovem sobre seu retorno à leitura e a relação com os conteúdos escolares.

Se o ônibus apareceu como um lugar de prática de suas leituras, espaços prioritariamente destinados à leitura como bibliotecas e livrarias pouco figuraram nas conversas.

As bibliotecas da cidade praticamente não apareceram como lugares para realização das leituras dos jovens. Em uma Roda, um jovem falou sobre a biblioteca pública da cidade, informando que a mesma estava em reforma, um outro jovem perguntou: “E tem?” (Roda de Conversa ocorrida no CAIC Maria Alves Carioca)

A biblioteca mais citada nas rodas como lugar de leitura foi a biblioteca do CAIC Maria Alves Carioca - citada pelos alunos da própria escola: “Venho para a biblioteca daqui [do CAIC] porque tem um grande acervo” (Roda de Conversa ocorrida no CAIC Maria Alves Carioca).

Apareceram três experiências de visitas de jovens desta pesquisa, em que foram acompanhados de amigos estudantes da Universidade Federal do Ceará à biblioteca do Centro de Humanidades dessa universidade.

O reduzido uso de bibliotecas no país também figurou na pesquisa Retratos da Leitura no Brasil realizada em 2015, na qual apenas 5% dos entrevistados afirmaram utilizar esse espaço e entre as mais frequentadas se encontram as bibliotecas escolares. Isso nos faz

pensar na necessidade de se rever modelos de bibliotecas (FAILLA, 2016, p. 40) e investimentos voltados para espaço.

A palavra “livraria” pouco circulou nas Rodas. Poucos se referiram a esse espaço como espaço de visita ou de consumo, mesmo aqueles que têm condições de adquirir livro físico, disseram realizar suas compras principalmente em lojas virtuais - entre elas, algumas que dispõem de lojas físicas na cidade - ou no Centro da capital.

Frequentar uma livraria, não só como espaço comercial, apareceu em poucas falas, mas com uma variedade de perspectivas: “Gosto de ir às livrarias: a “livraria Cultura”, a “Arte e Ciência”... olho os livros... tomo café... Gosto de ir também ao Centro. Comprei uns livros usados. Compro mais lá. Tem ótimos, ótimos livros” (João, 17 anos. Escola de Ensino Fundamental e Médio Doutor César Cals).

Como leitura da fala do jovem, parece haver um interesse de autoafirmação “como leitor” a partir de uma representação construída no seu imaginário, que inclui a frequência em livraria como espaço social para tomar café, participar de suas programações culturais e comprar livros - mesmo que essas práticas ocorram em espaços separados, como o mesmo menciona.

Entre as estratégias utilizadas pelos jovens para conhecer as novidades do mundo literário, uma jovem revela: “Vou à livraria para conhecer os livros novos. Tiro até fotos deles para depois ver se encontro eles em pdf. Minha mãe trabalha no *shopping* também faz a mesma coisa [risos]” (Hezel, 17 anos. CAIC Maria Alves Carioca).

A interpretação dessa fala é de que a livraria não se apresenta como um lugar de consumo, mas onde se consegue atualizar-se das publicações editoriais que chegam inicialmente às estantes das grandes livrarias localizadas em bairros nobres e *shoppings centers* de Fortaleza. Há um distanciamento geográfico e social da maioria do público pesquisado desses lugares.

Uma outra perspectiva é anunciada pela fala de Aragon sobre as livrarias do Centro da cidade: “Na Fanzine, loja do centro a gente trocava [livros]. Tô triste porque parece que ela vai fechar” (Aragon, 19 anos. CAIC Maria Alves Carioca).

A fala do jovem remete à dificuldade de manutenção das pequenas livrarias no país em face da política de comercialização de lucros, produzindo desigual concorrência com grandes grupos de livraria e de vendas *on line*. A livraria para esse jovem é assumida como um lugar de socialização realizada por meio do contato entre um público consumidor de HQs. Para os jovens desta pesquisa que revelaram consumir literatura por meio de compra ou troca

de títulos, o fechamento desses lugares produz distanciamento de práticas culturais voltadas para leitura.

Pode-se afirmar que há uma desigual distribuição geográfica de livrarias em Fortaleza. É uma realidade também quando consideramos as regiões do Brasil. Segundo pesquisa realizada pela Associação Nacional de Livrarias (ANL) e divulgada pelo jornal O Globo¹³ as regiões Sul e Sudeste concentram 74% dos espaços comerciais dedicados ao livro no país, enquanto 16% se localizam no Nordeste, 6% no Centro Oeste e 4% na região Norte.

Felipe Lindoso (2014), autor do livro “O Brasil Pode Ser um País de Leitores? ”, confirma essa análise ao dizer que entre os entraves para o desenvolvimento do livro e da leitura no Brasil encontra-se a ausência de rede de bibliotecas e livrarias no país (LINDOSO, 2014, p. 57), ficando, assim, implícita a necessidade de políticas públicas eficientes voltadas para ampliar as vias de acesso à leitura e assim ter-se mais ferramentas para responder: o brasileiro não gosta de ler ou o brasileiro não tem acesso à leitura?

A frase da imagem “Gente que já leu um livro em uma noite” mobilizou falas sobre os tipos e os ritmos de leitura dos jovens. A maioria dos participantes se revelou leitores ávidos da literatura aqui apresentada, demonstrado em falas como: “Já li um livro em uma noite” (Roda de Conversa ocorrida na Escola de Ensino Fundamental e Médio Doutor César Cals). “Quando começo não quero parar...eu devoro!” (Roda de Conversa ocorrida na Escola de Ensino Fundamental e Médio Doutor César Cals). “Já li três livros ao mesmo tempo” (Roda de Conversa ocorrida no CAIC Maria Alves Carioca). “... Não, não. Só leio de um. A gente não pode trair o livro” (Roda de Conversa ocorrida no CAIC Maria Alves Carioca).

É uma leitura extensiva que os jovens praticam caracterizada como o “ato de ler um número amplo de textos de modo rápido, pouco profundo e muitas vezes, ávido”. (GALVÃO, 2014). Se apropriando do historiador Rolf Engelsing, Ana Maria Galvão (2014) contextualiza esse tipo de leitura afirmando que se tornou presente nas sociedades ocidentais aproximadamente em 1750 em substituição a leitura intensiva - caracterizado pelo ato de ler o mesmo texto várias vezes. Essa substituição decorreu da produção em massa de materiais escritos que possibilitou a ampliação do público leitor do livro e outras produções como jornais, folhetos, revistas para pessoas de diferentes camadas sociais.

Através de Chartier (1998) proponho uma ponderação para o termo “substituição”, pois o teórico afirma: “poder-se -ia também evocar o contraste que se revelou, no século XVIII, entre leitores de um tipo antigo, que reliam mais do que liam, e leitores

¹³ Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/cultura/livros/pesquisa-detalha-distribuicao-das-livrarias-no-pais-13635933>>. Acesso em: 08 ago. 2017.

modernos, que agarravam com avidez as novidades, novos gêneros, novos objetos impressos.” (CHARTIER, 1998, p. 92). Esse mesmo contraste se registra entre os leitores desta pesquisa, que, embora, agarrem com avidez seus textos, a leitura intensiva ainda é comumente praticada: os jovens revelam ler a mesma obra mais de uma vez, inclusive a Bíblia, o que identifica que diferentes modos de ler podem coexistir no mesmo tempo e espaço.

3.3 O acesso aos livros

Partindo da consideração realizada por Piglia (2006) de que para saber sobre o leitor é preciso perguntar sobre como os livros vão parar nas mãos daqueles que os lê (PIGLIA, 2006, p. 32) conversamos sobre como ocorre o acesso aos livros e o grau de prioridade em consumo deste bem cultural por parte dos pesquisados.

Entre os alunos da Escola de Ensino fundamental e Médio Doutor César Cals manifestou-se um maior poder de compra e possibilidade de se adquirir o livro físico por parte dos jovens. Mesmo assim, esse se faz mediante esforço para economizar e então adquirir o suporte ou na indicação do livro a membros da família como principal objeto desejado de presente, como mostram os trechos: “... Ah, é verdade... [risos] meus amigos gastam mais com celular... eu fico juntando para comprar livro”. “Eu prefiro livro. Eu parcelo no cartão”. “Uma vez eu ganhei uma coleção do *Harry Potter* de uma tia” (Roda de Conversa ocorrida na Escola de Ensino Fundamental e Médio Doutor César Cals).

Apareceram também manifestações contrárias nesse mesmo grupo, como: “Só leio emprestado ou em pdf” (Roda de Conversa ocorrida na Escola de Ensino Fundamental e Médio Doutor César Cals).

Nas Rodas ocorridas no CAIC Maria Alves Carioca manifestou-se a percepção de que esse grupo pouco se coloca na posição de consumidores/compradores. Isso ficou claro em falas como: “É... a gente tem que decidir entre o creme [de cabelo] e o livro [risos]”. “Nunca comprei um livro”. “...Eu também não. Eu pego emprestado com meu primo”. “Eu pego mais na biblioteca daqui; tem um bom acervo” (Roda de Conversa ocorrida no CAIC Maria Alves Carioca).

Uma jovem dessa escola disse ser administradora de um grupo de *whatsapp* de venda e troca de livros: “Tenho um grupo de troca e venda de livros. Tem livro baratinho. Tem até de cinco reais” (Roda de Conversa ocorrida no CAIC Maria Alves Carioca).

Em relação ao consumo, abrangendo compra e troca de livros, nas rodas figuraram diferentes perfis de jovens: uma grande maioria, que pela idade ainda não está inserida no mercado de trabalho, é dependente dos pais ou responsáveis que financiam seu consumo junto a outros membros da família; uma minoria, que trabalha ou desenvolve algumas atividades remunerativas principalmente junto a membros da família, proprietários de pequenos empreendimentos particulares, tem mais facilidade para realizar suas compras; e outros, impossibilitados de adquirir livros, devido à precária situação financeira dos pais ou responsáveis.

Os *sites* de lojas virtuais são também acessados pelos jovens desta pesquisa para visualização de preços e, quando possível, a realização de compras, como afirma essa jovem: “Ah, tia, ‘Nárnia’ na semana passada tava no *site* por vinte reais! Vinte reais! Nárnia é caro! Pena que tava sem dinheiro” (Roda de Conversa ocorrida na Escola de Ensino Fundamental e Médio Doutor César Cals).

Essa fala evidencia um dado já tratado anteriormente: maior poder de comercialização de livros por grandes grupos de venda do produto, atraindo os leitores com divulgação - mesmo de forma inesperada os leitores são surpreendidos com anúncios em seus dispositivos - preços promocionais, facilidade de pagamento e frete grátis.

As lojas, sebos, praças, espaços de troca e venda no Centro da cidade de Fortaleza também foram citados pelos jovens desta pesquisa como espaços para adquirir títulos.

Nas Rodas das duas escolas apareceram até transgressões guardadas em segredo para conseguir determinado livro emprestado de uma biblioteca como fingir a perda e repor com um outro.

Apesar de associarem o prazer da leitura ao suporte físico, o principal acesso aos títulos lidos pelos jovens desta pesquisa é por meio da leitura digital realizada, principalmente, por meio dos celulares. Carlo Carrenho (2016), analisando a representação dos livros digitais no mundo da leitura assume como opinião, que esse suporte não se apresenta como atrativo para transformar o não leitor em leitor, porém que esses eliminam barreiras na medida em ampliam o acesso ao livro, ou seja que o suporte digital pode não criar leitores, mas uma vez que surja o interesse da leitura em alguém, ele provém um acesso nunca antes visto na história do livro, que segundo esse autor se amplia em três frentes:

Em primeiro lugar, o livro digital traz o acesso geográfico. Se antes era necessário se locomover até uma livraria ou biblioteca para obter um livro, agora é o livro que vai tranquilamente até o tablet, computador ou e-reader do leitor. E se antes o livro muitas vezes não era encontrado na livraria ou estava emprestado na biblioteca, e o leitor era obrigado a esperar dias ou semanas para pôr as mãos no livro, agora ele é

baixado em poucos segundos e a leitura pode começar imediatamente[...]. O segundo tipo de acesso que o livro digital traz é econômico. Embora os editores sempre lembrem, com razão, que os custos do livro incluem muito mais que papel e tinta, a verdade é que a impressão, a logística e o transporte abocanham uma enorme fatia do faturamento dos editores. Com o livro digital, tais custos desaparecem ou diminuem muito.[...] O terceiro tipo de acesso é pouco lembrado, mas igualmente relevante. Trata-se do acesso para deficientes visuais. Livros digitais permitem a leitura em áudio por um computador.[...]Tão importante quanto isso é o fato de que qualquer leitor digital ou aplicativo de leitura para celular e tablet permite o aumento do tamanho da letra, para a felicidade de pessoas com alguma dificuldade visual (CARRENHO, 2016, p. 110 -111).

O pensamento de Carrenho (2016) representa a experiência que os leitores dessa pesquisa estão vivendo com a leitura através do suporte digital. Esse acesso ocorre principalmente através de plataformas gratuitas como a *wattpad*, uma das mais citadas pelos jovens que além de encontrarem livros, compartilham suas escritas, opiniões sobre as obras e fazem amizades, tendo seus celulares como principal meio eletrônico utilizado para esse fim. Pelo celular é possível ter acesso não apenas a uma obra única, mas uma biblioteca que oferece temporária ou permanentemente vários textos.

É importante ainda destacar que “livros baixados gratuitamente na internet não são necessariamente ilegais ou piratas. Há uma ampla gama de depositórios de livros em domínio público” (CARRENHO, 2016, p. 108). O uso do *Bluetooth*, enquanto tecnologia da comunicação que permite a transmissão de dados de aparelhos eletrônicos como celulares, é uma estratégia bastante recorrente para o acesso aos livros pelo compartilhamento rápido das obras entre os jovens.

Embora encontrem dificuldades para acessar os textos de interesse, todo um conjunto de estratégias é mobilizado: baixam as obras em pdf no celular ou computador; visitam livrarias para conhecer livros e fazem o registro fotográfico dos mesmos para depois realizarem a buscas pelo acesso gratuito; pegam emprestado na biblioteca da Escola, com amigos ou familiares; criam grupos nas redes sociais para venda e troca de livros usados; visitam espaços de troca e venda no Centro da cidade. É assim que a história da leitura vai sendo construída, se acomodando a novos formatos e contextos sociais, sendo ressignificada por jovens de diferentes lugares, no caso deste estudo, jovens de camadas populares, estudantes da rede pública de ensino de Fortaleza.

4 A ESCOLA ENTRA EM CENA - ENTRE E FORA DOS LIMITES

Sou biólogo e viajo muito pela savana do meu país. Nessas regiões encontro gente que não sabe ler livros. Mas que sabe ler o seu mundo. Nesse universo de outros saberes, sou eu o analfabeto. Não sei ler sinais da terra, da árvore e dos bichos. Não sei ler nuvens, nem o prenúncio das chuvas. Não sei falar com os mortos, perdi contato com os antepassados que nos concedem o sentido da eternidade. Nessas visitas que faço à savana, vou aprendendo sensibilidades que me ajudam a sair de mim e afastar-me das minhas certezas. Mia Couto (2011, p. 14-15).

Embora este estudo privilegie as experiências leitoras ocorridas “fora da escola”, as narrativas dos jovens desta pesquisa são permeadas por memórias e vivências advindas do universo escolar que aponta elementos importantes para pensar essa instituição como espaço de produção de saberes e de socialização.

A escola na vida dos jovens não aparece como um quadro fixo, ela oscila entre presenças e ausências reverberadas em inquietações com o seu modelo, que distante dos seus contextos sociais dos seus jovens, vivencia uma perda de sentido identitário. Aparece também como espaço de sociabilidade e socialidade porque possibilita a convivência, mas também o conflito, a aventura que extravai a rigidez institucional.

Se por um lado, a “escola de ensino médio” vive uma crise, por outro lado, cada vez mais, jovens constroem novas experiências fora do contexto escolar, como exemplo, as experiências de leitura e escrita literária, aqui entendidas como manifestações da potencialidade criativa do jovem em ressignificar realidades. Tomemos essas “experiências” como perspectiva para pensar a escola, partindo da compreensão etimológica do termo que quer dizer: *ex* (fora), *peri* (perímetro, limite) *entia* (ação de conhecer, aprender), ou seja, partir das experiências é conhecer fora dos limites, aprender fora dos limites impostos, é conceber deslocamentos (SILVA, 2016, p. 4).

Percorrer por linhas fora do contexto escolar, transitar por fronteiras pouco conhecidas é um grande desafio para uma docente, mas essencial para desnaturalizar práticas, para perceber e realizar leituras dos signos, dos códigos coletivos das juventudes que mesmo presentes, são quase sempre invisibilizados pelo universo escolar. É talvez, experiência semelhante à visita à savana africana de Mia Couto (2011) expressa em um dos seus livros e escolhida como epígrafe desse capítulo.

Tomando o campo de pesquisa como savana eu também experiencio deslocamentos de mim, sou inteiramente aprendente, reflito sobre minha prática, mergulho em um ambiente de sensibilidade e descubro o quanto podemos tecer costuras com o que nem sabia que podia (SILVA, 2016, p. 7).

As narrativas dos jovens contaram sobre os atravessamentos da escola nas suas experiências literárias e nas suas condições de sujeitos sociais. Portanto, intenciono analisar esses atravessamentos considerando a perspectiva da “experiência” – como possibilidade para pensar na escola a partir de suas fronteiras - e das “socialidades” – “como a multiplicidade de experiências coletivas baseadas não na homogeneização ou na institucionalização ou racionalização da vida, mas no ambiente imaginário, passional, erótico e violento do dia a dia, do cotidiano.” (SILVA, 2014, p. 354).

A Escola apareceu de forma espontânea nos momentos coletivos durante as Rodas, nos encontros casuais nas bibliotecas e durante as Entrevistas Narrativas em falas que remetiam a existência de um contexto escolar permeado por elementos externos que afetam os limites do atual modelo institucional.

4.1 Que Projeto de Escola se delinea para as Juventudes?

Antes de iniciar uma discussão que tem como base os atravessamentos da escola no contexto dos sujeitos jovens dessa pesquisa, considero importante pensar a trilha sobre a qual se estruturou a escola pública para os jovens das camadas populares e os novos contornos que ora se delinham para o ensino médio no Brasil.

“Tardia, desigual e insuficiente” é como Jaqueline Moll (2014) classifica a história da escola pública na sociedade brasileira, privilegiando alguns em detrimento de uma maioria. O ensino médio como etapa conclusiva da educação básica só foi efetivamente reconhecido a partir da emenda constitucional 59 de 2009, portanto é absolutamente recente seu reconhecimento como direito garantido aos jovens brasileiros (MOLL, 2014, p. 7).

Anterior à institucionalização do ensino médio como direito de todo brasileiro, a década de 90 do século passado começou a assistir a inclusão da obrigatoriedade do ensino médio, uma das poucas políticas públicas universais voltadas para as juventudes. Porém essa universalização não veio acompanhada de investimentos nem preparação para receber a demanda formada pelos alunos das camadas populares que estava afastada da escola, produzindo assim uma perda de sentido identitário e pedagógico da instituição escolar, como afirma Dayrell (2007):

O processo de massificação da escola pública, [...] significou a superação das barreiras que antes impediam as camadas populares de frequentarem-na. De fato, as escolas públicas de ensino médio no Brasil, até recentemente, eram restritas a jovens das camadas altas e médias da sociedade, os “herdeiros”, segundo Bourdieu, com uma certa homogeneidade de habilidades, conhecimentos e de projetos de futuro. A

partir da década de 1990, com a sua expansão, passam então a receber um contingente cada vez mais heterogêneo de alunos, marcados pelo contexto de uma sociedade desigual, com altos índices de pobreza e violência, que delimitam os horizontes possíveis de ação dos jovens na sua relação com a escola. [...] Nesse processo, o próprio sentido do ensino médio veio se transformando. Antes, significava o caminho natural para quem pretendia continuar os estudos universitários. Agora, principalmente com a sua incorporação à faixa de obrigatoriedade do ensino, tornou-se também a última etapa da escolaridade obrigatória e, para a grande maioria dos jovens, o final do percurso da escolarização. [...] Durante esse período, apesar de várias iniciativas do poder público, não houve ainda uma adequação da estrutura escolar a esta nova realidade (DAYRELL, 2007, p. 1117).

Vários elementos concorrem para a existência da não adequação da instituição escolar ao novo contexto. Destaco aspectos ligados a estruturas curriculares com a valorização de saberes de determinados grupos instituídos como cânones, enquanto outros são desvalorizados e proscritos, o que nos leva a enxergar o caráter político envolvido nas perspectivas curriculares (GOMES, 2007, p. 23). Dessa forma, surgem diferentes formas de resistência dos jovens - entendidas como marcas das socialidades - que não veem suas experiências, sensibilidades e saberes contemplados nos padrões culturais e currículos escolares.

As ocupações ocorridas nas escolas de educação básica por jovens estudantes em várias partes do Brasil no ano de 2016, inclusive nas duas escolas pesquisadas, comunicaram com clareza uma inquietação: “não é essa a escola que queremos”. Parece haver uma certa unanimidade nas críticas desses jovens manifestadas em alguns encontros, como: tempo rígido, acúmulo de disciplinas, muitas informações que dizem pouco dos seus cotidianos, precarização na infraestrutura das escolas, verticalização nas relações estabelecidas nos espaços escolares.

Nesse contexto político brasileiro no qual um conjunto de reformas está sendo votada para atender a um projeto político orientado por uma política neoliberal, no mês de fevereiro desse ano de 2017, o então Presidente da República, Michel Temer sancionou a lei 13.415/2017 que Reforma o Ensino Médio produzindo a flexibilização do conteúdo que será ensinado, alterando a distribuição das 13 disciplinas tradicionais ao longo dos três anos da etapa, estimulando o ensino técnico e a ampliação das escolas de tempo integral.

Vale salientar que desde 2013, estava em tramitação um projeto de lei no Brasil que propunha mudanças no Ensino Médio, viabilizando-se discussões com entidades e comissões dedicadas a pensar essa etapa da educação básica, sendo toda essa produção, no atual texto, desconsiderada.

Participante da mesa “Juventudes e Educação” no VII JUBRA - Simpósio Internacional sobre Juventude Brasileira, ocorrido no período de 12 a 15 de Agosto de 2017 em Fortaleza - CE, o professor Juarez Dayrell, fala sobre a Reforma do Ensino Médio. Aproprio-me aqui de suas análises sobre alguns pontos dessa Reforma.

A lei afirma que o novo modelo de Ensino Médio permitirá ao estudante a “escolha” da área do conhecimento para aprofundar seus estudos. Sua nova estrutura é composta de um núcleo comum e obrigatório em todas as escolas que formará a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e de outro núcleo, flexível.

A Base Nacional Comum Curricular compreenderá as quatro áreas do conhecimento: Linguagens e Códigos; Ciências Humanas; Matemática; e Ciências da Natureza. Na parte flexível o aluno dedicar-se-á ao aprofundamento acadêmico nas áreas eletivas ou a cursos técnicos do seu interesse. A Lei propõe cinco itinerários formativos: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e Formação Técnica e Profissional; ficando a cargo dos Estados e do distrito Federal organizar seus currículos considerando as demandas dos jovens, assim como deverão estabelecer um cronograma de implantação das principais alterações da lei e iniciar o processo de implementação.

Em visita ao Portal do Ministério da Educação¹⁴ encontrei uma página dedicada às dúvidas referentes às mudanças que ocorrerão no Ensino Médio nos próximos anos e a respeito da “escolha”, diz:

o ensino médio aproximará ainda mais a escola da realidade dos estudantes à luz das novas demandas profissionais do mercado de trabalho. E, sobretudo, permitirá que cada um siga o caminho de suas vocações e sonhos, seja para seguir os estudos no nível superior, seja para entrar no mundo do trabalho (MEC, 2017).

O elemento “escolha” como explanado no texto da lei tem um grande significado porque pressupõe “poder” em processos decisivos considerando a existência de um cardápio variado de opções, porém, na prática serão apenas cardápios possíveis definidos pelos sistemas de ensino e não pelos alunos, como anunciado.

Com a Reforma manifesta-se a tendência de separação entre ensino propedêutico e ensino profissionalizante, uma configuração dual que já se fez presente nessa etapa no início e meados do século XX no Brasil. “Essa configuração cumpria uma dupla função. De um lado a formação de mão de obra qualificada. De outro, a formação de elites políticas e profissionais,

¹⁴ Portal do Ministério de Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>> Acesso em: 16 set. 2017.

com uma finalidade propedêutica e socialmente distintiva” (KRAWCZYK, 2014, p. 78), vista por Dayrell (2017) como produtora de uma degradação maior no Ensino Médio.

Anterior à Reforma, Moll (2014) já prescrevia suas críticas a visões que se delineavam no país a respeito das mudanças no Ensino Médio brasileiro, como:

Um recorte curricular, um “enxugamento” de disciplinas, seguidos de uma “customização” onde cada um sirva-se do que considera importante, possa ser a resposta ideal para a crise. Nós entendemos que as respostas exigem muito mais do estado brasileiro; exigem “de cara”, a constituição das condições de materialidade que implica desde a construção, reforma e adequação dos espaços escolares até as condições de salário e carreira que garantam, também, nessa etapa, profissionais da educação com formação e dedicação necessárias [...] também, disposição para mudanças [...] que implica diálogo entre professores, gestores, funcionários, estudantes, pais e a reinvenção das escolas como efetivas comunidades de convivência onde cada um e todos podem dizer a sua palavra [...](MOLL, 2014, p. 8).

Entendo a perspectiva tratada por Moll (2014) como novo caminho para construção de conhecimentos a partir de uma lógica em que se equilibrem saberes e experiências possibilitando a construção de uma instituição escolar capaz de criar pontos de diálogo com os sujeitos e suas realidades para diferir propostas para o ensino médio do Brasil.

Nas escolas, a “Reforma do Ensino Médio” é debatida e no geral, alvo de críticas por não tocar em aspectos cruciais como formação docente, infraestrutura das escolas, definição de “tempo integral”, recursos demandados para se efetivar tais mudanças, e principalmente, por entender que qualquer proposta de delineamento das etapas de ensino deve partir dos atores que fazem o chão da escola.

Os contornos que ora se delineiam para o ensino médio no Brasil não contemplam o diálogo com esses atores, nem os saberes, sensibilidades, experiências sociais e culturais dos jovens, o que favorece o distanciamento entre a estrutura curricular e práticas pedagógicas escolares e seus jovens alunos.

4.2 A Escola por eles

Considerando as experiências leitoras dos jovens, a escola figurou nas suas narrativas dentro de uma variedade de perspectivas: para alguns, como apresentadora da literatura, para outros, como lugar de socialização e compartilhamento de leituras realizadas fora dos seus limites, ou ainda, como lugar de encontro com acervos de suas bibliotecas, o que possibilitou a percepção de deslocamento das fronteiras institucionais que a escola nem sempre enxerga.

Os relatos revelaram que os jovens dessa pesquisa foram cativados pela leitura ainda na infância ou na adolescência. Relativo a essa prática, estão guardadas na memória as leituras iniciais das figuras dos livros, a descoberta do domínio das palavras nas experiências de decifração dos letreiros dos ônibus e das placas nas ruas e na lembrança de figuras da escola - quase sempre femininas - como professoras e bibliotecárias ou até mesmo do encontro casual (ou não) com o acervo da biblioteca. Mães, irmãs, irmãos, primos, primas, tias, tios, amigas, amigos, aparecem nos relatos dos jovens como importantes no desenvolvimento da prática da leitura, porém, neste capítulo me deterei, essencialmente, aos aspectos relativos à escola.

Perceber como e quando a escola atravessa o mundo literário dos jovens era uma das minhas intenções já que a escola é por excelência o lugar da aprendizagem formal e para muitos, o primeiro lugar da decifração dos códigos da língua culta. Roger Chartier (1996) vai destacar que entre as leis sociais que modelam a necessidade e capacidade de leitura, as da escola estão entre as mais importantes, o que coloca o problema do lugar da aprendizagem escolar numa aprendizagem da leitura nos dois sentidos da palavra, isto é, a aprendizagem da decifração do saber ler em seu nível elementar e a capacidade de uma leitura mais hábil que pode apropriar-se de diferentes textos (CHARTIER, 1996, p. 240).

Considerando a importância nesse estudo das vias de iniciação ao mundo da leitura, recorro a Manguel (2009) que relata sobre a significação do “aprender a ler” reportando ao mundo de Pinóquio, um boneco de madeira que deve se moldar às normas sociais, sendo a escola o lugar de aprendizagem das regras, o centro de treinamento para ser um cidadão que tem como exigência primária a aprendizagem da leitura que consiste em:

Primeiro, o processo mecânico de aprender o código da escrita na qual está codificada a memória de uma sociedade. Segundo, o aprendizado da sintaxe, que comanda esse código. Terceiro, o aprendizado de como as inscrições nesse código servem para conhecer de maneira profunda, imaginativa e prática nossa identidade e a do mundo que nos cerca (MANGUEL, 2009, p. 41).

Os dois autores parecem concordar que o processo de aprendizagem da leitura envolve etapas que vai de uma mais elementar a uma mais complexa. Manguel (2009) define a terceira etapa como a mais difícil e poderosa, aquela na qual o ato de ler permite ao leitor, pensar, a que Pinóquio, personagem de Carlos Collodi, jamais alcançaria; o boneco aprende o alfabeto e a ler a superfície de um texto, mas não se torna um leitor. Após as duas primeiras etapas, Pinóquio para. “A partir desse momento os livros se transformaram em lugares neutros, próprios para o exercício desse código, aprendido para que dele se extraia, no fim,

uma moral convencional. A escola o preparou para ler propaganda.” (MANGUEL, 2009, p. 44).

Mais do que entender “como Pinóquio aprendeu a ler”, Manguel (2009) nos estimula a pensar: o que faltaria a Pinóquio para tornar-se um leitor. A escola no mundo de Pinóquio e no nosso é um campo ambíguo, pois o ato de ler envolve posse e reconhecimento, identidade imposta e subversão.

Foi perceptível durante as Rodas de Conversa e as Entrevistas Narrativas uma variedade de experiências ocorridas nas escolas que se tornaram marcantes nos históricos de leitores dos jovens, como: associação a nomes específicos de professoras e bibliotecárias - em que optei por identificá-las por nomes fictícios - apontando para o fato de serem mais iniciativas individuais dos docentes e menos representativas de projetos das escolas, eventos esporádicos e o encontro com os acervos das bibliotecas escolares. Os relatos que se seguem são reveladores nesse sentido. “Teve uma professora que despertou o meu gosto pela literatura, foi a Clara aaaaaah. Foi na oitava série. Ela trazia pra sala muitos livros clássicos: José de Alencar, Machado de Assis... Esses foram os que me marcaram. Depois passei mais para os [livros] de Autoajuda” (Lauren, 17 anos. Escola de Ensino Fundamental e Médio Doutor César Cals). “Saí da escola particular e vim pra o César Cals. Quando cheguei aqui no oitavo ano a professora Lívia, toda aula levava “Os Miseráveis” para a gente ler um pouquinho. Pronto, aí comecei a gostar” (Louisa, 18 anos. Escola de Ensino Fundamental e Médio Doutor César Cals).

Minha história com a leitura teve um incentivo grande de duas professoras. Lembro que foi na segunda série que minha mãe fez um aniversário surpresa e minha professora me deu um livro de presente. Ele falava de uma menininha. Depois foi na sexta série... minha professora Flávia. Ela lia muito...muito...Dizia que tinha muitos livros em casa. Ela até se gabava [risos]. Lembro que ela passou um livro pra gente e disse que queria nossa opinião, o que modificaria no livro, o que poderia acontecer, o que não deveria ter acontecido. Vi a partir daí que eu poderia participar da história do livro. Ela dizia que o livro tinha que ter um toque de quem tava lendo. Eu particularmente não leio o livro, eu entro no livro. Eu quero que ele me entenda. É uma troca. O livro, ainda lembro, foi “A Bailarina Fantasma”. Meu marco foi com elas duas, principalmente a professora Flávia (Bráulia, 17 anos. Escola de Ensino Fundamental e Médio Doutor César Cals).

Até o oitavo ano nunca fui fã de leitura. Então no nono ano tive uma professora que fez um trabalho e todos pegavam um livro pra nota e todos tinham que pegar. O primeiro que li foi Dom Casmurro, depois Iracema. No começo foi por obrigação, mas depois fui criando amor pela literatura. Desde o nono ano que eu leio muito. Eu li uma série de catorze livros (Clary, 18 anos. Escola de Ensino Fundamental e Médio Doutor César Cals).

Os relatos acima assumem semelhanças: as jovens revelaram terem sido cativadas pela leitura através de atividades propostas em sala de aula por professoras, o que reforça o importante papel da escola na mediação da leitura e na formação de leitores. As falas deixaram nas entrelinhas a captação, por elas, do sentido da prática da leitura, chamando-me atenção a maneira afetiva com que as jovens se remeteram as professoras que em alguns relatos repassaram o tom de “inspiradoras”.

Embora, a jovem Bráulia não nomeie a professora que marcou seu mundo da leitura ainda na segunda série, momento em que estava começando a decifrar os códigos da língua, a atitude de presenteá-la com um livro revestiu esse objeto de um valor simbólico que se tornou mediação para o mundo da leitura. Se os livros já despertavam significado, compreender que o “espaço próprio da leitura” é plural se tornou marcante no despertar do gosto pela leitura durante sua sexta série. Diferente de Pinóquio que não via os livros como fontes de revelação (MANGUEL, 2009, p. 45), Bráulia os via como fonte de imaginação e subversão, possibilidade instigada pela professora Flávia que pareceu compartilhar do pensamento de Certeau (1994), que diz:

Se, portanto, “o livro é um efeito (uma construção do leitor)” deve-se considerar a operação deste último como uma espécie de *lectio*, produção própria do “leitor”. Este não toma nem o lugar do autor nem um lugar de autor. Inventa nos textos outra coisa que não aquilo que era a “intenção” deles (CERTEAU, 1994, p. 241).

Como relatado nos capítulos anteriores, a leitura dos clássicos não aparece como preferência entre os jovens desta pesquisa, porém as falas captadas durante as Rodas e as Entrevistas apontam a literatura clássica como a mais indicada pela escola. Três leitoras acima relataram que foi com essa literatura que iniciaram suas andanças pelo mundo da leitura, no entanto, encontrei em outros relatos ressalvas quanto a esse tipo de literatura orientada pela escola. Esse fato sinaliza para a recorrência dos jovens a uma leitura paralela, a qual reconhece maior significado, uma leitura “escolhida” e muitas vezes encontrada dentro da própria escola, nos acervos das bibliotecas.

Lembro que comecei a ler na outra escola. Lembro quando chegou Crepúsculo na biblioteca, todo mundo queria. A novidade era a leitura. Mas me envolvi mesmo com a leitura quando cheguei aqui [no CAIC]. Aqui tem um acervo muito bom. Quando cheguei aqui tinha um Festival de Contos organizado pelo multimeios. Tem o projeto “Eu Amo ler” da professora Mira, mas é qualquer leitura. Ela pede que você procure algumas leituras, ler o que achar interessante. Na escola tem alguns professores que trabalham Literatura Brasileira. Tem gente que se sente forçado. Tem que ter mais cuidado... (Aragon, 19 anos. CAIC Maria Alves Carioca).

Teve uma oficina na outra escola que chamaram alunos que liam para conversar sobre leitura. Teve feiras...peças...eu já fui a Chapeuzinho Vermelho. Eu ganhava a “leitora do mês”. Como eu pegava mais livro, o colégio sempre me incentivou. Dava uns kitizinhos tão bonitinhos. Tia, eu acho muito interessante os paradidáticos dos colégios. Mas geralmente não é um livro atrativo. O professor sabe que a gente não gosta, mas só porque é cultura, passa. Acho importante que o primeiro contato seja com um paradidático da época. Depois que a gente pegar o gosto, a gente lê os outros (Janet, 17 anos. Escola de Ensino Fundamental e Médio Doutor César Cals).

Quando eu cheguei aqui [Escola de Ensino Fundamental e Médio Doutor César Cals] teve uma feira literária de troca de livros, foi boa, organizada pelo professor Sílvio. Agora eu tive experiência com a leitura em outra escola, mas não vejo como boa. Eles [os professores] deixaram a gente escolher o livro e depois disseram que era para transcrever. Aí eu me arrependi porque peguei um bem volumoso [risos]. E era só isso. Eu tinha uns dez anos (João, 17 anos. Escola de Ensino Fundamental e Médio Doutor César Cals).

Diferente dos relatos anteriores, Aragon, Janet e João não destacaram influência de professores no despertar de seus interesses pelo mundo da leitura. Os três recorrem a lembranças vistas como significativas ainda na infância e na adolescência que ocorreram nos espaços escolares, como o acervo da biblioteca, as feiras e os eventos de premiação de leitores.

As falas dos jovens indicaram uma variedade nas formas de mediação para o mundo da leitura, que muitas vezes funcionam como dispositivos iniciais para o encantamento com a leitura, como: receber um livro de presente, ser convidado para uma roda de leitura, receber indicação de um livro, conviver em espaços e com pessoas que valorizem e estimulem a leitura.

O estudante João guarda na memória uma experiência negativa com leitura em sala de aula ainda na infância. A vivência contada por meio das frases: “deixaram a gente escolher o livro e depois disseram que era para transcrever. [...] E era só isso”, distanciou João da possibilidade de envolvimento com a obra literária que foi tomada com um propósito que fere a arte enquanto campo que possibilita sensibilidades, deslocamentos, inventividade. É exemplo de uma abordagem que “revela o abismo entre o modo como a escola brasileira trata a leitura e a necessidade de atualizar em estratégias para se formar leitores.” (CECCANTINI, 2016, p. 91). Por viver em casa a experiência da mediação da leitura, essa vivência foi enxergada com estranhamento por João ainda criança e hoje com criticidade.

Os jovens Aragon e Janet tiveram experiências com a literatura legitimada pelo padrão escolar, mas delas se apropriam para tecerem suas críticas demonstrando que pensam a respeito de suas experiências, posicionam-se, possuem propostas de melhoria para a escola e querem ser ouvidos. A fala de Janet, “O professor sabe que a gente não gosta, mas só porque é cultura, passa”, é representativa da percepção de que os jovens têm a respeito da escola

enquanto instituição presa a práticas pedagógicas nem sempre profícuas, em muitos momentos, com dificuldades em enfrentar as transformações sociais no século XXI.

Pensando sobre o papel da educação num mundo em que não há mais visão clara de futuro e na função dos educadores em meio às incertezas com que os jovens se deparam, Bauman (2013) diz que o único propósito invariável da educação era, é e continuará a ser a preparação desses jovens para a vida segundo as realidades que tenderão a enfrentar [...] E o ensino de qualidade precisa provocar e propagar a abertura, não a oclusão mental (BAUMANN, 2013, p. 25).

Compreendo que a proposta de “abertura” falada por Bauman (2013) vai ao encontro da inquietação de Janet com relação ao fechamento da escola a estilos literários que se encontram fora dos seus padrões culturais.

O sentimento perpassado pelos jovens é de que seus interesses, experiências e saberes parecem não caber no cânone escolar. É preciso promover aproximações e encontros entre esses mundos que parecem distantes e para isso se fazem necessárias mudanças, entre elas, que escola e professores conheçam os novos códigos presentes nas culturas contemporâneas (VIANA, 2014, p. 262).

Ítalo Calvino (1993) é um dos defensores da literatura clássica enquanto livros que “não devem ser lidos por dever ou respeito, mas por amor. Exceto na escola: a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais [...] você poderá depois reconhecer os “seus” clássicos” (CALVINO, 1993, p. 12;13). O autor reconhece que o prazer com a leitura dos clássicos é maior na idade madura, quando se aprecia mais os detalhes e significados do texto. É por isso que ele afirma que os clássicos são sempre textos “relidos”, não pelos jovens em que o encontro com essa literatura é sempre o primeiro encontro, daí a importância que a escola também o promova.

Calvino (1993) defende que a leitura dos clássicos presume a definição “de onde” eles estão sendo lidos para evitar que livro e leitor se percam no tempo. Oferece também outras indicações para que a leitura seja profícuas:

o rendimento máximo da leitura dos clássicos advém para aquele que sabe alterná-la com a leitura de atualidades numa sábia dosagem [...] Talvez o ideal fosse captar a atualidade como o rumor do lado de fora da janela, que nos adverte dos engarrafamentos do trânsito e das mudanças do tempo, enquanto acompanhamos o discurso dos clássicos, que soa claro e articulado no interior da casa (CALVINO, 1993, p. 15).

Tomo como hipótese que, entre outros fatores, o distanciamento dos jovens da literatura clássica ocorra pelo fato dela produzir um deslocamento temporal e prescindir alternância com uma leitura da atualidade o que implica uma mediação orientada ou certa maturidade para dar significado a essa literatura.

Para Calvino (1993), a escola é obrigada a dar instrumentos para se efetuar uma opção de leitura, mas considera que as escolhas que contam mesmo são aquelas que ocorrem fora e depois da escola (CALVINO, 1993, p. 13). O pensamento do autor faz lembrar a fala de Janet, quando destaca a importância da escola apresentar uma variedade literária aos seus alunos como estratégia para aproximar os jovens da(s) literatura(s).

A pesquisa registrou algumas experiências - bem pontuais - desenvolvidas por professores nas escolas com obras da literatura contemporânea, o que reforça a tese de serem iniciativas individuais e não representações de experiências legitimadas nas escolas: “No ano passado o professor Geovane passou obras de *Sherlok Holmes ... A Revolução dos Bichos...* Eu gostava porque lia os meus e os dele. Tinha aluno que lia à força. Eu lia porque achava bom”. (Benny, 19 anos. Escola de Ensino Fundamental e Médio Doutor César Cals).

Ano passado a professora Suzana passou um livro pra gente: “O Santo e a Porca”. Todo mundo pensava que era chato, mas do jeito que ela fez todo mundo gostou. Foi tipo teatro em que as pessoas tinham que assumir outra identidade. O professor Sílvio também tá fazendo (Weyne, 17 anos. Escola de Ensino Fundamental e Médio Doutor César Cals).

Os relatos acima apresentam como traço comum, a literatura contemporânea sendo experienciada na sala de aula, inclusive com obras constantes nas listas de títulos lidos por jovens desta pesquisa. Para o aluno Benny é uma experiência positiva, mesmo sendo uma leitura paralela a sua. O lugar de fala de Benny é o de um leitor autônomo e por isso, percebe que as reações de colegas diferem da sua.

O relato do jovem Weyne pode trazer elementos para analisarmos as duas experiências. Enquanto a primeira não conseguiu envolver a turma, na segunda ocorreu mudança na postura dos alunos durante o percurso considerando a recepção: “todo mundo pensava que era chato” e a abordagem da obra: “do jeito que ela fez todo mundo gostou”.

Como a narrativa de Weyne contemplou a dinâmica de trabalho com a obra, entende-se que ela tenha adquirido significado para os participantes. Suspeito que a experiência leitora ocorrida dentro de uma perspectiva plural, aberta, inventiva como afirma o narrador: “tipo teatro em que as pessoas tinham que assumir outra identidade” conferiu maior sentido à atividade.

Essas experiências nos suscitam a pensar que o trabalho com a literatura na escola precisa contemplar um conjunto de variáveis como: diferentes estilos e gêneros literários articulados aos saberes, sensibilidades e expressões da cultura juvenil. Chartier (1998) também questiona essa literatura legitimada pelo cânone escolar quando diz: “É preciso utilizar aquilo que a norma escolar rejeita como um suporte para dar acesso à leitura na sua plenitude, isto é, ao encontro dos textos densos e mais capazes de transformar a visão de mundo, as maneiras de sentir e de pensar.” (CHARTIER, 1998, p. 104).

Acompanhando operações de leitura determinadas por instituições sociais, Certeau (1994) apresenta suas críticas ao defender que a “ficção condena a sujeição”, o que nos faz pensar em algumas relações literárias estabelecidas entre a escola e seus jovens alunos:

Na hierarquização social, por conseguinte, esconde-se a realidade da prática da leitura ou se torna irreconhecível. Ontem a igreja, instituindo uma ruptura social entre clérigos e “fieis”, mantinha a Escritura no estatuto de uma “Letra” supostamente independente de seus leitores e, de fato, de posse dos seus exegetas[...]. Com o enfraquecimento da instituição, aparece entre o texto e seus leitores a reciprocidade que ela escondia [...] A criatividade do leitor vai crescendo à medida que vai decrescendo a instituição que a controlava. [...] Hoje há os dispositivos sociopolíticos da escola, da imprensa ou da TV que isolam de seus leitores o texto que fica de posse do mestre ou do produtor. Mas por trás desse cenário teatral dessa nova ortodoxia se esconde (como já acontecia ontem), a atividade silenciosa, transgressora, irônica ou poética de leitores (ou telespectadores) que sabem manter sua distância da privacidade e longe dos “mestres” (CERTEAU, 1994, p. 244).

A análise do autor confere sentido quando pensamos nas relações estabelecidas entre os jovens leitores e a literatura na contemporaneidade, enquanto ato situado na conjunção das relações de poder das instituições e nas práticas privadas de leitura, quando já se configura uma autonomia leitora, daí a afirmativa de que os jovens leitores têm práticas e interesses literários quase sempre não contemplados e até desconhecidos pelas escolas, o que leva a Ceccantini (2016) a afirmar:

[...] tem sido muito comum ouvir no meio escolar frases como “os 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).

Assim como o autor, também compartilho dessas escutas no meio escolar no qual transito, o que nos permite afirmar do distanciamento - e até invisibilidade - da escola dos seus jovens. A afirmativa de Ceccantini (2016) apoia-se em dados da Pesquisa Retratos da

Leitura no Brasil - já mencionada em capítulo anterior - que vão na contramão da visão dos docentes. A pergunta formulada por um docente em uma das escolas pesquisada: “E quantos leitores você encontrou aqui?” é representativa do fosso que existe entre docentes e os fenômenos ligados ao universo juvenil como o crescimento da literatura voltada para esse público e as relações dos jovens com a internet e redes sociais pelo mote da literatura.

São várias as formas de mediação entre os jovens e o mundo da leitura. Chamou-me a atenção à recorrência nas narrativas dos jovens estudantes do CAIC sobre a iniciação ao mundo da leitura ter ocorrido através das bibliotecas escolares, levando a considerar os fatores de predisposição para leitura referidos por Chartier (2014) como vontade individual, desejo e transgressão: “O CAIC foi o que mais contribuiu com o meu interesse pela leitura... o acervo. Aqui tem muito livro. A Mari, a Débora diz: chegou coisa nova”. (Hazel, 17 anos. CAIC Maria Alves Carioca). “Com uns onze anos, foram as bibliotecas das escolas que me incentivaram a leitura. Depois que cheguei aqui [CAIC Maria Alves Carioca] fiquei assustada com tanto livro. Via os de capa dura e pensava: será que um dia vou ler?” (Elen, 17 anos. CAIC Maria Alves Carioca). “Comecei com a Turma da Mônica. Quem me apresentou? A biblioteca da escola” (Reyna, 19 anos. CAIC Maria Alves Carioca).

Lembro que aos oito ou nove anos eu li “Pluft, o Fantasminha”. Peguei sozinha na biblioteca da escola. Sempre tive dificuldade de entender as coisas e ele me explicava o mundo. Essencial até para algumas amizades. Conheci amigos na biblioteca por causa do infanto-juvenil (Elanor, 16 anos. CAIC Maria Alves Carioca).

As narrativas desses jovens sobre a iniciação à prática leitora, embora ocorrida no espaço escolar, mas não mediada por práticas pedagógicas, são expressões de autonomias leitoras já ocorridas na infância ou na pré-adolescência.

Os jovens das duas escolas pesquisadas revelaram vivências nos seus percursos escolares que se tornaram marcantes nas suas memórias, porém nas narrativas manifestaram-se algumas tendências ou singularidades que são importantes para compreender os contextos em que esses jovens estão inseridos.

Evidenciou-se entre os jovens da Escola de Ensino Fundamental e Médio Doutor César Cals uma variedade maior de vivências literárias ligadas aos seus contextos pedagógicos. Depreendo que a situação socioeconômica dos estudantes dessa escola, no geral, menos vulnerável que os alunos do CAIC Maria Alves Carioca, contribuiu para experienciarem ou até escolherem estruturas escolares públicas e particulares - próximas ou

distantes geograficamente das suas residências - ampliando as vivências mediadoras com o mundo literário.

O estudo de Alves (2017), já mencionado neste texto, realizado em duas escolas públicas de Fortaleza, constata essa realidade de deslocamentos diários de alunos residentes em bairros periféricos da cidade que dispõem de escolas públicas, mas estudam em escolas localizadas em bairros mais centrais da Capital.

Concordo com Alves (2017) quando afirma que essa mobilidade diária pela cidade em busca de melhores oportunidades de estudo - e outros serviços - pode ser entendida como uma persistente tentativa de usufruir do direito à cidade. Por outro lado, esse dado nos faz pensar na heterogeneidade ou no “dualismo, existente entre estabelecimentos de uma mesma rede escolar pública” (HAGUETTE; PESSOA; VIDAL; 2016) - conforme pesquisa comparativa, realizada ao longo de 2013 e 2014, entre as cinco das dez escolas de Ensino Médio da rede estadual do Ceará com melhor desempenho no Exame nacional do ensino Médio - ENEM em 2011, e cinco entre as dez com menor desempenho no Exame no mesmo ano. Baseados nos dados encontrados na pesquisa Haguette, Pessoa e Vidal (2016) afirmam:

Esse dualismo se, por um lado, desmente a crença de senso comum e amplamente difundida de que todas as escolas públicas são de má qualidade, por outro, levanta sérios questionamentos sobre a qualidade de escolas públicas. A verdade é que as médias no Enem das melhores escolas públicas ainda são inferiores às médias das melhores escolas privadas frequentadas por filhos de famílias das classes assim chamadas de A e B, o que não poderia ser de outra forma, já que o sistema escolar cearense e brasileiro é um sistema de classe. As escolas particulares mercantilistas recebem filhos e filhas das classes médias e altas escolarizadas e abastadas; as escolas públicas, filhos e filhas de famílias de classe média baixa, trabalhadora ou excluída. Essa característica não é propriamente brasileira. Pesquisas internacionais concluem que alunos de famílias socioeconomicamente privilegiadas aprendem melhor; somente uma parte dos alunos de famílias desfavorecidas consegue ter sucesso (6%), conforme já destacado. A qualidade da escola pública, mesmo em países ricos, varia segundo a renda das famílias de bairros de uma mesma cidade. O Ceará não é exceção a essa realidade. (HAGUETTE; PESSOA; VIDAL, 2016, p. 629)

Não é interesse deste estudo realizar uma análise comparativa ou uma avaliação de desempenho entre as escolas pesquisadas ou ainda enquadrar os leitores em perfis rígidos, o que fugiria ao foco deste estudo que é a compreensão das andanças dos jovens pelo mundo literário, porém é preciso articular as singularidades encontradas aos contextos históricos-sociais-culturais dos autores das falas dessa pesquisa.

Aproprio-me do conceito de “sujeito social” explorado por Dayrell (2003) em uma de suas pesquisas como um ser humano aberto a um mundo que possui historicidade e está em

relação com outros seres, para pensar nos percursos de formação dos sujeitos jovens dessa pesquisa.

[...] temos de levar em consideração que existem várias maneiras de se construir como sujeito, e uma delas se refere aos contextos de desumanização, nos quais o ser humano é “proibido de ser”, privado de desenvolver as suas potencialidades, de viver plenamente a sua condição humana, como foi possível constatar em grande parte dos jovens pesquisados. Não é que eles não se construam como sujeitos, ou o sejam pela metade, mas sim que eles se constroem como tais na especificidade dos recursos de que dispõem (DAYRELL, 2003, p. 43).

Os relatos dos jovens pesquisados mostram que as condições sociais em que os mesmos vivem são distintas: filhos de trabalhadores qualificados, não-qualificados, autônomos ou desempregados, escolarizados ou não-escolarizados e essas são dimensões que interferem na produção de cada um como sujeito social que junto a uma rede de relações proporcionaram teias de sociabilidades e socialidades que os constituíram como leitores.

Embora a sociabilidade e a socialidade estejam imbricadas no espaço escolar, entendo que percorrer os rastros das socialidades - entendidas como relações não instituídas, mas que fazem mover o cotidiano - aproxima das experiências que os jovens estabelecem com a literatura nos seus contextos.

Experiências literárias envolvendo leitura e escrita de jovens de camadas populares são pouco visibilizadas. Nas últimas décadas vem se manifestando um conjunto de representações que envolve experiências sociais e culturais pautadas nas produções literárias de segmentos marginais, principalmente após os avanços tecnológicos que possibilitaram a visibilidade de conteúdos culturais não restritivos aos meios de comunicação estabelecidos. (LIMA; GONÇALVES, 2016, p. 75). Essas experiências são entendidas como novos *scripts* criados pelos jovens nos espaços escolares e não escolares.

Sobre as distinções que operam no interior de um sistema de valores que considera certas obras e certas práticas como mais “distintas” do que as outras, Chartier (2014) diz:

[Essas práticas] são próprias dos que dispõem de sólido capital social e/ ou escolar. Essa hierarquia comanda o grau de legitimidade dos objetos da história da arte e da literatura (Machado de Assis é mais legítimo que Paulo Coelho, Flaubert mais que Eugène Sue). Eu acredito que a sociologia e a história cultural ajudem a desconstruir essas escalas herdadas e incorporadas justamente ao fazerem delas seu objeto de estudo (CHARTIER, 2014, p. 35).

As narrativas, principalmente, dos jovens do CAIC Maria Alves Carioca apontam outra singularidade: a importância das bibliotecas escolares terem um acervo atrativo e

diversificado para diferentes faixas e grau de escolaridade. Os percursos escolares desses jovens ocorreram em escolas dos bairros que compõem a área do grande Bom Jardim e guardam na memória afetiva a relação que estabeleceram com as bibliotecas dessas unidades. Para vários jovens, a biblioteca se apresentou como mediação para o mundo da leitura não encontrada em casa ou na sala de aula - ambientes mais legitimados - e em comunidades carentes, distantes de bibliotecas públicas da cidade, muitas vezes, esse espaço é o único que permite acesso aos livros físicos, como afirmou um jovem: “Quando você é aluno de escola pública e os pais não têm condições de comprar livros, a biblioteca é muito importante” (Aragon, 19 anos. CAIC Maria Alves Carioca).

As experiências dos jovens do CAIC Maria Alves Carioca com as bibliotecas escolares agregaram a esse lugar um valor afetivo. Lugar de encontro com livros e de encontro com pessoas. Entre si compartilham suas leituras, indicam títulos, trocam percepções de mundo e buscam informações, muito além das exigidas em sala.

As bibliotecas foram espaços que privilegiei para realizar a observação durante a pesquisa. Evidenciei diferenças nas disposições e usos dos espaços, acervos e ritmos de empréstimos distintos nas escolas que renderam registros no diário de campo expostos no próximo tópico.

É dentro de uma variedade de perspectivas que a escola aparece no relato dos jovens leitores, como lugar de mediação da leitura literária, de encontro com inspiradores(as), de descoberta dos livros, de compartilhar leituras, de ser reconhecido como leitor, de desencontro com a literatura, ou lugar ainda distante das experiências literárias e artísticas-culturais juvenis, que mesmo presentes nem sempre são percebidas, valorizadas e potencializadas. Compartilho com Chartier (2014) que o papel da escola não é apenas ensinar o aluno a ler, mas também suscitar nele o desejo ou a necessidade de leituras indispensáveis à sua formação enquanto cidadão, à sua relação com os outros e consigo mesmo.

4.3 As bibliotecas, por excelência

As bibliotecas foram meu ponto de chegada às escolas e de partida para a “caça” aos leitores. Como já mencionado, as estratégias de encontro dos leitores nas duas escolas foram variadas, mas as fichas de empréstimos de títulos foram meus mapas iniciais.

Após o primeiro contato com os leitores, as bibliotecas das escolas passaram a ser lugares de encontros casuais ou programados com os jovens e também de estada. Ocupando assento ora próximo às bibliotecárias, ora nas mesas do salão intencionei vivenciar a rotina

desse espaço de ângulos diferentes, optando pela participação como um instrumento de conhecimento que equivale a estar lá, entendendo ser ela, o mínimo necessário, para uma observação possível (Favret-Saada, 2005, p. 156).

Nas próprias bibliotecas ou em casa eu redigia minhas notas: descrição do espaço físico, visões de mundo, diálogos, rotina, usos, atividades, relatos dos encontros casuais e programados, impressões obtidas das rodas de conversa realizadas pós-atividade com as companheiras de pesquisa Ana Maria Gonçalves e Amanda Lima (apresentadas anteriormente). Algumas notas mais carregadas de intensidade me recordam a experiência de “ser afetada” como descrita por Jeanne Favret-Saada (2005). Afirmo que minha experiência de campo e os métodos utilizados - entendidos como orientações para empreender-se ao percurso - possibilitaram um jogo mais livre de palavras e afetos desprovidos de representação essencial para uma aproximação do real ou uma escuta da retórica da vida social (MAFFESOLI, 2001, p. 120).

Nas duas escolas as bibliotecas são espaços vivos, suas rotinas são muito semelhantes. O silêncio conquistado nas bibliotecas dos séculos XIII e XIV quando começa a crescer o número de leitores que podem ler sem murmurar (CHARTIER, 1998, p. 119) predomina durante os horários de aula quando não ocupadas por turmas acompanhadas por seus professores.

As bibliotecas acumulam títulos literários, pedagógicos e didáticos, sendo estes últimos bastante requisitados pelos professores para uso durante as aulas em sala. Guardam também notebooks - utilizados por alunos e professores para pesquisa - jogos e ainda instrumentos musicais – no caso, destes últimos, na biblioteca da Escola de Ensino Fundamental e Médio Doutor César Cals – bastante solicitados durante o intervalo¹⁵.

As duas bibliotecas têm acervos bem ricos dispostos em estantes com livre acesso aos visitantes e usuários. Contam com uma diversidade de títulos de áreas variadas – Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola); Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Antropologia, Direito); Ciências da Natureza (Biologia, Química, Física); Matemática; Educação; Religião; e Enciclopédias; Revistas; Jornais; Filmes; Cds; Dvs. Os títulos são todos catalogados e chegaram à escola principalmente através de programas do governo federal como PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) e PNBE (Programa Nacional da Biblioteca na Escola), assim como por meio de doações de pessoas físicas.

¹⁵ Chama-se de intervalo o tempo de 20 minutos ocorrido geralmente após três ou quatro tempos de 50 minutos de aula que os jovens têm para lanchar, visitar os espaços da escola, namorar, encontrar com amigos.

Detalhar o funcionamento de tais programas não é interesse deste estudo. De maneira bem restrita, apresento-os como principais programas de provento às escolas pesquisadas com obras didáticas, pedagógicas e literárias, bem como com outros materiais de apoio à prática educativa.

Estudos apontam que nos últimos anos no Brasil se notabilizaram esforços de setores público e privado direcionados a políticas voltadas para promover um maior acesso ao direito à leitura para os brasileiros:

Precisamos assinalar que nos últimos anos, em um esforço coletivo entre o governo e a sociedade, buscou-se, por meio do equipamento biblioteca – pública, escolar e comunitária –, uma mudança de cenário com intenção de democratizar o acesso ao livro e à leitura nos mais diferentes cantos do Brasil. Houve avanços, mas ainda insuficientes para que este acesso seja realmente garantido a todos. Há alguns anos, programas de governos em todos os âmbitos (federal, estadual e municipal) foram iniciados com a intenção de criar bibliotecas em todos os municípios, de informatizar essas bibliotecas, de dotá-las com acervo, entre outras ações. Mas como praticamente todas as ações de governos são iniciativas partidárias e não provenientes de políticas públicas de Estado, esses programas padecem ou são extintos quando acontece a troca desses governos (CANÔNICA, 2016, p. 75).

O momento de transição política que ora se configura no Brasil também repercute nas bibliotecas com a queda dos investimentos dirigidos a esse equipamento, sobretudo, nos últimos anos - mesmo anterior à mudança de governo, o país já vivia desde 2014 uma crise política que afetava programas públicos. Uma comprovação do que a autora trata, referente às mudanças de rumo dos programas entre governos, pode ser verificada em uma publicação do portal de notícias G1¹⁶, que além de afirmar que o governo federal está desde 2014 sem comprar livros de literatura para as escolas públicas, confirma a extinção do PNBE (Programa Nacional da Biblioteca na Escola) em julho de 2017. Esse portal afirma que, em nota, o MEC (Ministério da Educação e Cultura) diz que está em andamento uma alternativa à extinção desse programa que deverá ocorrer apenas em 2019, significando imenso prejuízo para o acervo literário das bibliotecas escolares do país.

Meus olhares se voltavam mesmo para os movimentos ocorridos nas bibliotecas que envolviam a leitura literária. Nesse lugar se cruzam literaturas - a brasileira e a estrangeira, a clássica e a contemporânea, a legitimada pela escola e a não legitimada – como também se misturam e apontam para ambiguidades. Observei experiências com a leitura

¹⁶ Portal G1. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/governo-federal-seguira-sem-entregar-novos-livros-de-literatura-para-bibliotecas-escolares-em-2018.ghtm>> Acesso em: 29 set. 2017.

literária na escola que foge ao que se define como “cânone escolar”, expressa nessa nota de campo.

É dia nove de agosto de 2017, chego às 13 horas na Escola César Cals com o intuito de realizar uma Roda de Conversa com os participantes da pesquisa. Procurei a coordenação, e depois, professores, para combinarmos o melhor horário para a atividade, ficando acertado para ocorrer após às 16 horas. Sentei-me na biblioteca e comecei as minhas leituras – do livro que me acompanhava, dos sujeitos que entravam, das profissionais que atendiam, enfim, daquele lugar. Às 14 horas chega uma turma de 29 alunos do primeiro ano do ensino médio acompanhada da professora Suzana e ali presenciei uma aula em que ocorria a leitura de uma obra literária. Quando me dei conta, uma aluna já conduzia a leitura em voz alta, enquanto os demais a acompanhavam com os olhos vidrados no seu texto. Ao ver um aluno um pouco disperso, perguntei de longe “Como é o nome da obra?” e ele *expert* em leitura labial responde da mesma forma: “As Vantagens de Ser Invisível”. De repente... a emoção da história invade a leitora e a turma sorri quando vê seus olhos cheios de lágrimas; a garota também sorri. A leitura é interrompida. A professora Suzana em tom de surpresa, diz: Josiiiiii, você tá aqui?! Vem cá! Deixa eu te apresentar! E eu, como estava? Afetada com a emoção da garota. Fez minha apresentação como professora da escola e aluna de um curso de mestrado e pediu para que eu falasse da pesquisa que estava realizando na escola. Com brevidade falei, perguntei quem participaria da pesquisa, se estivesse realizando naquela série e nove levantaram a mão assumindo-se como leitor. Voltei para meu assento e a leitora deu sequência. Logo, de longe, pelo exercício labial, uma aluna pergunta: “Posso ler?” e a professora, lembrando uma maestra de uma orquestra, por meio de um gesto manual faz a substituição, sem interromper a leitura. Embora em tom mais baixo e menos enfático da nova leitora, os alunos continuam envolvidos. Após 40 minutos de aula, o olhar sobre o texto é predominante. Percebo inquietação de duas garotas que estão próximas e parecem dividir sensações: passam as mãos nos cabelos, cobrem os olhos com as mãos, escoram a cabeça em um dos braços... Mais uma troca. A professora diz: agora é o José. José fez diferente. Se as leitoras mantiveram uma certa postura mantendo-se em pé, ele, de maneira despojada, cruzou as duas pernas e sentou-se sobre elas no banco. Lembrei-me da “Aventura do Livro” de Roger Chartier quando trata das relações entre o corpo e o livro, dos limites morais que eram impostos no ato de ler sobretudo anterior ao século XVIII. Após 20 minutos a professora pergunta: mais um rodízio? A primeira leitora se dispõe a dar sequência. Faltavam dez minutos para o tempo de duas aulas – 1 hora e 40 minutos – encerrar, via sinais de cansaço e inquietação, mas em poucos. A 5 minutos do final da aula, ao término de um capítulo, a professora convida-os para retornar à sala de aula (Diário de Campo. Biblioteca da Escola de Ensino Fundamental e Médio Doutor César Cals. Em: 09 ago. 2017)

Essa experiência e outras que encontrei na escola mostram que qualquer tentativa de enquadramento das práticas leitoras a um padrão rígido minimiza a visibilidade das práticas que fogem aos discursos consagrados, como o que define a literatura adotada na escola. Observei tendências nas escolas e, entre essas, novas práticas – embora ainda pontuais - que se cruzam com as velhas e aos poucos vão sinalizando para novos contornos nas práticas de leitura literária no ambiente escolar. Não intenciono estudar práticas leitoras ocorridas no interior das escolas, porém as narrativas apontam que a escola atravessa a trajetória dos leitores até mesmo como ausência, indicando assim para a necessidade de contemplá-las.

Junto às prateleiras da biblioteca do CAIC Maria Alves Carioca ficaram perceptíveis duas tendências: a busca compulsória por obras da literatura brasileira por indicação dos professores e a busca de empréstimos de títulos da literatura estrangeira por livre escolha. Fugindo à tendência nesta escola, encontrei algumas poucas buscas por obras da literatura brasileira de forma espontânea.

O CAIC Maria Alves Carioca tem um acervo de literatura juvenil que agrada ao seu público como evidenciado em falas como: “aqui tem um acervo muito bom”. Depreendo que o fato da biblioteca estar sempre recebendo novas obras através de doações de pessoas físicas, concorre para a solicitação de livros por parte dos alunos. Destaco, nessa escola, o papel das bibliotecárias como jardineiras que podam suas bibliotecas (CHARTIER, 1998, p. 127), que de várias formas cativam os leitores com falas - registradas nesse capítulo - como: “chegou coisa nova”. Além do mais, criaram uma vitrine para apresentar as novidades - títulos recebidos pela biblioteca - e nesta expõem junto aos livros os nomes dos leitores interessados nos títulos (conforme reserva), como anúncio de que a obra está disponível promovendo até negociação entre leitores mais ansiosos, como expresso na fala registrada no meu Diário de Campo “tia, ela me cedeu!”; cobram devolução para assegurar que o prazo de espera do próximo leitor não se estenda, enfim, “cuidam do jardim”.

Entre o acervo da biblioteca da Escola de Ensino Fundamental e Médio Doutor César Cals, encontrei poucos livros mencionados na lista de interesse dos participantes dessa pesquisa; dessa forma depreendo que esse seja o principal motivo de uma menor solicitação de livros - em comparação à outra escola pesquisada - pelos seus alunos. Destaco, nessa escola, projetos voltados para leitura e escrita literárias, realizados por membros da biblioteca com alunos do ensino fundamental, assim como, o uso do espaço para realização de leitura oral entre professores e alunos, um resgate a uma prática que remete às comunidades antigas, assim como, novas experiências literárias em sala de aula.

Nas duas escolas - como relatam as bibliotecárias - evidencia-se uma queda nas solicitações de títulos, já analisado no capítulo anterior como um indicativo do uso dos suportes eletrônicos dos textos. Seriam estes uma ameaça às bibliotecas? Perguntado sobre “Qual deve ser o papel das bibliotecas na era virtual?” Chartier (2014) diz:

A tristeza de um mundo sem bibliotecas seria infinita. A ameaça é bem real, fundada em uma ideia falsa, mas potente: que existe uma equivalência, sem perdas, entre livro impresso e livro eletrônico, entre jornal impresso e jornal eletrônico, entre venda pela internet e na livraria, entre biblioteca digital e biblioteca física. Ora, a biblioteca não é apenas uma coleção de textos que podem ser lidos na forma eletrônica. Ela é, antes de tudo, um local onde podemos ler textos nos mesmos

suportes que leram os leitores do passado. É uma instituição do espaço público, investida de funções pedagógicas e cívicas, na qual se trocam palavras vivas sobre e a partir da escrita. Existem, certamente, grandes diferenças entre as bibliotecas nacionais, as bibliotecas escolares e as bibliotecas de bairro. Porém, todas compartilham a missão de ligar as sociedades contemporâneas a suas histórias e de produzir locais de sociabilidade onde se formam saberes e opiniões. O grande perigo do mundo digital é que ele facilita o acesso ao que o leitor procura, mas torna mais raros os encontros inesperados, as descobertas de textos desconhecidos que só estantes de bibliotecas, prateleiras delivrarias e periódicos impressos possibilitam (CHARTIER, 2014, p. 31).

A recorrência à leitura dos títulos baixados gratuitamente através de bibliotecas virtuais ou por meio do acesso a plataformas de leitura em seus celulares se fez presente entre os jovens das duas escolas, porém apenas quando essa leitura não pode ser realizada por meio do suporte físico. A ameaça anunciada por Chartier (2014) pode existir, mas vejo que muito mais vislumbrada pela facilidade do acesso, jamais pela perda de sentido do encontro com o objeto livro que acumula valor simbólico e afetivo incomparável ao suporte digital.

Diferente de Manguel (1997) que dispunha em sua casa de uma ampla biblioteca, muitos jovens participantes dessa pesquisa dependem exclusivamente da biblioteca escolar para ter acesso ao livro físico. O descaso com os programas de suprimento das bibliotecas escolares pelo governo federal que, a depender destes, as bibliotecas escolares passarão em média cinco anos sem receber títulos, contribui para o surgimento de visões pessimistas sobre o futuro das bibliotecas, como: “Poderíamos prever para um futuro próximo à fotografia, estampada na capa dos jornais, de bibliotecas com corredores vazios e no final das estantes de livros somente a figura do bibliotecário sentado esperando um usuário, um leitor” (CANÔNICA, 2016, p. 75), já que a falta de investimentos produz acervos não renovados, falta de oportunidade para novos autores circularem no meio escolar e distanciamento dos jovens e não-jovens das estantes das bibliotecas.

5 OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS ÀS LEITURAS

O livro lido ganha seu sentido daquilo que foi lido antes dele, segundo um movimento redutor ao conhecido à anterioridade. O sentido nasce, em grande parte, tanto desse exterior cultural quanto do próprio texto e é bastante certo que seja de sentidos já adquiridos que nasça o sentido a ser adquirido. Roger Chartier (1996, p.115).

Partindo da perspectiva de Chartier (1996), irei apresentar, a partir de agora, as narrativas sobre as experiências leitoras de doze jovens estudantes das escolas CAIC Maria Alves Carioca e Escola de Ensino Fundamental e Médio Doutor César Cals, tentando compreender os sentidos que atribuem às práticas leitoras e o que motiva os interesses literários. Parto da compreensão que essas experiências estão imbricadas nas suas trajetórias sociais, às vezes propulsoras de vivências significativas, outras vezes, fazendo-se às margens dos seus trajetos.

Se as Rodas de Conversa possibilitaram reunir um maior número de vivências leitoras que atentaram para identificar “o que” e “como” os jovens leem, as Entrevistas Narrativas tiveram a intenção de aprofundar experiências reveladas nas falas e ainda perceber os sentidos das práticas leitoras dos jovens, ou seja, “por que eles leem o que leem”.

Considerando que as narrativas permitem ir além da transmissão de informações ou conteúdos, se apresentando como perspectivas para que experiências sejam reveladas, recorri a Bauer e Gaskell (2002) para fundamentar essa prática. Eles afirmam: “através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social.” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 91). Nesse sentido combinam-se narrativas de vida e contextos sociais como possibilidade para a apreensão do modo como esses jovens construíram suas experiências e o sentido que atribui às leituras.

Benjamin (1994) compartilha essa perspectiva ao afirmar que narrar é uma forma artesanal de comunicação, sem a intenção de transmitir informações, mas contar experiências. Na narrativa o sujeito encontra-se implicado nos acontecimentos, o contexto não é imposto ao leitor ou ao ouvinte. Ele é livre para interpretar a história, nesse sentido a narrativa atinge uma amplitude que não existe na informação.

Narrar é contar histórias. Contar histórias para Benjamin (1994) é “a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história” (BENJAMIN, 1994, p. 206). Narrar é também mobilizar o pensamento reflexivo, evidenciando algo ainda não pensado,

perspectiva expressa por Clary na sua fala conclusiva: “Eu gostei [de narrar sua história pelo mundo da leitura]. Sabia que eu nunca tinha parado para pensar?” (Clary, 18 anos. Escola de Ensino Fundamental e Médio Doutor César Cals).

Reconhecendo que as experiências leitoras estão entrelaçadas nas trajetórias sociais dos jovens, considero importante pensar o conceito de “trajetória”, mesmo que este estudo não objetive reconstruir histórias de vida. Nesse sentido, recorro a Suely Kofes (2001) que afirma que falar de trajetória ou itinerário é privilegiar o caminho, o percurso, deslocamentos objetivos que implicam “sentidos subjetivos naquele que se desloca, naqueles relacionados a esse deslocamento e naqueles que já foram inscritos no próprio deslocamento.” (KOFES, 2001, p. 24-25).

Entendendo que para definir o leitor é preciso saber encontrá-lo, nomeá-lo, contar sua história (PIGLIA, 2006), privilegiei doze jovens leitores para falar de suas experiências no mundo da leitura, sujeitos concretos com disposição narrativa e experiências singulares que considereí poderem oferecer elementos para uma percepção dos elementos implicados nas motivações leitoras e os sentidos atribuídos a essas leituras. Contemplar uma diversidade maior de narrativas era minha intenção. Chartier escreve: “cada leitor, para cada uma de suas leituras, em cada circunstância, é singular. Mas esta singularidade é ela própria atravessada por aquilo que faz que esse leitor seja semelhante a todos aqueles que pertencem a mesma comunidade” (CHARTIER, 1998, p. 92). Intenciono identificar singularidades e códigos que atravessam as experiências leitoras desses jovens que penso comunicar aspectos dessa juventude e as marcas de um tempo.

Dos doze narradores, sete são jovens do sexo feminino e cinco jovens do sexo masculino; oito estudantes da Escola de Ensino Fundamental e Médio Doutor César Cals e quatro do CAIC Maria Alves Carioca. As narrativas compreenderam dois focos: o contextual – que intenta apreender seus lugares de fala – e o foco das experiências juvenis no mundo da leitura. Nos dois momentos, o privilégio foi dado à fala livre e ininterrupta. Antes, a explicação de funcionamento da técnica e a solicitação da permissão para gravação do momento em áudio.

Na Escola de Ensino Fundamental e Médio Doutor César Cals existiu maior possibilidade de negociação com a coordenação da escola e professores para a realização das Entrevistas Narrativas. Considero que o fato de ser professora da Instituição há quinze anos tenha contribuído para uma maior facilidade no campo. No CAIC sempre fui bem acolhida principalmente pela direção, coordenação, bibliotecárias e servidores, pessoas com quem tive mais contato. A rotina dos professores não favorece encontros. Dessa forma, um maior

número de jovens da Escola de Ensino Fundamental e Médio Doutor César Cals¹⁷ foi entrevistado em horário escolar- após a realização de atividades ou avaliações; enquanto no CAIC Maria Alves Carioca¹⁸, para as Entrevistas ocorrerem, os jovens precisaram ficar no pós-horário de aula ou irem à escola no contraturno. Todas as entrevistas foram gravadas e ocorreram em espaços reservados das escolas – nas próprias bibliotecas ou na sala de planejamento, durante o mês de setembro de dois mil e dezessete.

5.1 Os doze leitores-narradores

Inicialmente, solicitei que os mesmos se apresentassem e falassem dos seus espaços de vivência, das pessoas com quem convivem e dos planos para o futuro. Intentava conhecer seus lugares de fala, crenças, pontos de vista, expectativa de futuro, dados que não ficaram claros durante os encontros coletivos nas Rodas de Conversa. As perspectivas foram variadas: alguns detalharam com mais precisão o espaço doméstico e seu cotidiano, outros assumiram como lugar de fala o de leitor, evidenciando poucos aspectos do seu universo doméstico – mesmo assim, nas brechas das falas, ressaltavam elementos que possibilitaram aproximações das suas realidades. Apresentarei inicialmente os jovens que compartilharam seus trajetos pelo mundo da leitura, acompanhados das narrativas sobre seus contextos.

Alberto tem 16 anos, cursa a 2ª série na Escola César Cals. Mora no bairro Montese há três meses com a sua mãe, que trabalha 24 horas como enfermeira *homecare*. Para economizar, antes morava com a tia. Passa os dias praticamente sozinho e cuida das atividades domésticas. É um leitor assíduo. Não é praticante da leitura extensiva, não devora, não tem pressa, gosta de ler processando. Além de ler, adora ouvir música e assistir séries. Cinema também faz parte dos seus hábitos culturais. Sempre às segundas-feiras, combina com os amigos para ver uma sessão de cinema no shopping; é o dia da promoção. A mãe e os amigos são as pessoas mais importantes da sua vida. Quanto ao futuro, tudo muito incerto, quer fazer psicologia, mas ainda tem muita dúvida.

Aragon tem 19 anos, cursa a 3ª série no CAIC e reside no bairro Bom Jardim desde que nasceu. É representante estudantil da escola – essa foi uma das primeiras considerações que fez sobre si - e anterior ao momento da entrevista esteve acompanhando uma visita de

¹⁷ Opto, no tópico 5.1, por utilizar Escola César Cals, quando fizer referência à Escola de Ensino Fundamental e Médio Doutor César Cals. O objetivo é evitar a repetição extensa do nome completo da instituição, todas as vezes que a ela me referir.

¹⁸ Opto, no tópico 5.1, por utilizar CAIC, quando fizer referência à escola Centro de Atenção Integrada à Criança Maria Alves Carioca. O objetivo é evitar a repetição extensa do nome completo da instituição, todas as vezes que a ela me referir.

engenheiros da Secretaria de Educação do Estado à instituição. É com orgulho que fala do bairro. Diz que o lugar tem uma cultura própria, como exemplo fala de brincadeiras que só existem no local, como uma que envolve um cano e uma bexiga. Considera que a partir do movimento cultural que existe no Bom Jardim, como saraus em praças e atividades no Centro Cultural, as pessoas estão passando a ter outra visão do bairro. Seu lugar de fala é de um leitor. Não fala do espaço doméstico, toca na situação econômica dos pais apenas quando fala na falta de condição dos mesmos em comprar livros, não falando das suas ocupações. Diz que seu sonho é ser um físico e que esse desejo nasceu com a leitura de uma revista de ciências que tinha na biblioteca da escola onde estudava. Enxerga a relação entre a Física e a Literatura. Diz que a Física é como se fosse uma grande obra de ficção universal.

Benny foi outro jovem leitor com quem conversei. Tem 19 anos, cursa a 3ª série do Ensino Médio na Escola César Cals. Reside no bairro Parque Araxá, há dois anos antes, morava na cidade de Canindé, a cerca de 100 quilômetros de Fortaleza – com o pai, a mãe e os irmãos. A mãe é uma leitora assídua e o irmão mais novo também já começa a manifestar interesse pelo mundo da leitura. Antes mesmo de aprender a ler, o irmão já trazia livros da escola para escutar a história lida pela mãe ou um dos irmãos. A avó é professora aposentada. É nas prateleiras da casa dela que guarda seus livros, já que na sua casa não dispõe de lugar para guardá-los. A mãe compra seus livros, os dois compartilham o mesmo gosto literário. Disse que passou a vida inteira pensando em cursar Direito e agora bem próximo do ENEM está em dúvida entre Direito, Psicologia e TI (Tecnologia da Informação).

Bráulia tem 17 anos, é estudante da 2ª série da Escola César Cals. É a filha mais nova da casa. Seu nascimento causou uma grande vibração porque antes dela só nasceram meninos. Mora no bairro Álvaro Weyne desde que nasceu, gosta do lugar, embora já tenha sido mais tranquilo, e que tem um grande círculo de amizade. Mora com os pais e irmãos. Os pais são trabalhadores autônomos. A mãe tem uma confeitaria e o pai uma funilaria. Como ajuda a mãe, já consegue ter uma “rendinha”. Participa como voluntária de um projeto da igreja que frequenta. Disse que esse projeto oferece aulas de reforço, de violão... para crianças de uma comunidade carente em Fortaleza e que se sente muito bem em participar. A igreja é também um lugar para encontrar os amigos. Além da igreja, também os encontra nos shoppings, no Centro Cultural Dragão do Mar e, principalmente, nas suas casas. Como projeto de futuro pensa, com mais brevidade, fazer um curso técnico em enfermagem – mas, para isso, precisa encontrar um emprego para financiar o curso que é particular – terminar o ensino médio e passar no ENEM.

Clary tem 18 anos, cursa a 3ª série na Escola César Cals, mora no Bom Jardim com o pai e a irmã e foi nesse bairro que cresceu. Morou apenas um ano na cidade de Caucaia. Gosta muito do Bom Jardim porque é um local que tem um clima familiar. Os pais separaram-se recentemente e ela preferiu ficar com o pai. Os pais, o irmão, a avó e duas amigas são as pessoas mais importantes da sua vida. Hoje faz parte do programa Jovem Aprendiz e trabalha na área administrativa de um supermercado. Frequentava a igreja católica, agora acompanha seu pai na igreja evangélica, mesmo assim não se assume como evangélica, mas como cristã porque não concorda com alguns posicionamentos da igreja. Toca violão e tem a música como segunda paixão – a literatura é a primeira. Disse que não era uma pessoa muito sociável e com os livros se reservava. Considera que hoje, tanto com a literatura como com a música, produz ambiguidade nas suas relações: ora de reserva – lhe retirando do meio de amigos e familiares – ora de encontros – já conheceu muita gente através das redes sociais. Deseja nos próximos anos estar cursando psicologia. Sonha em ter oportunidade para estudar em outro país, conhecer outras culturas.

Elanor também fez parte desse percurso. Tem 16 anos, cursa a 2ª série no CAIC e mora no Bom Jardim desde que nasceu junto com a mãe e dois irmãos. Ao falar do bairro, afirma gostar e não gostar do lugar e que são as pessoas que a fazem ter esse sentimento contraditório. Sua mãe foi durante muito tempo dona de casa e somente após separar-se do pai, começou a trabalhar. Trabalhava em uma sorveteria, mas agora está desempregada. A mãe é sua “quase única” amiga. Pela timidez, tem dificuldades de fazer amizades. Tem apenas quatro amigas da “escola antiga”. Destacou a rejeição como um medo, pela forma com que as pessoas a olham como se não tivessem entendendo-a. Seus maiores sonhos são viajar e conseguir ajudar a sua mãe. Ser estilista – porque gosta muito de desenhar – ou cursar biblioteconomia está entre seus planos futuros, mas nada definido, pois muda muito.

Ellen tem 17 anos, é estudante da 2ª série do CAIC, mora no bairro Bom Jardim e fala com afeto do lugar. Disse que apesar das pessoas falarem que o lugar é violento, vê que os moradores sofrem violência assim como em outros bairros da cidade, portanto são produtos da violência e não produtores, como os meios de comunicação comumente divulgam. Fala com carinho do CAIC, escola em que estuda desde a sexta série. Destaca que dois professores seus são do bairro e que significa inspiração para ela. É filha única e diz ser complicado porque sente falta de alguém para conversar. Na sua casa, vivem seus pais e avós maternos que se mudaram para Fortaleza para tratamento de saúde e que os rendimentos da casa melhoraram com a aposentadoria dos dois. A mãe durante muito tempo passou dificuldades trabalhando em casa de família, hoje trabalha somente em casa realizando atividades

domésticas e cuidando dos avós, enquanto o pai é vendedor ambulante. Quanto ao futuro, tudo ainda é muito incerto. Diz que seus sonhos variam muito. Havia um tempo no qual pensava em ser musicista porque achava linda a orquestra de Berlim, agora pensa muito em viajar, conhecer o mundo, conhecer outras pessoas. Quer escrever um livro, não sabe se de romance ou de poesia. Já tem poesias escritas que falam de experiências, pessoas, amores de adolescência. Gosta mesmo de falar de amizade e de amor.

Janet foi outra leitora com quem conversei. Ela tem 17 anos, é estudante da 2ª série na Escola César Cals e mora no bairro Álvaro Weyne há um ano. Desde a infância se dividiu entre esse bairro e o Quintino Cunha. Gosta muito dos dois lugares. Foi no último que nasceu e nos dois vivem familiares como avó, tios e parentes do pai. Mora com a mãe que no momento está desempregada, mas o pai trabalha com venda e tem uma “budeguinha” que era do avô. Janet divide sua rotina entre escola, a igreja evangélica e o trabalho – dá aula de reforço. Seu sonho é alcançar seu objetivo cristão. Quanto ao futuro, já mudou de ideia várias vezes: já pensou em fazer direito, ser policial porque sempre pensou em fazer algo para ajudar as pessoas.

Hazel tem 17 anos, é estudante da 2ª série do CAIC, mora no bairro Bom Jardim desde o que nasceu, junto com sua mãe, que trabalha em salão de beleza, e com seu cachorro. Gosta muito do bairro porque sua família também reside nele. Se identifica como participante da doutrina dos Mórmons. Está bem entusiasmada com um curso de audiovisual que está fazendo do outro lado da cidade - passa duas horas para cruzar a cidade de ônibus. Disse que o curso tem muita relação com leitura porque tem roteiro. Tem grande interesse pela literatura asiática e que esse gosto surgiu com a mãe. Acredita que seus interesses literários influenciam nos seus sonhos de futuro, já que pensa em ser jornalista, viajar muito e conhecer a Ásia.

João está com 17 anos, cursa a 2ª série na Escola César Cals, reside no bairro Jacarecanga, desde que nasceu. Diz gostar muito do bairro, pois local conta a história de Fortaleza por ser um dos primeiros espaços ocupados da cidade. Ainda mantém alguns poucos casarões de uma elite que habitava o lugar e isso lhe desperta orgulho. Porém, recria algumas atitudes de moradores do Jacarecanga, como também toca nos seus índices de violência, embora medianos, comparando a outros bairros. Reside com a mãe, irmão e padrasto. Ajudando no laboratório ótico do padrasto, consegue ter uma renda mensal que financia suas compras de livros e seu lazer. Diz conviver com a música e com a arte. Cresceu ouvindo o gosto musical da mãe: samba, Maria Bethânia, Raul Seixas etc. Já praticou capoeira, está afastado, mas visita Rodas. Diz que a capoeira o aproximou das discussões que envolvem a cultura africana. Afirma que tem poucos amigos reais. As redes sociais é

praticamente o lugar onde mais conversa com as pessoas e compartilha suas leituras. Participa de grupos de leitores do *facebook* e *whatsapp*. Frequentava a Igreja católica, mas hoje se define como agnóstico. No futuro deseja estar na universidade em algum curso das Ciências Humanas.

Lauren tem 17 anos, é estudante da 2ª série na Escola César Cals, mora no Bairro São Gerardo com a mãe e a avó, desde que nasceu. Gosta de morar no bairro. Considera-o tranquilo em comparação a outros da cidade. É fruto de um namoro, e com o pai nunca residiu, mas mantém boa relação. Frequentava a Igreja Universal e participa de ações sociais realizadas pela igreja como visita a instituições que recebem menores infratores. A igreja é o lugar onde encontra amigos, mas também a praça e as calçadas do bairro são pontos de encontro, diz que seu lazer é estar com eles. Falou que até ingressar no Ensino Médio tinha sonho de ser policial, mas depois que adquiriu um certo desenvolvimento espiritual passou a ver outros horizontes que não envolvem somente o universo profissional, mas o desejo em ajudar os outros.

Outro leitor que participou desse estudo foi Robin. Tem uma grande disposição narrativa. Está com 18 anos de idade, cursa a 3ª série na Escola César Cals, é de Belém do Pará e mora em Fortaleza há quatro anos, no bairro Vila Velha. Destaca que o bairro tem questões delicadas como violência, tráfico, disputa de gangues e que a população do bairro vive problemas sociais comuns em outras áreas da cidade. Perdeu o pai aos seis anos e hoje mora com a mãe, irmãos e padrasto que “o considera”. Disse que o que quer vai além da questão material. Seu sonho é de trabalho, de família e de estudo. Deseja disseminar conhecimento, pois é “fascinado” pela ciência que infelizmente está perdendo a sua essência, seu significado para a vida das pessoas. Pensa em contribuir de alguma forma positiva para ajudar as pessoas.

Estas narrativas revelam aspectos do contexto social nos quais estes jovens estão inseridos. Dos doze entrevistados, oito são moradores de bairros periféricos da cidade, portanto compartilham das ausências do poder público no que se refere ao atendimento dos serviços básicos de saúde, educação e segurança. Essas ausências são anunciadas por meio de uma análise do IDH¹⁹ – Índice de Desenvolvimento Humano – dos bairros de origem dos jovens. Mas não são os problemas dos bairros que repercutem nas narrativas sobre os lugares que habitam, são principalmente, os afetos, criados pelos laços, enquanto maneira de habitar espacialmente e pelos hábitos e costumes que dão sentido à comunidade (SILVA, 2014).

¹⁹ Ver apêndice 03.

Diferente das narrativas midiáticas que retratam os bairros periféricos de Fortaleza como violentos e territórios de medo, deparei-me com narrativas de bairros com descrições de “clima familiar” e “cultura própria”. Para Dayrell (2007), a construção de significados particulares pelos bairros decorre das vivências, das relações sociais, das sociabilidades construídas:

Para eles [os jovens], a periferia não se reduz a um espaço de carência de equipamentos públicos básicos ou mesmo da violência, ambos reais. Muito menos aparece apenas como o espaço funcional de residência, mas surge como um lugar de interações afetivas e simbólicas, carregado de sentidos. Pode-se ver isso no sentido que atribuem à rua, às praças, aos bares da esquina, que se tornam [...] o lugar privilegiado da sociabilidade ou, mesmo, o palco para a expressão da cultura que elaboram, numa reinvenção do espaço (DAYRELL, 2007, p. 1112).

Os jovens não romantizaram o cotidiano dos seus bairros, mas foram enfáticos em afirmar que seus problemas são comuns a outras áreas de Fortaleza, que vale destacar, encontra-se entre as trinta cidades mais violentas do país, segundo um estudo do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA) e do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, divulgado pelo jornal O Povo²⁰, sendo os jovens pobres e da periferia as maiores vítimas da violência, dando-nos a compreensão de uma relação direta desse índice com a marcante desigualdade social da capital. Segundo o Relatório do Comitê Cearense pela Prevenção de Homicídios na Adolescência²¹ (2016), Fortaleza ocupa o primeiro lugar no ranking da violência letal entre pessoas de 12 a 18 anos de idade.

Se por um lado, a sociabilidade e socialidade dos jovens ocorrem com grande intensidade nas áreas em que residem, por outro lado, o “refúgio” nos seus bairros como lugares de lazer, aponta que esses jovens pouco usufruem de outros espaços de produção cultural como museus, centros culturais, cinema, bibliotecas da capital cearense. Ou seja, “assiste-se a uma fragmentação urbana que leva à coexistência de várias cidades na mesma cidade. Em causa, uma estrutura de desigualdade de oportunidades no que diz respeito ao acesso de bens materiais e simbólicos que a cidade tem, ou não, para oferecer.” (PAIS; LACERDA; OLIVEIRA, 2017, p. 310). É a partir dessas experiências realizadas no avesso do social que Silva (2014) afirma que a cidade “é também indutora de socialidades, por meio de

²⁰ O jornal O POVO, de 05/06/2017, publicou uma matéria divulgando o nome de três cidades do Ceará que estão entre as mais violentas do país segundo Ipea. Disponível em: <<https://www.opovo.com.br/noticias/fortaleza/2017/06/tres-cidades-do-ceara-estao-entre-as-mais-violentas-do-pais-segundo-o.html>>. Acesso em: 23 out. 2017.

²¹ Disponível em: <https://www.al.ce.gov.br/phocadownload/relatorio_final.pdf> Acesso em: 01 out. 2017.

seus bairros, ruas, travessas; ela estrutura a trama social por meio de códigos, rumores, divergências e solidariedade” (SILVA, 2014, p. 353).

Outro aspecto apontado pelos jovens foi a centralidade da família nas relações sociais, enquanto lugares em que encontram segurança e amparo financeiro, como reforça Dayrell (2002). As narrativas apontaram uma diversidade de arranjos familiares, tais como: pai, mãe e filhos; mãe, filhos e padrasto; pai e filhos; e mãe e filho (s), sendo o último, a estruturação predominante na pesquisa. As relações dos jovens nos ambientes domésticos apontaram que mais do que um modelo que defina um grau de estruturação familiar, é a qualidade das relações que se estabelecem nesses núcleos o que importa (DAYRELL, 2003). Mais que os pais, as narrativas apontaram que as mães desempenham um papel fundamental. Ela é referência de valores, para a qual, principalmente, é dirigida a obrigação de retribuição futura, como expressa a jovem Elanor.

É importante destacar que falamos de uma juventude que vive experiências de socialização muito mais complexas que gerações anteriores e por isso, valores e comportamentos apreendidos no âmbito familiar são comumente confrontados com outros valores e com modos de vida percebidos no âmbito do grupo de pares, da escola, das mídias. O conflito relacional não figurou nas narrativas. Há um indício de que esses jovens vivem um processo societário produtor de sujeitos mais autônomos no que se refere à possibilidade de viverem a condição juvenil e as práticas culturais distantes dos espaços institucionais fechados. O envolvimento com a literatura, mesmo em contextos não produtores de mediação com o mundo da leitura, se apresenta como exemplo.

As narrativas reafirmaram um dado presente nas rodas de conversa: elementos ligados à religiosidade se fazem presentes no imaginário juvenil através de experiências institucionalizadas ou não. Essa afirmativa baseia-se em uma das regras da narração identificada por Koffes (2001): “a seleção que os agentes fazem do que é e não é contado.” (KOFFES, 2001, p. 14). Se em mais de um momento esse elemento reverberou, entendo como um componente legítimo do mosaico da juventude estudada.

Os dados dessa pesquisa guardam semelhanças com estudo desenvolvido por Novaes (2004), no qual aponta o fluxo de católicos para outros grupos, como evangélicos, agnósticos e os que acreditam em Deus, mas não têm religião. As narrativas apontaram para uma presença maior de jovens evangélicos no grupo que além das programações religiosas, alguns participam como voluntários de projetos sociais desenvolvidos pelas igrejas em comunidades muito carentes de Fortaleza.

A narrativa de Clary é representativa das mudanças que caracterizam o campo religioso brasileiro segundo Novaes (2004): pertencia ao catolicismo, frequenta a igreja evangélica, mas não se assume integrante de nenhuma religião. Clary participa do grupo dos “sem-religião” como denomina a pesquisadora.

Analisando a relação dos jovens com as instituições, Carrano (2017) aponta que a autoridade não consegue se valer mais de maneira a priori, eles têm que se fazer convencer, eles querem ser convencidos. Compartilhando da mesma lógica, Maffesoli (2002) fala que é contra os imperativos categóricos formulados pelo moralismo moderno contra o qual os sujeitos contemporâneos se levantam (MAFFESOLI, 2002, p. 13).

No tocante ao futuro, a maioria das falas dos jovens apontou para um contexto indefinido, cheio de incertezas. Os interesses profissionais parecem mutáveis ou até com pouca centralidade perceptível nas afirmações de que entre os planos de futuro estão “viajar”, “conhecer outras culturas”, “ajudar os outros”. Se as gerações anteriores orientavam suas vidas por valores de segurança expressos na definição de uma carreira profissional que seguiria por toda vida, “entre alguns jovens surge, então, uma forte orientação em relação ao presente, já que o futuro fracassa em oferecer possibilidades de concretização das aspirações que em relação a ele se desenham” (PAIS, 2006, p. 10). Portanto, para muitos jovens o futuro se encontra “desfuturizado”, como afirma Pais (2006) não por uma escolha, mas pelo princípio da incerteza de um tempo.

A relativa ausência de projetos de futuro produz entre os jovens uma lógica experimentalista e a partir dela novas sensibilidades marcam as juventudes na atualidade, como o desejo de viver o dia a dia ou presenteísmo entendido por Pais, Lacerda e Oliveira (2017) como “tempo de conquista, quando se exploram as brechas de um futuro indeterminado” (PAIS; LACERDA; OLIVEIRA, 2017, p. 306). Dessa forma, diferente de estruturas mais estáveis de gerações passadas, os jovens sentem sua vida marcada por inconstâncias, flutuações, descontinuidades que vão afetar na forma de pensar, de sentir, de agir.

Entendo essas novas sensibilidades juvenis como marcas de um tempo. Sigo juntando pistas a partir das relações dos jovens com o campo literário como via para aproximação das socialidades juvenis, dos valores e sentidos que conferem à vida. Para isso, fiz opção por ligar os pontos das singularidades aos aspectos do social, privilegiando, nesta fase da pesquisa, narrativas sobre os contextos dos sujeitos.

Concluindo essa fala inicial, propus aos jovens narrarem sobre suas andanças pelo mundo da leitura. Parti de uma questão disparadora, como propõe Bauer e Gaskel (2002):

“Conte-me sua história com o mundo da leitura” e sem interrupções os jovens narraram suas experiências.

Após as narrativas, conversava com os jovens sobre as vivências de forma a tornar mais clara a compreensão da relação dos mesmos com o mundo literário e os sentidos atribuídos às leituras.

5.2 Vivências leitoras e sentidos de ler

Tudo começou com as HQs – Histórias em Quadrinhos - ou praticamente com elas. Dos doze narradores, sete têm registrado na memória suas primeiras leituras que foram de HQs da Turma da Mônica, X-Men, Batman, Tex, Marvin, etc. Junto as HQs figuraram livros infantis como, “O Patinho Feio”, “Pluft, o Fantasminha”, “Cachinhos Dourados”, “Mistérios de Feiurinha”, ou menos infantis como “Contos de Enganar a Morte”.

Os relatos mostraram uma variedade de dispositivos na iniciação à leitura desses jovens, mas foram recorrentes os registros guardados na memória desses narradores de pessoas da família que cultivavam o hábito da prática de leitura, como: o pai de João que lia jornal; a mãe de Lauren leitora da bíblia; o tio de Aragon que tinha uma estante de livros em casa; a tia de Benny colecionadora de livros, assim como sua mãe, leitora assídua com quem até hoje compartilha os textos; a tia de Ellen, que trabalhava em uma editora, o que facilitava adquirir as obras que depois de lidas repassava para os sobrinhos; a mãe de Hezel, leitora dos livros do salão de beleza onde trabalhava; a irmã mais velha de Robin que sempre gostou de ler. Além destes, três narrativas apresentaram o ambiente escolar como mediador da leitura, já destacadas no capítulo anterior.

Esses relatos apontam que a maioria dos jovens desta pesquisa conviveram, na infância ou na adolescência, em ambientes em que se manifestavam práticas de leitura, quando não nos seus núcleos em espaços nos quais tinham vínculos familiares. Apresentam outro indicativo: mesmo que se tenham mudado razões, gestos, tempos e lugares como afirma Chartier (1998), ao entender a leitura como uma prática continuamente afetada pelas mudanças sociais, essas situações de leitura estão guardadas na memória afetiva dos jovens, como indica Robin:

Comecei por Turma da Mônica... super-heróis (ainda é minha paixão). Isso foi crescendo. Nunca vou me esquecer, foi minha irmã que me presenteou Pedro Bandeira, Os Karas. Foi o primeiro livro sem figuras. Ler livro sem figuras, aonde você teria que criar o universo, é fantástico[...]Depois, Machado de Assis. Ela tinha

um livro de contos de Machado de Assis. Ela regava...vai ler isso...depois aquilo (Robin, 18 anos. Escola de Ensino Fundamental e Médio Doutor César Cals).

A narrativa de Robin aponta indícios nos quais os sentidos e as razões de ler mudam com o tempo ou como afirma Manguel “em cada caso é o leitor que lê o sentido; é o leitor que confere a um objeto, lugar ou acontecimento uma certa legibilidade possível, ou que a reconhece neles” (MANGUEL, 1997, p. 19). Inicialmente, as HQs e a literatura brasileira por orientação da irmã, que o conduziu a uma autonomia leitora. Depois, “ficção e histórias fantasiosas” e hoje encontra sentido em “uma leitura mais voltada para a realidade.” Robin participa de grupos de militância jovem que tem como pauta a luta contra injustiça e desigualdade social. Participou do movimento de ocupação das escolas de ensino médio ocorridos no Brasil em dois mil e dezesseis.

Contudo, nem todos os jovens desta pesquisa conviveram com práticas leitoras nos seus ambientes familiares, como Elanor que encontrou na Escola o dispositivo para iniciação à leitura, e na leitura, uma companhia: “Tudo começou quando me mudei de escola. Não conhecia ninguém e meu refúgio era na biblioteca. Como sempre fui muito tímida, o livro foi minha companhia”. (Elanor, 16 anos. CAIC Maria Alves Carioca)

A mesma funcionalidade da leitura para Elanor ainda criança era assumida por Manguel (1997) nessa fase da vida, como relata o autor:

A leitura deu-me uma desculpa para a privacidade, ou talvez tenha me dado um sentido à privacidade que me foi imposta, uma vez que durante a infância, depois que voltamos para a Argentina, em 1955, vivi separado do resto da família, cuidado por uma babá [...] Não lembro de jamais ter me sentido sozinho. Na verdade, nas raras ocasiões em que encontrava outras crianças, achava suas brincadeiras e conversas menos interessantes do que as aventuras e diálogos que lia em meus livros [...] (MANGUEL, 1997, p. 24)

A importância dos livros para Elanor e Manguel decorria do fato de que na infância ou na adolescência o que os livros os contavam era assumido como verdade no momento da leitura (MANGUEL, 1997) ou guia, como fala Elanor sobre a experiência com a leitura de “Pluft, o Fantasminha”, que apesar de ter dificuldade de entender as coisas, esse livro servia de explicação para o mundo. Os dois compartilham outra similitude: a presença das bibliotecas no seu histórico de leitura, embora em contextos de acesso muito diferentes, Manguel frequentava biblioteca particular e Elanor, frequenta a biblioteca escolar.

Lauren é evangélica, cresceu vendo a mãe ler a bíblia, mas foi na escola que desenvolveu o gosto pela leitura a partir da literatura clássica brasileira, que ainda cativa, mas atualmente, seu gênero preferido é Literatura de autoajuda: “A literatura é ótima. Ela ajuda

tanto para a alma, quanto para o conhecimento. Na alma, a questão da fé. Ensina a usar a fé que você tem. Desperta a saber quem eu sou e que antes não sabia”. (Lauren, 17 anos. Escola de Ensino Fundamental e Médio Doutor César Cals).

Trago também a narrativa de Ellen sobre seus encantos com o mundo literário. Sua primeira experiência literária ocorreu ainda na infância, por influência da tia que repassava dos filhos as HQs e livros infanto-juvenis. Depois, foram as bibliotecas das escolas que continuaram alimentando seu gosto pela leitura. Romance é seu gênero favorito: “O mundo da leitura é um mundo à parte e às vezes, um anexo. O que faz você gostar são as sensações. Ver o mundo com os óculos de outra pessoa sempre me atraiu, a ponto de me colocar no lugar do outro, do personagem”. (Ellen, 17 anos. CAIC Maria Alves Carioca).

Literatura Fantástica é o gênero preferido de Aragon. Ainda criança foi cativado pela leitura. As estantes de livro da casa do tio despertaram ainda cedo encantamento. Foram as bibliotecas das escolas que oportunizaram o acesso às obras e a tomar a leitura como hábito. Guarda na lembrança da pré-adolescência as disputas entre os estudantes pela coleção de *Harry Potter* e *Crepúsculo*, quando essas chegaram na escola. Aos doze anos, havia lido toda a saga *Harry Potter*. Hoje é a obra *O Senhor dos Anéis* que lhe aficiona: “Toda vez que leio e releio “O Senhor dos Anéis” me espanto com tamanha imaginação e capacidade criativa do autor. “O Senhor dos Anéis” sintetiza todo espírito de coragem, luta, amizade e esperança para vencer o mal” (Aragon, 19 anos. CAIC Maria Alves Carioca)

O que quero reter dessas experiências são as diferentes perspectivas assumidas pela literatura na vida dos jovens, identificadas nesses relatos como: conhecimento; companhia; auxílio na compreensão de si; vivência da experiência do outro; potencialidade criativa, porém, Chartier (1996) lembra que no campo da leitura é o campo do provável e neste não há nada mensurável. Adianta como hipóteses:

[...] ler é fazer-se ler e dar-se a ler. Em outros termos, dar um sentido é falar sobre o que, talvez, não se chegue a dizer de outro modo e mais claramente. Portanto seria permitir uma emergência daquilo que está escondido. Por outro lado, assim como a biblioteca trabalha o texto oferecido, o texto lido trabalha em compensação a própria biblioteca [...] o que se trava na leitura: um dado e uma aquisição, as obrigações sem número do social, sob a ilusão da independência e da escolha, mas também alguns fragmentos de uma singular liberdade (CHARTIER, 1996, p. 116).

É na hipótese desse fio de “fragmentos de uma singular liberdade” que este estudo se inscreve através das escutas dos jovens sobre suas experiências com o mundo da leitura. Entendo a primeira frase do excerto “ler é fazer-se ler e dar-se a ler” como uma experiência de alteridade, também evidenciada nas narrativas dos jovens através das experiências de outros

mundos em um “sair- de- si, uma abertura do sujeito para a subjetividade quando se vislumbram ativamente esses mundos” (CAIAFA, 2007, p. 121). Nestas, busquei pistas dos elementos que mobilizam as leituras literárias.

As pistas apontaram que os interesses literários se imbricam nas condições subjetivas e sociais do leitor. Como afirma Pierre Bourdieu em diálogo com Chartier (1996): entre os fatores de predisposição a ler alguma coisa e ser influenciado estão as afinidades entre a disposição do leitor e a disposição do autor (CHARTIER, 1996, p. 244) e o tempo social da produção como marca de um tempo.

A escolha para encontrar essas marcas pela via do literário ampara-se em pensamentos como o de Ianni (1999):

Na experiência é que se escondem algumas das possibilidades no pensamento e do sentimento, da compreensão e da explicação, da intuição e da fabulação, que se transfiguram, exorcizam, sublimam, clarificam ou enlouquecem em palavras e narrativas. (IANNI, 1999, p. 14).

Nesse sentido, penso que as narrativas literárias trazem marcas das experiências sociais de um tempo produzidas por quem escreve e por quem lê a partir da busca e dos sentidos que atribuem às leituras. As pistas encontradas ao longo do percurso são entendidas a partir de um contraponto entre literatura e sociologia como códigos de uma época ou de uma conjuntura social.

5.3 Agregando pistas

É a partir do diálogo entre as ciências sociais e a literatura que busco realizar uma leitura das pistas encontradas no percurso deste estudo com o intuito de perceber os elementos mobilizadores das leituras literárias dos jovens desta pesquisa - ou seja, por que essas leituras e não outras – e o que essas leituras têm em comum com a experiência social de uma época. Nesse sentido, IANNI afirma: a fantasia e a loucura que se presumem soltas, livres, isentas, inocentes, ressoam algo do clima da época (IANNI, 1999, p. 34). Manifesta-se um caráter de movimento entre a ficção e a realidade ambas em constante invasão.

Maffesoli (2010) também escreve sobre a relação profícua entre a literatura e as ciências sociais como possibilidade para compreensão da realidade ao afirmar que “a criação literária não faz senão antecipar os valores que, progressivamente, difundem-se no conjunto da sociedade, para ser objeto de criações no cotidiano” (MAFFESOLI, 2010, p. 123). Dessa

forma esse estudo busca a percepção do laço social pelo caminho do lúdico, dos sentidos, do literário.

As obras mencionadas pelos jovens como “marcantes” e “atuais” junto aos desenhos, conversas e narrativas produzidas durante esse percurso apontam algumas confluências que podem ser entendidas como pistas para motivar determinadas leituras dos jovens, sendo: I) A importância dos laços familiares e amicais e o interesse pelas temáticas que envolvem tensões, dilemas, cotidiano adolescente e familiar; II) Experiências religiosas/espirituais ou inquietações existenciais e o interesse por temas ligados ao cristianismo/evangelismo/espiritismo e autoajuda; III) A “desfuturização” e a temática do medo do que está por vir representado por histórias que discutem apocalipse, profecias, poderes sobrenaturais e a luta entre o bem e o mal. Embora os aspectos tenham sido apresentados separadamente, o cotidiano mostra os mesmos imbricados, como veremos nas análises sobre as relações sociais construídas por Michel Maffesoli (2002; 2006; 2010).

Ao analisar as relações sociais contemporâneas, Maffesoli (2002) relaciona o domínio do afeto nas famílias plurais e nos amores sucessivos e efêmeros – acrescentaria os laços amicais constituídos nas redes - a uma ambiência que não favorece a preocupação do dia seguinte (MAFFESOLI, 2002). O teórico chama de “afrontamento do destino” como marca que fundamenta as relações com os outros e com o mundo na contemporaneidade.

Essa marca social é tratada por Pais; Lacerda e Oliveira (2006; 2017) como desfuturização, que questionando sobre as implicações sociais dessa “*presentificação*, tão presente nas culturas juvenis” contemporâneas, aponta como possibilidade a perda de vista dos horizontes do futuro e das memórias sociais do passado (PAIS; LACERDA; OLIVEIRA, 2017, p. 306).

Se por um lado, as relações estão mais fluidas e efêmeras, por outro, neste estudo, manifestou-se uma aparente necessidade de estar-junto, o que confere a prática leitora uma nova configuração: “ler com o outro”. A leitura que predomina continua sendo silenciosa e acumula uma ambiguidade: ela é individual e socializada. Há uma necessidade de compartilhamento e os ambientes para essa prática são múltiplos, configurando-se principalmente no espaço virtual onde os jovens comentam suas leituras, criticam os enredos, reinventam as histórias, mostrando como marcas desse tempo o dinamismo e a criatividade no vivido.

Maffesoli (2006), ao tratar do fenômeno estar-junto, afirma que este é produzido em ambiências que pontualmente podem ser frágeis, mas que no momento são de forte envolvimento emocional. Dessa forma destaca como marca da nossa época “o

entrecruzamento flexível de uma multiplicidade de círculos cuja articulação forma as figuras das socialidades [...] e essa concatenação de círculos [...] caracteriza um outro aspecto da socialidade, o da religiosidade (MAFFESOLI, 2006, p. 135).

É de uma religiosidade que pode caminhar institucionalizada ou desinstitucionalizada que o autor trata e afirma que ela “rediz a necessidade de religação: o que me liga a outros, o que faz com que, junto a outros, eu tenha confiança no mundo em que partilhamos” (MAFFESOLI, 2010, p. 65). Nesse sentido, o “eu” parece ser uma frágil construção nesse espaço globalizado que precisa ser notado, “enganchado” em outro ou em espaços de fusão grupal e ao mesmo tempo efêmero. Esse outro pode ser Deus, a família, os amigos, os mitos...

Depreendo, dessa forma, que as relações dos jovens com a literatura ocorrem em virtude dessa ser um componente da cultura que permite socializações, sendo o meio virtual uma marca do cotidiano juvenil, lugar por excelência de encontro com o mundo literário. Além da possibilidade de fusão, a literatura parece ser um espaço de diálogo dos jovens sobre aspectos de uma contemporaneidade movediça, marcada por socialidades imediatas, efêmeras e inconscientes.

As narrativas dos jovens pelo mundo literário não confundem ficção e realidade, mas apontam para uma articulação entre o imaginário e o real, o sonho e a vigília, a vida e a morte, sendo “a leitura ao mesmo tempo a construção de um universo e um refúgio diante da hostilidade do mundo” (PIGLIA, 2006, p. 28). São experiências feitas em pausas, fragmentos, deslocamentos e que a unidade do sentido único é ilusória. Mais do que sentidos, os leitores produzem uma multiplicidade de experiências que exprimem relações de alteridade diante dos textos e que mesmo quando não lhes representam produzem reflexões sobre a vida.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o viajante se sentou na areia da praia e disse: “Não há mais que ver”, sabia que não era assim. O fim da viagem é apenas o começo doutra. José Saramago (1997, p. 475).

O excerto acima traduz o sentimento que se define ao final dessa pesquisa: ela não se finda aqui. Vários foram os viajantes que encontrei neste percurso: jovens que se dispuseram a construir comigo a trilha e estudiosos das práticas leitoras, das juventudes e das relações contemporâneas que me auxiliaram na leitura dos rastros que encontrava.

Seguindo as vias do literário, busquei perceber os elementos mobilizadores das práticas leitoras dos jovens e como essas atravessam o universo juvenil. Durante o percurso, os dados foram sendo entendidos como pistas que indicavam possibilidades de leituras da realidade, ou seja, das marcas do social.

Anterior a esse estudo, outras pesquisas adiantavam o crescimento da literatura juvenil no Brasil, decorrente da venda de títulos voltados para esse público que apontava a literatura, junto à música, ao teatro, à dança, como um marcador da cultura jovem na contemporaneidade. Porém, o interesse pela leitura literária sempre figurou no Brasil como um hábito das camadas privilegiadas possuidoras de condições para adquirir o objeto livro. Estariam os jovens oriundos dos meios populares, moradores de áreas centrais ou periféricas de Fortaleza fora desse contexto de leitura e produção literária juvenil em movimento na atualidade?

O que esse estudo encontrou aponta para um cenário no mundo da literatura juvenil movido por uma pluralidade de práticas leitoras em que se imbricam títulos da literatura nacional e estrangeira, porém, foram títulos da literatura americana e inglesa que mais figuraram como leituras marcantes e atuais entre os jovens. Muitos livros citados nesta pesquisa fazem parte da produção ampliada do mercado editorial que estende a ficção para além dos textos.

No tocante ao acesso aos textos de interesse, os relatos dos jovens - no geral, detentores de poucos recursos financeiros - indicaram que os mesmos acionam um conjunto de estratégias para consegui-los, sendo as mais recorrentes: baixar os livros em seus celulares; pedir títulos emprestados a amigos, familiares e em bibliotecas escolares; visitar livrarias para conhecer as obras e depois realizar buscas pelo acesso gratuito; participar de grupos em redes sociais de compra e troca de títulos.

Os jovens participantes desta pesquisa foram cativados pela leitura literária ainda na infância ou na adolescência por meio de uma variedade de mediações realizadas pelas mães, professoras, irmãs, tios ou pelo encontro com o acervo da biblioteca. Hoje esses jovens possuem autonomia leitora, traçam análises sobre as obras, se posicionam sobre as experiências com a literatura produzidas nas escolas e assumem uma leitura paralela à ocorrida nessas instituições. Neste estudo busquei perceber práticas leitoras produzidas fora dos limites escolares, por acreditar que o movimento de fora para dentro pode contribuir para repensar práticas pedagógicas e, como professora da educação básica, para me aproximar dos códigos coletivos das juventudes que mesmo presentes são invisibilizados pelos sistemas escolares.

Assim como a escola, a cidade aparece atravessada nas práticas culturais juvenis como resistência ao instituído. Poucos equipamentos ou espaços públicos da capital foram citados como lugares de encontro, de vivências culturais e de lazer pelos jovens, o que aponta para uma desigualdade de oportunidades no acesso ao direito de viver a cidade e seus bens culturais. Dessa forma, a distância geográfica e social entre os bairros periféricos e equipamentos públicos e privados da cidade de Fortaleza parecem tencionar à formação de redes de sociabilidades e socialidades entre os jovens em espaços locais como nos seus bairros, escolas, igrejas e nas redes sociais.

Seguindo os contornos da literatura, busquei, nas falas e narrativas dos jovens, leituras de elementos mobilizadores do interesse literário, além dos que envolvem a produção de mercado. Os relatos confirmam que a leitura produz deslocamentos, subversões, mobilizam experiências subjetivas e sociais do leitor e parecem apontar para confluências entre as disposições do autor, do leitor e os códigos de um tempo social.

Relações sociais mais fluidas e efêmeras e ao mesmo tempo, uma necessidade de estar-junto; experiências espirituais, religiosas institucionalizadas e não institucionalizadas; desfuturização ou uma aparente ausência de horizontes futuros apareceram como códigos de uma época ou marcas do universo dos jovens desta pesquisa em que a literatura atravessa essas vivências como lugar de escuta, de diálogo, de socialização, de sintonia com a complexidade do que vivem.

Chego ao final deste percurso com novos olhares sobre as relações entre literatura e universo juvenil, assim como entre a escola e seus jovens alunos. Cruzei fronteiras, insisti em caminhos da produção do saber ainda vistos como arriscados por alguns no fazer ciência. Abri-me à perspectiva do inesperado, viajei nas palavras que outros teceram, descobri e aprendi muito de mim. Como a lição do viajante da epígrafe, retorno para ver o já visto, de

outra maneira. Há ainda muitas trilhas a se percorrer, há outros lados a conhecer, há até que ver o mesmo de novo.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. **Juventudes e ensino médio: transições, trajetórias e projetos de futuro**. Curitiba: CRV, 2017.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BARROS, M. **Livro sobre nada**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Record, s/d.

BARTHES, R. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1977.

BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BAUMAN, Z. **Sobre Educação e Juventude: conversas com Ricardo Mazzeo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BENJAMIN, W. **O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BESSA, O. **O papel dos Stakeholders na valorização da educação pública: programa piloto para a Escola CAIC Maria Alves Carioca (Fortaleza)**. Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de pós-graduação profissional em gestão e avaliação da educação pública. Juiz de Fora: UFJF, 2013.

BLOG Fortaleza em Fotos. Disponível em: <<http://www.fortalezaemfotos.com.br/2011/09/bairros-de-fortaleza-otavio-bonfim.html>>. Acesso em: 02 ago. 2017.

BOTELHO, A.; HOELTZ, M. Sociologias da literatura. Tempo Social. **Revista de Sociologia da USP**. v. 28, n. 3, p. 263-287, 2016.

BRANDÃO, C. Reflexões sobre como fazer trabalho de campo. **Sociedade e cultura**, v. 10, n. 1, Jan./Jun. 2007, p. 11-27.

CAIAFA, J. **Jornadas urbanas, exclusão, trabalho e subjetividade nas viagens de ônibus na cidade do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.

_____. **Aventura das cidades: ensaios e etnografias**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

_____. Produção comunicativa e experiência urbana. In: XXVIII Congresso Brasileiro da Ciência da Comunicação, Rio de Janeiro. **Anais**. 2005. INTERCOM, 2005. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2005/resumos/R1589-1.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2017.

CALVINO, Í. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CÂNDIDO, A. Direito à Literatura. In: **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro:ouro sobre azul, 2011. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/296648/mod_resource/content/1/Candido%20O%20Direito%20C3%A0%20Literatura.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2017.

CANÔNICA, V. A biblioteca: um barulho necessário de dentro pra fora. In: **Retratos da leitura no Brasil**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

CARRANO, P. Juventudes: as identidades são múltiplas. Movimento: **Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense**, v.1, n. 1, Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <<http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/189>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

_____. Juventude do século XXI. **Programa da Multirio**. Rio de Janeiro. Exibido em: 03 de Maio de 2017. Disponível em: <<https://paulocarrano.blog/2017/05/03/programa-da-multirio-aborda-a-juventude-do-seculo-xxi/>> Acesso em: 06 jun. 2017.

CARRENHO, C. O que os livros digitais representam para o aumento da leitura? O que diz a Retratos da Leitura sobre quem lê nesse suporte? In: **Retratos da Leitura No Brasil**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

CARVALHO, L. **Práticas de leitura e escrita na contemporaneidade: jovens e fanfictions**. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

CEARÁ. **Relatório final do comitê cearense pela prevenção de homicídios na adolescência**. Disponível em: <https://www.al.ce.gov.br/phocadownload/relatorio_final.pdf> Acesso em: 01 out. 2017.

CECCANTINI, J. Mentira que parece verdade: os jovens não leem e não gostam de ler. In: **Retratos da Leitura No Brasil**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016. p. 73-98.

CERTEAU, M.A **Invenção do Cotidiano: artes de fazer**. v. 1, Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, R.. **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

_____. **A Aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 1998.

CHARTIER, R. **Cultura Escrita, Literatura e História**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. **Inscrever e apagar: cultura escrita e literatura**. São Paulo: UNESP, 2007.

_____. Entrevista: A leitura como prática cultural. **Revista Observatório Itaú Cultural**. São Paulo: Itaú Cultural. n. 17, p. 48-55, 2014.

_____. Os livros resistirão às tecnologias digitais. Entrevista concedida a Cristina Zahar. **Revista Nova Escola**, Agosto, 2007. Disponível em: <<https://nova-escola.org.br/conteudo/938/roger-chartier-os-livros-resistirao-as-tecnologias-digitais>>. Acesso em: 02 mai. 2017.

COUTO, M. **E se Obama fosse africano?** São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

DAYRELL, Juarez. O rap e o funk na socialização da juventude. **Revista da Faculdade de Educação da USP**. v. 28, n. 1, 2002. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27880>. Acesso em: 18/04/2017.

_____. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. n. 24. p. 40-52, Set/Out/Nov/Dez. 2003.

_____. A Escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, 2007.

DAYRELL, J.; CARRANO, P. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. IN: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 101-134.

DAYRELL, J. Simpósio: Juventude e Educação. JUBRA VII Simpósio Internacional sobre a Juventude Brasileira. **Anais...** Universidade Federal do Ceará. Fortaleza-CE, 2017.

DERRIDA, J. **Essa estranha instituição chamada literatura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

ECO, U; CARRIÈRE, J. **Não contem com o fim do livro**. São Paulo: Record, 2010.

EL FAR, A. O bom negócio do livro no século XIX. **Revista Observatório Itaú Cultural**. São Paulo: Itaú Cultural. n. 17, p. 48-55, 2014.

FACINA, A. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

FAILLA, Z. Retratos de um jovem leitor. **Revista Observatório Itaú Cultural**. São Paulo: Itaú Cultural. n. 17, p. 76-94, 2014.

FAILLA, Z. Retratos: Leituras sobre o comportamento leitor do brasileiro. In: **Retratos da Leitura No Brasil**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016. p. 19-42.

FOUCAULT, M. Linguagem e Literatura. In: MACHADO, R. **Foucault, a filosofia e a literatura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

GALVÃO, A. Leitura intensiva. In: FRADE, I.; VAL, M.; BREGUNCI, M. (Org.). **Glossário Ceale de Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores**. 1ª ed. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014, p. 175-176. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura-intensiva>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

GONÇALVES, A. Projeto coletivo e cultural para a produção literária em sala de aula: a escola é um celeiro de talentos? **Cadernos de Licenciatura**, Fortaleza. n. 2, 2016, p. 11-36.

GOMES, N. Diversidade e Currículo. In: **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica, 2007.

G1. Portal de Notícias. Governo seguirá sem entregar livros de Literatura para bibliotecas escolares. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/governo-federal-seguira-sem-entregar-novos-livros-de-literatura-para-bibliotecas-escolares-em-2018.ghtm>> Acesso em: 29 set. 2017.

G1 Globo. Portal de Notícias. Cosplayers criam fantasias durante meses e investem alto em torneios. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=fantasia+cosplay+senhor+dos+aneis&tbm=isch&source=univ&as=X&ved=0ahUKEwiZ96vS943WAhVM6yYKHTY7CIAQ7AkIQQ&biw=1536&bih=748#imgrc=HjNfFBys3Q-BhM>>. Acesso em: 01 set. 2017.

HAGUETTE, A.; PESSOA, M.; VIDAL, E. Dez escolas, dois padrões de qualidade. Uma pesquisa em dez escolas públicas de Ensino Médio do Estado do Ceará. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 92, p. 609-636, jul./set. 2016.

IANNI, O. Sociologia e Literatura. In: SEGATTO, J.; BALDAN, U. (Orgs) **Sociedade e Literatura no Brasil**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

_____. **A polêmica sobre ciências e humanidades**. Seminários da UNICAMP: 27 e 28 de março de 2003.

INGOLD, T. **Estar vivo: Ensaio sobre movimento, conhecimento e descrição**. Petrópolis: Vozes, 2015.

KOFES, S. **Uma trajetória em narrativas**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

KRAWCZYK, N. Uma roda de conversa sobre os desafios do Ensino Médio. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. (Orgs.). **Juventude e ensino médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 75-100.

LATOUR, B. **Reagregando o social: uma introdução a Teoria do Ator-Rede**. Bauru, SP: Edusc, 2012.

LIMA, D.; GONÇALVES, A. Abordagem da Literatura Marginal/Periférica em sala de aula para pensar outras formas do fazer literário. **Cadernos de Licenciatura**, Fortaleza. n° 2, 2016, p. 58-79.

LIMA FILHO, I. Culturas juvenis e agrupamentos na escola: entre adesões e conflitos. **Revista de Ciências Sociais**, Fortaleza, v.45, n.1, 2014. p.103-118.

LINDOSO, F. Panorama do setor editorial brasileiro. **Revista Observatório Itaú Cultural**. São Paulo: Itaú Cultural. n. 17, p. 56-75, 2014.

MAFFESOLI, M. **O conhecimento comum: compêndio de uma sociologia compreensiva**. São Paulo: editora Brasiliense, 1988.

_____. **Elogio da razão sensível**. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. Utopias e “Divino Social”. **Comunicação e Sociedade**. Instituto de Ciências Sociais: Universidade do Minho, Braga, v. 4, 2002.

_____. **A sobra de Dionísio**. 2. ed. São Paulo: Zouk, 2005.

_____. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades pós-modernas**. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. **No fundo das aparências**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. Perspectivas tribais ou a mudança do paradigma social. **Revista Famecos**, v. 11, nº 23, 2004. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3247>>. Acesso em: 24 mar. 2017.

_____. **Tribalismo pós-moderno: da identidade às identificações**. Ciências Sociais: Unisinos, 2007. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/251590611/artigo-Tribalismo-pos-moderno-da-identidade-as-identificacoes-pd>>. Acesso em: 24 mar. 2017.

MALINI, F. Literatura, twitter e facebook: a economia dos likes e do RTS dos usuários-fãs de literatura brasileira. **Revista Observatório Itaú Cultural**. São Paulo: Itaú Cultural. nº. 17, p. 204-233, 2014.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das letras, 1997.

_____. **À mesa com o chapeleiro maluco: ensaios sobre corvos e escrivainhas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

MARAPUNGA, J. **Bom Jardim**. (Coleção Pajeú). Fortaleza: Secultfor, 2015.

MEC. Mudanças no Ensino Médio. Portal do Ministério de Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>> Acesso em: 16 set. 2017.

MOLL, J. Prefácio. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. (Orgs.). **Juventude e ensino médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

NOVAES, R. Os jovens “sem religião”: ventos secularizantes, “espírito de época” e novos sincretismos. Notas preliminares. **Estudos Avançados**. nº. 18, 2004. p. 321-330.

O GLOBO. Pesquisa detalha distribuição de livrarias no país. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/cultura/livros/pesquisa-detalha-distribuicao-das-livrarias-no-pais-13635933>>. Acesso em: 08 ago. 2017

PAIS, J. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA, M.; EUGENIO, F. (orgs.) **Culturas jovens: novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

PAIS, J; LACERDA, M; OLIVEIRA, V. Juventudes contemporâneas, cotidiano e inquietações de pensadores em educação – uma entrevista com José Machado Pais. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, n. 64, p. 301-313, abr./jun. 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n64/0104-4060-er-64-00301.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2017.

PIGLIA, R. **O Último Leitor**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

PREFEITURA DE FORTALEZA. Desenvolvimento Humano por bairros em Fortaleza. Disponível em: <https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/prefeitura-apresenta-estudo-sobre-desenvolvimento-humano-por-bairro>. 2014. Acesso em: 20 ago. 2017.

PPP. Projeto Político Pedagógico da Escola de Ensino Fundamental e Médio Doutor César Cals, 2014.

PUBLISHNEWS. Disponível em: <http://www.publishnews.com.br/materias/2017/07/19/o-fim-do-fim-do-livro>>. Acesso em: 02 ago. 2017.

RAGGI, N. Juventudes na contemporaneidade: identidades, identificações, nomadismos. **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**, p 78-93, 2010. Disponível em: <http://pgsskroton.com.br/seer/index.php/adolescencia/article/view/212>>. Acesso em: 24 mar. 2017.

RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL 4. Zoara Failla (org). Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

SAADA, F. Ser Afetado. **Cadernos de Campo**. n. 13, p. 155-161, 2005.

SAMAIN, E. **Como pensam as imagens**. Campinas: Unicamp, 2012.

SAMPAIO, J. et al. Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano. **Interface. Comunicação Saúde Educação**. 2014, p. 1299-1312. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v18s2/1807-5762-icse-18-s2-1299.pdf>> Acesso em: 23 ago. 2017.

SANTOS, B. Para além do pensamento abissal: dos lugares globais a ecologia de saberes. **Novos Estudos**. São Paulo. n. 79, p. 71-94, nov.2007.

SARAMAGO, J. **Viagem a Portugal**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SILVA, C. As Narrativas invisíveis da cultura no romance de Rachel de Queiroz. XII Congresso Brasileiro de Sociologia. Sociologia e realidade: pesquisa social no século XXI. **Anais...FAFICH/UFMG - Belo Horizonte**, MG Data: 31 de maio a 03 de junho de 2005.

_____. Apresentação. **Cadernos de Licenciatura**, Fortaleza. n. 2, 2016, p. 4-10.

_____. **Rastros das Socialidades**: conversações com a literatura de João Gilberto Noll e Luiz Ruffato. São Paulo: Annablume, 2014.

TARDE, G. **A Opinião e as Massas**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

VIANA, M. Estética, experiências e saberes: artes, culturas juvenis e o ensino médio. In: DAYRELL, J.; CARRANO, P; MAIA, C. (Orgs.). **Juventude e ensino médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

APÊNDICE

APÊNDICE 01

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Josiara Gurgel Tavares, CPF nº 903901214-87, RG nº 2008009300895 SSP-CE, aluna e pesquisadora do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), venho, por meio deste, convidar o(a) adolescente pelo(a) qual o(a) senhor(a) é responsável legal para contribuir com a pesquisa “Do texto literário à trama do social: um estudo sobre práticas de leitura e suas ressonâncias nos sujeitos leitores”, que tem como objetivo central compreender o que as escolhas das obras literárias e as formas de ler dos jovens revelam deles e da sociedade em que vivem. Nesse sentido, solicitamos sua colaboração nesta pesquisa, permitindo que o (a) adolescente participe de rodas de conversa e entrevistas gravadas em áudio, realizadas na escola em que o (a) mesmo (a) estuda. Os dados coletados nesta pesquisa serão apresentados na universidade onde estudo (Unilab), na sua escola e em eventos científicos, respeitando a confidencialidade, o anonimato e a privacidade de todos(as) os(as) participantes, isto é, as informações pessoais repassadas pelo(a) adolescente, e demais pesquisados (as), (como nome e voz) não irão aparecer em nenhum lugar e somente a pesquisadora poderá ter acesso a elas. A participação do (a) adolescente pelo (a) qual o (a) senhor(a) é responsável é importante porque ele/ela lê literatura por iniciativa própria e por isso faz parte do grupo a ser estudado nesta pesquisa. Informo que esse trabalho é importante porque as escolhas literárias e as diferentes práticas de leitura revelam aspectos da cultura, das formas de ser, de pensar e conviver dos jovens e estas precisam ser mais bem compreendidas socialmente. Portanto, esse estudo produzirá benefícios no campo do debate sobre as juventudes, seu cotidiano e suas práticas leitoras. Aceitando participar, tanto o (a) adolescente e/ou o (a) senhor (a), como responsável legal, podem por qualquer motivo, retirar a autorização para esse processo a qualquer momento do andamento da pesquisa. Informo, ainda, que este estudo não oferecerá riscos físicos à saúde do (a) participante; os possíveis riscos são de natureza psicológica, na medida em o(a) adolescente pelo(a) qual o(a) senhor(a) é responsável legal e os(as) demais pesquisados(as) falarão sobre situações pessoais, recordações de fatos do seu cotidiano ou do seu grupo, o que poderá acarretar emoções positivas e negativas sobre essas lembranças. Para minimizar esses possíveis riscos inicialmente realizarei rodas de conversa para familiarizar os adolescentes com as questões que serão tratadas nas entrevistas, além do mais as entrevistas serão individuais e realizadas no ambiente escolar. Se o (a) adolescente demonstrar constrangimento ou desconforto, me comprometo a interromper a coleta de dados e perguntar se o (a) mesmo (a) deseja continuar a atividade. As informações fornecidas serão de uso exclusivo do estudo, e divulgadas, posteriormente, como resultados de pesquisa. Ressalto que não será oferecido e nem cobrado qualquer valor financeiro aos (às) participantes desta pesquisa. Assim, caso aprove a participação do(a) adolescente pelo(a) qual o(a) senhor(a) é responsável legal nesta pesquisa, você assinará este Termo de Assentimento Livre e Esclarecido em duas vias e receberá uma delas. Para maiores esclarecimentos, entrar em contato com a pesquisadora responsável no endereço profissional: Campus das Auroras, Rua José Franco de Oliveira, s/n CEP: 62.790-970 – 2 Centro, Redenção-CE. Tel: (85) 3332.6189 – e-mail: josi_iara@hotmail.com. Em caso de dúvidas, procurar também o Comitê de Ética

em Pesquisa com seres Humanos da Unilab, situado na Av. da Abolição, n.03, Centro, Redenção-CE, CEP: 62.790-970, com Tel: 3332.1414 e E-mail: cep@unilab.edu.br; ou acesse a Plataforma Brasil no link: <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/login.jsf>.

Assentimento Pós-Esclarecido

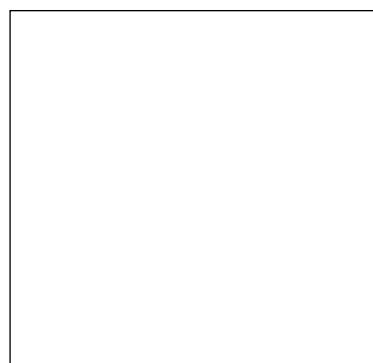
Responsável Legal:

Eu, _____, portador(a) do documento de identidade número _____, responsável legal pelo(a) adolescente _____, afirmo que entendi que a pesquisa “Do texto literário à trama do social: um estudo sobre práticas de leitura e suas ressonâncias nos sujeitos leitores” é sobre as escolhas das obras literárias e as várias formas de ler essas obras pelos jovens. Concordo que o (a) adolescente acima mencionado (a) possa contribuir com esse estudo, colaborando com os procedimentos da pesquisa como rodas de conversa e entrevistas gravadas em áudio. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do (a) adolescente, sob minha responsabilidade, de participar, se assim desejar.

_____, ____ de _____ de _____.

Participante da Pesquisa Responsável Legal

Pesquisadora Responsável



Responsável Legal

Assinatura Datiloscópica

APÊNDICE 02

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Josiara Gurgel Tavares, CPF nº 903901214-87, RG nº 2008009300895 SSP-CE, aluna e pesquisadora do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), venho convidar-lhe a contribuir com a pesquisa “Do texto literário à trama do social: um estudo sobre práticas de leitura e suas ressonâncias nos sujeitos leitores”, que tem como objetivo central compreender o que as escolhas das obras literárias e as formas de ler dos jovens revelam deles e da sociedade em que vivem. Nesse sentido, solicito sua colaboração nesta pesquisa, aceitando participar de rodas de conversa e entrevistas gravadas em áudio, realizadas na sua escola. Os dados encontrados nesta pesquisa serão apresentados na universidade onde estudo (Unilab), na sua escola e em eventos científicos, respeitando a confidencialidade, anonimato e privacidade de todos(as) os(as) participantes, isto é, as informações sobre você, e demais pesquisados (as), (como nome e voz) não irão aparecer em nenhum lugar e somente a pesquisadora poderá ter acesso a elas. Você tem o direito de decidir não participar dessa pesquisa, mas sua participação seria importante, porque você lê literatura por iniciativa própria e por isso faz parte do grupo a ser estudado nesta pesquisa. Informo que esse trabalho é importante porque as escolhas literárias e as diferentes práticas de leitura revelam aspectos da cultura, das formas de ser, de pensar e conviver dos jovens e estas precisam ser mais bem compreendidas socialmente. Portanto, esse estudo produzirá benefícios no campo do debate sobre as juventudes, seu cotidiano e suas práticas leitoras. Mesmo que aceite participar, você pode, por qualquer motivo, retirar sua autorização para esse processo a qualquer momento do andamento da pesquisa. Informo, ainda, que este estudo não oferecerá riscos físicos a sua saúde; os possíveis riscos são de natureza psicológica, pois você e os(as) demais pesquisados(as) falarão sobre situações pessoais, recordações de fatos do seu cotidiano ou do seu grupo e isso pode acarretar emoções positivas e negativas sobre essas lembranças. Para minimizar esses possíveis riscos, inicialmente realizarei rodas de conversa para familiarizar você e seus colegas com as questões que serão tratadas nas entrevistas, além disso as entrevistas serão individuais e realizadas no seu ambiente escolar. Se você demonstrar constrangimento ou desconforto, interromperei a coleta de dados e perguntarei se você deseja continuar a atividade (rodas de conversa e entrevistas). As informações fornecidas serão de uso exclusivo do estudo e divulgadas, posteriormente, como resultados de pesquisa. Ressalto que não será oferecido, nem cobrado qualquer valor financeiro, a você e a nenhum participante desta pesquisa. Assim, caso aceite, você assinará este Termo de Consentimento Livre Esclarecido em duas vias e receberá uma delas. Para maiores esclarecimentos, entrar em contato com a pesquisadora responsável no endereço profissional: Campus das Auroras, Rua José Franco de Oliveira, s/n CEP: 62.790-970 – Centro, Redenção-CE. Tel: (85) 3332.6189 – e-mail: josi_ara@hotmail.com. Em caso de dúvidas, procurar também o Comitê de Ética em Pesquisa com seres Humanos da Unilab, situado na Av. da Abolição, n.03, Centro, Redenção-CE, CEP: 62.790-970, com Tel:3332.6190 e E-mail: cep@unilab.edu.br;ouacesseaPlataformaBrasil

nolink:http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil/login.jsfConsentimento Pós-Esclarecido
Eu, _____, portador(a) do documento de identidade número _____, afirmo que entendi que a pesquisa “Do texto literário à trama do social: um estudo sobre práticas de leitura e suas ressonâncias nos sujeitos leitores” é um estudo sobre as escolhas das obras literárias e as várias formas de ler essas obras pelos jovens. Concordo em contribuir com a mesma, não me opondo a colaborar com os procedimentos da pesquisa como rodas de conversa e entrevistas gravadas em áudio. Também tenho ciência que poderei retirar meu consentimento de participação a qualquer tempo do processo de pesquisa.

_____, ____ de _____ de _____.

Participante da pesquisa

Pesquisadora responsável

APÊNDICE 03

BAIRROS DE MORADIA DOS JOVENS CLASSIFICADOS POR IDH

Bairros de Fortaleza	IDH
Álvaro Weyne	0,364
Antônio Bezerra	0,348
Bela Vista	0,271
Bom Jardim	0,194
Carlito Pamplona	0,299
Centro	0,556
Farias Brito	0,499
Jacarecanga	0,488
Montese	0,472
Mondubim	0,232
Moura Brasil	0,284
Pan Americano	0,373
Parque Araxá	0,587
Parquelândia	0,628
Presidente Kennedy	0,428
Quintino Cunha	0,222
São Gerardo	Não Encontrado
Vila Ellery	0,415
Vila Velha	0,271

Fonte: Prefeitura de Fortaleza, 2014.