

## ENTRE A RUA HIMMEL E O ANEXO SECRETO: ME CONTE! OS VARIADOS CLIQUES DE UMA CONVERSAÇÃO LITERÁRIA

Ricardo Horacio Piera Chacón (UFBA)

**RESUMO:** Este artigo é fruto de uma pesquisa em leituras literárias de juventudes, com estudantes do Ensino Médio. A investigação define-se como uma Pesquisa de Campo, de caráter qualitativo, descritivo e interpretativo. Os principais locais da pesquisa são o Colégio Estadual Thales de Azevedo e a Biblioteca Pública Thales de Azevedo, ambos situados na cidade do Salvador. O grupo de colaboradores compõe-se de 08 estudantes da 2ª e da 3ª Série do Turno Matutino, todos frequentadores da Biblioteca. Busca-se, fundamentalmente, compreender de que maneira e em que medida leem as juventudes investigadas. Olhar, pelo verso da página, e tentar significar, de alguma maneira, as leituras literárias que estas juventudes realizam. A seleção de títulos de leitura inclui duas produções literárias, a saber, *A menina que roubava livros*, de Markus Zusak; e *O diário de Anne Frank*, organizado por Otto Frank e Miryam Preesler. Os pressupostos teóricos – apoiados, sobretudo, nas ideias acerca da ordem dos livros, de Roger Chartier; da Estética da Recepção, de Hans Robert Jauss; e nas ponderações sobre o Letramento Literário com e entre as juventudes, trazidas por Tânia Rösing e Cyana Leahy-Dios – compreendem a Literatura como um conjunto de produções que, de uma ou outra forma, usam a palavra como meio de expressão de uma sensibilidade face ao mundo e aos homens. Entende-se por leitura literária uma atividade plural e multifacetada, que contempla a atualização de diversos e variados tipos e gêneros textuais, numa infinidade de suportes. Os dispositivos metodológicos avançam progressivamente da aplicação de um questionário no universo total do turno matutino da escola referida à realização de Círculos de Leitura, baseados nas ideias de Rildo Cosson, e enriquecidos pelo método *Dime* de conversação literária – idealizado por Aidan Chambers.

**Palavras-chave:** Leitura Literária. Juventudes. Mediações.

### Antes da partida, o que já se disse

É um sentimento recorrente quando se está diante do desafio de falar sobre o fenômeno da leitura literária, seja fora ou, principalmente, dentro dos muros da escola, o de que, aparentemente, tudo o que se poderia dizer já foi dito.

Poderia, assim, começar este artigo, discutindo aquilo que já apresentei em texto dissertativo anterior como sendo uma dupla desarticulação entre a Escola Básica e a

Universidade no que tange tanto à formação docente quanto ao fazer desses professores com a leitura literária no seu cotidiano pedagógico.

Diria, por exemplo, que a universidade vem adiando, há muito, uma tomada de decisões que colocasse como desafio primeiro a reforma dos próprios currículos de ensino. Falaria, assim, dos institutos de Letras e das faculdades de Educação em particular, pois parece ser a eles destinada a tarefa de formar leitores – não só funcionais, mas também, e especialmente, literários – capazes de se defrontar diante de um texto e lê-lo, entendendo-se este último como um verbo que traduz uma ação que em muito supera o simples ato da decifração e da interpretação.

Trataria da mesma forma dos descompassos a que essa dupla desarticulação leva, deixando não apenas os professores desconfortáveis diante da tarefa-técnica de ler literatura com seus alunos<sup>1</sup>, mas ainda esses próprios discentes ‘forasteiros’ nas terras a que Michel de Certeau (1998) se refere, incapazes de escolher suas próprias rotas de leitura, de construir um cabedal – no seu sentido etimológico, de nome genérico das peles curtidas, empregadas no calçado e nos arreios. – que lhes permitisse perambular com segurança e desfrute pelas páginas escritas, faladas, cantadas ou desenhadas, da literatura.

Abordaria, finalmente, o fenômeno do discurso da falta<sup>2</sup>, alimentado pelas opiniões de pais, professores, gestores e adultos em geral, que projeta no imaginário social a ideia de que o jovem de hoje não lê, não se interessa por leitura e não detém nenhum conhecimento baseado em experiências leitoras de nenhum tipo; ou, quando, pelo menos, se aceita que ele lê, de que aquilo que lê não contribui em nada para a sua

---

<sup>1</sup> Tomo esta ideia de texto escrito por Cyana Leahy-Dios, apresentado no livro *Questões de Literatura para jovens*, organizado por Tânia Rösing e Miguel Rettenmaier. Segundo a pesquisadora, a maioria dos professores que atua no ensino médio hoje provém de famílias que não lhes ofereceram um amplo capital cultural. Ao se defrontarem com a lógica que perpassa uma grande maioria dos cursos de Letras, mais preocupados com a formação de especialistas em linguística e em literatura, ficam quase que impossibilitados para a leitura literária em sala de aula. Nem as famílias de origem nem os cursos em que se formam os preparariam para o desafio que implica na leitura de Literatura com adolescentes.

<sup>2</sup> Expressão cunhada por Tânia Rösing, ao comparar a visão que muitos adultos têm das juventudes, similar àquela que fazia com que os exploradores europeus não conseguissem ver e entender os povos da América a não ser pelo prisma da própria compreensão do mundo, atribuindo-lhes uma série de traços, todos relacionados à ideia de uma, ou várias, faltas: falta de civilização, falta de fé, falta de decoro, etc.

formação. Um discurso que alarma e que em pouco contribui para a conquista de uma sociedade leitora.

Mais do que falar de tudo isso, no entanto, o que aqui farei será tentar narrar – para compartilhar – e refletir acerca da experiência de efetivamente ler literatura com um grupo de jovens. Farei isso na convicção de que, na impossibilidade de falar palavras que não sejam repetidas, a provocação que se apresenta, hoje, quando parece tudo estar repetido, é precisamente repetir sem repetição; falar das possibilidades de se ler efetivamente literatura e de se manter uma conversação literária a respeito do que se lê com e entre as juventudes.

As marcas linguísticas próprias das juventudes colaboradoras foram mantidas, no intento de nos aproximar da identidade destes jovens. Os nomes dos colaboradores, no entanto, foram substituídos por pseudônimos, por eles escolhidos. Assim, Alice, Luce, Maylisel, Nolíias, Oceano, Toph, Tory e Sophia são os nomes dos leitores, caçadores de imaginários, que povoam este artigo.

### **Ainda antes da partida, onde se leu**

Com motivo do andamento do processo de titulação de Mestrado, tentando encontrar algumas respostas, e a partir das vivências da pesquisa, escolhi o Colégio Estadual Thales de Azevedo – que doravante chamarei de CETA – como espaço para a execução investigativa. A razão da escolha do CETA deveu-se, em primeira instância, ao fato de estar ele situado vizinho a uma biblioteca, a Biblioteca Pública Thales de Azevedo. Em primeira instância, pois, além deste motivo, mobilizou-me, também, em relação ao CETA, o fato de ser esta considerada uma ‘escola modelo’. Tentava compreender o que se entende por ‘modelo’ quando de educação se trata no mundo de hoje e quais as implicações que essa expressão envolve no que tange à leitura literária.

A leitura – para seguir o pensamento de Roger Chartier (1994) – é uma prática que se manifesta sempre por meio de gestos, de hábitos, por ela criados ou dela emergidos; mas pressupõe também a existência de espaços destinados a ela. Conforme o teórico, a leitura não é apenas uma operação abstrata desenvolvida pelo intelecto; ela

implica necessariamente num corpo que se situa num espaço, num lugar adequado para ela.

Nessa compreensão, pensa Aidan Chambers (2007) que o interesse real – que possa constatar-se em ações concretas – que uma escola põe a serviço da leitura literária, destinando-lhe não apenas espaços exclusivos para a sua efetivação, mas ainda, e em igual medida, parte importante do seu tempo – protegendo-o contra todas as outras supostas ‘mais urgentes’ demandas – redundando na qualidade do seu trabalho formativo.

A escolha da biblioteca como espaço para a realização dos círculos de leitura deveu-se, então, ao fato de oferecer-nos esta um ambiente aconchegante, que favorecesse a disposição dos jovens colaboradores para a leitura literária. Esta disposição desperta menos de um vazio que de umas circunstâncias que a ela beneficiam. Essas circunstâncias relacionam-se ao ambiente físico em que uma atividade ocorrerá e a sua pertinência para o que nele se espera realizar. A leitura, como toda atividade humana, carece tanto de uma disposição quanto de uma circunstância, ou seja, de um ambiente e de uma atmosfera, que a propiciem. Sem necessidade de ser exclusivamente este o único lugar adequado para a realização de um círculo de leitura, portanto, parecia-me ser o auditório da biblioteca um ambiente favorável para a leitura e a conversação literárias que manteríamos com o grupo de jovens colaboradores da pesquisa.

### **Mais uma vez ainda antes da partida, o que se leu**

Após escolhido o lugar, faz-se necessário selecionar qual ou quais os textos que serão lidos no grupo. Há, porém, dentro dessa problemática, cada dia mais basilar, uma questão que inquieta e que parece não haver tomado um lugar de destaque dentro destas discussões: a Literatura estrangeira e o fato de ela, muitas vezes, não ter as suas produções indicadas nas listas de leitura literária das instituições ligadas à mediação com leitores jovens.

Assim, nessa perspectiva, defende Chambers (2006) a ideia de que, ao se debater a educação multicultural, não interessa tanto identificar cada qual na sua identidade

étnica, mas muito mais tirar cada pessoa de dentro da sua própria pele, levando-a por uma viagem por meio da vida de outro alguém, ao coração desse outro.

A partir do seu pequeno mundo constituído na sua linguagem, o leitor de outras Literaturas se depararia de frente com a grande linguagem que permeia o planeta, carregada das narrativas de aqui e de acolá. Leitores são tradutores de sentires, de olhares, de formas de se relacionar, de validar ou de rejeitar, de incluir ou de excluir, de valores materiais ou simbólicos. Ler outros mundos aprimora a palavra mundo do leitor.

Tendo como premissa, então, a convicção de que não apenas na Literatura nacional se encontram possibilidades de construir uma idiossincrasia e uma autonomia pessoal, étnica e planetária, optou-se pela leitura de uma das obras mais citadas e queridas pelos próprios colaboradores da pesquisa: *A menina que roubava livros*, do australiano Markus Zusak. A escolha parte deles, leitores reais. Também, e na procura por um aproveitamento das potencialidades de sentido do romance a ser lido, propõe-se a leitura, paralela, do clássico *O diário de Anne Frank*.

Por outro lado, já que das palavras quer se tratar, e não imperativamente das que se apresentam escritas, acrescenta-se a leitura do filme *O leitor*, de direção do inglês Stephen Daldry. Avança-se, assim, apoiado na ideia de Rildo Cosson de que “é por ser palavra que a Literatura se faz presente em diversos meios, e seus produtos podem perfeitamente ser objetos dos círculos de leitura, sejam sozinhos ou combinados com livros” (COSSON, 2014, p. 162-63).

### **Durante o percurso, as vozes que surgem ao ser ler com um grupo de jovens**

Antes de ouvirmos as vozes emergidas dos nossos círculos de leitura, convém falar um pouco da identidade destes leitores colaboradores. Todos eles são alunos do turno matutino do CETA. Alguns cursam a 2ª série do ensino médio e outros a 3ª série. Moram em diferentes bairros da cidade do Salvador e pertencem à chamada classe C. A maioria vivencia ambientes familiares pouco favoráveis à leitura literária, embora alguns deles façam alusão ao incentivo que os pais realizam em relação à leitura

funcional. Todos frequentam a Biblioteca Thales de Azevedo e se consideram leitores, embora três deles não se considerem ‘loucos’ por livros nem por Literatura.

Pode-se, então, agora, sim, começar, afirmando que variadas são as gradações com que essas juventudes se encontram com os textos lidos. Muitos são os momentos de leitura, por exemplo, em que uma identificação – positiva ou negativa – assume o papel de principal motor da conversação literária. Assim, as palavras de Anne Frank: “Tenho minhas próprias ideias e meus próprios ideais, mas ainda não consigo verbalizá-los”, encontram eco numa estética que se funda algumas vezes no silêncio, outras vezes no riso, outras vezes no falar franco e aberto.

“Os seres humanos me assustam”, diz em uma passagem a Morte, narradora do romance de Zusak, ao que Nolias comenta emocionado: “essa frase me tocou, porque é uma coisa do ser humano ver a morte como algo além da nossa compreensão; como é algo desconhecido, a gente tem medo; e ela, exatamente por conhecer o ser humano, tem medo dele!”. Acontece, dessa maneira, uma espécie de identificação em que o colaborador lança mão da sua compreensão de mundo, para poder entender a força das palavras da ‘mal falada’ narradora.

Essa empatia, porém, não é apenas vivenciada pelos colaboradores enquanto leitores dos textos, mas também reconhecida por eles como tal dentro da ficção que leem. Assim, para Nolias, a iniciativa de pegar o diário de Liesel no lixo foi “uma tentativa da Morte de entender o ser humano, ao ler o diário da menina e depois escrever sobre o que nele leu”. Entende-se essa compreensão do colaborador como uma demonstração da consciência a respeito de algumas ferramentas de que dispõe, ele próprio, para realizar o ato da leitura: parece ele saber, de alguma maneira, que ao ler não está unicamente sendo levado pelos caminhos da ficção, mas igualmente por aqueles que se referem à empatia, à percepção do sentido da vida, a dele e a de seus semelhantes.

Outro matiz que surge das vozes leitoras se relaciona ao fato de que a paixão que essas juventudes colocam na leitura literária que realizam encontra-se diretamente ligada à qualidade, atribuída por eles, de interessante ou não, da anedota em si. Importa, em primeiro lugar, o que é narrado.

Dessa paixão pelo enredo da história que se lê emerge, como contraponto indesejado, o conceito de *spoiler*, que em português seria ‘espoliador’. Da ideia do ‘estrago’ causado na imaginação desses leitores jovens pode se dimensionar o valor que eles atribuem à trama.

Começa-se a discutir, então, a partir desta supervalorização da anedota, a sua real importância, assim como o peso do percurso em relação ao final e dos detalhes com que um leitor poderia se deliciar também. Mas são eles mesmos os que dão o pontapé inicial, quando Alice, comentando a estrutura do romance de Zusak diz achar estranho que a Morte vá ‘contando as coisas que já aconteceram; tudo o que irá acontecer’. Essa reflexão da colaboradora surge após ler-se no grupo um trecho e Sophia comentar que “na parte em que ela relata ‘o final de uma tarde em que houvera muita animação, muita maldade bonita’ parece como se ela estivesse descrevendo a sinopse de um filme”.

Questionados pelo fato de eles não se importarem com isso, já que têm tanto cuidado com aquilo que chamam de *spoilers*, a clareza com que dominam os próprios códigos de leitura não se deixa esperar: “é que aí passa a ser a curiosidade de ‘o que vai levar a isso’ e não mais o que vai acontecer”, diz Nolias, apoiado por um bom número do grupo. Quando Alice diz a respeito que “o *spoiler* dela não é um *spoiler*”, Nolias esclarece: “é um *teaser*, um termo que se usa atualmente para cinema, um pedacinho de um trailer, não é nem um trailer, só para provocar, porque *teaser* vem da palavra em inglês *tease*, que significa ‘provocar’”. Não destrói, somente provoca, é o que se conclui dentro do grupo.

Dois resgates a propósito dessa conversação: o primeiro, a maleabilidade com que eles não apenas se relacionam com os textos que leem, mas também administram as próprias manias e os próprios cacoetes de leitura; o segundo, a necessidade de se perguntar se não poderiam, quem sabe, a escola, a biblioteca e as instituições mediadoras de leitura literária aprender um pouco com o conhecimento provindo da empiria que eles constroem dia a dia lendo, assistindo, criando, discutindo e até provocando e espoliando leituras. Quem sabe um concurso de *teasers*, por exemplo, não poderia ser uma ‘provocação’, no sentido positivo, para que os professores das escolas

brasileiras se inteirassem do conteúdo e da forma dos livros, dos filmes, das séries e dos jogos que as juventudes leem?

Compreende-se, por outro lado, que os perfis de cada colaborador variam, na perspectiva de que, naturalmente, não se defrontam todos eles com as mesmas condições de produção de leitura. Logo, quando Tory diz se identificar com a falta de simpatia que, para ela, é característica da Morte, Nolias defende: “mas a Morte não é malvada, é porque ela não tem paciência de ficar sorrindo para você enquanto ela te leva embora”. A essa opinião, Luce acrescenta: “e ela fala, sei lá, como se fosse qualquer pessoa, menos a morte”. Nolias, mais uma vez, defende sua posição: “na verdade, eu acho que ela fala como se fosse a morte, porque os sentimentos dela são diferentes dos seres humanos”, e Luce rebate: “mas ela não fala: ó, eu sou a morte, eu sou dura, essas coisas”. Essa afirmação, que é acompanhada de risos do grupo, é seguida da voz de Nolias, que diz: “a morte é assim, entendeu”, mas o grupo questiona: “como você sabe que a morte é assim?”. A resposta chega clara e segura: “porque a gente tem uma visão da morte como se fosse uma coisa horrível, aquela coisa que ficou na nossa cabeça de ser aquela caveira com aquela foice, que vai arrancar sua cabeça e na verdade o que o autor quer passar aí é que ela é um processo natural”.

O interessante desta discussão não é o que nela se questiona, mas sim a percepção que se tem ao escutá-la, de que conversando sobre o que se lê pode-se compreender a leitura. Mais ainda. A leitura parece acontecer precisamente quando estamos falando sobre ela – ou escrevendo.

De outro ponto de vista, Sophia é uma das colaboradoras que, com o tempo, começa a se interessar por metáforas e por outras figuras de linguagem. Assim, quando ela para de ler e pergunta: “o que ela quer dizer quando diz ‘uma tarde suave vestida de amarelo’?”, Alice pensa estar a razão no fato de a Morte sempre descrever os ambientes coloridos. Alice não estaria longe dos sentidos oferecidos pelo texto, já que o uso das cores é uma característica da globalidade da sua narrativa, mas não é essa, certamente, a única razão. E Sophia esclarece: “é, mas às vezes eu estou lendo, inclusive outros livros e aí para falar de uma coisa usam uma característica humana para definir e aí eu fico meio viajando”.

As perguntas que surgem após a intervenção da colaboradora estão diretamente relacionadas com os processos de mediação. O que faz com que uma jovem, a qual, pela sua fala, detém um bom cabedal de leituras não consiga compreender que quando se depara com uma frase como a citada acima está diante de uma figura de linguagem que precisa ser lida na sua subjacência, nos sentidos que, por analogia, a ela podem ser atribuídos? Como é que esse tipo de habilidade pode se desenvolver num leitor jovem? De variadas maneiras, e com razão, pensar-se-á. Lendo em grupo e conversando sobre o que se lê pode ser, seguramente, uma delas.

Outro entretom que aparece entre as falas dos colaboradores é a intertextualidade como marca maior da leitura das juventudes contemporâneas, entendida esta para além das temáticas e dos gêneros, abrangendo suportes e tipologias textuais. Assim, quando o grupo tenta atribuir algum significado à frase “Um dia vazio, mesmo claro e puro, como qualquer noite, é escuro”, escrita por Anne Frank, e Alice conclui dizendo: “gostei, vou botar no meu Face!”, se está diante de uma leitura corriqueira dessas juventudes, em que o que importa não é tão somente se estabelecerem redes de significação mediante as leituras que eles fazem, mas ‘publicar’, no perfil de cada um deles, as frases ou as ideias que mais os retratam. Não vale hoje apenas ler e se ter uma sensibilidade apurada pela leitura. O que está em jogo, também, é que ‘o mundo’ – o deles, principalmente – também saiba que leem e se sensibilizam.

A consciência e o domínio com que se ‘passeiam’ pelas redes digitais de leitura parece desmentir, de outro ângulo, e de várias maneiras, aquela ideia de que ‘o jovem’ de hoje só pensa em navegar e não gosta de ler. Faz-se necessário – e porque útil à compreensão que se pretende ter sobre esse fenômeno – trazer à tona essas nuances que mostram jovens bem mais motivados, com a leitura deles, do que alienados dessa atividade.

É nessa perspectiva que, discutindo-se a especial forma de Anne Frank construir seu texto, com detalhes, apuro e preocupação pelo leitor, Alice reflete: “ela devia ser muito curiosa e devia anotar tudo o que observava”; e Maylisel complementa: “e é incrível como ela expõe o ponto de vista dela tentando te convencer, ao ponto da gente acabar concordando com ela”. A essa última afirmação, Alice acrescenta: “ela poderia

ser blogueira”. Essa fala da colaboradora mostra que ela tem familiaridade com o gênero blog; que ela tem uma opinião formada acerca de como deveria ser a escrita de um bom blogueiro; e que ela gosta do gênero, sendo capaz de conectar, via materialidade e significação textuais, dois gêneros que em muito se assemelham: o diário de vida e o blog.

Se bem é certo, entretanto, que a intertextualidade forma parte da maneira de ler dessas juventudes colaboradoras, não é menos verdade que ela aflora, no mais das vezes, em relação à questão em si, à sua superfície, espontaneamente, devendo um mediador avançar na construção dos sentidos, provocando reflexões, pois as ‘velocidades’ com que se conduzem os fazem, quase literalmente, pular de um assunto a outro.

De outro ponto de vista, em que pese à afirmação de que parece ser na anedota que se centra uma maior atenção na hora da leitura e da conversação literárias, não é menos certo que, de forma tímida, vão aparecendo alusões às palavras, às estruturas sintáticas. E é que, talvez a questão não esteja centrada na ‘habilidade’ que eles possam ou não ter para detectar, interpretar e desfrutar sofisticções da linguagem, mas sim na segurança – ou na falta de – com que se manejam nesse campo de opiniões.

Com efeito, se não acostumados a conversar sobre linguagem senão para serem avaliados por um adulto, normal parece que os jovens se sintam, no início, acuados pela ideia, que parece, de alguma forma, persegui-los, de ‘será que eu vou dizer o que tem que ser dito?’. Essas crenças que vão freando uma disposição para a apreciação da sintaxe dos textos literários – que, por pertencer a especialistas, seria melhor nem se aventurar a analisar – não impedem, contudo, que, com o passar do tempo, os incentivos com que vão sendo ‘alimentados’ permitam que esses jovens colaboradores – especialmente Sophia – comecem a ‘reparar’ e comentar frases como “A força bruta da delicadeza”, “As ruas ganharam vida com a guerra”, “A manhã não se atreveu a ser chuvosa”, e “O sorriso que sorriu para a colher”, por exemplo.

Os primeiros passos, limitados a comentários sobre a impressão que deixam essas construções, no entanto, irão, aos poucos, pedindo explicações. Assim, solicitados por eles, explico a lógica da antítese, própria do Barroco, que embasa a primeira dessas

frases. Quando a segunda frase, referida às ruas e à guerra, é lida por um dos colaboradores, Sophia faz as ligações: “guerra igual a morte, mas aqui as ruas ganharam vida com a guerra, hum, é como ‘a força bruta da delicadeza’, né!”.

Portanto, mais do que constatar ou verificar se essas juventudes têm ou não domínio de habilidades que lhes permitam apreciar a estética da materialidade linguística dos textos que leem, o que me interessa é registrar que são variados os cliques que uma leitura com as juventudes oferece. Sem esquecer, no entanto, que é no ganho que traz o contato com leitores mais experientes e com textos literários reais, que circulam fora dos muros da escola, sejam canônicos ou da dita Literatura de entretenimento, nacionais ou estrangeiros, onde pode se encontrar a grande força de consolidação de um desejo de leitura o qual já pulsa intensamente nas vidas dessas juventudes leitoras.

Para finalizar, caberia – com a permissão de você, leitor – uma retomada de palavras já ditas. Quais as reais possibilidades de se ler Literatura e de se manter uma conversação literária a respeito das produções lidas dentro de salas de aula superlotadas, povoadas por estudantes com variados e diferenciados interesses – não falo aqui de interesses literários, mas sim pessoais – e vivências? Como levar a cabo, nessas condições, a tarefa da seleção das obras a se ler? Em que medida as salas de aula tradicionais se constituem em ambientes – falo de estética, sim, e de estantes com livros e de atmosferas aprazíveis – propícios para um círculo de leitura? Não caberia, quiçá, à escola, aos planejadores da educação e aos formadores de educadores entenderem que, talvez, a leitura e a conversação literárias deveriam acontecer – como já se faz em muitas escolas com o ensino das línguas estrangeiras – em grupos menores, que surgissem de uma divisão das turmas na hora da Literatura? Não seria necessário, também, que a leitura literária atravessasse – finalmente – a construção de todos os outros saberes a que a escola atual ainda se desafia?

O que cabe aos gestores educacionais, o que cabe às universidades, o que cabe à escola, o que cabe aos professores nesse desafio?

Deixo, então, essa porta aberta para que outras palavras, repetidas ou não, emerjam a respeito desse sonho de termos um dia um país de leitores.

## REFERÊNCIAS

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CHAMBERS, Aidan. **El ambiente de la lectura**. Trad. para o Espanhol Ana Tamarit Amieva. México: FCE, 2007. Título original The Reading Environment, How Adults Help Children Enjoy Books.

CHAMBERS, Aidan. **Lecturas**. Trad. para o Espanhol Ana Tamarit Amieva. México: FCE, 2006. Título original Reading Talk.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Trad. Mary Del Priori. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

FRANK, Otto H; PRESSLER, Mirjam. **O diário de Anne Frank**. Edição definitiva. Trad. Ivanir Alves Calado. 44. ed. Rio de Janeiro: Record, 2014.

LEAHY-DIOS, Cyana. A educação literária de jovens leitores: motivos e desmotivos. In: RETTENMAIER, Miguel; RÖSING, Tania (orgs.). **Questões de Literatura para jovens**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2005. 223 p.

O LEITOR. Direção de Stephen Daldry. Drama. 124 min. 2008.

RÖSING, Tania; VARGAS, Maria Lúcia Bandeira. O distanciamento entre as práticas de leitura escolares e os interesses online dos jovens. In: RETTENMAIER, Miguel; RÖSING, Tania (orgs.). **Questões de Literatura para jovens**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2005.

ZUSAK, Markus. **A menina que roubava livros**. Trad. Vera Ribeiro. 3. ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.