

ARTIGO

JOVENS, MUDIATIZACÃO DA LEITURA E NARRATIVAS DE SENTIDO: IMPLICAÇÕES PARA A ESCOLA

CIRLENE CRISTINA DE SOUSA^{1*}

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3086-8081>

MARCIAL MAÇANEIRO^{2**}

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3085-8588>

RESUMO: Partindo de uma pesquisa de campo, os autores tecem uma análise sobre a midiática da leitura e a preferência juvenil por narrativas mitológicas, hoje reeditadas em livros, filmes e séries televisivas, com suas extensões *online*. A análise destaca os novos suportes e protocolos de leitura entre os jovens; a diversidade e interação disponibilizadas pela leitura midiática; os efeitos da midiática nos modos de ler dos jovens; e a relação de sentido entre as obras épico-mitológicas e a condição juvenil contemporânea. O artigo se encerra com indicações para a educação escolar: a oferta de mediadores entre textos e jovens-alunos da parte da escola, a relação entre novas tecnologias de comunicação e a pedagogia, a importância do *ofício da lição* na relação com os jovens-alunos midiáticos.

Palavras-chave: Leitura; Mediática; Juventude; Narrativas mitológicas; Escola.

YOUNG PEOPLE, READING MEDIATIZATION AND NARRATIVES OF EXISTENTIAL MEANING: IMPLICATIONS TO SCHOOL EDUCATION

ABSTRACT: From data collected through field research, the authors analyze the current mediatic process of culture, and ask why young people are interested in mythical narratives, publicized in books, films and TV series, with its several extensions online. The analysis shows the new reading pattern of young people, the mediatic effects on reading practices today, and the existential link between epic/mythological stories and the condition of contemporary youth. The final observations point to school

¹ Universidade do Estado de Minas Gerais, Programa de Pós-graduação (Mestrado) em Educação, Belo Horizonte, MG, Brasil.

* Doutora em Educação. Docente do Programa de Pós-graduação (Mestrado) em Educação, UEMG. Participa do Núcleo de Pesquisa em Educação e Linguagem. (NEPEL). E-mail: <cirlenesousa@yahoo.com.br>.

² Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Programa de Pós-graduação (Mestrado/Doutorado) em Teologia, Curitiba, PR, Brasil.

** Doutor em Teologia. Docente do Programa de Pós-graduação (Mestrado/Doutorado) em Teologia, PUCPR. Participa do Grupo de Pesquisa em Teologia, Ecumensismo e Diálogo Inter-Religioso (TEDIr). E-mail: <marcialscj@gmail.com>.

education: the school offering mediators between texts and young students, the relationship between new communication technologies and pedagogy, and the importance of the art of teaching when interacting with young students in a mediatized context.

Keywords: Reading; Mediatization; Youth; Mythical narratives; School.

INTRODUÇÃO

Tanto a escrita, quanto a leitura, comportam horizontes de sentido, interpretações do mundo e vivências de socialização. Isto se opera dinamicamente, na dupla perspectiva do *texto* e do *leitor*. Na perspectiva deste, sabemos que o olhar não atravessa as letras de modo neutro, mas traz consigo “visibilidades” sobre si e os outros, sobre o cotidiano e o devir, implícitas ou explícitas no sujeito que lê a partir do seu lugar histórico-cultural. Na perspectiva daquele, a complexidade não é menor: grafado em tinta (nos impressos) ou transmitido em pixels (nas telas), o texto comunica tramas narrativas nas quais se cruzam os fios de muitas vidas, de tempos e espaços próximos ou remotos.

Conjugando tragédia, imaginação e conhecimento, algumas narrativas tornaram-se referência para a cultura e a identidade de determinadas sociedades, por transmitirem eventos fundadores, cosmovisões e sentidos à condição humana nelas situada. É o caso de muitas fábulas e mitos, cujas matrizes histórico-culturais (grega, romana, celta, germânica...) se nos apresentam com variada gama de personagens, cenários e feitos, plenos de lições sobre o mundo, os homens e os deuses (cf. CAMPBELL, 2007). Com feição simbólica e muitas vezes universalista, os antigos mitos constituem “narrativas paradigmáticas” (ELIADE, 2004, p. 164): expressam a humanidade que as criou, através de emblemas de vitalidade milenar capazes de atravessar gerações de novos iniciados. De fato, narrativas deste gênero atizam a inteligência e a imaginação do público, para o qual a letra (*littera*) – uma vez proferida, ouvida, participada – proporciona formas diversificadas de lição (*lectio*): memória, surpresa, alento, afinidade, contraste, aventura, virtude, inspiração.

Do público erudito ao popular, a *letra* e a *lição* dos contos fabulosos enlaçam os leitores em seus enredos, fazendo-os não apenas receptores, mas participantes, mediante suas interpretações, reações e interações com a narrativa. Aliás, é neste jogo interativo que a literatura se vê comprometida com a narração oral, figurativa ou ritual para poder perpetuar-se. Pois o registro *in littera* (texto grafado) perde sua razão

e sua mensagem se não for sabido, apreciado e comunicado *in lectione* (lição declamada) de geração em geração, com suas contínuas versões. Tem sido assim há séculos, da *tabuleta* de lousa ao *tablet* multifuncional: sem as lições, as letras emudecem e arriscam perder-se.

No curso das décadas, cada geração apresenta leitores e visibilidades correspondentes ao seu espaço/tempo, enfatizando gêneros e estilos literários diferentes. Desde os anos 1970, obras clássicas e modernas, romances e ficção científica, documentários e novelas têm-se cruzado nas largas vias da produção editorial, com suas versões televisivas e cinematográficas cada vez mais frequentes. Mais recentemente, após os anos 1990, isto se incrementou e se ampliou com a crescente *midiatização* da escrita e da leitura, que ganham novos suportes e formatos, do e-book (livro eletrônico) à construção de textos online.

Esta midiatização, contudo, não se limita ao desenvolvimento tecnológico dos suportes de escrita e leitura. Como já advertiram França (2006) e Braga (2007), a *midiatização* se efetua como um processo cultural de referência para as múltiplas conexões entre indivíduos, instituições e sociedades; processo não fixado na linearidade instrumental emissão-meio-recepção, mas posto em movimento nas interações entre variados “sujeitos em comunicação” (FRANÇA, 2006, p. 76). Esses sujeitos acessam os espaços comunicacionais proporcionados pelos “meios” (*media*), estabelecendo contatos e trocas, conquistando visibilidade e abrindo novas vias de sociabilidade. Impulsionada pelas possibilidades tecnológicas e pela participação de milhares de usuários, a midiatização ultrapassa a dimensão instrumental dos meios, tornando-se hoje um fato humano-cultural que incide na construção da subjetividade, na percepção do mundo e nos modos de comunicar, com oportunidades e riscos, novidades e tensões¹ – como percebido entre os inúmeros jovens *conectados* em nossas casas, shoppings e escolas.

Emerge, assim, uma nova geração de leitores, habituada a navegar nessas novas ondas comunicacionais, com tecnologias cada vez mais conexas entre si: livros e revistas digitais acessados por computador e telefone celular; filmes e séries televisivas em canais a cabo, muitas vezes disponíveis na Internet; sites temáticos e enciclopédias digitais; blogs e redes sociais que agregam indivíduos e grupos de afinidade de vários perfis. Motivados pela diversidade e instantaneidade das interações ali postas, os sujeitos veem e são vistos, opinam e reagem, consomem e produzem conteúdos. Trata-se de uma comunicação interacional, ao mesmo tempo *intensa* (marcada

pela proximidade e assiduidade entre os sujeitos em interação) e *extensa* (marcada pela ampla acessibilidade e fluidez dos contatos).

Esta comunicação intensa e extensa, acelerada pelas novas tecnologias, tem redesenhado não só a oferta de informação, mas também a noção de tempo e espaço, a cognição, a sociabilidade e inclusive a percepção dos sujeitos sobre si mesmos e sobre suas relações, em âmbito local e/ou global. Como observa Alain Renaud (1990, p. 14): “é toda a axiologia dos lugares e das funções das práticas culturais da memória, do saber, do imaginário e da criação que hoje sofre uma séria reconstituição”.

Tendo presente a midiatização e suas largas ondas, neste artigo tratamos das práticas de leitura de jovens estudantes, analisando particularmente seis casos de declarada preferência por narrativas épico-mitológicas (veja dados adiante). Os dados apresentados provêm de uma pesquisa sobre a relação jovens/midiatização nas interações comunicacionais de três turmas do ensino médio, focada nos modos como os próprios jovens compreendiam e apreendiam esta relação em seu cotidiano escolar. A abordagem, contudo, não foi apenas quantitativa, mas qualitativa, percebendo os sujeitos em sua condição juvenil contemporânea, marcada pela heterogeneidade situacional, pela imbricação do ser jovem e ser aluno, pelas provas sociais e busca de sentido, na tensão entre presente e futuro. A pesquisa de campo incluiu observação participante e online, questionários, entrevistas individuais e grupos de discussão, em duas escolas urbanas, uma da rede particular e outra da rede pública. Os jovens pesquisados tinham entre 15 e 18 anos e cursavam o segundo ano do ensino médio; todos manifestavam relação habitual com a cultura midiática e modos de ler atravessados pelas novas tecnologias.² Dos dados coletados destacou-se expressivamente a preferência por contos mitológicos, apontando para a importância das narrativas de sentido e instigando, assim, uma reflexão específica, que desenvolvemos aqui. Para tal, nos servimos da estrutura dos mitos mapeada por Campbell (2007): os mitos são, basicamente, uma lição narrada em percurso ternário, com partida-iniciação-retorno, a ser palmilhado por heróis (a maioria, jovens), em processo de individuação e socialização. O caráter pedagógico dos mitos tem se renovado ao longo dos tempos, até seu formato recente, com criativas versões midiáticas, do cinema aos jogos online.

Dada a midiatização da leitura e a preferência por narrativas mitológicas, seguimos aqui quatro indagações básicas: O que os jovens dizem ler? Quais os efeitos da midiatização nos modos juvenis de ler? Por que a preferência por fábulas e mitos? E, à guisa de considerações finais: O que tais práticas dizem à escola?

O QUE OS JOVENS DIZEM LER?

Os jovens pesquisados refletem o atual cenário de transformação, marcadamente midiaticizado, ao detalhar em suas práticas de leitura o atravessamento de novas sensibilidades comunicacionais, com seus suportes.³ Alguns desses jovens são bastante envolvidos com o mundo da leitura e outros, menos; mas todos, em algum momento, atestam que os seus modos de ler estão atravessados pelos dispositivos midiáticos.

No questionário de pesquisa, apresentamos a *leitura* como um tópico relacionado às práticas culturais e de lazer, para contemplar tanto as leituras propostas pela escola, quanto aquelas de escolha dos estudantes. À indagação “se a leitura constitui uma das suas práticas culturais e de lazer”, os jovens responderam negativamente: da escola particular, 84,1%; da escola pública, 79,9%. Também negativa foi a resposta dada à questão “você tem hábito de ler?”: 83,5% dos jovens da escola particular disseram não ler habitualmente; acompanhados por 91,3% dos jovens da escola pública. Os resultados, entretanto, mudam com a questão assim recolocada: “o que vocês têm lido recentemente?”. Resultado: 77,2% dos jovens da escola particular disseram estar lendo alguma obra; acompanhados de 78,5% entre os jovens da escola pública.⁴

O aparente contraste desses dados resolve-se quando os jovens ampliam as opções de leitura (escolhidas por gosto e interesse) em face da leitura escolar (proposta como exercício de disciplinas). De fato, a relação dos jovens com a leitura alcança novos patamares de sentido e interesse, na medida em que os jovens agregam outros aspectos deste hábito. Exemplos colhidos: leituras que respondam a perspectivas de formação profissional: “leio jornais e revistas porque pretendo cursar Comunicação Social”, diz a jovem Clara; leituras referidas ao entretenimento: “não gosto de ler; mas se for revista sobre automóvel eu leio tudo, porque gosto de carros”, diz Jorge; leituras de autores preferidos: “eu gosto de ler textos do Guimarães Rosa na página que o pessoal criou dele na Internet”, diz Laís; leitura de fragmentos de autores, pensadores e personalidades, como máximas e frases motivacionais: os jovens Vítor, Mirtes, Rafael e Conrado citam fragmentos de Guimarães Rosa, Drummond de Andrade, Clarice Lispector, Mahatma Gandhi, Nelson Mandela. Há também leitura de canções que entretêm e fazem refletir: “acompanho a Legião Urbana; suas músicas falam tudo do jovem, gosto de ler e refletir suas letras”, diz Conrado; leituras que expressam percepções de identidade juvenil na relação com os pares, acompanhadas de discussões em grupos online: Mirtes cita *Senhor dos anéis*, Rafael cita *A culpa é das estrelas*,

Lorena cita *Harry Potter*, leituras específicas que remetem ao gênero, como a jovem Táis e os blogs femininos: “Adoro ler os textos escritos em sites femininos, amo muito”, ou se referem à filiação religiosa, como o evangélico Rafael: “tenho o costume de ler versículos e textos produzidos por meu pastor na página da igreja”, e a católica Maria: “todo dia entro na página da Pastoral [da *Catequese de Crisma*] e fico ali lendo as mensagens dos meus amigos”.⁵

Quando indagados sobre a literatura clássica, em geral, e as leituras solicitadas pela escola, em particular, os jovens disseram “não gostar de ler”. De fato, esta resposta negativa refere-se expressamente à literatura clássica proposta pelo currículo escolar, mantendo espaço para outras preferências. Isto se verificou no campo de pesquisa, quando observamos estes mesmos jovens lendo nos intervalos das aulas e na hora do recreio, tanto na escola particular, quanto na pública: afinal, o que liam? Nestes casos, predomina o interesse pelas narrativas mitológicas e por ficções com apelo épico: 73% dos jovens da escola particular e 54% dos jovens da escola pública disseram gostar e ler livros como *As crônicas de Nárnia*, *Senhor dos anéis* e *Harry Potter* – conforme o gráfico:

| Leituras | Turma 2m1 | Turma 2m2 | Turma 2H |
|--------------------------------|----------------|-------------------|----------------|
| | Escola Pública | Escola Particular | Escola Pública |
| <i>Harry Potter</i> | 63% | 59% | 45% |
| <i>Senhor dos anéis</i> | 52% | 55% | 35% |
| <i>As Crônicas de Nárnia</i> | 48% | 43% | 28% |
| <i>Jogos vorazes</i> | 55% | 58% | 42% |
| <i>Saga crepúsculo</i> | 50% | 59% | 48% |
| Literatura clássica brasileira | 32% | 35% | 21% |
| Conteúdos da Internet | 98% | 95% | 88% |

Fonte: pesquisa de campo.

Quanto à literatura clássica brasileira, os autores mais citados foram Machado de Assis, Mário Quitanda e Guimarães Rosa. A leitura desses clássicos se mostra como hábito adquirido na escola, com algumas exceções advindas da prática e incentivo familiar. Quanto aos conteúdos da Internet, vão desde leituras de interesse e/ou gosto pessoal (ciências, história, carros, romance, sagas,

celebridades, moda, política, economia, religião, blogs, jornais e revistas online) às leituras referentes a trabalhos escolares (pesquisas das disciplinas, conteúdos para feira cultural, etc.).

EFEITOS DA MIDIATIZAÇÃO NOS MODOS JUVENIS DE LER

Os dados colhidos confirmam o que Martín-Barbero e Rey (2001, p. 62) haviam constatado: não há uma simples substituição, nos modos juvenis de ler, entre um modo tradicional (materializado nos impressos) e um modo inédito (veiculado nas telas), mas uma “articulação complexa entre um e outro”, resultando na “reconfiguração da leitura como conjunto de modos diversos de ‘navegar’ pelos textos”. Do ponto de vista da produção, investe-se em projetos editoriais, televisivos e cinematográficos que articulem linguagens, códigos e narrativas variadas. Do ponto de vista dos leitores/espectadores, manifesta-se uma nova sensibilidade, dada à interação, à intensidade e aos novos cenários comunicacionais (cf. BORELLI, 2008). Neste sentido, Martín-Barbero (2014, p. 79) pondera:

O lugar da cultura na sociedade muda quando a mediação tecnológica da comunicação deixa de ser meramente instrumental para expressar-se, adensar-se e converter-se em estrutural. Pois a tecnologia remete hoje não à novidade de uns aparatos, mas sim a novos modos de *percepção* e de *linguagem*, a novas sensibilidades e escrituras. (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 79, grifo nosso).

Isto nos ajuda a compreender porque a midiatização se mostra atrativa aos jovens, por lhes proporcionar – mais que *upgrades* tecnológicos – novas formas de interação entre sujeitos, informações e sentidos, com variedade e instantaneidade. As informações acessadas e as conexões interpessoais estabelecidas incidem nas percepções culturais e nos modos de ser dos jovens, modelando assim suas leituras e escritas.

JOVENS LEITORES EM MIDIATIZAÇÃO

De fato, entre os jovens pesquisados manifestou-se esta nova sensibilidade em relação às interações, à heterogeneidade informacional e às práticas culturais midiatizadas (relacionamento, leitura, entretenimento, aprendizagens etc.). No caso específico da leitura, os jovens têm acessado textos disponíveis na Internet: artigos em blogs, resenhas online de obras clássicas, páginas de autores, fragmentos de poemas, debates em comunidades virtuais de leitura, periódicos eletrônicos e artigos em sites temáticos sobre moda, celebridades, namoro, saúde, qualidade alimentar, mitologia, curiosidades científicas

e tecnológicas. Logo após o interesse por esses sites temáticos, segue-se a leitura de obras de literatura infantojuvenil de grande circulação, pouco absorvidas pela prática escolar, mas intensamente publicizadas e presentes na mídia (livros, televisão, cinema e Internet).

Esses indicadores perfilam claramente a identidade de *leitores em midiatisação* dos estudantes pesquisados: ainda que expressem diferentes assiduidades de leitura, todos leem com mediação das novas tecnologias, especialmente online. Há casos de jovens que passam da condição de leitor ocasional de informações gerais e/ou temas de interesse, à condição de leitor habitual de obras mais densas. Estas incluem autores clássicos (Machado de Assis, José de Alencar, Fernando Pessoa, Mário Quintana etc., indicados ou não pela escola), bem como títulos contemporâneos de ficção, especialmente *Harry Potter*, *Senhor dos anéis*, *As crônicas de Nárnia*, *Jogos vorazes* e *Saga crepúsculo*.

Nesse sentido, reforçamos aqui a advertência de Schwertner e Fischer, que explicam que o fato de o público juvenil se relacionar ou procurar materiais para leituras e estudos online não aponta para uma simples substituição da leitura e seus impressos pela televisão e a Internet. Ao contrário, o que há são novos modos de entretenimento, de lazer e de estudo por parte desses jovens, diretamente conectados com múltiplas formas de comunicação e de leitura (cf. SCHWERTNER; FISCHER, 2012). Cremos que esta percepção deveria ser mais considerada nas análises sobre hábitos de leitura dos jovens contemporâneos. Seguindo nesta direção, Setton (2005) destaca que a sociabilidade do estudante contemporâneo se faz a partir de um processo de interdependência entre sistemas de referência híbridos (instâncias tradicionais de educação, sistema midiático de difusão de conhecimento e informações). Nesse universo referencial, a cultura escrita, como prática cultural já estabelecida, tem sido acompanhada de outras práticas emergentes na vida desses jovens: este é o caso da cultura da mídia. A mesma autora observa ainda, em pesquisa realizada com jovens sobre seus hábitos de consumo, que sua cultura escrita não se restringia à forma letrada e escolar, mas se apresentava massificada e distribuída nas grandes mídias (cf. SETTON, 2005).

Também Dubet, com suas pesquisas em Sociologia da Leitura, tem confirmado esta diversidade de registros na experiência dos jovens leitores, especificamente no caso de estudantes. O autor constata três grandes motivações para o jovem ler. A primeira se refere à leitura como resultado de uma aprendizagem cultural e social, revelada pela hierarquia social dos leitores e dos seus gostos: neste caso, leem os jovens provenientes dos meios onde ler é um hábito ou um dever. A

segunda motivação se refere à utilidade social e escolar da leitura: lê-se o que é útil para os estudos e para certa distinção social dos indivíduos. A terceira, notada como “prazer do texto”, refere-se na verdade ao processo da identidade pessoal numa relação-para-si objetivada pelo texto (cf. DUBET, 1994). Particularmente neste caso, os dados colhidos em campo evidenciaram uma marca própria dos estudantes pesquisados: sua identidade de jovens leitores em midiatização.

Através dos diferentes registros de leitura (obras de ficção, artigos online, romances juvenis, enredos cinematográficos, letras de música, poemas, mensagens motivacionais) os estudantes pesquisados têm experimentado múltiplas interações com outros jovens leitores, com variados níveis de complexidade: da simples postagem de frases de efeito à discussão coletiva de obras literárias (romances, poemas, ficções). Nesta dinâmica incrementada pela relação dos jovens com as mídias, há casos interessantes de comunidades virtuais dedicadas a autores de preferência e até de produção coletiva de histórias e poemas, realizada em tom de desafio e entretenimento.

GOSTOS E DESGOSTOS DA LEITURA

Observamos, também, uma relação própria entre os jovens leitores e o mercado editorial e cinematográfico, de mão dupla: de um lado, esses produtos ganham espaço entre os jovens e suas ambiências midiáticas, crescendo em vendas e publicidade; de outro, os jovens protagonizam escolhas, releituras e produções ao seu modo, com elementos de sua condição e identidade que se somam ao caráter mercadológico das mesmas produções. A partir das leituras textuais, musicais e ficcionais, os jovens têm expressado sua condição e dinamizado sua sociabilidade: trocas entre pares, formação de grupos de afinidade, discussões partilhadas, organização de encontros presenciais com foco na amizade e no entretenimento. As redes sociais, sobretudo o Facebook, operacionalizam essas atividades, incluindo o convite e divulgação de encontros presenciais. Os jovens alunos sentem-se distantes do gênero de leitura solicitada pela escola; de seu lado, preferem obras ficcionais como as já citadas: *Harry Potter*,⁶ *Saga crepúsculo*,⁷ *Jogos vorazes*,⁸ *Senhor dos anéis*⁹ e *As crônicas de Nárnia*.¹⁰ É o que nos dizem os estudantes pesquisados:

a) Mirtes: Para esta jovem da escola particular, o aspecto positivo das leituras partilhadas nas comunidades do Facebook é, sobretudo, a possibilidade de cada leitor acessar pontos de vista diferentes sobre uma mesma obra. Outro aspecto positivo é que, nesses espaços,

grande parte dos participantes é jovem: ali postam suas críticas e comentários sobre as obras, fazem comparações entre os livros e filmes. Dentre as obras debatidas, cita *Senhor dos anéis*, *As crônicas de Nárnia*, *Trilogia do futuro do universo*. A jovem acha importante ler os clássicos modernos da literatura brasileira, reconhecendo o seu valor histórico-literário; critica a prática de alguns alunos que não leem a obra e copiam fichamentos da Internet; mas, ao mesmo tempo, avaliou que a distância de época (cenários, personagens e especialmente o vocabulário em desuso) prejudica a leitura e causa desinteresse. Mirtes questionou a finalidade dessas leituras na escola, quando há outros bons exemplos de literatura brasileira recente a serem explorados. A jovem também se queixou de que as provas de literatura tratem apenas dos clássicos modernos, com títulos repetidos a cada ano. Ainda segundo ela, os professores de literatura não valorizam a literatura ficcional atual, preferida pelos jovens: “Os professores tratam a literatura que os jovens gostam como lixo; horríveis. Eles nunca mesclam suas escolhas literárias com os gostos dos alunos”. Para Mirtes, isto causa desinteresse: “Os alunos acabam tomando birra da leitura escolar. O jovem que não está acostumado a pegar um livro tipo Machado de Assis, sofre” (Entrevista, 2012).

b) Pietro: Estudante da escola particular, muito interessado em narrativas da História Antiga ou Clássica ou nelas ambientadas. Ele dispõe de obras em sua casa, sendo sua mãe uma leitora e incentivadora do hábito. Juntando ficção e cenários históricos, Pietro partilha com outros jovens da recente geração o gosto pela literatura histórico-mitológica e seus filmes correspondentes (*As crônicas de Nárnia*, *Senhor dos anéis* e *Jogos vorazes*), ao lado de biografias épicas como as de Ulisses e Napoleão. O jovem gosta de acompanhar entrevistas com autores, transmitidas pela televisão.

c) Lurdes: Esta jovem da escola particular, também demonstrou interesse por livros de ficção. Sobre as leituras exigidas pela escola, clássicos como Machado de Assis ou contemporâneos como Jorge Amado, ela disse ler menos, porque suas obras têm resumos, análise e documentários já prontos na Internet. Neste sentido, Lurdes opinou que a Internet não lhe tira o interesse pela leitura, mas se agrega à falta de interesse já manifesta em sala de aula, pelo fato de as aulas não ampliarem nem diversificarem as opções de leitura. Ela indagou: “Eu não entendo por que na escola não se lê livros como *Harry Potter*”. A percepção de que as leituras propostas pela escola são pouco aplicáveis ao presente e aos projetos futuros, torna

os livros desinteressantes ou, pelo menos, distantes do horizonte cotidiano dos jovens. Segundo Lurdes, do ponto de vista do aluno, a falta de interesse por determinada leitura leva a acessar conteúdos breves e diretos, só para cumprimento de tarefa escolar, sem grande preocupação com a qualidade. Sobre o ponto de vista da escola, a jovem opinou que as avaliações se atêm ao básico, aos resumos e fichamentos, sem fomentar nos estudantes o gosto pela pesquisa e reflexão sobre as leituras. Mesmo assim, Lurdes admitiu o valor da leitura em si e disse que a escola deveria encontrar alguma forma, mais pedagógica, de incentivar e efetuar a leitura por parte dos alunos.

d) Conrado: Este jovem da escola pública diz apreciar ficção e ação, com leituras que acompanham os acessos online. Ele diz ver e ler *Harry Potter* e livros como *Abmnat: os amores da morte*, ficção científico-religiosa de alto impacto na imaginação do leitor por seu enredo, personagens e cenários. Aprecia também o romance *Profecia celestina*, com base numa doutrina de predestinação universal. Os temas dessas ficções desenham visões de mundo e narrativas de sentido, tratando sobre vida, morte e destino, embates do bem e do mal, poder e livre arbítrio, mitologia nórdica e/ou cenários medievais. Indagado sobre a leitura na escola, Conrado disse que faz o esforço para ler, pois o ato de ler suscita a imaginação sobre o que está escrito e descrito. Mas não aprecia os exercícios de leitura da escola, porque há leituras obrigatórias (o aluno não pode incluir leituras de seu interesse, como já disseram os demais jovens) e só se pede análise de texto (faltam discussões sobre o enredo, os cenários e visões de mundo). Segundo o jovem, só recentemente a professora permitiu sugestões de leitura da parte dos alunos.

e) Lorena:

[...] gosto muito de ler; leio muito romance, livros policiais, livro de reportagem. Adorei, por exemplo, *Jogos vorazes*. A escola não vê esses livros como literatura. Literatura você tem que aprender... Com *Jogos vorazes* o quê que um aluno vai aprender, entendeu? Esses livros que os jovens leem, eu acho que os professores veem essa leitura como pouco importante. Se for mandar, eles vão mandar ler um livro de Machado de Assis, com essa linguagem difícil; aí dá-lhe resumo da Internet... Nunca, nunca [vão mandar ler] um *Senhor dos anéis*. Se mandassem ler *Harry Potter* eu ia amar! Já pensou? Fazer um seminário na escola com *Harry Potter*?! Agora, tem jovem que não gosta é de ler livro nenhum. Não gosta mesmo de leitura. Aqui na escola tem isso também. (Entrevista, 2012).

Esta fala de Lorena, da escola particular, confirma alguns aspectos evidenciados pelos demais jovens, como: a crítica às leituras propostas pela escola, situadas num contexto considerado estranho,

com enredos e vocábulos difíceis de compreender; o interesse por narrativas épico-míticas com personagens juvenis e ritmo dinâmico; a admissão do recurso à Internet (por parte de alguns alunos) para acessar resumos e fichamentos de obras; o laço entre leitura e condição juvenil, com destaque às obras que oferecem narrativas de sentido para o cotidiano povoado de riscos, de um lado, e de sonhos, de outro.

f) Rafael: Este jovem da escola pública se diz “viciado em livros”; tem grande interesse por mitologia, especialmente grega. Neste sentido, costuma ler textos na Internet, verbetes e narrativas a respeito, tanto conteúdos de História e Literatura, quanto conteúdos de jogos e ficção, disponíveis *online* (enciclopédias, sites temáticos, artigos postados). Rafael também aprecia os livros anteriormente citados. Ele diz: “Não aguento mais ler só Machado de Assis na escola”. Para diversificar suas opções de leitura, decidiu assim: “Toda vez que sai um filme ou uma série sobre literatura brasileira, aí eu vou e leio o livro”. Ele tem exercitado a escrita e a leitura de histórias mitológicas: “Adoro mito e na Internet eu venho treinando essas leituras, porque na Internet eu tenho vários sites e comunidades que discutem sobre mitos gregos e medievais”.

FÁBULAS E MITOS: POR QUE TAL PREFERÊNCIA?

As leituras preferidas por esses estudantes é uma amostra do sucesso das obras mencionadas entre o público juvenil contemporâneo, com suas versões para o cinema e suas extensões *online*. Além da evidente midiaticização dos acessos e dos modos de ler, resta-nos pontuar algumas observações sobre o porquê desta preferência.

NAS EXPRESSÕES DE GOSTO, OS “SINAIS DE SI”

O gosto desses jovens pelos enredos mitológicos se evidencia no conjunto dos dados recolhidos em pesquisa: leitura dos respectivos volumes, audiências em televisão, frequência ao cinema, participação em grupos temáticos *online* e postagens nas redes sociais. Embora se percebam efeitos do estímulo comercial, os jovens leitores se engajam subjetiva e coletivamente nessas narrativas, manifestando reações ao enredo, identificação com personagens, assimilação e interpretação dos argumentos.

Isto nos leva a crer que este gosto juvenil indique a comunicação de elementos de identidade e sentido aos jovens, perceptíveis nas similaridades e/ou conexões entre os enredos e a condição juvenil dos

próprios alunos. Tanto os livros, quanto os filmes e as séries televisivas investem no público jovem intencionalmente, transportando para o seu horizonte as antigas fábulas e mitos. Assim, as narrativas se fazem inteligíveis e interessantes a jovens urbanos e rurais, de diferentes lugares sociais, que resistiriam a aprender Língua Latina, mas repetem os encantos de Harry Potter em latim; ou que desconhecem a cosmovisão celta, mas seguem com interesse as aventuras de elfos e magos ao lado de Pedro, Susana, Edmundo e Lúcia (protagonistas de *As crônicas de Nárnia*).

Este arranjo narrativo e imagético, inspirado em fontes ancestrais, tem sido lido pelas novas gerações, que imergem no drama por via simbólica e subjetiva, encontrando ali não só diversão, mas uma mensagem com sentido. Nesta leitura por parte dos jovens, entram em jogo elementos de sua identidade, temporalidade, relacionamento e modos de estar no mundo, protagonizados por eles mesmos no seu cotidiano e representados (com técnica e arte) pelos personagens da narrativa. Daí o envolvimento individual e coletivo dos jovens com essas obras, lidas com entusiasmo e partilhadas em encontros com seus pares, *online* ou presencialmente.

Como notou Pasquier (2005), os gostos juvenis emitem “sinais de si” na tentativa de expressar-se, com signos de autenticidade e individuação. Reações de apreço ou rejeição, de gosto ou desgosto, denotam formas de comunicação e pertença, de achados e interesses, expressos *para* e *com* o outro (cf. PASQUIER 2005, p. 67-72). Ao interagir com a saga de seus heróis, os jovens dizem algo de sua própria condição.

DRAMATIZAÇÃO DA CONDIÇÃO JUVENIL

As obras mais citadas possuem protagonistas jovens, provados por um percurso de desafios, entre risco e superação, com cenas fabulosas (repletas de magia e seres encantados) e ao mesmo tempo cruéis (repletas de violência e destruição). Assim, essas narrativas divertem e entretêm, mas remetem aos aspectos sombrios da realidade quando apontam para o mal, sempre ameaçador, ao mesmo tempo em que suscitam sonhos de futuro num presente frágil. Aliás, o mundo mágico e o heroísmo épico rompem com as temporalidades estreitas, aproximando passado e futuro no presente intenso das aventuras cotidianas. Ao centro da narrativa estão os jovens, a enfrentar memórias e temores a cada episódio. A magia ajuda, mas não lhes rouba o protagonismo: Harry Potter é ameaçado pelo Lorde das trevas e seus comparsas; Bella e Edward rompem suas fronteiras identitárias para unir-se amorosamente, enfrentando

riscos com seus amigos (casal protagonista da *Saga crepúsculo*); os irmãos Pevensie superam diferenças de idade e até a traição para combaterem a Rainha Branca, partilhando os riscos e as vitórias com seus aliados (*As crônicas de Nárnia*); os pequenos hobbits encaram adversidades para controlar o poder maligno de um anel mágico e lutar por liberdade (*Senhor dos anéis*).

Deste modo, a narrativa dramatiza vários elementos da condição cotidiana dos jovens: envolvimento numa trama de emoções e riscos; vulnerabilidade, apesar do entusiasmo de viver; crises de relacionamento e rupturas com a infância; diferentes temporalidades entre memória do passado e possibilidades de futuro; o desafio das adversidades; discernimento entre o bem e o mal; experiência simultânea da amizade dos aliados e da solidão do herói; travessia de diferentes estados psicoemocionais e catarse dos próprios medos; busca diária do sentido motivador de seu percurso, para não perecer.

SUPORTE E SENTIDO À JORNADA DE PROVAS

A publicação dos contos de magia em suas recentes versões se distingue da ficção científica que circulava nos anos 1970 e 1980. Dos anos 1990 adiante, vemos proliferar nas páginas e nas telas várias obras de estrutura narrativa *mitológica*. Como bem descreveu Campbell, tanto os personagens quanto os entusiastas leitores dessas narrativas são *jovens heróis* a percorrer uma jornada de superação e sentido para suas vidas. Jornada que o autor sistematizou em três estágios: 1) ruptura com a infância, com os laços primários, e partida do herói; 2) o caminho de provas da iniciação, que amadurece e transforma; 3) O retorno, após o aprendizado, com reintegração no grupo/sociedade (cf. CAMPBELL, 2007, p. 40-43).

Esses estágios são perceptíveis no percurso dos protagonistas mencionados: Harry Potter perde os pais, parte para Hogwarts (escola de magia) e vence Voldemort numa série de lutas e desafios; Frodo deixa sua aconchegante vila para carregar o anel encantado num trajeto perigosíssimo, até a derrota do maligno Sauron; Bella se muda em vampira para ficar com Edward, deixa a casa paterna e trava combates ao lado de seu amado, até o desfecho final; Katniss Everdeen deixa sua família para tornar-se símbolo de resistência e liberdade, após uma sequência de jogos mortais, dos quais retorna vitoriosa. Coragem e temor, amizade e traição, vínculos e rupturas compõem os enredos, numa mensagem que motiva ao enfrentamento dos próprios medos, à coragem dos amantes, ao reconhecimento da amizade e à luta diária perante um futuro de riscos. E assim como na vida os jovens se

referenciam a algumas presenças significativas, os protagonistas expõem sua condição juvenil no relacionamento com os mestres (Dumbledore, Gandalf, Aslam) e os amigos (Hermione, Sam, Caspian), em quem encontram sabedoria e segurança, apoio e compreensão.

Notemos, ainda, algumas diferenças entre a ficção científica (*fiction*) e as recentes produções de sabor mítico (*fantasy*), cada qual com seu cenário: a ficção científica dos anos 1970 e 1980 enfatizava o controle e uso das tecnologias para o bem da humanidade e do planeta, com dramas de apelo futurista, recorrendo ao raio *laser* e à telepatia para se enfrentar o medo tácito de uma guerra nuclear; já a narrativa mitológica hoje reeditada enfatiza o amadurecimento do herói por uma via de provas, com dramas cotidianos, recorrendo ao discernimento de um sábio e aos poderes da magia, para se enfrentar o mal que desfaz o presente. As espadas de *laser* e os seres extraterrestres da ficção científica dão lugar às varinhas de condão e às entidades mágicas do conto fabuloso; contudo, o protagonismo dos heróis jovens é mantido e valorizado.

Percebido pelo viés da experiência, o cotidiano juvenil contemporâneo parece aproximar-se mais do segundo cenário (de inspiração mítica), que do primeiro (de inspiração científica): após décadas de avanço científico e tecnológico, de conquistas atômicas e genéticas, a subjetividade juvenil está em plena construção, envolta em novos arranjos familiares, buscadora de vínculos, temerosa das catástrofes ambientais, movendo-se entre conexões rápidas e simultâneas, com o tempo/espço a se comprimir num presente acelerado. Na perspectiva dos jovens, o tempo se concentra num hoje estendido: as possibilidades de escolha se diversificam, os riscos se somam, o tempo se esvai.

Em sua pesquisa sobre o indivíduo e a modernidade, o sociólogo Martuccelli (2010) já havia atentado “aos desafios históricos, socialmente produzidos, culturalmente representados, desigualmente distribuídos que os indivíduos estão obrigados a enfrentar” (ARAÚJO; MARTUCCELLI, 2010, p. 83). Entre tais desafios se destacam, no cotidiano social dos jovens, as provas familiares, escolares e laborais, cujas possibilidades presentes e futuras comportam riscos igualmente presentes e futuros. Para transpor esta jornada de provas os jovens lançam mão de *suportes*, tanto materiais quanto simbólicos, como signos de pertencimento, códigos de linguagem e narrativas de sentido (cf. MARTUCCELLI, 2007). Se às provas cotidianas juntarmos a crise dos valores tradicionais e os reducionismos imputados à racionalidade instrumental, compreenderemos ainda melhor o possível suporte

oferecido pelos mitos, reeditados midiaticamente: “A função primária da mitologia e dos ritos sempre foi a de fornecer símbolos que levam o espírito humano a avançar, opondo-se àquelas outras fantasias humanas constantes que tendem a levá-lo para trás”. (CAMPBELL, 2007, p. 21)

De fato, a racionalidade científica moderna é um dado recente na história ocidental (a partir do séc. XVI), se comparada ao acervo das mitologias, cujos símbolos e narrativas nos serviram para entender e habitar a Terra no curso dos séculos. As funções de suporte e sentido que os contos fabulosos exercem hoje contam com uma longa pré-edição em nossas mentes, ritos e textos sacros, atuante não só na Religião, mas na Literatura e nas Artes em geral e, sobretudo, na arquitetura de nossa psique:

Embora limitadas na sua linguagem e interpretação da realidade, as mitologias sinalizam o percurso humano através dos séculos e dão acesso a elementos recônditos da nossa psique ainda hoje motivadores da poesia, das artes, das ciências humanas e da tecnologia. (MAÇANEIRO, 2011, p. 39)

Períodos como infância e juventude são particularmente sensíveis às mitologias, as quais acompanham nosso crescimento e colaboram com a *paideia* da existência: o bem conduzir-nos entre vínculos e rupturas, na iniciação a novos patamares psicológicos e cognitivos, até a maturidade adulta. Então experimentamos o segundo encanto, acrisolados pelo viver, e passamos a contar as antigas fábulas aos mais jovens, com a sensação de sermos – enfim! – os seus autores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: IMPLICAÇÕES PARA A ESCOLA

Pontuamos, aqui, algumas demandas e oportunidades que os jovens estudantes propõem à escola, desde suas leituras e seu contexto cultural mediatizado:

a) Novos protocolos de escrita e leitura

Constatamos que a mediação acelerou a descentralização da leitura, que hoje ultrapassa e atravessa os seus lugares tradicionais, como a escola, a biblioteca, a universidade e o lar, vigentes desde o período medieval até a primeira modernidade. Junto com esta nova territorialização da leitura, bem como da escrita, desenvolvem-se novos modos de circulação de textos, com diversidade e simultaneidade, favorecidos pelos suportes tecnológicos recentes, como televisão a cabo e Internet, com seus dispositivos de acesso:

computadores, iPhones, tablets, etc. Este dado não se restringe à técnica, mas atinge a relação do sujeito com os textos, que – embora se remetam a autores e fontes documentais – têm sua interpretação menos atrelada a algum tipo de autoridade.

Certamente as narrativas mantêm laços significativos entre argumento e autoridade, enredados nos textos e perceptíveis à leitura mais criteriosa ou investigativa. Contudo, esses laços de autoridade não estão mais circunscritos aos seus lugares tradicionais, condicionando menos a interpretação dos textos, hoje muito referida à subjetividade dos leitores. Estes tendem a ler com maior emancipação, situados no seu tempo/espaço próprio, com níveis diversos de assimilação dos argumentos textuais. Certamente isto compromete a crítica e as competências solicitadas pela leitura, especialmente aquela informativa, científica e escolar, invocando o papel da educação. Mas a diversidade de territórios e protocolos de leitura/escrita é um fato inegável aos nossos olhos: as leituras juvenis levam as mídias à escola, e levam a escola às mídias.

Além dos novos suportes, a diversidade, rapidez e simultaneidade dos acessos influem no vocabulário, na cognição, no tempo mental e real das leituras, que se fragmentam e cruzam pelas vias da interação midiática. Isto suscita análises que vão além das linhas deste artigo, obviamente. Sobretudo porque os novos protocolos afetam tanto a assimilação de informações, quanto a construção de si e a sociabilidade, por conta da celeridade e da interação já mencionadas. E mesmo que isto traga deslocamentos para a educação, é admissível que estejamos vivendo mais um capítulo na milenar história do livro e da leitura, sempre em curso. Ao invés de apenas criticar ou de nos desiludir com as formas anteriores de ler e escrever, reiteramos a opinião de Martín-Barbero de que é hora de a escola inserir sua crítica dos conteúdos e formas audiovisuais “em um projeto de mudança educativa de envergadura cultural” (2014, p. 55). Diz o autor:

Entendo como tal, em primeiro lugar, um projeto que recoloca a ideia de cultura com a qual a escola trabalha em nossos países, para que comece a reconhecer as ciências e as tecnologias, tanto como dispositivos de produtividade como de transformação nos modos de perceber, de saber e de sentir. O que implica incorporar as novas tecnologias de comunicação e informação como “tecnologias intelectuais” (LÉVY, 1993), isto é, como estratégias de conhecimento e não como meros instrumentos de ilustração ou difusão. [...] É a partir da e na escola que as *dimensões* e não só os *efeitos* culturais das tecnologias comunicativas devem ser pensadas e assumidas. (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 55-56)

Ademais, o cenário nos aponta algumas oportunidades: uma nova relação entre escrita e oralidade, especialmente nas redes sociais e nos recursos de contato por tela, como *what's app*; a percepção simultânea e diversificada de conteúdos, à espera de filtros e classificação de acervo; a disposição em expressar-se mais (apesar dos limites conceituais e léxicos) que faz de alguns jovens autores habituais; o confronto e troca de opiniões, que evidencia níveis distintos de maturidade e, ao mesmo tempo, se tornam um ensaio empírico do exercício da crítica; as novas sensibilidades manifestas, menos tecnicistas e mais relacionais, com jovens atentos à amizade, à visibilidade (ver e ser vistos) e às participações grupais, muitas vezes a partir das relações escolares. Esses dados solicitam o posicionamento da escola: às novas gerações de educandos deverão corresponder novos projetos educativos.

b) Mídiação das mitologias e deslocamento cultural

Como acenado antes, notamos que as narrativas mitológicas oferecem aos leitores um suporte de tipo *religioso*, na acepção antropológica do termo: contribuem à contínua releitura das vivências pessoais e comunitárias (*relegere*); religam os sujeitos entre si, com a natureza e com a transcendência (*religare*).¹¹ Isto possibilita uma interpretação do tempo/espço e assinala um endereço existencial e moral para o sujeito, como indica Campbell: ordenamento do caos, afirmação do bem sobre o mal, integração consigo mesmo, estabelecimento de valores coletivamente vinculantes, relação com as forças sobrenaturais e prospecção do futuro (cf. CAMPBELL, 2010, p. 20-22).

Hoje percebemos que esta antiga função do mito tem-se redimensionado, tanto editorial quanto comercialmente, pela mídiação das suas narrativas, que são re-ditas em formatos e ênfases novos, em livros, filmes e jogos. Deste modo, as produções mencionadas atingem o jovem contemporâneo, tratado como leitor, espectador e intérprete. Há, porém, uma diferença quanto à circulação e recepção das narrativas: os jovens contemporâneos não estão mais vinculados à ancestralidade da tradição geradora do mito, com seus códigos e iniciadores endógenos, nem à autoridade guardiã das lições narradas (clã, escola, religião), mas conectados às redes midiáticas que traduzem e reeditam a velha narrativa para a linguagem e a sensibilidade das novas gerações.

Em outras palavras, o sentido ancestral é *extraditado* do lugar originário – como diria Piglia (1991) – e transplantado para

a territorialidade das mídias: os elementos caracterizadores do mito passam a ser conservados em recipientes tecnológicos novos, com ritmos e inscrições adequados à sensibilidade comunicacional dos jovens. Assim, as lições do mito se transmitem pela via midiática, a qual confere ao velho texto quatro características: instantaneidade, celeridade, pluralidade e interatividade. Isto costuma dar-se por duas operações fundamentais: a) seleção, cruzamento e recomposição dessas fábulas e mitologias, convertidas em séries literárias, filmes e jogos que combinam peças de tradições diferentes – algo semelhante a uma *costura* com linhas e peças dos tecidos/textos tradicionais; b) o tratamento do jovem como participante da narrativa, à medida que lhe permite compreender e reagir às mensagens, não só lendo, mas reescrevendo-as pelo uso dos diferentes recursos disponibilizados: escolha dos textos, postagem de apreço e de críticas, interferência nos enredos e produção de novos textos, em conexão com outros sujeitos – que é propriamente a *interação*.

Por outro lado, a receptividade dessas versões por parte dos jovens não resulta apenas de costuras e interações bem editadas, mas aponta para algo mais sutil: o lugar antropológico e a sensibilidade dos jovens contemporâneos, que “vivem no deslocamento das demarcações e fronteiras entre razão e imaginação, ciência e arte, natureza e artifício”, experimentando uma espécie de “hibridização cultural entre a tradição e a modernidade, entre o culto, o popular e o massivo” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 57).

Os livros e filmes voltam-se ao universo dos mitos e das iniciações mágicas, nas pegadas do deslocamento de racionalidade e sensibilidade da própria juventude: nascida em plena crise da Modernidade, a juventude contemporânea incorpora as luzes e sombras da Religião, das Ciências e do Mercado, experimentando simultaneamente as ambiguidades e oportunidades, os limites e as possibilidades do tempo presente. De fato, os jovens vivenciam deslocamentos e hibridizações, cansados das análises funcionais e buscadores de sínteses ainda em ensaio. Daí o espaço que se abre à racionalidade mítica, com suas narrativas, mestres e sentidos. Não nos parece que isto caracterize uma re-mitologização do mundo, nem um simples retorno ao paradigma pré-moderno por parte dos jovens, mas sim uma mudança cultural, um trânsito de sensibilidade e de conhecimento, que os faz buscadores de uma inteligibilidade de si e do mundo mais receptiva aos seus anseios a respeito da sociedade e do planeta. Assim, a magia fala à Ecologia, os vilões falam à Política, os graus de iniciação falam à Escola, as provas enfrentadas falam à

Sociologia: os jovens, com suas leituras e audiências, estão narrando-nos traços de sua condição e percepções do seu estar-no-mundo.

c) Mídiação da leitura e o ofício da lição

Como observamos acima, a mídiação permite acessos extensos e instantâneos, interferindo na percepção do tempo e no agendamento dos interesses cotidianos dos jovens. Sejam densas ou fragmentadas, científicas ou não, o fato é que as leituras ofertadas nas mídias são percebidas como mais próximas e diversificadas, de acesso rápido, atraindo os jovens estudantes. Essas leituras contrastam com os títulos e o ritmo da leitura indicada pela escola, fixas não só no currículo, mas também nos modos de ler, que privilegiam a leitura grupal, hegemônica e menos interativa. Entretanto, isto não cancela o papel e o espaço da escola no exercício de ler e escrever, com sua abordagem argumentativa, conceitual e gramatical dos textos. Ao contrário, a mídiação da leitura e da escrita solicita da escola um redimensionamento de seu papel, para que assuma com competência renovada o *ofício da lição*, como acenamos em tópicos acima. Ponderando em termos simples: a proliferação de textos impressos e eletrônicos poderá diversificar as leituras escolares e sugerir novas tecnologias às práticas didático-pedagógicas; mas o *ofício da lição* – vigência da antiga arte de lecionar conceitos, sentidos e interpretações – incorpora não apenas novos recursos instrumentais, mas também novas expressões de presença, competência e incidência, da parte dos educadores, em suas relações com os educandos. Já que os conceitos pedem metáforas, os sentidos pedem exemplos e as interpretações pedem crítica, duas coisas se esclarecem: a) que a lição (*lectio*) abarca a letra (*littera*) e também a ultrapassa, porque lecionar é transitar das matérias aos sujeitos, das letras aos sentidos, da *ex-scriptura* dos códigos à *in-scriptura* das compreensões; b) que a lição pede *mediadores* próximos, acessíveis e competentes, para declamar, instigar e decantar os textos numa relação de disponibilidade para com os alunos. Portanto, à oferta de *mídias* a escola deverá responder com a oferta de *mediadores* que sejam acessíveis e significativos em face dos jovens, reconhecendo-os na sua dupla condição de *jovens* e de *estudantes* simultaneamente. Os leitores em mídiação das nossas salas de aula não buscam as tecnologias, mas sim as *conexões* que estas oportunizam, numa relação muitas vezes móvel e fluida, mas aberta à presença significativa de narradores de sentido que os estimem e os estimulem, trilhando com eles uma jornada de encontro e conhecimento.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, K.; MARTUCCELLI, D. La individuación y el trabajo de los individuos. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 36, n. especial, p. 77-91, 2010.
- BORELLI, S. Cenários Juvenis, Adultescências, Juvenilizações: a propósito de Harry Potter. In: BORELLI, S.; FREIRE FILHO, J. (org.). **Culturas juvenis no século XXI**. São Paulo: EDUC, p. 59-78, 2008.
- BRAGA, J. L. Mídiação como processo interacional de referência. In: MÉDOLA, A. S.; ARAÚJO, D. C.; BRUNO, F. (org.). **Imagem, visibilidade e cultura midiática**. 1ª ed. Porto Alegre: Sulina, v. 1, p. 141-167, 2007.
- CAMPBELL, J. **O herói de mil faces**. São Paulo: Pensamento, 2007.
- CAMPBELL, J. **As máscaras de Deus: mitologia criativa**. São Paulo: Palas Athena, 2010.
- DUBET, F. **Sociologia da Experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- ELIADE, M. **Mito e realidade**. 6ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- FRANÇA, V. Sujeitos da comunicação, sujeitos em comunicação. In: GUIMARÃES, C.; FRANÇA, V. (org.). **Na mídia, na rua: narrativas do cotidiano**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 61-88, 2006.
- GARCÍA BAZÁN, F. **Aspectos incommuns do sagrado**. São Paulo: Paulus, 2002.
- MAÇANEIRO, M. **O labirinto sagrado**. São Paulo: Paulus, 2011.
- MARTÍN-BARBERO, J.; REY, G. **Os exercícios do ver**. São Paulo: Editora SENAC, 2001.
- MARTÍN-BARBERO, J. **Comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.
- MARTUCCELLI, D. **Gramáticas del individuo**. Buenos Aires: Losada, 2007b.
- SODRÉ, M. Eticidade, campo comunicacional e mediação. In: MORAES, D. **Sociedade midiaticizada**. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.
- PASQUIER, D. **Cultures Lycéennes: La tyrannie de la majorité**. Paris: Autrement, 2005.
- PIGLIA, R. Memoria y tradición. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LITERATURA COMPARADA. **Anais do Congresso IV**. Belo Horizonte: Abralic, p. 60-66, 1991.
- RENAUD, A. **Videoculturas del fin de siglo**. Madrid: Cátedra, 1990.
- SETTON, M. da G. **Mídia e Educação**. Rio de Janeiro: Contexto, 2010.
- SETTON, M. da G. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. In: **Tempo Social: revista de sociologia da USP**, v. 17, n. 2, p. 335-350, novembro, 2005.
- SCHWERTNER, S. F.; FISCHER, R. M. B. Juventudes, conectividades múltiplas e novas temporalidades. *Educação em Revista*. vol. 28, nº 1, p. 395-419, Belo Horizonte, Mar. 2012.

NOTAS

¹ O fato novo do contexto *mediatizado* é que a mídia, além de funcionar como conjunto de *meios* instrumentais com suas mensagens, passa cada vez mais à condição de *produtora de sentidos sociais*, como observa Muniz Sodré: “[...] de fato, muda a natureza do espaço público, tradicionalmente animado pela política e pela imprensa escrita. Agora, formas tradicionais de representação da realidade e novíssimas (o virtual, o espaço simulativo ou a escrita) interagem, expandindo a dimensão tecnocultural, onde se constituem e se movimentam novos sujeitos sociais” (2006, p. 19). Portanto, a mediatização seria um processo social que altera o modo de conceber a comunicação humana e suas questões, que passam a ser combinadas no contexto cultural de tecno-interação, literalmente *enredando* indivíduos e instituições.

² Tese de doutorado, com financiamento da CAPES. A pesquisa de campo teve duração de um ano (2012), com aplicação de 343 questionários, 28 entrevistas individuais e seis grupos de discussão. Aqui, os nomes das escolas e dos jovens são fictícios, a fim de preservar suas identidades. Segui-se orientações éticas para o trabalho com os jovens e as escolas pesquisadas.

³ O tópico “prática de leituras juvenis” teve tratamento especial na tese devido ao fato de trazer elementos singulares da relação dos jovens pesquisados com essa prática, tais como: a) críticas, enfrentamentos ou novos modos viver o mundo da leitura na escola; b) novos modos, tipos/formas e suportes de leitura: internet, redes sociais, grupos de leitura, sites de livros, páginas de autores etc. E a relação entre modos de ler e as identidades juvenis: escolha de leituras por gostos, por gêneros preferidos entre outros.

⁴ Estes dados recebem outros índices entre os jovens que foram entrevistados durante a realização do campo. Entre os 14 alunos da escola particular, 68% disseram fazer leituras mais frequentes de livros de ficção e romance; já entre os 14 entrevistados da escola pública, o índice de leituras desse tipo de livros foi de 38% dos alunos.

⁵ Dos 28 jovens entrevistados, todos disseram ter lido *Harry Potter*; *A culpa é das estrelas* foi lido por 17 desses jovens; *Senhor dos anéis*, 21 jovens. Leem textos bíblicos pela Internet, 12 jovens; textos escritos por pastores evangélicos, cinco jovens; e textos de sites femininos, quatro jovens. Blogs diversos sobre carros, ciência e história, 19 jovens.

⁶ *Harry Potter* é uma série literária de aventuras fantásticas, em sete livros escritos pela britânica J. K. Rowling. Desde o lançamento do primeiro volume, *Harry Potter e a pedra filosofal*, em 1997, ganhou grande popularidade e sucesso comercial, dando origem a filmes e videogames, entre outros itens. Ao todo foram publicados os volumes *Harry Potter e a pedra filosofal*, *Harry Potter e a câmara secreta*, *Harry Potter e o prisioneiro de Azkaban*, *Harry Potter e o cálice de fogo*, *Harry Potter e a Ordem da Fênix*, *Harry Potter e o enigma do príncipe*, *Harry Potter e as relíquias da morte*.

⁷ Quatro volumes: *Crepúsculo*, *Lua nova*, *Eclipse*, *Amanhecer*.

⁸ Trilogia, com: *Jogos vorazes*, *Em chamas*, *A esperança*.

⁹ O *Senhor dos Anéis* (*The Lord of the Rings*) é uma trilogia escrita por J. R. Tolkien, com os volumes: *O senhor dos anéis: a irmandade do anel* (2001), *O senhor dos anéis: as duas torres* (2002), *O senhor dos anéis: o retorno do Rei* (2003).

¹⁰ *As Crônicas de Nárnia* compõem uma série de sete livros para crianças, jovens e adultos, escrita por Clive Stapleton Lewis. Ele criou um mundo em que uma feiticeira decreta

inverno perpétuo, onde há mais animais falantes do que gente, com batalhas travadas por centauros, gigantes e faunos.

¹¹ “O termo português *religião* deriva do substantivo latino *religio*. Cícero e Áulio Gélío nos dizem que tanto o nome como o particípio *religens* provêm do verbo *relego* (-ere), que significa reunir de novo, reler ou voltar a passar sobre algo, como o pensamento, a leitura ou a palavra: ‘Os que retomam cuidadosamente e de algum modo reúnem escrupulosamente (*relegerent*) todas as coisas que se referem ao culto dos deuses; tais pessoas têm sido chamadas de religiosas, do verbo *relegere*’ [*Sobre a natureza dos deuses* II, 28, 82]” (GARCÍA BAZÁN, 2002, p. 43).

Submetido: 28/08/2015

Aprovado: 04/08/2018

Contato:

Cirlene Cristina de Sousa
Rua Antônio de Sousa Machado, 67 - Parque São Pedro
Belo Horizonte | MG | Brasil
CEP 31.610-670