

ESCUTAR ESCRITORES:
subjetividade, memória e invenção na
formação de leitores

**SHEILA OLIVEIRA LIMA
PATRÍCIA CARDOSO BATISTA
(Organizadoras)**

**ESCUTAR ESCRITORES:
subjetividade, memória e invenção na
formação de leitores**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Sheila Oliveira Lima; Patrícia Cardoso Batista [Orgs.]

Escutar escritores: subjetividade, memória e invenção na formação de leitores.
São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 187p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1644-7 [Impresso]
978-65-265-1645-4 [Digital]

DOI: 10.51795/9786526513454

1. Biografias leitoras. 2. Paradigma indiciário. 3. Escuta. 4. Formação de leitores. I. Título.

CDD – 370

Capa: Marcos Della Porta

Arte da capa: “Anakin fauvista”, de Lilu Oliveira

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisão: Lourdes Kaminski

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2025

Sumário

| | |
|--|------------|
| Prefácio | 7 |
| Maria Aparecida Batista Ferreira Henrique Furtado de Melo | |
| Escutar leitores, intuir caminhos | 11 |
| Sheila Oliveira Lima | |
| Experiência, memória e narrativa do eu-leitor: tramas de discursos | 23 |
| Sheila Oliveira Lima | |
| LEITORES E ESCOLA | |
| Recalques e afetos na formação do leitor na escola | 45 |
| Sheila Oliveira Lima Aliny Perrota | |
| Diferentes trajetórias leitoras: ditames <i>versus</i> liberdade na leitura | 77 |
| Patrícia Cardoso Batista Rosângela Maria de Almeida Netzel | |
| Sinuosos descaminhos da formação leitora | 99 |
| Sheila Oliveira Lima | |
| LIVROS E LEITORES | |
| <i>Eu te dedico: a dádiva e o livro</i> | 117 |
| Poliana Rosa Riedlinger Soares Tatiele Jesus Faria | |

| | |
|--|------------|
| Cartografias das oito bibliotecas | 141 |
| Amanda Gomes do Amaral Otávio Felipe Carneiro | |
| Por uma ética da reciprocidade entre leitores | 167 |
| Sheila Oliveira Lima | |
| INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES | 175 |

Prefácio¹

Este prefácio é escrito a quatro mãos. De início usei as minhas, de aluno, de pesquisador, leitor, para convidar minha professora a esta abertura de obra, uma vez que foi ao lado dela e sob sua supervisão que pude ter experiências de extrema importância em mediação de leitura em espaço carcerário. As vozes se intercalam, à maneira de um diálogo, mesmo que em tempos e espaços distintos de leitura. Aqui, o que nos medeia é este livro em nossas releituras de nossas leituras e mediações.

•

A mulher que aqui escreve ainda é a menina de dez anos que lia obras de Jorge Amado escondida embaixo da mesa na biblioteca do colégio interno, sem entender o porquê de proibirem a leitura de determinados livros, já que foram escritos para serem lidos.

É essa mesma menina/mulher que sente a responsabilidade de escrever considerações sobre a obra: *Subjetividade, Memória e Invenção na Formação de Leitores*. A responsabilidade não se dá apenas porque, ao terminar a apreciação dos capítulos, vi-me em várias situações abordadas por eles, vi-me como leitora voraz, como professora de Língua Portuguesa, incentivadora da Literatura, formadora de leitores e mediadora de leitura.

•

Essa responsabilidade também vem de um lugar de afetocoragem, afeto-dever, afeto e ação. Uma urgência de voz que não é bem somente dela, uma voz que nos transpassa, assim como se embrenha nas origens de escrita de Conceição Evaristo, autora afro-brasileira cujas obras nos acompanham em todos esses anos de mediação de leitura e pesquisa que, de um ou outro modo vêm desaguar aqui, neste livro:

¹ <https://doi.org/10.51795/9786526513454710>

Nossos corpos tinham urgências. O frio se fazia em nossos estômagos. Na nossa pequena casa, roupas molhadas, poucas as nossas e muitas as alheias, isto é, as das patroas, corriam o risco de mofarem acumuladas nas tinas e nas bacias. A chuva contínua retardava o trabalho e o pouco dinheiro, advindo dessa tarefa, demorava mais e mais no tempo. Precisávamos do tempo seco para enxugar a preocupação da mulher que enfeitava a madrugada com lençóis arrumados um a um nos varais, na corda bamba da vida. Foi daí, talvez, que eu descobri a função, a urgência, a dor, a necessidade e a esperança da escrita. **É preciso comprometer a vida com a escrita ou é o inverso? Comprometer a escrita com a vida?** (Evaristo, grifo nosso, 2016).

•

Durante a apreciação dos capítulos emocionei-me com as descrições feitas sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos para acessar obras literárias. A assertividade da pesquisa propõe uma séria reflexão sobre a formação de leitores, principalmente no espaço escolar. Os livros não são acessíveis à maioria dos educandos. A crítica fundamentada pela obra ao sistema educacional, que exclui os livros da formação escolar dos educandos, é apropriada e verdadeira e permeia algumas das minhas memórias cruéis e algumas memórias felizes. As felizes, acerca dos livros lidos, do prazer da leitura, e as cruéis relacionadas às proibições.

Os capítulos da obra são de suma importância para estruturar um trabalho pedagógico na área da Leitura e Literatura que possibilite respeitar o processo de aquisição de conhecimento do escritor/leitor, colocando-o como sujeito dessa ação.

Sinto-me na obra que estou prefaciando, reconheço-me na temática e na linguagem, identifico minha própria subjetividade ao rememorar meus vários anos de prática pedagógica, não apenas na escola regular, mas principalmente na PEL – PENITENCIARIA ESTADUAL DE LONDRINA – PR, como professora e mediadora de leitura no transcurso de uma década, orientando a escrita de aproximadamente 150 a 200 homens mensalmente.

•

Foi nesse período, que os dois pares de mãos que prefaciam esta obra se encontraram e puderam trabalhar juntos, mesmo que

por um curto período. Comecei um pouco antes, sozinho, como um estagiário com uma responsabilidade imensa de criação das bases práticas da atuação de um projeto de mediação leitora e formação de leitores no espaço carcerário.

Hoje, 11 anos depois, sinto que esta obra me vem como eco de uma conversa feita nas escadas entre as salas de aula da Universidade Estadual de Londrina, quando pedi ajuda da professora Sheila para me orientar na construção de materiais e ações de mediação de leitura na esfera carcerária, uma vez que, apesar do desejo de trabalho, não víamos muita base sólida para a atuação.

•

O espaço de privação de liberdade é um lugar de dor, onde as práticas educativas não podem abdicar da escuta, do consolo que a Literatura propõe. Ali as subjetividades estão postas. O mediar leitura na escola regular é um desafio, mas no espaço prisional, com uma população a quem quase tudo foi negado, até a liberdade, é uma tarefa árdua, solitária e inglória. É preciso afeto.

Muitas vezes, senti que só tinha a intuição, pensei faltarem recursos pedagógicos, teorias que dessem conta de mediar as necessidades de meus alunos com relação à leitura/escrita; então intuitivamente inventava: um documentário e uma exposição após leitura de *Crime e Castigo*, um recital/musical com a obra de Vinícius de Moraes, uma exposição de fotos sobre *A Hora da Estrela*.

Gostaria de ter tido a minha prática como mediadora de leitura embasada nos capítulos da obra que agora estou prefaciando, para respeitar as subjetividades dos meus alunos/leitores/escritores como uma experiência que não nos afasta da verdade acadêmica, mas humaniza sujeitos, que propõe entender que ensino-afeto é necessário.

•

E tendo participado de algumas dessas práticas no espaço carcerário, assim como das pesquisas e diversos outros caminhos que trilhamos juntos ao longo desses anos de pesquisa, ensino, leitura e afeto, entendo que as subjetividades, as memórias e a

invenção de práticas, escutas e escritas na formação de leitores é precisamente aquilo que compõe esta obra. O alicerce desta obra é a própria prática que ela passa a embasar, porque esse é um ciclo e um diálogo de extrema importância na construção e no compartilhamento de conhecimento.

•

Feliz em saber que, a partir do lançamento deste livro, novas gerações de mediadores, formadores, professores terão disponíveis, para orientá-los, paradigmas mais próximos da realidade de quem trabalha Leitura/Literatura.

Super recomendo.

Refrescante.

Maria Aparecida Batista Ferreira

Henrique Furtado de Melo

Referências

EVARISTO, C. Da grafia–desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. *In*: ALEXANDRE, M. A. (org.). **Representações performáticas brasileiras: Teorias, práticas e suas interfaces**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007, p. 16-21.

Escutar leitores, intuir caminhos¹

Sheila Oliveira Lima

Início esta apresentação de forma pouco acadêmica porque algo me exige buscar um outro discurso, na verdade, outro sotaque no que deseja ser um convite à leitura deste livro. Na tarefa que me cabe de introduzir as reflexões aqui presentes, peço licença, portanto, para vacilar entre o eu e o nós, na medida em que se trata de uma escrita individual representando, porém, toda uma coletividade que participou da pesquisa, cujos resultados aqui divulgamos.

Para começar, não se trata de uma obra de única autoria. A este projeto, coletivo por excelência, apenas empresto minha voz para fazer soar as muitas vozes que lemos e ouvimos ao longo de três ou quatro anos de trabalho. Empresto minha voz para convidar o leitor a conhecer as muitas vozes que se fazem presentes neste livro, seja na qualidade dos leitores que nos contaram suas histórias, seja na de pesquisadores. Vozes que, cada uma em seu timbre, compõem uma mesma melodia, por vezes dissonante, porém sempre em busca de uma harmonia que possa fazer soar o desejo coletivo de promover o acesso à leitura de literatura nos mais variados contextos.

Nossa pesquisa partiu de uma indagação, fruto de leituras de obras de Michèle Petit, Cecilia Bajour, Daniel Pennac, Annie Rouxel, Vincent Jouve, entre outros, e diz respeito à compreensão dos aspectos deflagradores do desejo pela leitura. Nesse sentido, nos perguntamos quais eram as motivações ou as experiências que se mostravam fundantes no processo de formação de leitores, de modo que se criasse um tal vínculo entre essas pessoas e o desejo

¹ <https://doi.org/10.51795/97865265134541121>

ou a demanda pela leitura, a ponto de torná-las o que se costuma considerar leitores competentes, maduros ou até contumazes.

Sabemos, de antemão, que há leitores de toda ordem. Compreendemos e concordamos com a perspectiva dos multiletramentos e dos Novos Estudos do Letramento no que diz respeito ao fato de que a leitura se estabelece por meio de diversas práticas, em interações com uma gama infinita de objetos que se dão a ler. Entretanto, nossa preocupação volta-se, aqui, para os leitores de literatura, que, desejosos de mergulhar na densidade do texto literário, enfrentam todo tipo de desafio, sejam eles um enorme volume de páginas, a especificidade linguístico-textual de certos autores, a estranheza do conteúdo ou, até mesmo, a dificuldade de encontrar um lugar onde se refugiar e ler.

Entendemos que a esses sujeitos deveríamos voltar nosso olhar e, a partir de suas narrativas memorialísticas, assistir às cenas que pautaram seus percursos leitores, procurando, então, reconhecer, nos seus intervalos, os espaços da construção simbólica que ampara ainda hoje suas vinculações com o ato de ler. Dessa perspectiva, indagamos ainda se o reconhecimento dessa matéria simbólica poderia lançar luzes à reflexão sobre as práticas de formação leitora, sobretudo no âmbito da escola.

Tendo em vista esses pressupostos, a pesquisa pautou suas investigações sobre duas fontes de dados. A primeira delas estabeleceu-se a partir da análise de obras autobiográficas de autores brasileiros, nas quais a leitura comparece como elemento constitutivo das subjetividades. A segunda valeu-se de entrevistas a partir de roteiro flexível com escritores brasileiros residentes no Paraná, em São Paulo e em Minas Gerais.

A análise das obras autobiográficas passou por autores de diversas nacionalidades, mas fixou maior atenção nos textos de brasileiros, como Manuel Bandeira, José Paulo Paes, Carolina Maria de Jesus, João Ubaldo Ribeiro, Bartolomeu Campos de Queirós,

entre outros.² Entretanto, é preciso mencionar obras estrangeiras cuja leitura antecedeu as de autoria brasileira, efetuando a construção de uma tendência no olhar analítico que, em seguida, se consubstanciou. Trata-se dos textos autobiográficos: *As pequenas memórias*, de José Saramago, “O caminho de San Giovanni”, de Italo Calvino e “Assim morrem os pobres”, de George Orwell, sobre os quais vale uma breve digressão.

Em “Assim morrem os pobres”, Orwell narra o período em que esteve internado num hospital, na França, em 1929, e no qual assistiu às mais degradantes situações de abandono, dado o caos ali instaurado pela gravidade das moléstias e pela ausência de recursos suficientes para a quantidade de pacientes. Alguns, segundo o autor, eram abandonados à própria sorte, apenas aguardando a chegada da morte. Naquele contexto de sofrimento, sobretudo o alheio, Orwell se recorda de um poema recitado por uma enfermeira em sua infância, o qual só viria a fazer sentido naquele momento de experiência aterradora. Orwell declara:

E qualquer coisa, talvez o médico trajado de negro com a sua sebenta mala preta, ou talvez somente o cheiro enjoativo, levou a cabo o bizarro truque de me desencantar das profundezas da memória aquele poema de Tennyson, ‘The Children’s Hospital’, em que eu já não pensava havia uns bons vinte anos. Acontece que, em criança, aqueles versos me foram recitados por uma enfermeira particular cuja vida de trabalho talvez remontasse à época em que Tennyson escreveu o poema. Os horrores e o sofrimento dos hospitais à moda antiga eram para ela memórias bem vivas. Ambos estremeçemos ante as palavras do poeta, e depois, aparentemente esqueci-as. Mesmo o título do poema, provavelmente, nada evocaria no meu espírito. Porém, o primeiro vislumbre da sala mal iluminada e repleta de murmúrios, com as camas tão próximas umas das outras, despertou subitamente o estado de espírito em que aquela obra se inseria, e, na noite que se seguiu, dei por mim a recordar toda a história e a atmosfera do poema, e muitos versos completos vieram-me aos lábios (Orwell, 2016, p. 99).

² Ao final da obra, há uma lista das obras autobiográficas lidas, consultadas ou analisadas ao longo do projeto. Parte delas comparece mais detidamente em alguns dos capítulos deste livro.

A narrativa de Orwell, embora situada num momento muito pontual de sua vida, configura-se como um relato autobiográfico, ainda mais que ele se vale de uma memória da infância como possibilidade dialógica para a compreensão da realidade do então presente. E, apesar de se tratar de uma memória de um texto acessado por meio da oralidade, não se pode descartar o fato de que a interação de Orwell com ele se deu em termos de uma compreensão mais densa, concluída apenas no momento em que foi capaz de vincular seus sentidos a uma experiência de mundo.

Não é possível, porém, nesse percurso, desconsiderar o impacto primeiro do texto veiculado pela voz da enfermeira, instaurando mais sensações que sentidos, talvez, mas preconizando um devir da leitura. A voz, a melodia, a poesia que compunham a performance vivenciada por Orwell na infância se articulam na fase adulta e promovem a possibilidade de nomear um mundo carente de orientação. Esse movimento, de uma leitura, que parecia abandonada na infância, mas que revive na demanda simbólica da atualidade, parece pôr à mostra que o tempo do leitor é vário e que não respeita uma exata cronologia mundana.

Já a obra autobiográfica de Saramago, no relato que realiza dos primeiros passos em direção ao efetivo domínio da leitura, expõe uma situação que exigiu do futuro escritor uma batalha em dois campos. O primeiro, comum a todo sujeito que se alfabetiza, diz respeito ao movimento de incorporação dos processos da escrita alfabética para ir ao encontro dos sentidos buscados na leitura. O outro campo refere-se ao desafio pessoal de provar à família, que tanto desdenhava de seu esforço, a vitória de finalmente ter o domínio da leitura. A cena descrita por Saramago explicita a maneira como se vê fisicamente afetado quando, finalmente, é capaz de encarar seu ouvinte e mostrar-se leitor:

E foi assim, desta maneira invulgar, *Diário* após *Diário*, mês após mês, fazendo de conta que não ouvia as piadas dos adultos da casa, que se divertiam por estar eu a olhar para o jornal como se fosse um muro, que a minha boa hora de os deixar sem fala chegou, quando, um dia, de um fôlego,

li em voz alta, sem titubear, nervoso mas triunfante, umas quantas linhas seguidas (Saramago, 2014, p. 86).

Calvino, por sua vez, em “O caminho de San Giovanni” expõe seus primeiros passos em direção à leitura e à literatura como um viés quase subversivo no seu contexto familiar. Vivendo em ambiente rural durante a juventude, pouco se interessava pelas atividades agronômicas do pai. Em oposição, sempre que possível, o olhar escapava do ambiente natural para algo que pudesse representar um universo marcado pela arte, o que, paulatinamente, parecia compor sua vinculação com a literatura.

Assim que, ao relatar a luta do pai para manter em sua propriedade rural um núcleo de cultivo que não se dobrasse às leis do mercado, por meio de culturas variadas e da manutenção do vigor original da natureza, Calvino posiciona-se aparentemente de modo esquivo ao desejo do pai, mas revelando o peso dessa vivência em sua formação leitora e humana:

E eu? Eu acreditava ter outros pensamentos. O que era a natureza? Ervas, plantas, lugares verdes, animais. Eu vivia no meio daquilo e queria estar em outro lugar. Diante da natureza permanecia indiferente, reservado, por vezes, hostil. E não sabia que eu também estava buscando uma relação, talvez, mais afortunada que a de meu pai, uma relação que a literatura acabaria me dando, devolvendo significado a tudo, e, de repente, cada coisa se tornaria verdadeira e tangível e possível e perfeita, cada coisa daquele mundo já perdido (Calvino, 2000, p. 37).

A leitura especializada do pai, a busca pela criação de um outro lugar por meio do cultivo das plantas, embora parecessem distantes a Calvino, revelam-se, em sua rememoração, uma aprendizagem que passa a fazer sentido a partir do atravessamento da literatura - supõe-se que tanto na leitura quanto na produção. É como se, ao voltar-se para o passado e relembrar os eventos vividos no caminho de San Giovanni ao lado do pai, o narrador/autor se posicionasse de maneira distinta, na medida em que agora, pelas lentes da linguagem literária, fosse capaz de enxergar e enxergar-

se de maneira mais nítida do que nos anos em que estava no ambiente rural, prévios à sua experiência literária mais densa.

Ao longo desse primeiro caminhar pelas leituras de relatos autobiográficos em que comparecem cenas de leitura vivenciadas por sujeitos que se tornariam posteriormente reconhecidos escritores, foram surgindo alguns questionamentos oriundos das coincidências entre suas narrativas ou das peculiaridades de cada uma delas. Nos três casos aqui mencionados, observa-se algo comum: a presença de um interlocutor-opositor, seja no papel de leitor, seja no de ouvinte qualificado, parece demarcar as cenas constituídas de relevância afetiva.

Nos casos dos textos de Orwell e Calvino, embora os leitores difiram em termos de objeto lido - para o primeiro é o texto literário enquanto para o segundo é o mundo, a natureza em seus códigos - , observa-se uma coincidência no que se refere ao processo de construção dos sentidos, em largo prazo, por meio do regime da recursividade. Isto é, o texto conhecido num passado volta a se fazer presente na atualidade do leitor, quando, então, se consubstancia um sentido capaz de afetar profundamente a experiência do sujeito.

Já no caso do relato de Saramago, observa-se uma relação um pouco distinta com seus interlocutores, membros da família que pareciam não valorizar seu esforço em direção à leitura. O impacto da interação narrada, mais afeita a um sentimento de desforra, não diminui, entretanto, o fator relacional que movimenta a leitura, em seu processo de apropriação. Vale ressaltar que o processo de significação da própria experiência também se realiza por um retorno ao passado, ressignificando-o com as lentes do presente. É o leitor do presente que vai ao resgate da criança em fase de alfabetização, como que a premiando com a antevisão da vitória presente, isto é, o reconhecimento enquanto sujeito profundamente vinculado às práticas letradas.

Conforme observamos nesse primeiro contato com obras autobiográficas, em que as cenas de leitura se materializam em textos, as memórias de elementos pontuais e intensos dos

percursos de formação leitora denunciam o comparecimento de interações que não se limitam a aspectos cognitivos ou sociais, sendo notável, em todos os casos, a circulação dos afetos, em situações de intersubjetividade.

A partir dessa constatação, buscamos, então, conhecer outras obras autobiográficas em que as cenas de leitura ou relatos da formação leitora fizessem parte das narrativas de autores agora exclusivamente brasileiros. Assim, lemos e analisamos diversas autobiografias, embora, neste livro, compareçam apenas parte delas nos capítulos em que são apresentados os resultados de nossa pesquisa.

A delimitação em autores exclusivamente brasileiros ou radicados no Brasil se deu por entendermos que, enquanto docentes e pesquisadores do campo educacional, nossa busca pela compreensão dos fenômenos que concernem à formação de leitores deverá ir na direção de uma contribuição à realidade que nos cerca (e aflige) na educação nacional. Isto é, nosso objetivo maior foi, desde o princípio, identificar, nos relatos, elementos que pudessem favorecer nossas reflexões a respeito do que pode ser fulcral na formação de leitores e, assim, buscar criar metodologias ou tão somente posturas docentes que venham a favorecer a formação leitora dos jovens brasileiros, sobretudo os das escolas públicas.

Sendo assim, transitamos por autores como, Manuel Bandeira, Graciliano Ramos, Carolina Maria de Jesus, Marina Colasanti, João Ubaldo Ribeiro, José Paulo Paes, Bartolomeu Campos de Queirós, entre outros. Ao longo da pesquisa, apesar de todas as obras terem contribuído para as reflexões a respeito da formação de leitores, algumas delas se prestaram mais ao diálogo com os resultados obtidos por meio das entrevistas realizadas na segunda parte do projeto, conforme é possível conferir nos capítulos deste livro.

A respeito da segunda etapa das pesquisas, deve-se esclarecer que a perspectiva inicial era entrevistar apenas escritores brasileiros, buscando-se uma coesão com a primeira etapa da pesquisa e apoiando-se no pressuposto de que seriam bons informantes, na medida em que se considerou, de antemão, tratar-

se de leitores maduros, bem sucedidos, já que encontraram no próprio fazer literário o seu caminho profissional.

Entretanto, a partir de indagação feita por um dos escritores entrevistados, observou-se a possibilidade e mesmo a necessidade de também entrevistar sujeitos que, mesmo não sendo autores de literatura, também são leitores de sucesso, tendo em vista que se mantêm engajados às práticas de leitura de forma autônoma e independente. Esse grupo foi carinhosamente denominado de “leitores civis”, por sugestão do mesmo escritor que nos instigou a observar tal demanda e a quem agradecemos imensamente.

Do grupo de escritores, parte dos entrevistados já possui uma carreira consolidada, com diversas obras publicadas e tendo sido premiados em diversas ocasiões. Outros, porém, apesar de ainda não terem atingido tal status, assim caracterizam-se por desenvolverem sistematicamente a atividade de escrita literária, sendo, portanto, incluídos nas análises, vale dizer, como sujeitos cujas práticas letradas não se circunscrevem unicamente à leitura. Quanto aos “leitores civis”, o grupo se caracteriza exatamente pela variedade de atividades desenvolvidas, havendo entre eles estudantes, professores, donas de casa.

O percurso de entrevistas contou com a participação de seis escritores e cinco “leitores civis”, cujos nomes não são divulgados, de modo a proteger suas identidades, conforme orientação do Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos. Sendo assim, os nomes pelos quais são identificados foram carinhosamente atribuídos por nossos pesquisadores, em geral, com base em suas narrativas de leitores. A esses grandes colaboradores de nossa pesquisa, agradecemos muitíssimo.

O tratamento dos dados bem como as análises apresentadas nos capítulos a seguir fundamentaram-se no procedimento do *paradigma indiciário*, termo cunhado por Carlo Ginzburg para referir-se a metodologias que operam na observação e valorização de dados discretos, mas de relevância pontual, que, embora não possam ser generalizados, indicam caminhos para investigações mais profundas sobre certos fenômenos. Seguindo um viés

operado pela psicanálise de base freudiana, o paradigma indiciário abre-se para a identificação e notabilização do lapso, do desvio, do ausente, como pista para uma investigação que almeja lidar com o que é enigmático nas relações entre os sujeitos, ou seja, aquilo que ocorre de fato, mesmo que não se possa prová-lo por um convencional e conveniente A + B.

Nessa mesma direção, os processos de interação com as obras e com as entrevistas não se furtaram do comparecimento das marcas subjetivas de seus pesquisadores, na medida em que entendemos que também o olhar investigativo parte de uma interação desejanete entre sujeitos e entre sujeitos e objetos. Nesse sentido, alguns dos capítulos aqui presentes assumem formas poéticas e lançam mão de argumentos oriundos do discurso literário, sem, no entanto, desvincular-se do compromisso ético assumido por uma pesquisa de caráter científico. Isso se faz notar, por exemplo, nas direções teóricas que os autores de cada capítulo tomaram, uns pautados pela psicanálise, outros pela história ou pela antropologia, embora todos eles sejam vinculados, inicialmente, às pesquisas relativas à educação e à linguagem.

Tais deslocamentos, frutos da demanda de cada discurso analisado, mas também do desejo dos pesquisadores em mergulhar na densidade do que investigam, evidenciam o caráter subjetivante dos percursos, dispostos aos deslocamentos e ao desafio de perscrutar territórios desconhecidos, atitude que fundamenta a curiosidade científica e a produção do conhecimento.

As leituras e releituras dos materiais coletados e as discussões em torno dos dados nelas apresentados foram realizadas de maneira coletiva, a partir de uma ampla negociação entre os pesquisadores e que redundou numa perspectiva de síntese pautada na proposição de seis categorias, que reconhecemos como elementos fundamentais nos processos de formação leitora dos sujeitos entrevistados, os quais encontram ecos nos relatos autobiográficos das obras literárias analisadas. São estas as categorias: práticas orais como ponto de partida; a literatura enquanto objeto sagrado, inalcançável ou inquestionável; a escola

como lugar de recalque da leitura; a religião como ponto de partida; a biblioteca como local de referência; a dádiva do livro. Na organização do livro, porém, tais categorias, embora sejam a base para cada capítulo, em alguns casos, transmigram pelas reflexões ao longo de toda obra, mimetizando a própria natureza do fenômeno da formação leitora.

É preciso ressaltar, ainda, que os autores dos capítulos deste livro não representam a totalidade dos colaboradores da pesquisa. Alguns dos participantes do projeto que se empenharam em realizar a coleta na fase das entrevistas ou de auxiliar nos momentos de análises não comparecem no processo de sistematização final do livro, embora suas contribuições tenham sido fundamentais para sua realização. É o caso dos colegas Henrique Furtado de Melo, Raí Garcia Mihi Barbalho Viana, Lucas Dieguez, Franciela Silva Zamariam e Raquel Aparecida Carlos de Souza.

Ao longo do nosso caminho de pesquisas e escrita deste texto final, nossas intenções sempre foram poder contribuir para o conhecimento a respeito daquilo que constitui a formação dos leitores, sobretudo, no que toca os seus processos mais discretos. Descobrimos que alguns detalhes, aparentemente desimportantes, quando observados em grandes contextos, figuram, em boa parte dos casos, como o ponto nodal no desenvolvimento do impulso que leva o sujeito a decidir ler e, posteriormente, a repetir esse movimento ao longo de sua vida.

Nossa expectativa com a apresentação dos resultados das nossas investigações não é, obviamente, criar metodologias infalíveis ou tornar a subjetividade um dispositivo, uma ferramenta, capaz de solucionar todas as situações de formação de leitores. Ao contrário disso, não propomos metodologias nem desenvolvemos ferramentas úteis. Nosso contrato com nossa pesquisa e com seus sujeitos participantes nos autoriza apenas a dizer que talvez nosso mais efetivo resultado se apresente na forma de uma proposição de mudança do olhar e de um fazer afeitos ao reconhecimento das sutilezas que toda formação, leitora ou subjetiva, requer.

Referências

CALVINO, I. O caminho de San Giovanni. *In*: CALVINO, I. **O caminho de San Giovanni**. Trad. Roberta Barni. São Paulo: Companhia das Letras, 2000, p. 15-38.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. *In*: GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas, Sinais**: morfologia e história. Trad. Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p. 143-275.

ORWELL, G. Assim morrem os pobres. *In*: ORWELL, G. **Livros e cigarros**. Trad. Paulo Faria. Lisboa: Antígona, 2016, p. 79-99.

SARAMAGO, J. **As pequenas memórias**. Lisboa: Porto Editora, 2014.

Experiência, memória e narrativa do eu-leitor: tramas de discursos¹

Sheila Oliveira Lima

Memória e criação de si no percurso de formação leitora

A formação do leitor, conforme a compreensão de diversos pesquisadores, como Petit, Rouxel, Jouve, Larrosa, Bajour, entre outros, é um percurso que se confunde com a própria formação subjetiva. Nesse sentido, iniciamos este capítulo, a partir da formulação de Larrosa (2011, p. 5903): “Pensar la lectura como formación supone cancelar esa frontera entre lo que sabemos y lo que somos, entre lo que pasa (y que podemos conocer) y lo que nos pasa (como algo a lo que debemos atribuir un sentido en relación a nosotros mismos)”. No caso dos escritores - perfil inicial dos sujeitos participantes de nossa pesquisa -, também se incorpora a essa trama de caminhos a trajetória formativa de suas escrituras. Trata-se de fluências e confluências que se fundem: *ler-escrever-ser* torna-se uma espécie de *continuum* das suas existências discursivas, a ponto de se evidenciar em seus relatos autobiográficos.

Diante de tal dinâmica formativa e considerando que a leitura significa, em muitos casos, senão a base, a urdidura imaterial das suas obras, constituímos a compreensão de que as memórias dos escritores a respeito de suas formações leitoras poderiam configurar uma série de pistas que pudesse nos levar a melhor refletir a respeito dos modos como as práticas leitoras assumem relevância em certos sujeitos, de modo a se tornar elemento fulcral em suas experiências de vida.

¹ <https://doi.org/10.51795/97865265134542342>

É importante ressaltar que não se trata de buscar, nas biografias leitoras de escritores, modelos de práticas e mediações, mas tão somente de perseguir alguns rastros de inflexões representativas nos processos de construção simbólica.

Vale lembrar que nossa pesquisa, em um segundo momento das investigações, agregou, aos depoimentos de escritores, relatos feitos por sujeitos externos ao núcleo da produção literária, mas que se destacavam por evidenciarem um vínculo bastante estreito com a leitura. Tal inclusão contribuiu para que as observações a respeito das inflexões simbólicas nos contextos das práticas leitoras fossem ampliadas e, assim, operassem num universo de maior diversidade dos acontecimentos que favorecem a formação do leitor.

Entretanto, independente do fato de o relato ter sido registrado por um escritor - em suas memórias ou por meio de entrevista - ou de ter sido realizado oralmente por alguém que não realiza tal atividade profissional, destaca-se nas narrativas pesquisadas um fenômeno bastante intrigante: a necessidade do enunciador de buscar a representação de um princípio, de uma cena primordial deflagradora de toda a trajetória leitora, seja esse enunciado constituído por certa linearidade cronológica, seja quando efetivado por meio de fragmentos diversos, num processo de reparações do que é dito, conforme é dito.

Nesse sentido, desdobra-se como fenômeno relevante em nossa investigação a notória criação discursiva em torno de uma busca pela reconstituição da experiência leitora, valorando algo que é de difícil recuperação: o princípio de tudo. Leitores, sejam escritores ou não, parecem lidar com suas próprias trajetórias como algo que guarda algum tipo de mistério a ser desvendado, como uma chave para a compreensão de si, já que, como dito antes, a leitura pode ser considerada um dos fios de uma trama que constitui as subjetividades. Trata-se, parece-nos, da impossível tarefa de responder a duas das mais antigas perguntas do homem: quem sou? de onde vim?, talvez numa ânsia pela busca do “que(m) serei?” contido no “para onde vou?”. Ao fim e ao cabo, significa

tentar compreender a própria subjetividade, historicamente constituída e em seu devir.

A memória e tudo que a partir dela se expõe deixa, então, de ser em si a fonte fidedigna dos acontecimentos para se tornar expressão dos desejos, estes sim elementos a serem perseguidos como afetados pelas inflexões simbólicas, isto é, pelos movimentos convocatórios manifestados nas situações em que as práticas leitoras se realizaram.

Para compreender, no entanto, as tramas do que costumamos entender como memória, expressa em discursos realizados na forma de relatos, narrativas, autobiografias, é preciso estar ciente de que toda lembrança se faz presente num presente. Isto é, trata-se de uma construção que se estabelece a partir de certas condições de produção, às quais todo enunciado e todo enunciador estão submetidos. Segundo Achard (1999, p.14), “[...] o passado, mesmo que realmente memorizado, só pode trabalhar mediando as reformulações que permitem reenquadrá-lo no discurso concreto face ao qual nos encontramos”. Desse modo, o trabalho de ouvir e ler os registros memorialísticos pessoais a respeito das experiências no processo de formação leitora necessita considerar não apenas o dito, mas também *como* foi dito. Mais ainda: é preciso considerar os não-ditos e como assim se estabeleceram; os silêncios e seus compassos de espera.

Faz-se necessário ter em vista, ainda, que relatar a própria experiência é uma tarefa de “autocriação”. Trata-se de construir a narrativa de si a partir das relações que se podem estabelecer entre a vida e a própria vida, entre o vivido e o sentido que se dá a ele. Para Larrosa (2011, p. 97640, tradução nossa), “[...] a história da história de nossas vidas é a história das narrativas que temos ouvido e lido e que, de algum modo, temos posto em relação conosco mesmos”.² Nesse sentido, os relatos sobre as próprias

² “[...] la historia de la historia de nuestras vidas es la historia de las narraciones que hemos oído y leído y que, de algún modo, hemos puesto en relación con nosotros mismos”.

formações enquanto leitores organizam-se de maneira diversa, mas necessariamente impregnados de valores e formas que remontam memórias já constituídas, imagens de práticas que talvez nem tenham sido vividas exatamente da maneira como são enunciadas. Entretanto, tais narrativas merecem o reconhecimento de autenticidade, na medida em que expõem construções que - mesmo sendo constituídas pela matéria-prima de um vivido compartilhado - passam pelo crivo da subjetividade a partir dos modos de narrar, de organizar a própria história, seja pelo dispositivo do aprofundamento metonímico ou da associação livre, marcados pelo predomínio das operações inconscientes, seja pela ordenação cronológica, com aparente racionalidade consciente. Tanto uma como outra forma de expressão de um *em-si* historicizado parece-nos uma busca por compreender e constituir a própria subjetividade.

Vale lembrar, nesse sentido, que as razões por que se realizam rememorações, quando não se quer simplesmente supervalorizar o passado, numa prática de absoluto reacionarismo, estão vinculadas à compreensão do presente e ao desejo de sua possível transformação. Gagnebin (2006), em seu ensaio “Memória, história e testemunho”, distingue as ações de retomada do passado em “comemoração”, de caráter mais religioso ou de celebrações de Estado, e “rememoração”, que “em vez de repetir aquilo de que se lembra, abre-se aos brancos, aos buracos, ao esquecido e ao recalçado, para dizer, com hesitações, solavancos, incompletude, aquilo que ainda não se teve direito nem à lembrança nem às palavras” (Gagnebin, 2006, p. 55).

Entretanto, o que mais nos interessa no conceito da historiadora é a vinculação produtiva que estabelece entre a prática memorialística e as ações presentes, pois, ao definir o conceito de rememoração, explica:

A rememoração também significa uma atenção precisa ao *presente*, em particular a estas estranhas ressurgências do passado no presente, pois não se trata somente de não se esquecer do passado, mas também de agir sobre

o presente. A fidelidade ao passado, não sendo um fim em si, visa à transformação do presente (Gagnebin, 2006, p. 55).

Tendo em vista o fato de se observarem, nos relatos, vazios, rasuras e possíveis autocensuras, consideramos que a relação de fidelidade ao passado refere-se não a uma imaginação de verdade factual, mas a uma busca por uma subjetividade que necessita de reconhecimento e voz, para que, no presente, o sujeito possa assumir um posicionamento que compreenda um em si, com sua história, em face da História pela qual transita, sendo essa uma possibilidade também de melhor vislumbrar seu outro e a incidência deste em si.

Nesse sentido, a leitura dos relatos da formação leitora de escritores requer cuidado. Em suas autobiografias, é comum que o leitor seja fortemente atraído pelo “canto de sereia” dos estilos com os quais os autores narram suas experiências leitoras, o que, por vezes, os coloca como sujeitos à parte, com vivências extraordinárias, seja de prazer ou de sofrimento, e que os fazem especiais, inigualáveis, inatingíveis. É nesse sentido que a mirada aos relatos autobiográficos requer uma “escuta” atenta aos pormenores e à possibilidade de que tais narrativas sejam, em sua essência, efeito de um desejo ou da própria subjetividade presentes.

A respeito dos modos de constituir suas narrativas de formação leitora, conforme dito, observaram-se dois procedimentos mais comuns: (a) um relato cronologicamente articulado, de aparente elaboração racional, mesmo quando tramado poeticamente, e (b) uma exposição organizada por uma espécie de associação livre, em que se destacam alguns elementos de maior relevância, sejam eles fatos ou objetos identificados com a leitura. O primeiro tipo ocorre mais frequentemente nos relatos escritos, embora sejam também observáveis nos que foram coletados oralmente. O segundo é mais comum no relato oral.

Ainda se observaram nas explorações das experiências relatadas, alguns outros elementos que se repetem: a presença da família, constituída, em geral, de maneira idealizada, e o destaque

à religiosidade, seja na figura de uma obra, seja como determinante da conjuntura das práticas leitoras.

Menos facilmente visualizável, mas também relevante, sobretudo nos relatos orais, a busca por certa densidade poética no estilo das narrativas parece-nos uma prática que não se limita à contaminação estilística oriunda do tratamento temático em jogo. Conforme dito antes, se nos relatos autobiográficos de escritores a atenção dada ao instante poético é uma prática estilística elaborada, que enlaça o leitor e o convoca a viver as sensações rememoradas pelo autor, nos relatos orais ela também comparece, ainda que com potencial menos intenso, dado que a elaboração não teria condições de passar pelo refinamento de um trabalho mais detido, como o que ocorre nas produções escritas. De todo modo, não se pode desprezar o fato de que parecem surgir também como forma de vinculação entre passado e presente, na medida em que, ao convocar o leitor/ouvinte a estar ao seu lado durante a prática de rememoração, implica-o na tarefa de revolver o tempo e a história, e cria um enunciado que incide como convite à leitura.

Escritores e suas autobiografias leitoras: paradigmas de um procedimento memorialístico

Foi comum observar, em nossas pesquisas com autobiografias de escritores, a recorrência de narrativas idealizadas a respeito da própria formação leitora. Em boa parte delas, comparecem a linearidade do percurso e um posicionamento discursivo muito marcado pela certeza da factualidade das memórias narradas. Nesses contextos narrativos, também é comum que os protagonistas sejam, inicialmente, crianças, em situações marcadas pela presença fundamental da família, ao mesmo tempo em que se destaca nessas memórias a experiência de certo isolamento ou até de autonomia quanto às mediações.

Tais características observadas em várias das autobiografias lidas por nós parecem efetivar a relação intrínseca entre passado e presente no ato da rememoração. Isto é, o sujeito do presente, ao

buscar-se no passado, comumente o faz por meio de uma elaboração que se constitui a partir de traços de memória, mas numa organização que traz os valores do presente, o que conduz a uma construção marcada por certa lógica linear, em que causa e consequência se encadeiam de modo harmonioso.

Nesse sentido, para além dos elementos factuais, a leitura e análise de enunciados como os que citaremos a seguir demarcam posições subjetivas, discursivas, a respeito da leitura e da sua relevância na experiência de cada sujeito. Se a narrativa em si não condiz exatamente com a realidade (não estamos aqui afirmando que possam ser mentirosas, mas, se o fossem, não faria grande diferença), vale sua essência discursiva, isto é, o lugar assumido pelo enunciadador no processo de descoberta e criação de si.

Neste capítulo, iniciaremos as análises pelas narrativas de dois grandes escritores brasileiros, em cujos textos de cunho autobiográfico comparecem traços de suas formações leitoras: Marina Colasanti e Bartolomeu Campos de Queirós.

Marina Colasanti, em seu belo ensaio *Como se fizesse um cavalo: ou avaliando minha dívida com a leitura*, afirma, no princípio do texto, que não é capaz de identificar o momento inaugural de sua formação leitora. Tendo vivido desde a infância imersa em uma ambiência que dava livre acesso aos livros, ela declara que sua trajetória foi marcada por “um coro de vozes, uma profusão de livros” (Colasanti, 2012, p. 19), o que lhe causa a impressão de “sempre ter lido. E de sempre ter lido com encantamento” (Colasanti, 2012, p. 20). Tal pressuposto se confirma ao longo de sua narrativa, na medida em que menciona diversas obras e autores que atravessam sua vida, dando a ela um “sentido mais amplo” (Colasanti, 2012, p. 44). Numa metáfora trazida da prática escultórica, em que o fazer artístico se baseia em extrair os excessos de matéria para se chegar à essência da obra, Colasanti traça o caminho inverso, evidenciando que o mais íntimo de sua escrita está fortemente vinculado a seu percurso enquanto leitora das mais variadas literaturas. Isto é, os textos aos quais teve acesso não são excessos a serem desbastados - como ocorre com o

bloco de mármore para se tornar peça escultórica -, mas parte integrante de sua obra.

Ao conduzir o percurso de rememoração das obras que se integram a sua escrita e a sua vida, Colasanti utiliza o dispositivo da narrativa linear, cronologicamente constituída por infância, adolescência e fase adulta, sendo as duas primeiras textualmente enunciadas e a última apenas inferida a partir dos conteúdos expressos nos trechos em questão. Nesse sentido, seu relato autobiográfico de leitora acompanha o que notamos ser uma tendência de organização da memória nos vários textos analisados e também nas entrevistas por nós coletadas.

No que se refere ao contexto de sua formação, depreende-se uma atmosfera de harmonia e de um intenso desejo pela leitura, nunca atravessado por entraves de ordem conjuntural. Em sua narrativa há um constante entusiasmo, marcado pela recorrente descoberta de obras e autores. Sem dissonâncias que possam arranhar a harmonia de uma narrativa perfeita, o relato de Colasanti assume certo tom de idealização, pouco compartilhado pela maioria dos jovens brasileiros em idade escolar, que têm de se avir com leituras impostas, precariedade de acesso, ausência de mediação, rescaldos das dificuldades na alfabetização etc.

A sensação de plenitude que comparece no ensaio, embora distante da realidade de muitos leitores, sobretudo brasileiros, não significa que seja algo enganoso ou deletério aos que, também leitores, não compartilham de narrativa semelhante. Talvez, ao contrário disso, possa se inscrever para muitos como um lugar desejado a ser construído ou a ser buscado em sua própria narrativa, apesar das muitas e evidentes diferenças existentes entre elas. Nesse sentido, é preciso reler o ensaio de Colasanti com atenção aos pormenores. Isto é, desviar-se da extensa lista de livros (de que boa parte das pessoas sequer conhece os títulos) e encontrar algo capaz de enlaçar proximidades discursivas e afetivas.

É notável que, ao longo de todo o texto, Colasanti não mencione pessoas que possam ter efetivado o papel de mediadoras, centrando foco na listagem de narrativas fundamentais, como O

conde de Montecristo, As aventuras de Tom Sawyer, As aventuras de Gulliver, ou de obras de poetas como Baudelaire, Montale e Éluard. Em geral, ao se referir a pessoas que participam das cenas de leitura, posiciona-as como participantes simétricos em atividades de compartilhamento e sempre de maneira secundária às obras que lê, como ocorre com o pai, o namorado ou o irmão.

No entanto, embora afirme, desde o início e na metáfora que desenvolve ao longo do texto, que não é capaz de encontrar algo deflagrador do seu processo de formação leitora, a autora menciona, ainda na introdução do relato e de modo discreto, algo que pode se estabelecer como contraponto a tal afirmação: a presença de uma voz feminina capaz de encantar para a literatura. As figuras da mãe e da babá, aludidas já no início de sua rememoração, comparecem como essenciais, introdutoras da literatura de encantamento no universo da pequena Marina. Ao mencionar essas duas personagens, a autora registra, ainda que indiretamente, a relevância de suas presenças: “a voz macia, da minha mãe e da minha babá, mas feminina sempre, que, à beira do sono me entregava os primeiros contos de fadas” (Colasanti, 2012, p. 21).

Tendo em vista que a literatura de Colasanti se estabelece, em boa parte, justamente a partir de uma persistente voz feminina, que reivindica o espaço discursivo das questões mais íntimas e também mais profundamente sociais das mulheres, é possível considerar que a ressalva, ainda que discreta, que faz, ao colocar a mãe e a babá como únicas pessoas a mediar sua relação com a leitura e como princípio deflagrador de todo seu percurso leitor, prévio à própria capacidade de leitura autônoma, não seja casual. A cena, constituída por elementos de forte carga afetiva - a voz, a maternidade (exercida pela mãe ou pela babá), a intimidade do quarto e da cama, o encantamento das histórias, a infância -, estabelece uma atmosfera de aconchego que, ainda que não se a tenha vivido, é da ordem do desejável e do que há de mais primordial na concepção de prazer, já que, segundo a autora “Esses contos estão plantados onde tem início a minha memória” (Colasanti, 2012, p. 21). Ou seja, trata-se da preservação de um lugar

mítico, em que é capaz de se colocar como sujeito e de onde convoca o outro a buscar a si e a sua própria narrativa, num claro convite a uma procura que pode ser compartilhada, mesmo que as vivências não sejam em nada semelhantes às da autora.

Quer nos parecer, nesse sentido, que Colasanti, embora exponha claramente seu percurso de leituras, elegendo algumas mais fundamentais para levá-las a público, busca em sua história íntima de leitora não uma narrativa, mas instantes poéticos, possíveis e prováveis até mesmo antes do advento do livro em sua vida, antes mesmo de estarem todas aquelas vozes já organizadas em prateleiras, títulos, páginas. Nota-se, nesse sentido, um procedimento próximo ao da *autoficção*, conceito criado por Serge Doubrovsky para se referir às narrativas que fundem autor, personagem e narrador num mesmo discurso. Para o teórico e romancista, “reinventamos nossa vida quando a lembramos” (Doubrovsky, 2014, p. 123-124). Ao que parece, Colasanti atua por meio desse princípio, ao lembrar sua biografia leitora e nela reservar um nicho especial às vozes femininas que primeiro lhe fizeram leitora e, posteriormente, escritora.

Persistindo no campo da autoficção, passamos a Bartolomeu Campos de Queirós, cuja obra é repleta de discursos que fundem biografia e ficção, fazendo do ato da enunciação a própria criação ficcional. Sua prosa - em geral caracterizada como juvenil ou infanto-juvenil - enquadra-se no que Doubrovsky (2014, p. 124) considera “uma roteirização da própria vida”. Nesse sentido, embora não se trate de depoimentos cuja intenção inicial fosse reportar fatos reais da experiência de um indivíduo, tomamos alguns exemplares da obra de Queirós como fonte para nossas reflexões a respeito da formação leitora, tendo como foco a identificação de aspectos próprios da relação íntima entre leitura e constituição subjetiva.

Dentro da temática das relações entre escrita, leitura e construção de si, duas obras de Queirós se destacam: *Por parte de pai*, de 1995, e *Ler, escrever e fazer conta de cabeça*, de 1996. Nas duas breves narrativas, o autor se reporta a acontecimentos da infância,

mencionando os fatos de forma quase fragmentária, como se fizesse um relato sem grandes compromissos com uma cronologia precisa, mas articulado com o resgate da intensidade de cada evento que seleciona para representar ou reviver. Nesse percurso, suas relações com o mundo e a cultura da escrita são evocadas de modo a compor um quadro poético constituído por imagens inusitadas e reflexões também pouco usuais para uma criança.

Para nossa reflexão, *Por parte de pai* se mostra mais profícuo, na medida em que concentra alguns dos elementos que destacamos como frequentes nas autobiografias leitoras. Seu narrador reporta-se a um período da infância em que teria morado na casa dos avós, em cujas paredes o avô registra os eventos mais importantes da história da família e da pequena cidade onde vivia. Ainda no início do texto, o narrador demarca seu lugar perante aquele inusitado livro-parede, escrito pelo avô e protagonizado por toda a família e vizinhos: “Enquanto ele escrevia, eu inventava histórias sobre cada pedaço da parede. A casa do meu avô foi o meu primeiro livro” (Queirós, 1995, p. 12). O trecho, seguido da lembrança de algumas das histórias ali contidas, deixa indistinto o posicionamento assumido pelo narrador em relação a tais escritos, se na qualidade de leitor ou de escritor, já que o enunciado “meu primeiro livro” pode remeter tanto ao objeto que se dá a ler quanto ao produto da própria escrita. A aparente imprecisão, reafirma o lugar criativo do autor, na medida em que diz que “inventava histórias”, aproximando os limites entre leitura e escrita, numa fusão subjetiva, própria da prática da autoficção. Vale, para nosso estudo, nesse excerto, a memória desse lugar de leitor que perverte o escrito e sobrescreve sua subjetividade, seu desejo de existir nos intervalos das histórias do avô. A sua leitura, então, se dá pelos entremeios de ser, de inventar e inventar-se naquilo que lê e também no que não lê. Ler, inventar e escrever se mostram como continuidades estabelecidas pelo desejo de ser, de tocar e de ser tocado pelo escrito do outro.

Comparecem, ainda, na obra outros elementos comuns às demais autobiografias leitoras analisadas, quais sejam: a presença

da família, a representação do que teria sido o momento inaugural do percurso de leitor e o dado da religiosidade. No entanto, é preciso sublinhar que tais elementos, em Queirós, se fazem de modo um tanto peculiares, já que tudo converge para a ambiguidade e as inversões, estabelecendo a ambivalência como característica fundamental em sua formação. Isto é, a família descrita não se configura exatamente como algo ideal, sendo marcada pela ausência dos pais - um pai viajante e uma mãe ocultada - e centrada nas experiências com os avós. Os princípios da leitura, no livro-parede, embora marcados poeticamente, também trazem em seu bojo a noção de precariedade, pela ausência do suporte canônico (o livro impresso) e mesmo pelo que pode ser compreendido como degradação do patrimônio familiar, executada pelos rabiscos nas paredes.

A ambivalência se faz presente também na menção à religiosidade pelo relato que valoriza os causos e histórias de santos narrados pela avó, em detrimento da leitura infinita que o avô faz dos textos sagrados. Dessa forma, o dado da religiosidade comparece em sua formação leitora, mas, como evidenciado nas demais cenas narradas, vem marcado por certa inversão de valores, conforme bem expressa o trecho: “Eu reclamava pelo caso do menino, sem educação, vivendo em um caixote e sendo levado pela enchente. Não, não era Moisés da Bíblia, livro grosso que meu avô lia e relia sem acabar nunca. Era o filho de uma conhecida” (Queirós, 1995, p. 38). Logo, a leitura sensível, compatível com sua escrita, valoriza os casos singulares, as grandes provações das pequenas personagens, e expõe um Queirós-leitor atento ao pormenor e à grandeza encontrada no particular, segundo se observa em sua obra como um todo. Nesse sentido, também sua escrita de si, tal qual vemos em Colasanti, convoca o leitor à leitura de si e à releitura do mundo pela via poética, evocada pela visibilidade do que pode ser íntimo ou até secreto.

Tanto em Colasanti quanto em Queirós, nosso exercício de análise de suas autobiografias de leitores incidiu mais sobre seus posicionamentos, em suas formas de ver-se no passado a partir do

tempo presente. Não é possível saber se os fatos narrados são compatíveis com uma realidade factual, porém os modos de enunciá-los lançam luzes a um fator que nos parece muito relevante: a rememoração que empreendem rumo na direção da própria subjetividade. E é disso que se trata quando se desenham, nos percursos narrativos de ambos os autores, os encontros sempre tão emblemáticos com os outros que os movem à leitura, sejam eles as vozes femininas, os escritos do avô, as histórias bíblicas ou de santos de fora da Bíblia e até a própria literatura clássica como discurso constituído. Nos processos dialógicos de ver, ver-se e identificar-se, a leitura, a literatura, a escrita e a oralidade comparecem como mediadoras do afeto. Voltar à casa do avô, escrevendo-a em autoficção, ou reinscrever as vozes femininas em contos de autoria própria permitem a suspensão do tempo-espaço e, assim, a restauração do afeto vivido no passado. Ler, nessa mesma dimensão, faz ressoar um corpo que, tocado em voz e palavra pelo outro no passado, agora restaura a própria memória de si e, talvez, por um átimo, certo prazer em ser.

Narrar-se de improviso: traços da reconstrução de si

Se nas narrativas autobiográficas de autores reconhecidos da literatura nacional os procedimentos de composição das rememorações passam pelo resgate de um eu infantil diante dos primeiros contatos com a arte da escrita, nos depoimentos de escritores contemporâneos e mesmo de sujeitos não diretamente ligados à produção literária, os discursos não são muito diferentes. Alguns conteúdos, como a religiosidade e a presença da família são bastante frequentes nesses enunciados. Ao lado disso, o modo de organização da narrativa percorre, também, as trilhas da cronologia ou da circunscrição de eventos de grande densidade afetivo-poética.

No que se refere à religiosidade como elemento de forte interferência nos processos de formação leitora, é curioso notar a variedade de seu comparecimento. A marca simbólica da Bíblia

destaca-se em diversas situações. É o caso do desejo de Flor pela aprendizagem da leitura com o propósito de ler a Bíblia “na frente de todos”. Tal anseio parece expressão da busca de pertencimento à comunidade e de reconhecimento de si perante o outro, ouvinte que, mais que escutar o texto lido, observa sua leitora. Ser vista realizando um gesto de alto valor, assinalado principalmente pelo objeto da leitura e pela distinção da plateia - fiéis de uma mesma religião -, imprime uma marca fundamental no desejo de Flor: a de se diferenciar de seu outro, ao mesmo tempo em que é por ele reconhecida como pertencente à comunidade leitora e religiosa.

Não tão empenhado, mas ainda sintomaticamente marcado pela escritura sagrada, Pedro rememora o apreço que tinha, quando jovem, ao reconhecer na bíblia um objeto de leitura, o que expressa, mais uma vez, a representatividade da linguagem religiosa nos processos de vinculação com o ato de ler. É preciso notar, porém, que, diferentemente de Flor, que se coloca em lugar de destaque, suplantando, com seu desejo de dar sua voz ao texto bíblico, a própria centralidade do objeto, Pedro assujeita-se a ele e, silenciosamente, parece reconhecê-lo como monólito sagrado a ser passivamente assimilado.

Ainda no ambiente religioso, outro fato se mostra destacável nas trajetórias de leitores. Marcela, quando aluna em uma escola de freiras em Curitiba, era obrigada a assistir às missas, tendo como tarefa posterior a escrita sobre cada um dos sermões proferidos. Embora se trate de um exercício de escrita e não propriamente de leitura, é possível entrever, na escolha pela demarcação do fato, uma percepção dos vínculos entre as interações por meio de enunciados orais ou escritos como indistintas, quando se trata de linguagens e saberes próprios de esferas eruditas. Escrever os sermões só seria possível à menina Marcela, desde que houvesse conseguido “ler” tal texto, isto é, compreendê-lo minimamente em seus conteúdos, metáforas, analogias, simbolismos.

O texto difícil que, nas missas, se apresentava à garota talvez pouco tenha favorecido seu desejo de leitora. É possível até que a tarefa de redigir os sermões nem tenha sido bem realizada. O que

chama a atenção, porém, é a escolha inusitada da entrevistada por relatar o fato em seu processo de rememoração do percurso de formação de leitora. Tendo sido desprazeroso ou não, o certo é que a própria entrevistada o resgatou como tendo cumprido alguma função na constituição de si como leitora.

Um último evento que nos parece relevante dentro do campo da religiosidade ocorreu com Antenor. Ainda garoto, por volta de 12 anos, o entrevistado frequentava um centro espírita que mantinha uma grande biblioteca, onde se encontravam obras de todo tipo, tanto da doutrina kardecista quanto da literatura universal. O espaço, tomado por diversas prateleiras, não atraía a presença dos seguidores do espiritismo, o que dava a Antenor quase plenos poderes sobre os volumes, não fosse a presença do zelador que lhe dizia o que podia ou não tomar emprestado. De todo modo, foi nessa biblioteca, estabelecida dentro de uma casa espírita, que Antenor teve acesso a diversos títulos da literatura universal, podendo realizar o que Pennac (1995) distinguiu como uma leitura gratuita, sem as exigências tipicamente escolares por tarefas de comprovação leitora.

Nesse caso, especificamente, o traço do discurso religioso que incide sobre a leitura parece ser apenas a inflexão moral sobre as escolhas, não muito livres, pelas obras, todas elas submetidas à atenta vigilância do zelador. Subjaz na cena, então, certa atmosfera muito bem retratada em *O nome da rosa*, de Umberto Eco (2011), em que se tem um jovem curioso que, solitário, trafega por entre os labirintos de livros, sempre sob os olhos atentos - ainda que cegos - de um Jorge de Burgos. Numa versão atenuada do quadro, Antenor, tal qual o jovem Adso de Melk, perambula por entre as estantes, lê o que lhe é permitido, e não confessa ter acessado qualquer prateleira proibida. A reprodução moderna do imaginário medieval em território espírita não deixa dúvidas, portanto, a respeito da aventura que representou e ainda representa, para Antenor, os itinerários da leitura.

Sabemos que nosso entrevistado conhece a obra de Eco, tanto por meio da literatura quanto do cinema. Embora não a tenha

mencionado no momento de seu relato, não nos parece de todo descabido supor que o desenho da cena tenha contado com alguns traços trazidos de seu vasto repertório de leituras, num jogo de imitação, invenção e rememoração, no processo de ressignificação do seu ser leitor.

A ambiência religiosa, tanto quanto a escolar ou a familiar, no entanto, não teriam sentido se não houvesse em cada uma delas um mesmo fator que se coloca no intervalo entre o leitor e a obra: a mediação realizada por pessoas com as quais os leitores interagem. Isso é fato em todos os casos acima recolhidos, tanto nas autobiografias de escritores quanto nos relatos tomados por meio de entrevistas.

Sobre essa presença, no entanto, trazemos à vista dois casos em que o outro comparece de modo discreto, sem se configurar exatamente como uma voz eloquente em favor da leitura ou como uma autoridade a conduzir jovens rumo a uma vida leitora. Trata-se de situações em que o outro é um pressuposto valioso na promoção da prática da leitura.

O primeiro relato a esse respeito, narrado por Lucélia, refere-se à liberdade que tinha de transitar pelos livros pertencentes aos membros de sua família. Reportando-se aos volumes que tinha a seu dispor, diz: “Eu, por exemplo, às vezes, pegava um livro, sei lá, de Platão, quando era criança, e começava a folhear; ninguém me impedia, ninguém falava que aquilo não era para mim. Eu podia brincar, mexer...”. Destaca-se, no trecho o fato de a única referência feita ao outro ocorrer na negativa (*ninguém - o não alguém*), o que indica não uma ausência de pessoas, mas uma presença que se esgueira para abrir espaço para que o sujeito assuma seu lugar criativo, de brincar e mexer com Platão ou com quem quer que estivesse ao seu alcance, desimpedido.

A segunda cena de leitura em que o outro-mediador comparece de modo subjacente ocorre com Pedro. Ainda criança, aos 12 anos, trabalhava na zona rural. Seu turno de atividade no campo durava em torno de 14 horas diárias, não permitindo que frequentasse a escola ou realizasse qualquer outro afazer. Nos

intervalos de trabalho, quando próximo da sede da fazenda, invadia o escritório e lia a enciclopédia que, ali exposta, como em tantas casas burguesas, figurava apenas como índice de prosperidade. Para Pedro, no entanto, e sob o aparente descuido do funcionário do escritório, a *Delta Larousse* era sua possibilidade de criar-se leitor, subtraindo alguns dos minutos dedicados ao patrão e revertendo-os a si mesmo.

A resistência silenciosa ao destino aparentemente traçado para o menino da roça não se construiu sozinha, podendo manifestar-se porque o contexto assim o permitiu. A ausência propícia do funcionário do escritório aliada ao abandono do objeto livro como indisfarçada ostentação burguesa pelos proprietários da fazenda prepararam o terreno para que Pedro ocupasse seu lugar de leitor. Os outros, nessa cena, se ausentam menos por generosidade que por indiferença. No entanto, é preciso considerá-los parte da narrativa, espectros fundamentais para que fosse possível mover uma peça no tabuleiro social, e o menino da roça tornar-se leitor e, depois, escritor.

Cumprе ressaltar, no entanto, que nessa narrativa de formação, em que o sujeito-leitor se constitui pelas brechas e desatenções patronais, não há grandes vitórias. Se Pedro soube esgueirar-se e tomar para si seu tempo para leitura, a tantos outros isso foi e ainda é negado por meio dos vários modos de enclausurar bibliotecas e delas alijar prováveis leitores.

Dentro do campo das presenças de outros adultos, operando situações de vinculação com a leitura, vale ressaltar as cenas em que a cultura oral - seja por meio de histórias ou de saberes populares - medeia os movimentos de significação do mundo e das próprias narrativas. Nesses casos, analogamente ao que se vê nas escritas realizadas pelo avô de Queirós, a manipulação da palavra se estabelece como jogo de criação de mundos e de um *em-si* nesses mundos. O lugar da imaginação e da constituição subjetiva se referencia nesses outros e em suas re/trans-criações do vivido, o que parece franquear o gesto criativo dos entrevistados, seja pela leitura, seja pela produção literária própria.

Em sua infância, Flor ouvia atenta as narrativas do avô. Contadas como histórias de família, não era possível distinguir claramente o que era fato do que era invenção. As personagens eram sempre as mesmas e povoavam o imaginário da criança, no que ela considerava como um espaço de “encantamento”. No relato concedido de sua trajetória pela leitura, Flor parte justamente desse ponto, prévio ao estado de alfabetizada, para narrar-se leitora.

Analogamente, Maria Horta reporta-se às falas da mãe em seus ensinamentos a respeito da terra, das plantas, dos tempos e dos ciclos. A voz maternal que a conduz às primeiras ressignificações do mundo e da vida são acessadas no momento de relatar suas memórias de leitora. O outro, que lhe concedeu um universo simbólico para apreensão do mundo, surge em sua fala como que numa comunhão entre presente e passado, trajeto de rememoração que revela o gesto de revolver-se no processo de formação leitora.

João, rememorando os primeiros movimentos em direção à leitura e à ficção, revela um interessante processo de criação de si por meio do ato de ler. Ele narra que, durante a infância, sua avó contava a história da “Sopa de pedra”, famoso conto popular em que uma velha senhora pede guarida na casa de um homem rico, que lhe nega qualquer ajuda. A velha insiste, então, em fazer uma deliciosa sopa de pedra ao dono da casa e, conforme prepara o prato, vai solicitando novos ingredientes, argumentando que, desse modo, a sopa ficaria ainda mais saborosa. Ao final, ambos comem a rica sopa e a velha se vai, após ter conseguido o donativo de que precisava para aquela noite fria. Do conto popular, repetido por várias vezes, criou-se no menino João o desejo de comer a sopa e, assim, pedia à avó que lhe preparasse o prato, além de narrar-lhe a história, operando-se, desse modo, uma vinculação estreita e criativa entre o mundo vivido e a ficção.

O encantamento vivido por Flor com as narrativas do avô, sua incerteza se eram fatos ou ficção, permeiam também a vivência de João com as histórias da avó. O contato com o tênue limite entre verdade e invenção parece, nos dois casos, regular certa atração

pela leitura literária, lugar que sobrevive exatamente do sutil apagamento de tais limites, da experimentação de um mundo em que tudo é, simultaneamente, verdade e invenção.

A construção de uma narrativa que tem intenção de se estabelecer como rememoração da própria trajetória leitora constitui-se de traços, trilhas, sempre falhadas, incompletas, necessitando ajustes, preenchimentos, invenções. Falar sobre si e sobre sua própria história como leitor configura-se como uma criação não menos autoficcionalizada que a que lemos em Queirós. O ofício de narrar-se, de contar a própria história enquanto leitor, se estabelece entre o lembrar e o inventar. O que vale ressaltar, nesse processo, é que, no limite entre os dois pontos, está o fiel, oscilando a subjetividade e provocando o desejo de seguir sendo leitor.

Referências

ACHARD, P. Memória e produção discursiva do sentido. *In*: ACHARD, P. *et al.* **Papel da memória**. Trad. José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. Trad. Alexandre Morales. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

COLASANTI, M. **Como se fizesse um cavalo**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

DOUBROVSKY, S. O último eu. *In*: NORONHA, J. M. G. (org.). **Ensaios sobre a autoficção**. Trad. Jovita Maria Gerhein Noronha; Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014, p. 111-124.

ECO, U. **O nome da rosa**. Trad. Homero Freitas de Andrade; Aurora Fornoni Bernardini. Rio de Janeiro: Record, 2011.

GAGNEBIN, J. M. **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo: 34, 2006.

LARROSA, J. **La experiencia de la lectura**: estudios sobre literatura y formación. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica, 2011. (Edición eletrónica - Kindle).

QUEIRÓS, B. C. **Por parte de pai**. Belo Horizonte: RHJ, 1995.

LEITORES E ESCOLA

Recalques e afetos na formação do leitor na escola¹

Sheila Oliveira Lima

Aliny Perrota

Os primeiros encontros com a leitura, as primeiras mediações experimentadas pelo leitor, talvez possam determinar, em parte, o tipo de relação que se estabelece entre o sujeito, o livro, a leitura e a literatura. Essas reminiscências ligadas à mediação podem fazer referência a diversos espaços - a casa, a escola, a biblioteca - e interlocutores - a mãe, o pai, os avós, os professores, os amigos e até desconhecidos.

No Brasil, parece consensual que a escola seja um dos principais espaços para a formação do leitor, onde o mediador - professor ou o bibliotecário -, tem papel crucial para que o enlace entre a leitura e o leitor aconteça.

A presença da literatura e da leitura no espaço escolar sempre foi marcada pela necessidade de transmissão de regras e princípios, desconsiderando, muitas vezes, a construção de sentidos entre texto e leitor. Seja pelo fato de, em suas origens, estar submetida a um contexto marcado por controles de toda ordem - da moral, do idioma, do comportamento - seja porque lida com conteúdos sistematizados e disciplinarizados, a escola, em geral, parece obedecer à determinação de uma ética em que não há espaço para a subjetividade. Nesse sentido, quando o trabalho com a leitura acontece, muitas vezes está subordinado a objetivos alheios à fruição. Por outro lado, quando a subjetividade comparece, é comum que se dê por caminhos não oficiais.

¹ <https://doi.org/10.51795/97865265134544576>

A discussão a seguir resulta da identificação de pistas a respeito de experiências dos participantes da pesquisa vivenciadas dentro da escola e que marcaram de alguma forma seus percursos de leitores.

Antes de nos debruçarmos sobre os conteúdos dos relatos dos sujeitos participantes da pesquisa, lançamo-nos ao universo literário, referência de representação das situações escolares de leitura, a qual nos ajuda a refletir sobre os acontecimentos fora do universo ficcional.

Os relatos dos entrevistados expressam diversos tons na relação leitura-escola dos sujeitos nela implicados. Quando mencionada, a escola, muitas vezes, comparece de forma tímida, na figura de um professor ou de uma aula isoladamente, ou mesmo pela interação com os livros sem mediação de docentes ou bibliotecários. O estabelecimento escolar, nesse sentido, parece não se configurar como ambiente favorecedor da leitura e da expressão das subjetividades que ela implica, sendo referido como um local de resguardo da literatura, ditando o que pode e deve ser lido, silenciando desejos nos recônditos da escola.

Mediações e afetos na formação do leitor: pistas literárias

Em 2019, a pesquisa *Retratos de Leitura no Brasil* entrevistou 8.076 brasileiros com idade superior a 5 anos, alfabetizados ou não, em 208 municípios do país. De acordo com os dados, quando há indicativo de alguém que influencia no gosto pela leitura, a população aponta primeiro para os professores. São 22% os que fazem essa referência (incluindo leitores e não leitores). Logo atrás dos professores, aparece a figura da mãe ou responsável do sexo feminino, com 17% (incluindo leitores e não leitores), e, logo em seguida, a figura do pai ou responsável do sexo masculino, com 8% (incluindo leitores e não leitores), como pessoas que mais influenciam o gosto pela leitura, o que nos mostra a importância da participação de sujeitos afetivamente próximos nos processos de formação do leitor.

Não há dúvidas sobre a importância da mediação de leitura na vida do indivíduo. Podendo ser promovida pela família, pelo professor ou por qualquer outro agente leitor, ela é uma ação poderosa para despertar o interesse pela leitura. Os dados não questionam esse fato, mas revelam um outro fato menos explícito e muito mais alarmante: 52% dos brasileiros que se dizem leitores e 82% daqueles considerados não leitores não tiveram a oportunidade de encontrar alguém – na família, na escola, e até na biblioteca que algum dia tenham frequentado – que lesse para eles, que lhes indicasse um livro, que convidasse para uma roda de leitura, que os presenteasse com livros ou que houvesse influenciado positivamente para a leitura.

Para refletir a respeito da importância da mediação da leitura, buscamos, dentro da própria literatura e em depoimentos autobiográficos de alguns escritores, passagens que corroboram esse imaginário e ajudam a refletir a respeito dos dados apresentados acima. A literatura, enquanto espaço para construções, compreensões, indagações e reformulações, cria condições para o conhecimento de mundos, seja da ficção ou da realidade, e nos aproxima cada vez mais da singularidade da experiência humana. Muitas vezes distanciada do campo científico, permite-nos submergir em mundos alheios, em que personagens vivem suas tramas sem se preocuparem com regras ou teorias. Porém, esses enredos ou tramas, bem como os modos como se materializam, não se desenvolvem livres do curso da história do homem. E é nesse contexto que a literatura nos favorece uma aproximação da experiência. Nessa mesma direção, os relatos autobiográficos escritos por autores de literatura, alicerçados na subjetividade e estruturados em linguagem poética, também fornecem pistas para um melhor entendimento dos diversos processos que se articulam na formação do leitor

Abrindo nossa reflexão, reportamo-nos a uma obra autobiográfica que dialoga com textos ficcionais do seu autor. Trata-se de *Infância*, de Graciliano Ramos, em cujos relatos podemos observar que os aprendizados iniciais da leitura não

foram algo marcado positivamente. Sua passagem por escolas e a dureza dos métodos parecem ter criado, entre o menino Graciliano e a leitura, certo distanciamento, a ponto de criar-se uma angústia quando se deparava com o momento de ler, mal conseguindo se avir com as letras, menos ainda com os sentidos.

Mas foi pela mediação da prima Emília, pessoa que Graciliano tanto estimava, que o menino se enveredou pelo mundo da literatura:

Era necessário que a priminha lesse comigo o romance e me auxiliasse na decifração dele. Emília respondeu com uma pergunta que me espantou. Porque não me arriscaria a tentar a leitura sozinho? Longamente lhe expus a minha fraqueza mental, a impossibilidade de compreender as palavras difíceis, sobretudo na ordem terrível em que se juntavam [...]. Emília combateu a minha convicção, falou-me dos astrônomos, indivíduos que liam o céu, percebiam tudo quanto há no céu [...]. E tomei coragem, fui esconder-me no quintal, com os lobos, o homem, a mulher, os pequenos, a tempestade na floresta, a cabana do lenhador (Ramos, 1993, p. 190-191).

No fragmento acima, podemos observar a primeira experiência de Graciliano com a leitura literária. Em sua mediação, Emília leva o primo a associar as dificuldades do leitor iniciante com os percalços dos astrônomos na decifração do céu, encorajando o menino a avançar em suas descobertas leitoras.

A obra *Infância* leva a perceber que a meninice de Graciliano foi permeada por outros mediadores de leitura, como o tabelião Jerônimo Barreto, dono de uma biblioteca particular, que lhe conferiu papel importante na promoção do livro:

Dirigi-me à casa, subi a calçada, retardei o passo, como de costume, diante das procurações e públicas-formas. E bati à porta. Um minuto depois estava na sala, explicando meu infortúnio, solicitando o empréstimo de uma daquelas maravilhas [...]. Foi uma inexplicável desapareção da timidez, quase desapareção de mim mesmo. Expressei-me claro, exibi os gadanhos limpos, assegurei que não dobraria as folhas, não as estragaria com saliva. [...] Jerônimo abriu a estante, entregou-me sorrindo *O Guarani*, convidou-me a voltar, franqueou-me as coleções todas (Ramos, 1993, p. 212-213).

Percebemos no trecho um leitor mais autônomo e desejoso. Os percalços com a leitura já haviam sido superados. Jerônimo, enquanto mediador, disponibiliza o seu vasto acervo literário, sem se preocupar com a faixa etária do leitor e muito menos com a complexidade dos textos. Nota-se a liberdade que o leitor tem de buscar suas leituras de acordo com o seu interesse e curiosidade.

Os exemplos relatados nas páginas de *Infância* deixam pistas a respeito da importância da mediação da leitura na formação inicial do leitor. Entretanto, para além disso, podem revelar também um leitor que, durante sua formação, teve o acaso de interações que lhe permitiram se colocar subjetivamente perante a leitura, tendo sido afetado pelo desejo que a prima e Jerônimo já nutriam pela literatura.

É ainda na literatura que nos lançamos a conhecer outras experiências leitoras. Em *Meu pé de laranja lima*, romance autobiográfico de José Mauro de Vasconcelos, protagonizado por Zezé, um menino de seis anos, travesso e muito esperto, conhece desde cedo as amarguras de uma infância pobre e carente de afetos.

Zezé, sempre mal compreendido dentro de casa, muitas vezes rotulado como diabinho e peste, lida com a ausência da mãe, que passa muitas horas fora de casa trabalhando, e um pai que, alcoólatra e depressivo, mostra-se pouco compreensivo com os filhos.

Quando Zezé vai para a escola, conhece um espaço onde é tratado como a criança que é. O olhar carinhoso da professora D. Cecília é absorvido inteiramente pelo menino, que cria dentro de si uma autoestima nunca antes experimentada. Em confidências a Minguinho, o pé de laranja-lima com quem conversava, pode-se notar o contentamento de Zezé ao ser elogiado pela professora:

E ficava tagarelando tudo que acontecia na aula e no recreio para ele. Só vendo como ele ficou inchado de orgulho quando contei que, na aula de leitura, D. Cecília Paim disse que eu era quem melhor lia. O melhor 'leitureiro'. Aí fiquei com as minhas dúvidas e resolvi que na primeira oportunidade ia perguntar a Tio Edmundo se era leitureiro mesmo (Vasconcelos, 2019, p. 80).

Colocando frente a frente o menino Graciliano e o garoto Zezé, podemos perceber as diferenças em suas relações com a aprendizagem da leitura. Para um, a experiência traumática da aprendizagem fora suprida pela mediação afetuosa da prima e pelo tabelião Jerônimo. Para o outro, a mediação carinhosa da professora passa a fazer parte do seu diálogo íntimo com o amigo imaginário, indicativo da grande relevância assumida por sua relação com a leitura.

Deslocando-nos do universo autobiográfico para a ficção em pleno sentido, tomamos como fonte a obra *O filho de mil homens*, de Valter Hugo Mãe. Nela, deparamo-nos com Camilo, um menino de 14 anos, órfão ao nascer de uma mãe anã, que não resiste ao parto e morre ao dar à luz. O menino é adotado pelo velho Alfredo, viúvo que realiza, com esse ato de adoção, o desejo da falecida esposa de ser mãe. Em um relato bem-humorado, o velho Alfredo oferece livros ao menino com pretexto de que ler é fundamental para a saúde:

Para entreter curiosidades, o velho Alfredo oferecia livros ao menino e convencia-o de que ler seria fundamental para a saúde. Ensinava-lhe que era uma pena a falta de leitura não se converter numa doença, algo como um mal que pusesse os preguiçosos a morrer. Imaginava que um não leitor ia ao médico e o médico o observava e dizia: você tem o colesterol a matá-lo, se continuar assim não se salva. E o médico perguntava: você tem lido o suficiente? O paciente respondia: não, senhor doutor, há quase um ano que não leio um livro, não gosto muito e dá-me preguiça. Então, o médico acrescentava: ah, fique, pois, sabendo que você ou lê urgentemente um bom romance, ou então vemo-nos no seu funeral dentro de poucas semanas. O caixão fechava-se como um livro. O Camilo ria-se. Perguntava o que era o colesterol, e o velho Alfredo dizia-lhe ser uma coisa de adulto que o esperaria se não lesse livros e ficasse burro. Por causa disso, quando lia, o pequeno Camilo sentia-se a tomar conta do corpo, como a limpar-se de coisas abstractas que o poderiam abater muito concretamente. Quando percebeu o jogo, o Camilo disse ao avô que havia de se notar na casa, a quem não lesse livros caía-lhe o tecto em cima de podre. O velho Alfredo riu-se muito e respondeu: um bom livro, tem de ser um bom livro. Um bom livro em favor de um corpo sem problemas de colesterol e de uma casa com o tecto seguro. Parecia uma ideia com muita justiça (Mãe, 2019, p. 48).

O velho Alfredo oferecia livros ao menino e lhe ensinou desde cedo a importância da leitura, comparando-a com remédios capazes de curar doenças, “remédio” esse que precisa ser administrado constantemente para que a humanidade não adoça. A curiosa relação que a personagem estabelece entre leitura e saúde pode se aliar a uma concepção de leitor que se vê afetado pela obra literária. Mais ainda, que a literatura se faz sentir no próprio corpo do sujeito.

Não são poucas as obras que relatam, ainda que de passagem, a relação entre o leitor e o livro, o que favorece os indicativos de que a constituição do leitor é um processo socialmente construído, através de experiências vivenciadas pelo sujeito, desde o ambiente familiar, passando por diversas situações sociais, até, obviamente, a escola. As histórias de mediação, bem sucedidas, ou não, parecem determinantes para o desenvolvimento, ou não, de um leitor em potencial.

Na literatura e nos relatos autobiográficos de escritores a respeito de suas formações enquanto leitores, é possível vislumbrar apropriações de tais processos mais ou menos idealizados, remetendo a situações e pessoas que interferem em suas vidas de modo por vezes pontual, mas muito significativo, a ponto de serem mencionados, ainda enquanto detalhe quase imperceptível de suas histórias de vida. O fato, porém, é que esses pormenores se tornam muito significativos no percurso de criar-se leitor e, em alguns casos, escritor.

Em todas as referências citadas acima, o mediador tem um papel fundamental na construção leitora das personagens - reais, ficcionalizadas ou fictícias. A família, a escola e a biblioteca compõem como agências de mediação socialmente reconhecidas, porém é sempre na relação entre sujeitos que se dá a urdidura do fio afetivo (Soares, 2020), que faz laço com a leitura.

Muitas vezes, porém, esses laços configuram-se como trançados complexos, na medida em que as mediações e os afetos que por eles trafegam são diversos e, por vezes, marcados por certa aspereza. O caso de Graciliano Ramos é exemplar nesse sentido,

pois, se de um lado, sofre as negações de um pai distanciado, de outro acolhe-se na doçura da mediação da prima.

A seguir, com base nos dados colhidos na pesquisa “Escutar Leitores”, apresentamos algumas reflexões a respeito das urdiduras irregulares em que parecem se constituir as histórias dos leitores e de seus afetos com a leitura, num entrecruzar incerto de lançadeiras, que tramam nós, intervalos, fissuras, remendos.

Histórias de leitores: os laços frouxos nas tramas da escola

As entrevistas realizadas pelo projeto “Escutar leitores” seguiram trajetórias muito variadas, nas quais se deu destaque a distintas temáticas, uma vez que se tratava de sujeitos diversos, com suas experiências subjetivas expressas em interações não menos particulares, considerando que o contexto e a intersubjetividade se estabelecem a partir, justamente, dos enlaces originados nas situações vividas. Nesse sentido, os depoimentos dos entrevistados se constituem a partir de memórias afetivas, nas quais são valorizados momentos relevantes de seus percursos formativos enquanto leitores.

No caso das experiências que tiveram durante o período escolar, embora haja algumas menções positivas a esse respeito, observamos certa tendência na maioria dos relatos: ao se reportarem à escola, os entrevistados se referem a ela com certa mágoa ou desdém, motivados, em boa parte das situações narradas, pela ausência de acolhimento das subjetividades leitoras.

Notamos, então, que os muitos relatos expressam uma percepção da escola como um lugar em que os traços da subjetividade, inerentes a qualquer processo de leitura, não foram reconhecidos ou foram negligenciados em favor da manutenção de discursos plenipotentes, que reforçam a sujeição do leitor ao que Montes (2020) considera como a “ordem da leitura”. Isto é, de um modo ou de outro, tanto nos relatos elogiosos quanto nos críticos à experiência leitora no período escolar, evidencia-se, nas situações relatadas, um trabalho com a leitura pautado na defesa do que está

posto, seja a interpretação única das obras, o currículo baseado apenas no cânone ou a supervalorização acrítica deste.

Sabemos que tais entrevistas, em termos numéricos, representam uma parcela ínfima em relação à comunidade escolar. Entretanto, amparados pela metodologia do Paradigma Indiciário, não pretendemos, em nossa reflexão, uma compreensão generalizante, mas a identificação de um processo que surge espontaneamente nas falas dos entrevistados e que fornece indicativos de uma relação interdiscursiva e afetiva, que pode nos esclarecer a respeito do potencial da subjetividade a ser acolhido nos processos de ensino da leitura.

A leitura na cena escolar: sala de aula

A escola, ambiência considerada fundamental na formação de leitores, comparece de modos muito diversos nas histórias dos nossos entrevistados. Em alguns casos, é uma presença marcante, fundadora, em outros, mostra-se enfraquecida e mesmo invisibilizada. Entretanto, o que nos parece notável, traço comum entre vários dos relatos, é a maneira pouco acolhedora com que a escola trata a leitura, levando-a a um estatuto quase que de subversão em seu interior.

Começamos, aqui, retomando uma das primeiras entrevistas realizadas, em que Paco se debruça longamente sobre sua infância e adolescência ao narrar seu percurso de leitor de gibis e livros de faroeste, não se reportando sequer uma vez às experiências escolares com a leitura. Todo o seu universo literário, na fase estudantil, é atribuído, em sua narração, ao acervo do irmão mais velho, que permitia que Paco o manuseasse e lesse. Já finalizada a entrevista, instado pela pesquisadora a reportar-se à escola, a primeira resposta foi negar sua influência ou marca relevante no seu percurso de leitor. Segundos depois, entretanto, revela ter havido, uma vez, uma professora que leu “A serra do Rola-moça”, de Mário de Andrade, abrindo-lhe, então, um novo mundo: a poesia e o universo prosaico, de sujeitos comuns, forma e tema que ressurgiriam, depois, em sua

escrita autoral. Ao rememorar tal evento ocorrido no interior da escola técnica que frequentava, Paco relembra a empolgação com que a professora lia os versos, mas faz a ressalva de que não se tratava de uma situação habitual das aulas. Foi uma vez. Foi uma vez e capturou Paco. Indagamo-nos, no entanto, se, havendo outras vezes, não teria captado outros alunos e alunas.

A ação, tratada como excepcional na cena escolar, surge das memórias de Paco como algo que se instalou num recôndito, num interdito, como se fosse um segredo, uma subversão. Quase esquecida, a leitura em voz alta de “A serra do Rola-moça” se destaca do cotidiano escolar, ao mesmo tempo em que sucumbe a ele. E fica sendo a escola um lugar onde a prática da leitura literária figura como exceção.

Se Paco teve uma experiência quase epifânica com a leitura na escola – ainda que isoladamente –, Lucélia não teve a mesma sorte. Embora, em seu caso, a literatura pareça mais presente nas aulas de língua portuguesa, havendo momentos específicos para a abordagem das obras canônicas em sala, em seu depoimento evidencia-se a pouca ou nenhuma possibilidade de uma leitura efetiva.

Ao relatar sua experiência com a leitura, Lucélia faz diversas menções a obras clássicas, sobretudo a Shakespeare, e à importância da família, principalmente na figura da avó, em seu interesse pela literatura. Mostra, nesse sentido, que, desde a infância, convive com a cultura literária, o que inclui processos de compartilhamento de ideias e interpretações e a condução a uma educação leitora caracterizada pelo potencial de liberdade, de se posicionar subjetivamente em relação aos textos e discursos.

A entrevista com Lucélia inicia com sua definição de leitor como sendo alguém que sente prazer em ler. Em seguida, coerente com sua concepção, autodeclara-se leitora e, ao longo de toda a sua fala, é possível entrever elementos que evidenciam a relação prazerosa com a leitura. Ao se reportar à escola, entretanto, traz um registro surpreendente sobre comentário feito à obra de leitura obrigatória *Memórias póstumas de Brás Cubas*, mais especificamente ao capítulo 55, “O velho diálogo de Adão e Eva”, constituído todo

por vocativos (Brás/Virgília) e por pontos de exclamação, interrogação e reticências. Lucélia, enquanto aluna do Ensino Médio, arrisca uma interpretação e declara à professora que entendia o tal “diálogo” como uma forma de representação do ato sexual realizado entre os amantes.

Os leitores de Machado de Assis, os críticos literários em especial, sabem muito bem que o capítulo a que Lucélia fez referência é, reconhecidamente, uma representação do ato sexual entre Brás e Virgília, habilmente construído por meio do uso exacerbado de pontuações que expressam todo tipo de emoção, de silêncios, enfim, pela ausência de palavras, tão desnecessárias nos encontros amorosos. Lucélia, em sua já perspicaz capacidade leitora, pôde inferir os sentidos indicados no texto, fez sua interpretação e compartilhou-a com a professora que, em choque, prontamente, rechaçou-a, levando-a a silenciar suas opiniões e interpretações nas práticas escolares de leitura até o final do Ensino Médio.

O silenciamento das leituras de Lucélia dentro da escola, por diversas razões, parece-nos muito significativo. De imediato, temos uma jovem que se vê impedida de se expressar e de dialogar sobre suas leituras no que seria o espaço autêntico para tal atividade. No caso específico, dado que havia a manutenção das práticas leitoras no interior da família, o prejuízo talvez não tenha sido tão sentido. No entanto, no coletivo de uma sala de aula, há que se questionar o significado do silenciamento de uma aluna em face de sua interpretação – correta, ainda que ousada – de um texto canônico. Para um aluno que não tenha tido as mesmas oportunidades que Lucélia, o que representa ver a colega sendo interpelada por uma interpretação que sequer estava equivocada? O que significa, para a escola, uma prática leitora que não prevê ou não admite divergências de interpretação?

Temos constatado em nossas pesquisas que a leitura é uma atividade que não se executa de maneira isolada, mesmo quando estamos sozinhos diante de um livro, qualquer que seja seu suporte. Entretanto, a despeito de estarmos sempre conectados a algo ou a alguém que nos sugeriu tal obra ou cujo discurso emerja

vez ou outra em meio à construção dos sentidos, é inegável que toda leitura passa pela subjetividade, sendo matriciada por experiências conscientes ou inconscientes, que nos levam a compreender, rejeitar, amar ou desprezar certas obras e seus autores. O texto só existe quando um leitor interage com ele, criando, escrevendo, conforme Barthes (2004), a própria leitura. Vale lembrar que cada nova leitura só tende a enriquecer mais o texto de onde ela se origina, o que faz da atividade de compartilhamento na escola uma das mais privilegiadas formas de ensino da leitura e da literatura, tendo em vista que é no ajuste das interpretações, nas negociações de sentidos entre os vários leitores, que se alcançam possibilidades de melhor compreensão da obra e a ampliação das potencialidades leitoras, num manejo mais perspicaz dos discursos.

Nas duas cenas que destacamos das entrevistas, observam-se momentos distintos em que se demarca o silenciamento da leitura. Para Paco, a performance poética não passa de fato isolado, relegando a escola a uma subalternidade na sua história de leitor. Para Lucélia, a escola perde seu lugar de prazer e encantamento, torna-se paralela em seu percurso formativo pela leitura.

Se nesses dois casos a pouca relevância assumida pela escola na condução do acesso e desenvolvimento das práticas leitoras não representou grande prejuízo aos entrevistados, considerando que tinham amparo letrado no interior de suas famílias, a mesma realidade não ocorre para grande parte dos estudantes brasileiros, sendo a escola um núcleo fundamental para acolhimento e difusão das práticas e das ousadias interpretativas dos jovens.

As duas situações narradas indicam ainda que a escola pode se constituir enquanto ambiência relevante na expressão da subjetividade, alicerçada, sobretudo, nas interações enlaçadas pelo afeto. Quando isso se rompe, como ocorreu com Lucélia, dificilmente o elo é refeito. Entretanto, quando se opera, ainda que uma única vez, dificilmente, o laço com a leitura será desfeito, podendo atar-se a novos fios e até constituir tecidos, como no caso de Paco com sua escrita poética.

A leitura na (obs)cena escolar: bordas de um tecido esgarçado

Se a escola, para Paco e Lucélia, ganhou lugar lateral em suas formações leitoras, para outros de nossos entrevistados ela assume uma função meio mágica, particularmente constituída a partir de experiências solitárias, em geral, localizadas em cantos recônditos das bibliotecas escolares.

Não é raro, entretanto, que essas incursões pelas bibliotecas tenham como motivação não a leitura ou a literatura, mas algum outro enlace que, naquele ambiente, encontra refúgio para se desenrolar. É o que ocorre com Flor, ainda adolescente, cuja frequência à biblioteca escolar tinha como objetivo a busca da origem de seu nome, segundo o pai, perdido em alguma obra de Jorge Amado.

Flor relata que a escola lhe era um espaço de grande prazer, na medida em que apresentava bom desempenho em todas as disciplinas, sendo até solicitada a ajudar os colegas com dificuldades. Tinha, portanto, o reconhecimento da comunidade sobre sua produção, o que talvez a tenha ajudado a estreitar os vínculos com tal ambiente e com tudo que lhe dizia respeito.

As incursões à biblioteca, entretanto, não seguiam, segundo Flor, as mesmas linhas de excelência das demais práticas escolares com as quais se envolvia. Era às escondidas que a jovem buscava os romances de Jorge Amado e os saboreava à revelia das determinações, que indicavam ser tal literatura ainda muito precoce a adolescentes como ela.

Flor, inicialmente, só queria descobrir quem era a personagem que lhe teria dado nome, caso seu pai, sozinho, no cartório, não houvesse se esquecido da recomendação materna: Gabriela. E assim, leu, não apenas *Gabriela, cravo e canela*, mas tantos outros romances do autor. Perseguindo um nome, ela entra na biblioteca em busca de si mesma, e, assim, expande seu horizonte de procuras e de encontros: expande-se. Torna-se, mais tarde escritora, narra a vida de outras mulheres, muitos nomes para si mesma: os nomes de todas nós.

A biblioteca e, por extensão, a leitura, em sua vida, funcionam como portais para cruzar fronteiras que a própria escola parece ter imposto. Ousar ultrapassar os limites das prateleiras com obras proibidas manteve Flor em plena atividade leitora, numa subversão diária aos ditames da escola, que, naquele contexto, empenhava-se em disciplinar o desejo ao proibir certas obras a certos leitores em formação.

Vale ressaltar, no entanto, que, ao longo da História, a maneira mais eficaz de provocar o desejo tem sido a proibição do objeto. Assim, Flor, aluna vista como exemplar no contexto da escola conservadora, se lança à aventura da insubordinação, pois preserva o próprio desejo, cultiva-o, nas bordas e fendas das práticas escolares.

A bem sucedida história de Flor, entretanto, abre-nos novas questões. E se ela houvesse obedecido? E os tantos outros alunos que obedeceram? Que houve com eles?

Flor tinha para si uma razão maior: o encontro consigo mesma, com um outro que precisava conhecer para melhor compreender e constituir a si própria. Sua jornada de enfrentamento das proibições tinha uma motivação maior que, talvez, a levasse a criar estratégias e mesmo a não enxergar perigo em suas ações, estando movida pelo desejo e pela curiosidade. Para outros, porém, uma incursão às obras proibidas talvez não representasse tamanho vigor afetivo, mas pudesse, por outras razões – como a atração pelos conteúdos de cunho erótico e violento –, conduzir possíveis enlances, primeiros passos, ainda que inseguros, por uma longa jornada de leituras. As temáticas difíceis presentes nas obras de Amado, em geral, sofrem algum tipo de restrição, sobretudo para sua abordagem nas salas de aula marcadas ideologicamente pelo apagamento de tudo que possa gerar dissenso: seja o sexo ou a violência.

Mas a escola é também campo de violências. Extensão da sociedade que o ratifica, por mais que procure construir novas realidades por meio do cultivo do conhecimento, o ambiente escolar tem sido, desde sempre, palco dos mais diversos tipos de opressão: física, simbólica, de gênero e tantas outras. Nesse

contexto, a leitura parece se constituir como lugar de refúgio, um beco, um esconderijo para preservação do ser.

Maria Horta, em seu breve relato sobre os tempos da escola primária, conta que buscava a biblioteca para se esconder e, então, ler. O espaço embaixo da mesa, distante das atividades cotidianas do colégio interno, a transportavam para uma ambiência de intimidade, que todos nós, quando entramos na escola, perdemos ao passarmos a fazer parte de grupos submetidos ao olhar homogeneizador que, em geral, determina as interações escolares.

Maria Horta buscava a biblioteca para se abrigar. O acesso aos livros era obra do acaso. A angústia da menina negra em escola para brancos levou-a aos livros, à leitura. A ausência de acolhimento e a falta de afeto conduziram-na a um caminho sem volta que, ainda hoje, se faz presente em sua vida. Coordenadora do projeto “Remição pela leitura” numa penitenciária paranaense, Maria Horta agora refaz o caminho (sua re-missão) até a biblioteca, compartilhando com apenados o que já lhe fora abrigo e hoje é pertencimento.

As duas leitoras, em suas práticas ocultas de acesso aos livros e de busca de si, evidenciam uma escola frágil, cujo discurso restritivo e disciplinador se esgarça e abre brechas para outros trânsitos culturais e afetivos, a despeito das proibições e dos abandonos. Vale dizer que, se a leitura e a literatura, quando escolarizadas, requerem uma padronização que tampona as buscas e expressões autênticas do leitor, em algum lugar estas vão se manifestar, ainda que sob a vista grossa de bibliotecários coniventes. (Ainda bem!)

Flor e Maria Horta iniciam, segundo suas memórias, seus percursos de leitoras dentro da escola. Entretanto, o fazem por um desvio de rota. Não é na sala de aula, nem pelas indicações curriculares e menos ainda sob aprovação institucional que as jovens se engajam na leitura. Seus encontros e o compromisso firmado com o ato de ler – fatos que determinam inclusive seus caminhos profissionais – não foram chancelados pela escola, mas sobrevieram a despeito dela.

Há que se considerar, no entanto, que, se Maria Horta e Flor puderam abrigar-se na biblioteca escolar, isso se deu tão somente porque havia tal espaço e o acervo por ele conservado estava acessível (ainda que com certas restrições), o que, em si, não é pouco e deve ser valorizado. No entanto, também é preciso observar que, em ambos os casos, o ambiente propício ao esconderijo e à atividade ilícita só pôde assim se configurar pelo isolamento ali possível de se operar. Sendo assim, nota-se que não se tratava de espaços muito frequentados pelos demais estudantes, seja espontaneamente ou durante as aulas. Desse modo, retomamos alguns questionamentos elencados antes: e os demais alunos? Aqueles que não viram necessidade de buscar abrigo em algum canto recôndito da escola ou que não tiveram o mesmo ímpeto de Maria Horta para evadir-se e aventurar-se entre prateleiras e livros? E aqueles que não tinham, no momento, buscas a fazer, motivações outras que os levassem para fora das salas, distanciados dos pátios, aqueles para quem o acaso não favoreceu o caminho até a porta da biblioteca? Por que caminhos outros andavam as outras dezenas ou centenas de estudantes que não buscaram a biblioteca para contemplar suas angústias presentes? Em que cenas inertes estavam que não puderam se deslocar, povoar as bibliotecas e estabelecer parcerias de refúgio e de aventuras?

O abandono da cena escolar: ponto sem nó

Na esteira dos esquecimentos da relevância da escola para o processo de formação leitora, conforme vimos na narrativa de Paco, temos também os registros que evidenciam o ambiente escolar como memória dolorida. Algo como o que Daniel Pennac (2007) descreve em *Chagrin d'école* (na tradução brasileira, *Diário de classe*), ao se referir aos processos traumáticos durante a infância, por ocasião da aprendizagem da leitura, vemos reeditados nas narrativas de Lúcia e de João.

Lúcia é poeta. Escreve literatura desde os 8 anos, tendo se descoberto numa ocasião em que se viu ansiosa após o convite do

pai para pescar. À beira do rio, o pai e ela pescando, os versos vinham-lhe à mente associados a uma melodia. Assim surgiu, quase tão fluido quanto o rio em que pescava, seu primeiro poema. Ao longo de sua juventude, prosseguiu o exercício da escrita literária, interrompendo-o, entretanto, na fase adulta, e só o retomando após o nascimento do neto. Os poemas dessa época foram registrados em livros organizados pela neta mais velha; já os da mocidade se perderam.

É importante ressaltar que Lúcia, apesar da forte ligação com a leitura e a literatura, teve um contato reduzido com a escola, tendo atingido apenas o 4º ano primário – atual 5º ano do Ensino Fundamental. Segundo a poeta, no tempo de sua juventude, o estudo e a vida amorosa eram atividades incompatíveis, pois “naquele tempo era assim: se namorava, se paquerava, não estudava”. Tendo preferido namorar a estudar, Lúcia criou sua própria técnica de escrita e seguiu percursos leitores distanciados dos ditames escolares. Seus poetas preferidos, pouco aclamados pelo cânone acadêmico, são Vinícius de Moraes e Cora Coralina, dos quais parece sofrer influência em seu estilo, marcado por um “modo simples”, pois suas poesias “não têm essas palavras difíceis, é a palavra que fala no dia a dia”.

Entretanto, se Lúcia trata sua experiência distanciada da escola de maneira aparentemente tranquila, vemos, em boa parte de seus enunciados, indícios de que tal relação não é de desconfirmação, mas, talvez, de afastamento seguro, um modo de se preservar do inevitável assujeitamento que a escola poderia impor a suas práticas de leitura e de escrita, referendadas numa certa norma e num certo repertório literário. Isso se nota quando a poeta parece censurar sua forma de interagir com os textos ao se referir a si como não leitora: “Não... leitora, assim como eu imagino, é pegar um livro e ir do começo ao fim.”. Tal avaliação de si, parece, no entanto, não ser compatível com o que afirma a respeito de sua relação pessoal com a leitura: “leio jornal, coisas na internet, leio bastante na internet, coisas que me falem, que não sei o que é, eu vou

correndo ver o que é, ver o significado. É... de onde começou aquilo, a história daquilo ali. Tenho uma curiosidade de saber de tudo”.

Vemos nessa incoerência, a reprodução de um discurso escolar normatizador, que a poeta assume para si e que dele se ressentente por certo efeito de exclusão. Isto é, Lúcia percebe que, para a escola, em seus ditames e concepções mais arraigadas, não há espaço para leitoras como ela. E, não havendo lugar para si, melhor casar-se e poder ler livremente, ainda que sob a ameaça da rotulagem de não leitora.

Vemos, no caso de Lúcia, que o imaginário das exigências escolares tradicionais impede que ela se insira ou se veja na cena escolar ou na cena autorizada pela escola, que exige a leitura completa de livros, cujos autores escrevem com palavras estranhas ao dia-a-dia e para as quais o dicionário é ferramenta indispensável. Sua curiosidade e seu desejo não se configuram, em tal enquadramento, como valores fundamentais de uma conduta leitora. Lúcia, poeta, exilada da escola, lê, mas não se atreve a afirmar que o faz.

Algo semelhante ocorre com João. Ao fazer o relato sobre a sua formação leitora, menciona, de passagem, a escola, apenas como referência temporal – o período do Ensino Médio – e a certa fase em que mergulhou na obra de Agatha Christie. Entretanto, a escola que se impõe em sua experiência leitora de maneira mais significativa situa-se no Ensino Superior, quando cursou Letras.

João é escritor. Sua obra se debruça, principalmente, na recuperação das narrativas tradicionais da região em que nasceu e se criou, no Norte do Paraná. No entanto, embora a temática que desenvolve em seus trabalhos aponte para uma perspectiva de valorização de certo regionalismo como postura política, ética e estética, ela nasce também de um desencontro com as exigências da escola. Durante o curso de Letras, João se viu oprimido pelos imperativos de uma crítica acadêmica, aos quais sentia não conseguir corresponder em sua produção. Assim, durante dez anos, sua escrita se manteve silenciada, vítima de uma “armadilha” que lhe tirou a coragem de publicar: a crítica e a autocrítica

desenvolvidas no ambiente acadêmico. Não foi por acaso que, para quebrar o silêncio, João tenha, habilmente, se voltado para a sua memória oral, constituída pelas histórias da avó e de sua comunidade. Assim, o mergulho que faz nas lendas da sua região natal resgata sua voz e sua potência literária.

Embora, na superfície, o enredo do relato de João traga muito mais elementos da escrita, podemos entrever também aspectos relativos à leitura. A valoração de uma certa crítica, notadamente a acadêmica, em geral, volta-se sobremaneira para os cânones literários, vale dizer, centra-se na produção e nas temáticas oriundas da escrita, com todas as normatizações a ela peculiares. A autocrítica construída por João, resultado dos ditames leitores do Ensino Superior, não permite a inserção do que escape a tal perfil literário. Consequentemente, sua obra, nascida do desejo que brotou no seio familiar, com as histórias contadas pela avó (ainda que, por vezes, oriundas de livros), em que o som, a voz, a palavra oral, a performance são elementos composicionais fundamentais, pareceu-lhe incompatível com as exigências acadêmicas e, assim, ficou em processo de latência, até que pudesse retornar, fortalecida, pelo reencontro consigo mesma, a partir do reconhecimento da cultura local.

A escola, nesse caso, representada pelo Ensino Superior, ao mesmo tempo que contribuiu sobremaneira para o amadurecimento intelectual do escritor, por meio de leituras canônicas e de uma crítica também fixada em certo padrão, acabou por negar valor ao seu repertório original, fundado na oralidade, gerando, assim, a “armadilha” que o silenciou por anos. Sua leitura das obras poéticas valorizadas na infância, como a “Canção do exílio”, ou as narrativas policiais não assimiladas pela crítica como valiosas, não serviram como chancela de aptidão, tendo, assim, de assumir outros percursos críticos para travestir-se de leitor qualificado. Sua leitura, nesse sentido, submerge na profusão de discursos acadêmicos e ali adormece por dez anos.

O abandono da cena escolar de leitura de João se dá após tê-la vivido intensa e dolorosamente no âmbito acadêmico. O escritor cai

na “armadilha” da deserção da sua experiência leitora progressiva como forma de adequar-se aos ditames da crítica. Entretanto, é capaz de, posteriormente, reelaborar sua experiência, transformando-a em narrativa, assimilando-a como amadurecimento que pode lhe proporcionar o fortalecimento do seu lugar de leitor e da sua voz de autor. Nesse sentido, João, mais que abandonar a cena, supera-a, porque a reelabora. Porém, é preciso atentar para que, no ambiente escolar, sua leitura não encontrou ressonância e teve de se submeter a um não-lugar, a certo esconderijo que a fez perder-se, por uma década, da voz e do desejo de quem a cultivou.

Tanto Lúcia quanto João parecem não caber na restrita cena escolar de leitura, pautada pelo rigor crítico e pela prescrição de certos autores e de certos tipos de produção, em favor do que os ditames elegem como “bom, belo e verdadeiro”. Escapam dos ditames escolares, porém se mantêm leitores, apesar dos custos desse processo: Lúcia, apesar de leitora, não se sente autorizada a se ver assim; João fica silenciado por dez anos, até que se reconcilie com sua leitura, a partir do mergulho na cultura regional.

O que faz falta: quando a escola comparece, mas de maneira pontual

Dentre os diversos relatos que ouvimos a respeito da experiência leitora, não podemos deixar de mencionar que alguns deles – espontaneamente ou não – mencionaram a escola de maneira elogiosa. Todos eles, porém, o fazem de modo muito específico, um “sim” muito discreto em meio à imensidão de negativas. Entretanto, trata-se de fatos que não podem ser desprezados, sobretudo quando se tem o Paradigma Indiciário e a escuta nas entrelinhas como suportes metodológicos de investigação.

Um desses casos, já tratado antes, é o de Paco, que reconhece na performance leitora da professora um dos fatores que o levou a buscar o poema lido na aula e, talvez, tenha sido uma das motivações para traçar um percurso autoral pela poesia. Trata-se, porém, de um episódio isolado, que mais revela sobre a ausência

de leitura na escola do que sobre um trabalho sistemático com o objetivo da formação de leitores.

Henrique e Kamila, entretanto, ao reportarem as boas experiências com a leitura na escola, referem-se a algo mais extensivo, porém não menos isolado enquanto prática. O primeiro, ao mencionar a escola enquanto lugar fundamental para sua formação leitora, refere-se exclusivamente a uma professora, que teria mediado, durante o Ensino Médio, uma relação afetiva com a leitura. Ele narra que, já adulto e formado, voltou à escola para agradecer à professora pelo que fizera por ele. E o que fizera? Henrique, em seu relato, não menciona as práticas desenvolvidas pela professora. Entretanto, cita obras clássicas e autores canônicos. Uma casa cheia de livros, um filho leitor, pesquisador em literatura comparada, talvez indiretamente afetado pelo trabalho da professora. Não é pouco, mas não se pode negar que se trate de um fato isolado e não de um trabalho amplo, articulado, que envolvesse vários professores, séries e ambientes da escola. Afinal, Henrique, ao retornar à escola, procura tão somente pela professora, numa expressão de gratidão individual.

Kamila menciona a escola sem o mesmo afeto que Henrique. Ao relatar, entretanto, que fora na escola – pela via da lista do vestibular – que deixara de ler livros mais “fantasiosos”, passando a conhecer mais as literaturas nacional e africana, vemos a relevância da instituição enquanto motivadora da leitura e da expansão do horizonte de expectativa. Ao fazer seu relato, Kamila reconhece na escola um ponto de giro no seu percurso leitor, sem mencionar, contudo, um trabalho específico ou práticas que levassem à persistência e à busca por novas literaturas. Ao contrário disso, ela afirma que a escola teria feito pouca diferença em sua formação, tendo em vista que o empréstimo de livros não era atividade obrigatória, além de as aulas seguirem uma abordagem tradicional, com a divisão do conhecimento literário em escolas, sem a preocupação de realizar a leitura dos livros em sala, ou de conhecer o gosto ou a opinião dos alunos a respeito das obras indicadas.

É possível reconhecer, portanto, que a escola pode se constituir um forte vetor na formação de leitores, na medida em que concentra diversas condições que podem motivar a leitura. Nos casos aqui mencionados, vemos desde contextos de produção criativa – como na performance leitora da professora de Paco – até situações mais formais – como na abordagem dos livros do vestibular –, em que, de algum modo, o estudante é afetado, é tocado subjetivamente pela leitura.

Nos três cenários aqui retomados, a escola compareceu como lugar de cultivo das práticas leitoras e, ainda que isso tenha ocorrido muito timidamente, deixou marcas muito significativas nos sujeitos, fazendo-os se reconhecerem como leitores.

É preciso ressaltar, porém, que, a despeito das (infelizmente) restritas descrições elogiosas da relevância da escola para a formação leitora, o trabalho sistemático com a leitura ou com a literatura não é mencionado em nenhum dos relatos. Parece que a escola mais falta do que se impõe enquanto favorecedora imediata dos enlaces dos entrevistados com a leitura. À exceção de Paco, nenhum outro entrevistado fez referência à prática da leitura na sala de aula, regida por um professor. Ainda assim, como já dito, tal ocorrência se dera como uma quebra no padrão das aulas, não se tratando de um trabalho extensivo ou de ocorrência regular.

Recalque da leitura e os afetos que alinhavam a subjetividade leitora

Os relatos aqui comentados, no que concerne ao lugar da escola nas histórias dos leitores, trazem à tona uma discussão que encontramos em Barthes (2004), no ensaio “Da leitura”, porém com roupagem um tanto diversa. No ensaio, o autor faz uma reflexão a respeito do recalque da leitura como um dos componentes que demarcam a relação intrínseca do fenômeno com o desejo e, por extensão, com a subjetividade. Para o semiólogo francês, dentre as diversas situações que envolvem a leitura, o recalque é uma das mais relevantes, pois nele se concentra o desejo e sua inevitável contenção.

Em sua reflexão, Barthes (2004, p. 35) elege a biblioteca como o lugar do recalque da leitura, na medida em que impõe ao leitor o fato da impossibilidade de realização total dos desejos, uma vez que sempre será “grande demais e pequena demais”. Isto é, compreendendo a biblioteca em um sentido mais abstrato, como a totalidade do acervo de obras produzidas em todo o mundo ao longo de todos os tempos, entende que seria impossível ler tudo, sendo, portanto, esse um dos impedimentos dados por ela. Paradoxalmente, esse mesmo acervo, quase infinito, jamais conterà a totalidade das obras, pois a sua produção permanece em plena atividade. Sendo assim, sempre se corre o risco de não encontrar o que se procura. Os impossíveis do desejo se manifestam, portanto, justamente pelo impedimento de preenchimento de uma falta em sua medida e em sua forma exatas. Sempre se consegue algo próximo do que se quer, mas nunca exatamente o que se quer. E, nesse processo, persistem a busca, a angústia e o desejo.

Há que se considerar, entretanto, que essa biblioteca abstrata materializa-se em muitas outras, corporificadas em coleções, indicações de leitura, listas de vestibulares etc., configuradas pelos discursos de poder em torno da leitura e da literatura. A própria constituição de um cânone, conforme Compagnon (2012), obedece sempre a certos critérios, eleitos por um determinado grupo, baseado em alguma teoria e legitimado pela posição de poder que ocupa (professores, críticos, donos de editoras etc.).

Os discursos que se impõem para a leitura, nas delimitações criadas por tais materializações, amparam-se no que Barthes (2004) compreende como uma espécie de lei, a qual regula não o ato de ler, mas o “ato de ter lido”. Nesse sentido, a biblioteca, além de representar os impossíveis do desejo, firmando a situação de recalque da leitura, também se configura como uma manifestação do discurso de autoridade que reforça e assegura a lei do “ato de ter lido”. Afinal, tudo que está na biblioteca reitera, a todo momento, o que é preciso ter lido. Vale dizer que, a todo momento, a biblioteca também relembra ao leitor sua falta, aquilo que ele não leu, mas que deveria.

Analogamente à compreensão de Barthes (2004), que elege a biblioteca como representante maior do recalque da leitura, em nossas pesquisas, observamos que, no percurso de formação do leitor, a escola parece assumir tal função, o que impacta os leitores de diversas maneiras.

Nos relatos registrados, podemos afirmar que o recalque da leitura se configura de distintas maneiras, todas elas impondo não apenas um enquadramento do que é preciso ter lido, mas de como e sob que condições, para que o sujeito possa ser reconhecido como leitor e a leitura um ato autorizado.

Nesses termos, a performance realizada pela professora de Paco quase cai no esquecimento, enredada por um discurso institucionalizado que não a sustém enquanto prática didática, na medida em que surge, de um canto da memória, como exceção no ambiente escolar.

A lei que recalca a leitura em voz alta, performada, é a mesma que reprime a ousadia interpretativa de Lucélia, reforçando não apenas o que é preciso ter lido (no caso, a obra machadiana), mas *como* deve ser lido, não cabendo a exposição de elementos de ordem erótica, ainda que esteja coerente com o texto e a crítica mais especializada. Nesse caso, especificamente, fica evidente que o recalque não se opera unicamente sobre o fenômeno ou sobre a prática, mas atinge diretamente o sujeito, na medida em que lhe cassa a autonomia, a curiosidade e a descoberta. No caso de João, o recalque assumiu a gravidade de subtrair-lhe a voz por longos dez anos, até que pudesse se reconciliar com sua história, sua memória, sua leitura de si e do mundo.

A situação de Flor também é, nesse sentido, muito representativa. Se a leitora de Jorge Amado viu-se obrigada a esconder-se para acessar e ler a obra do autor baiano, não terá sido por outra razão senão para desviar da imposição etária, criada tão somente dentro da estrutura escolar e submetida a certo discurso moralista que ainda vigora em muitas instituições; o mesmo que parece operar no caso do silenciamento de Lucélia. Para Flor, a imposição de como ler expressou-se, inicialmente, sob outro

pronome – quando –, que, indicava, antes de tudo, a proibição momentânea, já que se considerava que ela não tinha idade suficiente para tal literatura. Entretanto, esse “quando” acabou por condicionar sua prática leitora àquele mesmo “como” que se impôs a Lucélia. Flor lê às escondidas, e o faz para preservar sua subjetividade leitora, seu desejo, sua busca de si. Lê o que lhe é proibido, lê contra a lei.

Já Lúcia opta por não infringir a lei. Mantém-se obediente a ela, aparentemente, sem perturbar os ditames. Ela não prossegue os estudos, prefere namorar e casar-se. Entretanto, distante dos limites da lei, faz seu próprio percurso, escolhe seus autores, independente dos cânones ou da crítica especializada, trafega pelas leituras de acordo com seus desejos, curiosidades, disponibilidades e disposições. Assume-se fora dos limites, fora da lei, desidentificada dos ditames da escola. Mostra-se livre, porém exilada.

Nos casos aqui analisados, vemos que o recalque da leitura, tendo em vista a concepção de Barthes (2004) para o fenômeno, impõe-se aos sujeitos pela via da escola. Não chegou a impedir-lhes a leitura ou anular-lhes o desejo, tão somente porque falhou. Entretanto, conforme já questionado antes, e aos demais alunos, os obedientes à lei? Teria o recalque da leitura na escola operado discursivamente, arrefecendo-lhes as curiosidades, os desejos, as buscas de si e tornado a leitura uma tarefa anódina, uma lista de obras impossível de cumprir, uma prática restrita ao tempo-espço da escola que, sem sujeito e sem desejo, não se sustém em outras ambiências?

A concepção de recalque de Barthes (2004), porém, talvez não se aplique aos casos de Kamila, Henrique e Maria Horta. Para esses, o conceito desenvolvido pela psicanálise freudiana mostra-se mais adequado para pensarmos o fenômeno da leitura e do seu recalque nas configurações subjetivas, mais que nos contextos compartilhados. Nesse sentido, embora devamos, aqui, fazer a ressalva de que a psicanálise não se dispõe sempre a analisar fenômenos culturais – como é o caso dos contextos escolares –, ousamos nesta reflexão lançar mão do conceito psicanalítico como

ferramenta para refletir a respeito das situações vivenciadas por esses três leitores, para os quais o recalque não parece se configurar como fenômeno social amplo, operado por uma situação discursiva, mas como um processo específico de seus percursos pessoais de formação leitora.

Na concepção freudiana, o recalque se estabelece em três tempos distintos. O primeiro deles efetua-se num momento prévio ao estabelecimento do sistema psíquico, constituído por Inconsciente e Pré-consciente/Consciente. Sendo assim, não pode ser reconhecido propriamente como recalque. Trata-se de uma marca, uma inscrição de memória que, a partir da sua simbolização pela criança, assume condição de recalque. Vale dizer que, a partir do momento em que o sujeito nomeia (porque é capaz disso) tal memória é que ela assume o estatuto de recalque.

O recalque primário só se estabelece, portanto, enquanto tal, a partir do momento em que ele é significado. Deixa de ser traço, marca, inscrição na memória e assume o estatuto de recalque. Antes de ser recalque, portanto, é apenas uma memória. A partir da possibilidade de conceber o evento como algo a ser censurado – e, portanto, esquecido – é que o recalque primário se estabelece, ao mesmo tempo em que se perde na cadeia significante. A memória que o sujeito é capaz de resgatar refere-se tão somente ao acontecimento já significado que suplantou a memória do acontecimento primordial.

Nesse sentido, o recalque secundário é o que se entende propriamente por recalque, pois se trata do momento de censura da representação. Ao mesmo tempo, o inconsciente prossegue na formação de derivados do recalque, os quais se manifestam por meio dos atos falhos, lapsos de língua, esquecimentos, sonhos, chistes etc.

Mas é preciso ressaltar que, a despeito da censura da memória inconsciente operada pelo recalque, o Afeto, isto é, o quantitativo da pulsão associada ao evento recalcado, se mantém. Deste modo, se o recalcado fica submerso no inconsciente, o Afeto a ele

associado, impossível de ser contido, permanece em ação, gerando angústia, entre outros efeitos patológicos.

Entretanto, o inconsciente encontra outros mecanismos de expressão, para além das patologias, isto é, as derivações do recalque, expressas, como já dito, por diversas manifestações da linguagem, como os chistes, os atos falhos, e toda sorte de ações que se repetem nos sujeitos e que, de algum modo, burlam a censura do sistema pré-consciente/consciente, definindo ações, práticas, perfis, singularidades.

Nos processos de formação subjetiva, a escola, como manifestação discursiva do que Lacan denominou grande “Outro”, assume um lugar determinante, por vezes atuando na qualidade de censor de certas práticas ou desejos. Nesse sentido, é possível entrever situações em que o sujeito parece tomar a leitura como via de expressão dos afetos para desejos recalcados no âmbito das formações constituídas no ambiente escolar.

Maria Horta, em suas fugas para a biblioteca, não buscava livros, mas acolhimento das angústias no processo de exclusão e preconceito que vivenciava em tenra idade. Encontrou amparo em suas leituras e, hoje, sua atividade docente, numa penitenciária, formando leitores, compartilhando seu abrigo com outros excluídos, parece-nos um processo similar ao do retorno do recalcado, evidentemente, relativo não ao evento censurado, perdido na cadeia significante, mas ao afeto, que se materializa em ação profissional e política, na ética do acolhimento.

Henrique, afetado pela leitura, parece configurar seu recalque de modo positivo, em certo sentido. Assujeita-se ao discurso de autoridade, assume para si o valor das obras canônicas, mostra-se grato à professora que as compartilhou consigo. Há que se perguntar, porém, o que ele busca ao retornar à escola? O que subjaz à sua gratidão? Ter os livros em casa, recorrer aos títulos das obras valorizadas pelo discurso escolar indicam que tipo de relação com a leitura e com a literatura? Que sujeito ou que projeção de subjetividade se manifesta no retorno à escola e no reencontro com a professora? E, por fim, em que medida, a expressão da gratidão

não seria um processo de retomada do afeto constituído a partir da aprovação por sua sujeição ao recalque?

Kamila, por outro lado, não se reporta à escola com mágoa ou gratidão. Consciente de que sua trajetória afetiva com a leitura foi marcada mais pelas experiências no seio da família, ao lado da irmã, do que nas salas de aula, ela se refere à escola como o lugar do discurso de autoridade, que deu condições para que expandisse seu horizonte de expectativa, tornando-se uma leitora mais madura, capaz de lidar com obras mais complexas do que aquelas de seu repertório juvenil.

É curioso observar como Kamila reporta-se ao seu percurso de formação leitora, identificando muito claramente os pontos de ancoragem e também de empuxo. A companhia da irmã nas situações de leitura livre, a referência às escolhas literárias da mãe, sempre distintas das suas, as acolhidas da bibliotecária nos momentos de recreio escolar parecem representar espaços-tempos de prazer e calma, instantes de circulação de afetos que extrapolam o ato de ler, vinculando Kamila subjetivamente. Em contrapartida, a escola, sobretudo nas listas de obras exigidas no vestibular, contraria o andamento de um percurso de leitura marcado tão somente pelo desejo e pela liberdade. Instaura, nesse sentido, uma lei, uma regra. Entretanto, parece que Kamila não apenas se resigna. Ao contrário disso, segura de sua relação já singular com a leitura, incorpora os ditames escolares a sua própria lei, revigorando-a, expandindo seu sentido de ler, porém sem abandonar o seu lugar de sujeito da própria leitura, capaz de afirmar “eu gosto de gostar dos livros”. Nesse sentido, não rompe o circuito de afeto instaurado no ambiente familiar, tornando-o mais robusto a partir da experiência escolar.

A escola, nesse sentido, não parece determinar o gosto ou as práticas leitoras de Kamila, porém contribui para que ela as expanda e ressignifique. De certo modo, o recalque se opera nas buscas, favorecendo a própria atitude de perseguir sempre o gosto de gostar, isto é, sempre abrindo canais de procura, de novos passos a serem empreendidos. Nesse caso, o recalque da leitura

opera-se de modo a revigorar o afeto, e a biblioteca da concepção de Barthes (2004) se apresenta como um amplo canal de perseguição incondicional da impossível realização do desejo.

Uma conclusão provisória

Nas leituras que fazemos de nossos leitores, à luz dos conceitos de recalque trazidos por Barthes e por Freud, consideramos a escola uma potência ainda em certo descontrole, sendo difícil afirmar que seja possível, sob qualquer proposta, controlar em absoluto todos os movimentos que tangenciam a subjetividade do leitor.

O que podemos afirmar, após partilharmos das narrativas de nossos entrevistados e das obras autobiográficas mencionadas, e de arriscarmos uma leitura de cada uma das situações narradas, é que a escola é um espaço-tempo de grande afluxo de afetos. Nela, os sujeitos reafirmam suas posições, assumem novas, desenvolvem percursos, sempre a partir das muitas interações que se estabelecem tanto nos processos de ensino-aprendizagem mais controlados quanto nas práticas menos planejadas, porém próprias das dinâmicas escolares.

Numa concepção barthesiana de recalque, a escola, tal qual a biblioteca, manifesta sua potência discursiva, autorizada a determinar os objetos dados a ler e os modos como essa leitura deverá se operar. Essa função lhe é irrevogável, quando tomada pelo seu papel de instituição, daquele lugar discursivo que sempre tenderá à manutenção do estabelecido. No entanto, é preciso considerar que a escola, tanto quanto a biblioteca, não se reduz ao seu sentido institucional. Elas são espaços de promoção do conhecimento, de cultivo da curiosidade e da criatividade. Nesse sentido, em sua ação formadora de sujeitos emancipados, não se pode reduzir sua prática ao princípio do recalque, ou, como bem identificou Montes (2020), como guardião do já estabelecido, seja do valor das obras, seja do modo de transpô-las.

Numa perspectiva democrática, libertária e de favorecimento da subjetividade, a escola terá de assumir um lugar de promotora

das leituras e dos debates em torno delas. Isso não quer dizer que não possa indicar obras canônicas ou apresentar as leituras consagradas, postas pelos especialistas no assunto. Em contrapartida, deverá saber ampliar o diálogo entre o canônico e o dito marginal, entre a crítica e as primeiras leituras, garantindo voz e escuta no processo de formação leitora. Mais que isso, garantindo a manutenção ou mesmo a instauração de trânsitos positivos em torno do ato de ler.

A ausência de menção às práticas leitoras em sala de aula, ao lado da proliferação das situações de isolamento com os livros dentro da escola e mesmo das referências extraescolares no contato com a leitura, reitera a necessidade de uma revisão das práticas didáticas que visam à formação do leitor. Não se trata apenas de acolher os gostos das crianças e jovens ou de deixar que leiam o que bem entendem como bem entendem. O que indicam os depoimentos refere-se a algo mais além, como a própria circulação dos discursos e dos afetos sobre os livros por toda a escola, notadamente por meio da promoção sistemática da leitura nas salas de aula e nas bibliotecas. Mais ainda, trata-se de considerar que todo estudante traz consigo uma história de leitura, mesmo que, como João, seja caracterizada pelos repertórios da oralidade, distanciados dos cânones, mesmo que sejam leituras de outros objetos: a paisagem do fundo do quintal, o medo estampado nos olhos da mãe que não sabe o que será do amanhã, o canto do sabiá, uma história triste de família. Todas essas leituras prévias matriciam de afetos as novas leituras, regulam-nas, reinscrevem-se e podem ser reescritas.

É certo que não há como notar cada detalhe subjetivo que se manifesta em cada prática leitora escolar. Entretanto, ter a clareza de que há toda essa complexidade atuando a cada performance em sala de aula, a cada tarefa em torno da leitura, a cada pergunta enviesada, pode fundamentar planos e propostas que possam pautar suas ações não na insistência em uma certa ordem da leitura a ser obedecida, mas numa escuta refinada, capaz de indicar

possibilidades de expansão dos horizontes de leitura, da subjetividade leitora e do afeto no ato de ler.

Referências

BARTHES, R. Da leitura. *In*: BARTHES, R. **O rumor da língua**. Trad. Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes: 2004.

COMPAGNON, A. **O demônio da teoria**: literatura e senso comum. Trad. Cleonice Paes Barreto Mourão, Consuelo Fortes Santiago. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

FAILLA, Z. **Retratos da Leitura no Brasil**. 5. ed. Instituto Pró-livro. 2020. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2020/12/5a_edicao_Retratos_da_Leitura-_IPL_dez2020-compactado.pdf. Acesso em: 17 mar. 2023.

FREUD, S. **Além do princípio do prazer**. Trad. Christiano Monteiro Oiticica. Rio de Janeiro: Imago, 2003.

GARCIA-ROZA, L. A. **Introdução à metapsicologia freudiana**: artigos de metapsicologia. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

LACAN, J. **O seminário 7: Ética na psicanálise**. Trad. Antônio Quinet. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

MÃE, V. H. **O filho de mil homens**. 1. ed. São Paulo: Biblioteca Azul, 2019.

MONTES, G. **Buscar indícios, construir sentidos**. Trad. Cícero Oliveira. Salvador: Solisluna, 2020.

PENNAC, D. **Chagrin d'école**. Barcelona: Gallimard, 2007.

RAMOS, G. **Infância**. 13. ed. Rio de Janeiro: Record, 1993.

SOARES, P. R. R. **Leitura e contação de histórias na EJA**: um diálogo entre diferentes práticas de letramento. 131f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-

graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

VASCONCELOS, J. M de. **O Meu Pé de Laranja Lima**. 1. ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2019.

Diferentes trajetórias leitoras: ditames *versus* liberdade na leitura¹

Patrícia Cardoso Batista
Rosângela Maria de Almeida Netzel

O leitor constrói a sua relação com a leitura literária ao longo da vida, normalmente por meio do incentivo e auxílio de mediadores. Na infância, esse papel pode ser assumido por membros da família ou da comunidade, além dos professores e bibliotecários, entre outros transmissores culturais que vão se somando às relações sociais no decorrer da trajetória do indivíduo. A mediação é entendida, nesse contexto, como essencial para o enlace entre leitor e leitura, sobretudo por sua instância afetiva, e não somente no que se refere ao aspecto cognitivo. Então, “[...] um mediador caloroso propõe suportes escritos às pessoas que habitualmente estão distantes deles; ele lê em voz alta; depois surgem narrativas, ou uma discussão, ou ainda o silêncio” (Petit, 2019, p. 169). Desse modo, consideramos que a escola e a biblioteca têm potencial como lugares marcantes na formação do leitor, pois em tais espaços, normalmente, os mediadores, buscam compartilhar bens que lhes são caros e prazerosos e procuram despertar o desejo do indivíduo “de roubar o objeto que arrebatava o outro para juntar-se a ele, conhecer seu segredo, tomar posse do poder, do encanto que lhe atribuíamos [...]” (Petit, 2019, p. 157).

Nessa esteira, é evidente que muitos aspectos contam para que alguém venha a se interessar por determinados elementos culturais, estilos, autores e obras, a começar pelos direcionamentos dados pelos mediadores. Essas pessoas, geralmente, apresentam aquilo que apreciam, que faz parte do seu repertório ou mesmo o que acham

¹ <https://doi.org/10.51795/97865265134547798>

adequado para cada leitor, mas também podem desmotivar a leitura de uma obra, ou dificultar o acesso a ela, por motivos subjetivos, pessoais ou mesmo culturais, uma vez que o mediador está permeado por concepções advindas de esferas sociais diversas.

Sobre esses atravessamentos, Montes (2020) aponta que a sociedade capitalista direciona até mesmo a interação dos indivíduos com os bens culturais, buscando padronizar aqueles que podem ser destacados, bem como as formas de olhar e de apreciar a arte. Desse modo, ela indica que é preciso que cada um possa ser autônomo e crítico na elaboração do “espaço poético próprio”, sendo a democratização do acesso um elemento essencial para isso acontecer.

No que se refere à mediação de leitura, a partir desses apontamentos, consideramos que, diante das padronizações que operam no nível cultural, aqui relacionados com os ditames da leitura, muitas vezes implícitos, ponderamos que determinadas obras literárias podem chegar ao leitor por intermédio de alguém, mas que essa mesma pessoa também pode atuar no afastamento do leitor quanto a um livro desejado. Em vista disso, consideramos que, muitas vezes, o leitor pode encontrar, ao longo de sua jornada, pessoas que estabelecerão o que ele pode ou não ler, bem como aqueles que tratarão as obras literárias como inquestionáveis, desconsiderando as suas impressões pessoais e subjetivas evocadas durante a leitura.

Diante disso, entendemos que, ao encontrar-se com esses ditames da leitura, os leitores podem apresentar diferentes reações conforme sua posição subjetiva. Desse modo, apresentamos algumas possibilidades, como: responder à situação por meio da resignação, que se constitui na aceitação disso como fato; ou manter-se afastado da leitura literária por ela se mostrar distante ou difícil demais; ou enfrentar a situação, desafiando as imposições e efetivando-se como um leitor literário, livre para transitar entre diferentes textos, de diferentes maneiras; entre outros.

Nessa perspectiva, enfatizamos que o percurso de cada leitor é permeado por concepções quanto ao livro e à literatura, que, por vezes, são evidenciadas pelas pessoas de seu convívio, que tendem a influenciar a forma como ele interage com a leitura. Em vista

disso, este capítulo tem como objetivo explorar as diferentes trajetórias leitoras dos entrevistados, e identificar como foram influenciados por ditames da leitura e em que pontos foram trilhados livremente, sem encontrar ou se render aos impedimentos morais, materiais e/ou cognitivos.

O leitor e seus caminhos de formação

O livro e a literatura envolvem o imaginário humano, tanto em seu processo de criação quanto nos contextos de recepção. Em nossa sociedade, esses elementos são altamente estratificados em alguns meios, o que pode levar indivíduos ou instituições a concebê-los como algo do qual o leitor comum não está à altura, ou seja, restritos apenas a uma elite intelectual. Assim, quando o livro é considerado como bem de valor, podem existir fatores que atuem para elevá-lo como algo mitificado, inalcançável e/ou inquestionável, cujas possibilidades de apropriação tendem a estar sempre de acordo com regras pré-estabelecidas. Dessa forma, impõem-se determinados critérios para acesso ao livro, de ordem econômica, temática, intelectual, etária, entre outras, que influenciam a trajetória dos leitores. Nesse sentido, em um extremo, alguns leitores têm liberdade para selecionar as obras literárias por não estarem sob o jugo dessas instâncias, enquanto outros precisam se adaptar a regras para poderem alcançar materiais de leitura. A esses, os livros são apresentados como propriedade alheia, com a qual não se pode interagir livremente ou que, para chegar a eles, será necessário tomar coragem para transgredir normas predeterminadas.

As pessoas que têm, desde a infância, liberdade para se aproximar dos livros, podem interagir com eles de forma lúdica, tomando-os até mesmo como brinquedos. Montes (2020), ao se referir à infância, indica que o “brincar” é essencial para as crianças conseguirem construir um espaço poético próprio. Assim, a brincadeira é apontada como algo pessoal, lugar especial em que a criança se encontra quando não submetida à tirania de seus próprios impulsos ou à ditadura do mundo, apenas às regras criadas no

âmbito daquela sessão do jogo ou brincadeira. A facilidade das crianças para se entregarem a esses momentos também é destacada, de modo que estão sempre disponíveis, sem limites, ao brincar, ao alimentar a imaginação com histórias próprias, recorrendo até mesmo aos “imaginários emprestados”, que podem ser “um brinquedo, figuras, figurinhas, histórias, as festas, o cinema, os quadrinhos, os lápis de cor” (Montes, 2020, p. 52-53).

Na vida adulta, o lúdico ganha novas formas, pois o imaginário continua sendo vital. A esse respeito, Petit (2019), citando Freud, defende que a imaginação é um meio de satisfazer os desejos frustrados pela realidade: “As artes e as letras são brincadeiras que os adultos inventaram, entre outros motivos, para compensar um pouco suas renúncias, seus lutos, seus fracassos, suas humilhações” (Petit, 2019, p. 128). Sendo assim, fica claro que os objetos culturais são essenciais para os seres humanos por toda a vida. Entretanto, eles não são igualmente distribuídos, de modo que, dependendo do contexto em que se vive ou dos ditames aos quais o leitor está submetido, pode ser que haja acesso apenas a determinadas formas de ludicidade. Logo, Petit (2019) enfatiza que cada pessoa “brincar” com aquilo que encontra, podendo ser: um carretel, alguns papéis cobertos de letras, belas histórias, quando se tem a sorte de lê-las ou ouvi-las.

Em consonância, Montes (2020) aponta que pode ocorrer que alguém não tenha acesso a bens da cultura letrada, por isso seja colocado à margem de práticas sociais que a envolvem, de modo a posteriormente recuar diante de atividades dessa natureza. A autora apresenta um exemplo quanto ao caso de crianças que não dispõem de folhas em branco para a produção de desenhos e que mais tarde, quando essas lhes são oferecidas, desenham à margem, sem ocupar o espaço central do papel. Contrapondo-se a essa falta de recursos, a escritora recorre também ao exemplo de crianças que têm muitos recursos ao seu dispor e que precisam ser sempre direcionadas e motivadas constantemente para não perderem o interesse diante de múltiplas opções.

Nessa perspectiva, aqueles que são, em alguma medida, excluídos de determinadas práticas tendem a não se sentirem como pertencentes a esse tipo de atividade e aqueles que são expostos a elas de forma livre podem perder o interesse rapidamente, na medida em que é comum ficarem à deriva, sem saber que direção tomar. Diante disso, observamos que tanto em meios onde os recursos são ausentes, como naqueles em que são disponíveis, sem a mediação atenta e adequada, a efetivação do leitor pode não ocorrer.

É importante que, como um primeiro passo, haja acesso a recursos de cunho artístico cultural. Nesse ponto, reiteramos as colocações de Candido (2004) quanto à importância do direito à literatura, elemento essencial para o equilíbrio psíquico dos seres humanos, que pode colocá-los em contato com o universo fabulado, sem o qual não há condições de uma existência sadia. Ressaltamos, ainda, a importância de uma mediação de leitura que ofereça oportunidades de interação efetiva com obras literárias diversas e com outros leitores, figurando como recursos para a formação de leitores (Petit, 2019).

Um apontamento bastante pertinente, nesse sentido, refere-se ao fato de que os contornos sociais são distintos, assim como também o são os indivíduos. Dessa forma, embora se disponha de recursos, a trajetória de interação de cada indivíduo ocorrerá de maneira única. Nessa esteira, enfatizamos que o estímulo à interação livre com obras literárias, com suas imagens e texto, não é verificado quando o livro é concebido como objeto elevado, portanto, distante.

Assim, observamos que a formação leitora e a interação com o livro, muitas vezes, são guiadas por normas de diferentes ordens, as quais não permitem liberdade para com os materiais de leitura. Logo, muitas práticas de leitura estão geralmente pautadas na exaltação do livro e da literatura, sob pretexto de direcionamento, de iniciação ou de respeito à fase de vida em que o leitor se encontra. A partir disso, reforçam-se “ditames” da leitura (Montes, 2020) que tendem a influenciar a trajetória dos leitores.

Diante disso, torna-se importante entender as concepções sobre leitura, livro e literatura que pautam as ações dos mediadores, e que estão inscritas no percurso do leitor, uma vez que defendemos que estes devem incentivar os indivíduos a envolver-se, desafiar-se, decifrar e construir seu espaço poético subjetivo, fenômeno sempre inédito porque pessoal. Isso é relevante na medida em que, apesar de somente a própria pessoa conseguir atuar na elaboração de seu espaço poético, é muito importante que lhe sejam dadas condições para isso.

Portanto, defendemos que os mediadores sejam capazes de ir além da promoção de práticas educativas voltadas ao “funcionamento” do sujeito, ou seja, à aceitação daquilo que lhe é ditado cultural e socialmente, a partir de formas padronizadas. Na direção contrária, acreditamos que os mediadores devem prezar pelo fomento de atividades que visem ao “desenvolvimento” humano, em que há o incentivo à visão subjetiva diante das situações, dos indivíduos e grupos, bem como dos objetos culturais e artísticos do mundo (Montes, 2020). A formação efetiva de leitores pressupõe um tipo de educação voltada ao desenvolvimento e à expressão subjetiva, porém alguns leitores conseguem alcançar tal feito, mesmo quando expostos a condições adversas.

O obrigatório, o proibido e o inquestionável

Na sociedade atual, ao longo da vida, os indivíduos são expostos a situações em que algumas obras literárias são indicadas por esferas sociais e acadêmicas como leituras obrigatórias, por serem entendidas como obras-primas a que as diversas gerações precisam ser expostas. Outras podem ser apontadas como leituras proibidas para determinadas faixas etárias, seja devido a sua linguagem ou a sua temática. E, ainda, os leitores podem se deparar com atitudes em que a interpretação e a visão sobre a obra são cerceadas pelas concepções apenas dos mediadores. Nesse sentido, estabelecemos três instâncias de possíveis “ditames” da leitura a partir do termo cunhado por Montes (2020), que discorre sobre o quanto a sociedade é permeada

por regras, que, por vezes, não permitem espaço às singularidades. A partir dessa ideia, destacamos eventos em que esse fato comparece nos dados coletados na pesquisa, para indicar como esses elementos presentes nas cenas de leitura do texto literário são marcantes na trajetória e no discurso dos leitores.

A primeira instância de ditame da leitura diz respeito aos livros valorizados socialmente. Mas como uma obra passa a ser colocada nesse patamar? Isso depende, muitas vezes, da crítica literária, dos editores, da academia, de professores, da mídia, entre outros, que elegem os livros a serem ou não enaltecidos, conseqüentemente sugeridos aos leitores. Esse ditame pode conduzir o leitor ao recalque da leitura, que, segundo Barthes (2004), é decorrente do fato de que o ato de ler é uma atividade, por vezes, imposta como um dever, em que é preciso ter lido isso ou aquilo, até quando estamos falando de leituras livres. Desse modo, observamos que o leitor nunca atingirá esse suposto “ideal”, pois além de haver inúmeros livros que supostamente merecem ser lidos, há ainda uma atualização constante dessas listas de forma arbitrária.

Já no que se refere à segunda instância de ditame da leitura, incluímos os livros que os indivíduos não são autorizados a ler. A esse respeito, podemos recorrer, por exemplo, à situação descrita na obra *O nome da rosa*, ficção de Umberto Eco (1983), em que uma biblioteca secreta (*Finis Africae*) guarda livros e escrituras, naquele contexto considerados bens perigosos para a Igreja Católica. Assim, por medida de segurança, não eram acessíveis a todos. Na realidade atual, os cerceamentos apresentam-se de forma mais velada, talvez, pois dificilmente encontraremos bibliotecas secretas ou explicitamente proibidas. Entretanto há aquelas que são abertas ao público, mas separam os livros literários por indicação de perfil etário do leitor e, guardadas as devidas proporções, operam de modo semelhante ao que vemos no romance de Eco. Com isso, é possível que o leitor saia de uma biblioteca sem o livro que deseja, devido a diversos motivos, dentre eles, o fato de algumas obras tratarem de temas considerados impróprios para determinadas idades, ou porque apresentam uma linguagem “difícil” demais,

dotada de metáforas e de expressões do universo lírico etc., conforme as concepções do transmissor cultural responsável.

Nessa perspectiva, faz-se relevante a crítica de Azevedo (2004) sobre a divisão das obras literárias por idade como algo muito abstrato e reducionista, não sendo cabível a afirmação de que as crianças de uma certa idade são todas iguais. Concordamos com essa visão, pois o autor argumenta que indicar livros por idade pressupõe a existência de textos literários “especiais”, e que isso retira a oportunidade de que as crianças tenham acesso a livros com personagens complexos, paradoxais e ambíguos. Em vista disso, Azevedo (2004) enfatiza que é muito difícil formar leitores literários quando os textos são divididos de acordo com uma idealização da leitura, que considera fatores como a faixa etária um meio de padronizar interesses e formas de interpretação.

Essa atitude é preocupante na medida em que muitos leitores só conseguem acessar os livros via biblioteca. Nessa perspectiva, considerando que vivemos em uma sociedade desigual, os critérios de cerceamento das obras apenas contribuem para a ampliação dessa desigualdade, uma vez que restringe o alcance de certas obras a certos leitores. Diante dos obstáculos que possam limitar a posse física de obras desejadas, muitos leitores recorrem à internet, em alguns casos, não sendo por preferência, mas por ser esse o recurso de que dispõem no momento. Consideramos que, hoje em dia, essa forma de acesso é um meio de contornar os altos preços dos livros e de chegar às obras mais livremente, pois no meio eletrônico possivelmente não haverá ninguém para ditar explicitamente o que ler ou não. Assim, no máximo, o que pode acontecer é que o leitor não encontre o livro gratuitamente na internet, o que resulta também em certo tipo de recalque da leitura, conforme proposto por Batista e Lima (2020) ao discorrerem sobre as quase infinitas opções de obras veiculadas pela internet e a dificuldade do leitor para optar por apenas algumas delas. A esse respeito, Barthes (2004) afirma que o recalque surge quando o leitor não encontra o livro desejado, o que o leva a escolher outra obra disponível, fato que indica que, seja a biblioteca virtual ou física,

essas não conseguem atender à demanda de todos os leitores, pois “a Biblioteca é o espaço dos substitutos do desejo; em face da aventura do ler, ela é real, naquilo em que este chama à ordem o Desejo: sempre grande demais e pequena demais, ela é fundamentalmente inadequada ao Desejo” (Barthes, 2004, p. 35).

Por último, contamos com uma terceira instância de cerceamento da leitura, aqui relacionada à interpretação pré-concebida pelo mediador de leitura, que coloca a obra como algo inquestionável, e desse modo não deixa espaço para o ponto de vista subjetivo do leitor. No processo de leitura, o leitor pode deparar-se com colocações alheias, que, no caso de críticos literários e professores, terão muito peso, mas que, muitas vezes, deixam pouco espaço para a construção de uma compreensão própria e singular da obra.

Contra-pondo-nos a uma postura hermética, defendemos que o leitor real é uma peça fundamental nas práticas literárias, pois é ele quem imprime os sentidos no texto e lhe dá vida, se não, como aponta Petit (2009), ele se torna letra-morta. Ao lado de Andruetto (2017, p. 108), consideramos que “uma obra é o espaço onde se encontram, no momento único que oferece a leitura, quem escreve e quem lê, duas subjetividades às vezes de séculos distintos, de culturas distintas, de línguas distintas”.

Assim sendo, ponderamos que a subjetividade do leitor tende a ser enriquecida diante da variedade e da frequência de leitura, uma vez que o ato de ler coloca o indivíduo frente a outro, mas também a si mesmo, movimento que incita a formulação de perguntas, ajuda a pensar, a sentir e a entender outras subjetividades. Nesse sentido, ao ler uma obra, é como se o leitor saísse de si e retornasse a si, de modo que a leitura de um texto pode ser considerada também como “a leitura do sujeito por ele mesmo” (Jouve, 2013, p. 53). Dessa maneira, é como se, envolvida com a leitura, a pessoa realizasse um movimento simultâneo de distanciamento e de implicação (Langlade, 2013), aproximando de sua realidade o conteúdo textual, mas com a consciência de que se trata de experiência alheia. Enfatizamos, nesse contexto, que ler

implica mais do que visualizar, decodificar e evocar; é um fenômeno que envolve diferentes sistemas, requer acionamento do conhecimento prévio, de repertórios, e que a maneira de compreender será decorrente, ainda, da identificação que o texto pode ou não gerar no leitor.

Todavia, nem todos os leitores conseguem exercer a sua liberdade leitora, pois precisam superar primeiramente as possíveis amarras relativas aos ditames da leitura, a fim de transitar espontaneamente entre os diferentes textos literários. Para isso, eles terão que conquistar, construir e defender o próprio espaço poético, permeado pela arte literária. Diante disso, para expor sua interpretação própria de obras consagradas pela crítica literária, por exemplo, por vezes, o leitor depara-se com limitações, como o risco de contrariar um entendimento pré-determinado, padronizado, em relação a determinado texto.

Em vista disso, julgamos que a terceira instância de ditame da leitura estende-se, ainda, à seleção de obras impostas explicitamente aos leitores, como no caso de mediadores que indicam como inquestionáveis as escolhas que realizam com base em autores e livros consagrados e não deixam espaço para os leitores poderem fazer suas considerações sobre aquilo que lhes interessa de fato, ou não. Assim, relacionamos também a esse ditame a falta de espaço para os leitores poderem expor sua contrariedade em relação à seleção de livros para a leitura, e declarar suas impressões pessoais e subjetivas.

Sendo assim, concordamos com Montes (2020, p. 56) quando propõe “que reestabeçamos o enigma e a diversidade. Que afirmemos o enigma e a diversidade diante do ditame e da padronização”. Isto é, que o leitor tenha a oportunidade de desenvolver o seu próprio espaço poético, do imaginário pessoal e singular, que vai muito além do que lhe é imposto pela mídia, pelo mercado editorial, pela escola ou pela crítica literária, entre outros fatores. Prezamos, portanto, pela formação de leitores que questionem, contrariem, resistam e superem os ditames da leitura. Nesse sentido, acreditamos no potencial de leitores inquietos, que

buscam explorar diferentes mundos imaginários, assim como toda a riqueza da arte literária.

Os participantes e sua relação com livros, leitura e literatura

Os participantes da presente pesquisa, já adultos e com trajetórias leitoras próprias, em seus relatos também indicam pontos que podem ser relacionados aos ditames da leitura. Nesse sentido, alguns tópicos referem-se à forma como mencionam obras consagradas socialmente, outros são relativos a situações em que as obras desejadas pareceram inalcançáveis e há, ainda, menção a cerceamentos vivenciados mediante a interpretação desses livros. Desse modo, partindo dessas três instâncias de ditames da leitura, abordaremos indícios da relação dos entrevistados com a leitura literária.

Os leitores e suas leituras memoráveis

Relacionando as experiências leitoras evocadas pelos participantes da pesquisa, podemos considerar como uma instância de ditame a ideia de dever, o que implica ter lido esta ou aquela obra. Isto é, a sociedade dita o que merece ou não ser lido pelos indivíduos, quais são os títulos e autores indispensáveis em suas biografias leitoras, fato que culmina com o acesso a obras consideradas grandiosas, potencialmente marcantes na trajetória do leitor, mesmo assim não deixando de ser algo imposto a ele por instâncias, muitas vezes, invisíveis. Logo, ponderamos que esse ditame da leitura está presente na fala dos entrevistados desta pesquisa, mesmo que de forma implícita, pois eles rememoraram, dentre tantos outros textos significativos presentes em suas prateleiras, aqueles com valor social. Diante disso, enfatizamos que durante as entrevistas todos os participantes se remeteram a livros e leituras marcantes que ecoaram ao falar/relembrar suas trajetórias leitoras, alguns mencionando especialmente títulos e autores clássicos da literatura brasileira e universal.

Nesse sentido, temos a fala de Henrique, cujo relato de entrada na leitura foi marcado pela extensa menção aos clássicos literários, apresentados a ele pela escola. Assim, ele cita obras como *O cortiço*, *Primo Basílio*, *Crime e castigo*, *Meu pé de laranja lima* etc. Já Pedro, outro entrevistado, indica livros como a Trilogia do Rei Arthur, *O vermelho e o negro*, *A montanha gelada*, *Quando Nietzsche chorou*, *O pequeno príncipe*, *El Cid*, *O campeador*. Em consonância, a entrevistada Virgínia também menciona *Meu pé de laranja lima*. Na mesma direção, citando apenas clássicos, Antenor expõe alguns títulos que fazem parte de sua trajetória: *Cem (sic) mil léguas submarinas* e *Tarzan*, bem como menciona sua leitura atual, *Venenos de deus, remédios do diabo*, de Mia Couto.

Antenor menciona, ainda, autores de relevância, como Alexandre Dumas, José de Alencar, Machado de Assis, Dostoiévski, Conan Doyle, Edgar Allan Poe, Burroughs etc. Já Virgínia cita alguns autores literários consolidados pela crítica, como: Érico Veríssimo, José Mauro de Vasconcelos. Por fim, Lúcia enfatiza apreciar Vinícius de Moraes e Cora Coralina, inclusive comentando que, recentemente, havia ganhado um livro de autoria do primeiro.

Na contramão, a leitora Marcela se refere a livros menos reconhecidos academicamente, como *A queda para o alto*, *Eu, Christiane F.*, *13 anos, drogada, prostituída*. Todavia, na sequência, cita a obra clássica *As reinações de Narizinho*. Quanto aos escritores, menciona: Sidney Sheldon, Daniele Steel, Dalton Trevisan.

Já Paco fala de Trevisan, Clarice e Poe, cujos contos, no início da carreira literária, tentava copiar. Além disso, menciona livros como *A prisioneira*, *Em busca do tempo perdido*, *Capitães da areia* e *Os filhos de Taquarapoca*. Esse mesmo participante, ao relembrar o início da trajetória leitora, diz ter tido acesso aos gibis de seu irmão mais velho, ressaltando serem “coisas” que não aprecia mais, pois, segundo ele, são “coisas” que hoje estão no cinema, mas das quais “passa longe”.

Diante disso, percebemos que muitos participantes citam títulos e/ou autores consolidados pela crítica literária, com alto valor social dentro e fora do ambiente escolar. A esse respeito, compreendemos que, para alguns participantes, as obras

mencionadas representam de fato suas leituras mais memoráveis, ligadas à afetividade e à subjetividade, ecoando até hoje em seus discursos e marcando suas biografias leitoras e mesmo suas produções escritas. Todavia, não podemos desconsiderar que, por se tratar de uma pesquisa e por estar diante de um pesquisador que estuda a formação de leitores e que, portanto, está ligado à cultura escolar, o entrevistado possa ter selecionado as obras de acordo com o que julga ser de prestígio acadêmico.

Diante disso, em alguns casos, observamos que os leitores, em consonância com concepções pré-estabelecidas, mencionam obras literárias amplamente reconhecidas, talvez numa tentativa de ficarem próximos daquilo que representa um valor à vista da sociedade. Então, isso remete ao ditame da leitura relacionado à ideia de existirem obras grandiosas, em contraponto a outras menos prestigiosas.

Portanto, constatamos que muitos participantes se referem aos clássicos, em seus discursos, como livros elevados. Nesse sentido, observamos que, provavelmente, eles consideram pertencentes à literatura aqueles textos que tiveram a literariedade já atestada por críticos e/ou pela escola. Essa postura, no entanto, pode envolver o risco de que, por ocupar o estatuto de objeto elevado, nem todo leitor se arrisque a se colocar à altura e se dispor a enfrentar as dificuldades de alguns textos. Por isso, defendemos uma concepção mais ampla de literatura, considerando-se obras de diferentes naturezas e autorias, ainda que não canônicas, desde que envolvam a elaboração artístico-literária, ampliando, assim, as possibilidades de vinculação subjetiva e a movimentação dos afetos presentes na relação entre indivíduo, obra e leitura.

Permissões *versus* proibições: os livros inalcançáveis

Diante dos dados desta pesquisa, há indício de que, entre os ditames que podem ser relacionados à leitura literária, estejam as proibições quanto ao acesso a determinados livros, especialmente durante a infância. Por outro lado, há também leitores que indicam

uma relação mais livre na seleção de obras para leitura, ao longo de toda a vida. Assim, em um extremo temos leitores que relatam limitações de diferentes ordens para acessarem as obras que desejavam ler e, em outro, temos a referência ao acesso irrestrito permitido desde a mais tenra idade.

Exemplificando as limitações, apresentamos dados do relato de Flor. Ela lembra de livros que despertaram o seu desejo, que eram proibidos para sua idade. Ela rememora o livro *Gabriela, cravo e canela*, de Jorge Amado, lido integralmente às escondidas na biblioteca escolar. Isso nos leva a pensar que, apesar de estar disponível em uma biblioteca escolar e ter passado por um crivo prévio que o levou a ocupar aquele lugar, o livro pode, ainda, passar por outras instâncias que permitem ou não o seu acesso pelo leitor, sendo colocado, muitas vezes, como algo inalcançável, isto é, algo que, por diferentes motivações, não deve ser lido.²

Inferimos que esse objeto, proibido pela esfera escolar, mas de grande teor afetivo devido à história de vida da participante Flor, culminou na coleção que tem atualmente de obras desse autor. Diante de seu relato, temos a mesma impressão da entrevistadora de que “da ausência de um nome se fez o desejo de ler”. Isso nos remete às considerações de Andruetto (2017, p. 92), que destaca a leitura e a escrita como caminhos ao conhecimento, com ênfase na possibilidade de que, a partir de uma relação próxima com a literatura, o sujeito possa vir a compreender melhor os outros e a si próprio enquanto sujeito.

² No ano de 2024, acompanhamos a censura do livro *O avesso da pele*, de Jeferson Tenório, eleito pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), instigado por vídeo publicado nas redes sociais por uma diretora escolar do Rio Grande do Sul. Sob alegações do uso de expressões impróprias, determinou-se o recolhimento da supracitada obra para análise das bibliotecas escolares em três estados brasileiros, sendo Mato Grosso do Sul, de Goiás e do Paraná. Na contramão, houve um aumento das vendas do livro após esse episódio, tornando-se o mais vendido da Amazon. Ademais, a Companhia das Letras, editora da obra, realizou uma campanha de distribuição gratuita do PDF do livro aos professores das redes que o recolheram.

O livro proibido aparece novamente nas leituras que Flor fazia em casa, mas dessa vez em referência aos livros de romance de posse de sua irmã, que também lia às escondidas, devido à pouca idade. Logo, mais uma vez temos a idade como um impeditivo da leitura, especialmente quando os textos abordam temas tabus em nossa sociedade.

Destacamos que Flor não é a única participante que relata ter se deparado com os livros censurados. O mesmo acontece com Antenor, que, embora considerasse que a biblioteca à qual tinha acesso fosse “todinha” dele, expõe que não podia pegar “qualquer livro”, pois suas escolhas eram sempre monitoradas pelo bibliotecário.

Observamos que Flor, ao se deparar com o livro proibido, se arrisca e decide realizar a leitura mesmo assim, transpondo limitações quanto ao ditame da leitura que, nesse caso, foi instituído pela bibliotecária. Essa leitora tem seu desejo barrado pela circunstância da idade, o que se torna prejudicial, pois observamos que se trata de uma imposição de alguém que está no poder. Entretanto, entendemos que outros leitores, diante de tais obstáculos, poderiam reprimir o desejo por aquele objeto, como o fez Antenor, que não questionou os impedimentos impostos à sua liberdade de escolha de leituras. E assim refletimos sobre o fato de que muitos leitores são desencorajados de ler, mesmo em espaços que deveriam ser voltados à promoção cultural. Nesse sentido, vemos a necessidade de formar leitores que sejam audaciosos, não se submetendo facilmente às instâncias dos ditames da leitura.

Corroborando essa ideia, as próprias considerações dos leitores nos ajudam a abordar o tema. Como exemplo, temos o depoimento de Pedro, para quem as escolas e outras instituições não deveriam considerar a idade como critério para a seleção de livros, pois defende que isso pode dificultar o acesso à literatura. Ainda, dentro do tema da relação entre o livro e a idade, Lucélia menciona a visão de senso comum quanto ao livro e à leitura que os concebe como objetos voltados somente a quem é intelectual ou pertencente à elite. Essa participante destaca, assim, que há uma concepção errônea que coloca o livro e a literatura como objetos de

luxo, voltados somente a quem tem maior poder aquisitivo ou uma elevada formação acadêmica. Tal visão pode reforçar desigualdades e diminuir as possibilidades de formação leitora em diversas instâncias sociais.

Na contramão dessa ideia, Lucélia aponta que, em seu histórico de vida, o livro sempre foi colocado como “permitido” e acessível, o que constituiu a sua boa relação com a leitura. Nesse sentido, ela cita que, quando tinha dez anos, leu *Sonho de uma noite de verão*, de Shakespeare, e ninguém a impediu de fazê-lo, dizendo, por exemplo, não se tratar de uma leitura para crianças ou ser de difícil compreensão para alguém naquela idade. Hoje, Lucélia tem outras habilidades leitoras que permitem uma visão mais ampla do retratado na obra, constatadas ao reler o texto após adulta. Entretanto, afirma que, mesmo na infância, a obra já lhe foi muito interessante.

Esse fato revela uma relação subjetiva com a leitura, pois Lucélia foi guiada pelo desejo despertado pela obra. Isto é, ela teve a opção de selecionar o livro para a leitura de acordo com suas preferências pessoais e subjetivas. Logo, inferimos que, embora não seja uma leitura fácil para crianças, o texto apresenta elementos que normalmente chamam a atenção, mesmo de leitores mais jovens, ao valorizar o universo fantástico, tendo fadas como personagens importantes. Nesse sentido, ao deparar-se com essa história, o público infantil pode ficar interessado, de modo que ela se torne marcante na trajetória do leitor, assim como ocorreu com Lucélia.

A mesma participante destaca que acessava os livros em sua própria casa, onde não eram objetos inalcançáveis, afirmando que, por haver crescido em um ambiente permeado por livros e com adultos que não os restringiam a ela, teve liberdade para lê-los. Ela cita ainda outra experiência de leitura, envolvendo um livro de Platão, pelo qual se interessou e pôde folhear, enfatizando que ninguém a impedia de fazê-lo. A sua fala reitera a liberdade para ler livros diversos e, ao se referir ao seu gosto eclético, a participante indica ter dado continuidade a essa diversidade na vida adulta. Essa participante, a partir de sua história de vida, em que a liberdade

leitora impera desde a infância, indica que o acesso irrestrito pode ser um fator positivo na construção do espaço poético próprio.

Diante desses apontamentos, é possível inferir que critérios baseados na idade podem impedir o acesso a certos livros por serem considerados impróprios, seja pelo conteúdo ou pela linguagem que contêm. O relato de Lucélia enfatiza que crescer em um ambiente letrado, em que os livros não sejam objetos elevados e reservados apenas a alguns, permitiu que ela não tivesse medo do desconhecido, ao pontuar que foi justamente a dificuldade de entendê-los o fator que despertou sua curiosidade.

Como se pode observar, no caso da leitora em questão, o acesso livre e irrestrito ao livro fez diferença, propiciando escolhas orientadas pelo desejo e subjetividade, proporcionando aprendizados para a vida. Diante do seu depoimento, é possível perceber, ainda, que os livros influenciaram até mesmo seu amadurecimento como pessoa e a descoberta de novas possibilidades de atuação, pois ela indica que a temática da morte, presente em algumas obras que leu, foi uma das que a ajudaram a refletir sobre a vida, a partir de outros pontos de vista e, ainda, que, considerando sua paixão por livros, chegou a se interessar pela atuação artística, a frequentar um curso relacionado a isso e a viajar apresentando peças teatrais.

Em outros casos, observamos que, por mais que o acesso aos livros tenha sido facilitado aos participantes, especialmente pelas bibliotecas escolares, alguns enfrentaram restrições sobre quais os livros lhes eram disponíveis. Podemos considerar, portanto, que as formas de acesso ao livro implicam muitas questões, como as de ordem cultural, subjetiva, material, cognitiva (nos casos em que relatam dificuldades) entre outras, como se observa a partir das memórias retratadas.

O inquestionável e a leitura literária

Uma terceira instância relacionada aos ditames da leitura refere-se à interpretação das obras. Consideramos que um texto, ao

chegar na escola, já passou por diferentes seleções prévias e análises críticas. Logo, esses aspectos, por vezes, são parâmetros para o mediador de leitura e, assim, impostos por ele aos indivíduos. Desse modo, alguns autores e textos acabam envoltos em ideias mitificadas pelo próprio mediador, implicando na condução de suas práticas, podendo estas ocorrer sem que um livro ou um autor tenha de fato sido lido por ele, mas, que, por ser conhecido, seja colocado como grandioso, por isso merecendo ser cultuado.

Um episódio que ilustra tal possibilidade foi indicado pela participante Lucélia, sobre sua leitura da obra *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, quando aluna do Ensino Médio. Ela relata que, ao ler esse livro, deparou-se com uma conversa dos personagens por reticências, o que interpretou como o ato sexual entre eles. Entretanto, ao discutir a sua interpretação do texto em uma aula de literatura e expor a sua visão para a docente da turma, foi rechaçada, levando-a a parar de expor sua opinião. Logo, a reação da professora, que utilizou possivelmente o texto apenas para ilustrar o estilo literário, cerceou a interpretação autônoma da estudante.

Entendemos que Lucélia, ao expressar sua interpretação, coerente com a crítica literária, quebrou a imagem do autor Machado de Assis como alguém sério e altivo, assim registrado no imaginário veiculado pela docente. Verificamos que aqui a obra literária foi rodeada por um cerco que a protege, concebendo-a como inquestionável e livre de qualquer desvio moral, o que não permitiria que o leitor em formação fizesse a sua própria leitura e considerações de tal ordem. No entendimento da professora, o autor não poderia abordar um tema erótico, do contrário, não seria uma obra presente na escola, ambiente em que, por vezes, impera uma visão moralista.

Observamos que, na visão da docente, a interpretação da aluna vai de encontro aos limites morais do que pode ou não ser abordado na sala de aula. Nesse caso, entendemos que a situação tenha ocorrido em decorrência de uma concepção que apontava a obra literária como postulada num resguardo moral, com aura de

coisa sagrada. Assim, Lucélia, ao indicar uma interpretação que destoava do que a professora concebia como a ideal, estaria extrapolando as possibilidades quanto ao que o autor teria, “inquestionavelmente”, retratado.

Outro ditame verificado na terceira instância, refere-se à prescrição de textos aos leitores, sem direito a questionamentos. A esse respeito, podemos destacar o relato da leitora Kamila, que conta ter sido “forçada” a ler três vezes na escola *Eurico, o presbítero*, de Alexandre Herculano, o que a levou a nutrir certo desprezo pela obra até a fase adulta. Inferimos, a partir desse exemplo, que, diante da definição de quais são os livros bons, o leitor pode ser levado a aceitar a imposição de determinadas leituras. No caso dessa participante, felizmente, houve continuidade quanto a um percurso leitor, superando esse “obstáculo” de modo a encontrar outras obras que lhe encantassem. Entretanto, ao considerar que os afetos são significativos na leitura, enfatizamos que outros leitores, nessa posição, poderiam ter transformado a situação em motivo para interromper a construção de sua trajetória leitora.

Há um discurso de que a obra literária canônica é inquestionável pelo fato de ser uma unanimidade na crítica literária, deixando pouco espaço para leituras distintas. Nesse sentido, observamos que, no caso da participante Kamila, que não manifesta na escola o desagrado quanto à obra, sua relutância foi decorrente de entender que poderia manifestar sua contrariedade naquele ambiente, dentro daquele contexto em que tal concepção estava presente. Isso indica que, por vezes, não há espaço para questionamento em relação à escolha de obras para leitura nem quanto ao valor afetivo e subjetivo que os livros, enquanto bens culturais, podem assumir para o leitor.

Algumas palavras finais

As caminhadas dos leitores são permeadas por influências de pessoas que figuram como mediadoras. Nesse contexto, alguns podem sinalizar uma maior liberdade para com os livros e a

literatura, propiciando acesso e exploração desses recursos desde a tenra infância, outros, porém, movidos por ditames da leitura que, muitas vezes inconscientes, delineiam as formas de mediação, cerceiam as escolhas dos leitores. Diante dos dados desta pesquisa, pudemos elencar algumas instâncias em que tais posturas se fazem presentes. Portanto, concluímos que as trajetórias dos participantes aqui mencionados, de algum modo, foram permeadas pelos ditames da leitura, conforme as três instâncias elencadas neste estudo. Frente a isso, seus relatos apresentam diferentes experiências com as obras literárias e seus respectivos mediadores, resultando disso reações diversas.

Em relação aos mediadores, nos casos de Flor, Antenor e Kamila, observamos que eles agiram sob a égide de ditames, pois não construíram maneiras personalizadas de direcionamento, nem se lançaram ao desafio de se basear pelos indícios expostos, amparando-se mais pelas regras culturalmente estabelecidas do que pelo diálogo.

Quanto aos leitores, verificamos que houve situações em que eles se submeteram aos ditames da leitura, como Antenor e Kamila, respeitando as imposições implícitas, optando por não se contrapor a isso, aceitando como fato, sem enfrentamento. Mas, houve, ainda, casos em que os leitores enfrentaram as regras e conseguiram ler o que desejavam, como Flor, ou dizer o que pensavam, como o fez Lucélia, convivendo, porém, com inevitáveis contraposições na defesa de seus desejos ou pontos de vista.

Isso nos leva a inferir que os leitores, de modo geral, se deparam com distintas concepções de obras, leitura e literaturas ao longo de sua formação. Nesse contexto, os leitores podem esbarrar em textos indispensáveis, que devem ser lidos por eles, independentemente de suas preferências subjetivas e condições físicas, cognitivas, materiais e afetivas. Em outros momentos, porém, os livros podem parecer inalcançáveis, devido ao acesso limitado que, por diferentes motivos, é imposto aos leitores. Na mesma medida, há, ainda, situações em que os leitores podem se encontrar com textos colocados como inquestionáveis, ou seja, interpretados de uma forma padrão, numa

mitificação da obra por parte do mediador, que a concebe como algo que não pode ser degradado.

Nessa perspectiva, consideramos que o leitor, quando consciente desses ditames, pode buscar meios para um posicionamento autêntico diante de diretrizes, implícitas ou explícitas, que colocam considerações pré-concebidas sobre os livros e a literatura. Assim sendo, diante dos ditames da leitura, o leitor precisará buscar estratégias para continuar a construir um caminho próprio com a leitura, defendendo seu espaço poético subjetivo, que está envolto por questões de poder.

Por isso, defendemos que o leitor tenha liberdade para gostar ou não de um texto, bem como para escolher suas leituras e compartilhá-las, considerando que todo desejo, tanto quanto toda denegação, é permeado por subjetividade. Assim, almejamos a uma formação de leitores que possibilite a descoberta e o enfrentamento de enigmas e a constatação da diversidade, fatores de desenvolvimento na construção de trajetórias próprias e de relação subjetiva com a leitura, que requerem uma mediação atenta, para não serem impostos ao leitor em formação as prisões, as celas, a falta de liberdade, elementos que se relacionam aos ditames, padronizadores de possibilidades e de materiais a que se pode ter acesso. Quando se trata da formação de leitores, porém, é essencial o incentivo para o sujeito construir seu próprio espaço, sua própria forma de olhar e interagir, de modo que se almeje, mais do que uma adequação aos padrões existentes, a possibilidade de alguma liberdade leitora.

Referências

ANDRUETTO, M. T. **A leitura, outra revolução**. Trad. Newton Cunha. São Paulo: Edições Sesc, 2017.

AZEVEDO, R. Formação de leitores e razões para a literatura. *In*: SOUZA, R. J. (org.). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004, p. 37-47.

BARTHES, R. **O rumor da língua**. Trad. Mario Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BATISTA, P. C.; LIMA, S. O. A leitura de literatura e o recalque da Internet nos jovens estudantes do Ensino Médio. **Itinerarius Reflectionis**, [S. l.], v. 15, n. 4, p. 01-18, 2020. DOI: 10.5216/rir.v15i4.60234. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/60234>. Acesso em: 19 out. 2021.

CANDIDO, A. O direito à Literatura. *In*: CANDIDO, A. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 2004, p. 169-191.

ECO, U. **O nome da rosa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.

JOUBE, V. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. *In*: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Trad. Amaury C. Moraes *et al.* São Paulo: Alameda, 2013, p. 53-65.

LANGLADE, G. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. *In*: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Trad. Amaury C. Moraes *et al.* São Paulo: Alameda, 2013, p. 25-38.

MONTES, G. Do ditame ao enigma: ou como ganhar espaço. *In*: MONTES, G. **Buscar indícios, construir sentidos**. Trad. Cícero Oliveira. Salvador: Selo Emília e Solisluna Editora, 2020.

PETIT, M. **Ler o mundo**: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. Trad. Julia Vidile. São Paulo: Editora 34, 2019.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. Trad. Celina Olga de Souza. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

Sinuosos descaminhos da formação leitora^{1,2}

Sheila Oliveira Lima

Como dito antes, em nossas investigações a respeito dos percursos de leitores que acabaram por se tornarem escritores de literatura, observamos diversas coincidências em suas histórias. Embora com roupagens distintas, fruto dos diferentes contextos de formação de cada um, tais coincidências chamam a atenção para alguns elementos que parecem fundamentais nos processos de formação leitora.

À primeira vista, chamam a atenção situações que parecem se repetir, independentemente dos lugares e dos tempos de suas ocorrências, o que poderia levar a uma noção de universalidade dos processos. Refiro-me aqui a dois fatores que comparecem em diversas autobiografias leitoras: a força da oralidade como deflagradora dos vínculos primeiros com a leitura, sobretudo de literatura, e a presença da escola, enquanto local de formação, fora das aulas de língua portuguesa, entretanto.

Ocorre, porém, que no entreato dessas duas vertentes da vinculação com a leitura, impõe-se certo padrão em suas ocorrências, caracterizado exatamente pelo desvio, por aquilo que corre paralelamente a uma centralidade, numa emergência do que tem mais a ver com o casual, com o não controlável.

¹ <https://doi.org/10.51795/978652651345499114>

² Conteúdo apresentado no evento Encuentros Internacionales sobre la lectura literaria en diferentes facetas, realizado em setembro de 2022, em Córdoba. Uma versão adaptada deste texto será publicada nos Anais do evento, ainda no prelo, sob o título “Escuchar al lector: lectura y subjetividad en biografías y testimonios de escritores”.

Nesse enquadramento, a oralidade comparece quase que numa deriva, por meio de enunciados sem endereçamento certo, aos quais aderem os leitores em formação, significando-os mais de acordo com seus próprios desejos do que em conformidade com a expectativa de alguma espécie de enunciatário. Trata-se de vozes que se manifestam em falas esparsas, diálogos entre adultos, performances isoladas de repertórios das poéticas orais, e que chegam aos ouvidos infantis como ecos de um mundo ainda em constituição. Um território em que as sonoridades verbais, em seus diversos potenciais expressivos (ritmo, volume, timbre, velocidade, tonicidade etc.), ajudam a coser os percursos leitores de sujeitos que iniciam seus processos interpretativos da *palavramundo* (Freire, 2001).

Esses primeiros tempos, marcados pelo entendimento do entorno de forma quase imediata, a partir do próprio corpo, das suas superfícies de contato com o mundo (tímpanos, globos oculares, pele, língua, fossas nasais), são seguidos, nas narrativas, quase que invariavelmente, pelos tempos da escola. Nesse novo ambiente, são diversas as mediações. Em muitos casos, é onde surgem a escrita, os livros, as estantes das bibliotecas, os leitores maduros, experientes, qualificados. E, análogo ao que se vê nos territórios da oralidade, nesse novo campo, o percurso dos leitores cria ramificações inesperadas, mais afeitas aos desejos e às identificações subjetivas que aos planos pedagógicos ou curriculares.

Nesse sentido, em pelo menos dois dos movimentos indicados como primordiais pelos sujeitos pesquisados, ocorre um mesmo fenômeno: o desvio da rota, os caminhos subterrâneos alçados à condição de trajetos fundamentais nos relatos de formação leitora. Vale observar que aquilo que é mais dificilmente identificado pelo olhar externo mostra-se, nas narrativas dos leitores, o que há de mais precioso em seus percursos de constituição leitora.

Neste capítulo, a partir de breves análises de três depoimentos, sendo dois registrados em obras autobiográficas e um obtido por meio de entrevista com escritora paranaense, encontramos, a partir das situações acima mencionadas e que serão melhor expostas adiante, efeitos da subjetividade na leitura e vice-versa.

Os enunciados analisados são oriundos das obras *Itinerário de Pasárgada*, de Manuel Bandeira; *Diário de Bitita*, obra de Carolina Maria de Jesus, e de depoimento realizado por escritora em atividade, sendo aqui identificada como Flor. A seleção dos três depoimentos para exploração neste capítulo se deu, como dito antes, em função das semelhanças dos eventos relatados, apesar dos distintos contextos em que se manifestaram, tanto em termos de temporalidade (início, meados e final do século XX), como de localização geográfica (Recife, interior de Minas Gerais e Londrina) e, ainda, de condições socioeconômicas.

O fato de haver tantas coincidências entre os percursos de formação leitora, vividos por sujeitos cujas trajetórias se mostram absolutamente distintas em vários aspectos, leva a considerar a existência de alguns elementos que, independentemente dos contextos, serão sempre fundantes da formação leitora. Nos casos aqui apresentados, destacam-se, como dito, a força da oralidade e os caminhos difusos da escola, veios por onde perpassa o desejo de encontro com um outro, excedendo os limites acadêmicos.

Na leitura, a vida; na vida, a leitura

Antes de iniciar propriamente as apresentações dos excertos analisados, nos quais se identificam a evocação de processos de apropriação subjetiva da leitura e de constituição da subjetividade afetada pelas práticas leitoras, cumpre apresentar, ainda que brevemente, os escritores e a maneira como as obras analisadas representam registros de seus percursos de formação subjetiva e leitora.

O texto de Manuel Bandeira, *Itinerário de Pasárgada*, de caráter memorialístico, foi publicado pela primeira vez em 1954. O objetivo do autor, ao conceber a obra, era a apresentação do seu percurso formativo enquanto poeta, por meio da retomada de experiências específicas de sua vida particular e literária. Nesse sentido, os eventos que apresenta parecem ter relevância, em sua avaliação pessoal, para a criação do **poeta** Manuel Bandeira. Para nosso estudo, porém, tais eventos apontam também para a sua formação

enquanto leitor. A leitura é, entre tantos itens (como a presença constante da morte, a relação com os amigos, as experiências de vida e também as in experiências), um dos elementos que comparece em suas memórias com bastante relevância, sendo determinante, em alguns casos, de suas definições poéticas.

Nesse sentido, chamam a atenção, no percurso formativo do poeta, as citações que faz de autores e obras que foram indispensáveis em seu estilo e na sua busca por constituir-se poeta, traços que também evidenciam seus trajetos enquanto leitor. Corroborando o que é característico em sua obra, isto é, o vínculo estreito da vida do poeta - sempre por um fio, devido ao estado permanente de tuberculose pulmonar - com sua produção literária, a poesia e sua leitura parecem integrar parte determinante de sua formação subjetiva. Ou seja, o poeta e o sujeito Manuel Bandeira figuram absolutamente implicados na construção de si e da sua poesia, expressa nos seus modos de dizer e de dizer-se.

Por sua vez, a obra de Carolina Maria de Jesus aqui analisada, *Diário de Bitita*, data de 1975, tendo sido publicada, postumamente, primeiro na França, em 1982, e depois, no Brasil, em 1986. Após longo intervalo, desde a primeira publicação de sua obra inaugural, *Quarto de despejo*, a autora vem ganhando, nos últimos anos, maior atenção de editores e pesquisadores, tendo sido objeto de diversos estudos e investigações e sendo, hoje, publicada por uma das editoras mais importantes do Brasil, a Companhia das Letras.

Diário de Bitita, analisada no estudo aqui apresentado, é uma obra de caráter também memorialístico, na qual a autora refaz seu percurso, desde a infância, até a juventude, momentos antes de mudar-se para a cidade de São Paulo, onde residiu até a sua morte, no ano de 1977. Sua narrativa expõe a trajetória de sofrimento e de exclusão sofrida ao longo da infância e juventude, desde a falta de alimento e moradia, até a situação de interrupção da escolaridade ainda nos primeiros anos da educação básica.

Ao longo do texto, Carolina expõe, insistentemente, algumas situações às quais vincula a tragédia sofrida pelos afrodescendentes no Brasil: o alcoolismo, o analfabetismo, o assujeitamento ao

patriarcalismo e a violência. Como contraponto, supervaloriza o ingresso na escola e a capacidade de ler e de manifestar seus desejos e sonhos por meio da escrita.

A leitura, para Carolina, parece representar uma busca por criar-se distinta do que lhe estaria previsto numa certa programação social, de um país fundamentado no racismo estrutural (Almeida, 2018), em que negros e pobres ficam alijados dos direitos de cidadão, por serem vítimas de um processo de sonegação aos bens culturais de uma coletividade. Criar-se poeta e escritora, algo que principia na sua mais tenra idade, surge para Carolina como uma forma de manifestar seu desejo por uma vida digna e pelo reconhecimento de si pelo outro em sua subjetividade. Nesse percurso, a leitura ou as manifestações literárias aparecem de modo significativo, como se verá nas análises.

Por fim, a escritora Flor, cujo depoimento foi coletado por meio de entrevista cedida para os registros do projeto “Escutar o leitor”, é autora de obras da recente literatura londrinense (Paraná, Brasil).

A trajetória de Flor com a leitura se inicia a partir das interlocuções no seio da família, por meio de histórias contadas pelo avô, as quais a marcam ainda no presente, por se estabelecerem no limiar entre a ficção e a realidade. Seu percurso de leitora, no contato com os livros literários, se estabeleceu principalmente na escola, fora da sala de aula, por meio de buscas autônomas na biblioteca, onde, ainda que às escondidas, realizava-se por meio das leituras de obras de Jorge Amado, consideradas impróprias para sua idade, naquele contexto.

Ao longo de seu depoimento, paira uma busca por organizar suas memórias a partir de um trajeto retilíneo, cronológico. Entretanto, é nos enunciados mais espontâneos, em que é visivelmente tomada pela emoção, que Flor deixa entrever o essencial sentido dos eventos que narra, marcados pela vinculação afetiva que busca reinstalar por meio de seu relato.

Nas diversidades o encontro das subjetividades leitoras

Nos materiais analisados por este estudo, observam-se algumas coincidências nos percursos leitores dos três escritores elencados, todos eles marcados por enlaces entre subjetividade e leitura. Tais semelhanças, entretanto, referem-se a elementos fundantes de suas subjetividades leitoras, que, na superfície, mostram-se bastante distintos, dadas as diferenças de contextos em que cada um se criou leitor.

Ao longo de nossas pesquisas, elencamos alguns conjuntos de situações vividas pelos escritores que distribuímos em categorias de análise, as quais colocamos em comparação, na verificação das semelhanças e diferenças de cada processo de formação leitora. É, entretanto, a partir da singularidade de cada conjunto de categorias que entrevemos um espaço de criação dos leitores, sempre marcado pelo desejo de ver e de ver-se através da leitura.

Manuel Bandeira (1886-1968), em seu percurso de formação enquanto leitor, destaca algumas experiências que organizamos nas categorias *Família; Livros e leituras; Escola; Oralidade*. Com as categorias assim nomeadas, procuramos mapear o percurso de formação leitora de Bandeira e os pontos nevrálgicos dessa trajetória.

Membro de uma família de pessoas letradas, Bandeira tem em seu pai o modelo de leitor. Ao mesmo tempo, porém, é afetado constantemente pelos sons das vozes das ruas, que dão indícios de uma sonoridade e de uma potencialidade poética que se torna patente em sua obra, em poemas como “Evocação do recife”, em que cita trechos do repertório oral manifestado pelas várias práticas realizadas em seu bairro, como as cantigas de roda, as brincadeiras, os pregões.

A escola, embora inscrita no campo das práticas letradas mais controladas, comparece na vida de Bandeira como realização afirmativa de uma postura subversiva necessária à boa leitura. É com o professor de História - e não com o de Língua Portuguesa ou de Literatura - que o poeta tem suas experiências mais interessantes no reconhecimento de uma literatura nacional.

A maneira de se posicionar perante as leituras, de forma insubmissa, mostra sua força maior nos anos posteriores, quando Bandeira perfaz jornadas muito particulares de aprendizado da poesia - partindo de livros de infância, como *Viagem à roda do mundo numa casquinha de noz*, até alcançar a lírica de Camões, passando por Malarmé, Bilac, Castro Alves, Oscar Wilde e tantos outros. Nesse sentido, é no diálogo com uma variedade imensa de autores, nacionais e estrangeiros, modernos e clássicos, que parece emergir o percurso de formação do poeta Bandeira. Um percurso que fez como leitor e como sujeito, sempre disposto a buscar o diverso ou o estranho, conforme afirma em:

O verso verdadeiramente livre foi para mim uma conquista difícil. O hábito do ritmo metrificado, da construção redonda foi-se-me corrigindo lentamente à força de que **estranhos dessensibilizantes**: traduções em prosa (as de Poe por Mallarmé), poemas *désavoués* pelos seus autores, como o famoso que Léon Deubel escreveu na Place du Carrousel às 3 horas de uma madrugada de 1900 (*Seigneur! Je suis sans pains, sans rêve et sans demeure.*), *menus*, receitas de cozinha, fórmulas de preparados para pele, como esta:

Óleo de rícino

Óleo de amêndoas doces

Álcool de 90º

Essência de rosas (Bandeira, 1984, p. 44-45, grifos nossos).

O trecho evidencia como a leitura de variados textos, não só em versos, compareceram na constituição do seu verso livre. As leituras, nesse sentido, operam uma construção estilística, fator fortemente relacionado ao posicionamento subjetivo do poeta, na medida em que se refere ao seu modo de produzir sentido - modo de dizer e de dizer-se.

A narrativa autobiográfica de Carolina Maria de Jesus (1914-1977), por sua vez, passa por outros meandros. Nascida em Minas Gerais, descendente de sujeitos escravizados e, assim, à margem dos processos formais de letramento, a escritora traz em sua memória uma trajetória leitora marcada pela oralidade, ainda que frequentemente atravessada por discursos oriundos das produções escritas. É nessa ambiência discursiva que a escritora recupera

eventos relacionados à formação leitora e que, em nossas análises, sistematizamos nas seguintes categorias: *Ecos da oralidade na família; Criar-se poeta e subjetivar-se; Sujeitos letrados.*

Ao recuperar os eventos que comparecem em sua formação leitora, observa-se que Carolina cria-se escritora em um contexto parental de rica produção narrativa, ouvindo as histórias do avô sobre o tempo da escravidão ou sobre Zumbi dos Palmares, constituindo um repertório épico para a compreensão de si e de sua identidade afro-brasileira. Ao mesmo tempo em que essas histórias ecoavam no presente da autora, outros discursos a impactavam, oriundos da literatura que chegava a ela pela escola - abandonada antes de completar os estudos - e pelas vozes e bibliotecas dos patrões.

Mas, criar-se poeta, no caso de Carolina, tinha aura distinta. Ser poeta e negra era mostrar-se indócil, característica pouco apreciada, à época, para mulheres, sobretudo as negras. E, se para Bandeira o processo de criar-se leitor e poeta foi um movimento de potência pessoal, para Carolina representou sofrimento, luta e silenciamentos, ainda que provisórios, pois é apenas aos 46 anos que ganha voz e vez na cena literária, sendo, em seguida, esquecida por décadas, até ter sua obra reconhecida academicamente.

Flor, conforme já abordado em capítulos anteriores, tem sua história de formação leitora marcada por dois cenários: a *família* e a *escola*. Na primeira, surgem seus inaugurais vínculos com as narrativas. Contadas pelo avô, pareciam tão verossímeis, que Flor se perdia entre o que era ficção e o que era realidade nas histórias da família.

O sabor das narrativas e a sua vinculação com o vivido se estendem na busca por leituras maduras. É assim que a escritora frequenta a biblioteca da escola e, às escondidas, lê as obras de Jorge Amado, na tentativa de compreender as razões pelas quais a família deixara de lado a ideia de batizá-la Gabriela. Nesse eixo, composto por *família* e *escola*, orbita o ser leitora e escritora de Flor, movido pela potência da *oralidade* e dos *afetos*.

Verifica-se, assim, que, nos três escritores, embora situados em contextos absolutamente distintos de produção de leitura e de

escrita, alguns pontos se assemelham e, aqui, destacamos dois: os *Ecos da oralidade parental* e os *Escaninhos alternativos da escola*. Nesses dois canais, parecem correr águas que se renovam, mas que perseguem sempre um mesmo veio. Canais de construção de si, de saberes, de valentia na busca de si, da própria voz.

A seguir, elencamos alguns enunciados dos escritores em tela, os quais são seguidos de breves análises. Como forma de melhor delimitar a reflexão, organizamos os excertos nas duas seções a seguir.

Ecoss da oralidade parental

Os primeiros contatos da criança com sua língua materna se dão, na maior parte das vezes, no ambiente parental. As canções de berço, as brincadeiras de colo e da hora das refeições, entre outras, concorrem com os rumores da fala cotidiana, de onde emerge o ser criança. Trata-se dos primeiros contatos com um mundo simbolizado, isto é, que organiza o entorno e a experiência humana por meio de sons, palavras, textos.

É nessa malha sonora que os três autores, cujos textos são aqui analisados, vivenciam suas primeiras experiências leitoras, seus contatos primordiais com um tipo de esquadramento poético que, de alguma maneira, alicerçam seus modos de postar-se diante dos enunciados, primeiro orais, depois escritos.

Trata-se, como se verá, de experiências marcantes, em que o sujeito encontra, na síntese verbal, uma espécie de maravilhamento, que permanece buscando ao longo da vida, nas muitas outras leituras que fará.

Os trechos a seguir, cada um de um autor aqui estudado, revelam, em suas formulações, a potência de afeto que acomete os sujeitos na experiência relatada.

O meu primeiro contato com a poesia sob a forma de versos terá sido provavelmente em contos de fadas, em histórias da carochinha. No Recife, depois dos seis anos. Pelo menos me lembro nitidamente do sobressa que me causava a cantiga da menina enterrada viva no conto 'A madrasta' [...] (Bandeira, 1984, p. 18, grifos nossos).

*A minha tia foi infeliz no casamento. É o que eu ouvia dizer, que o esposo era inimigo do trabalho. Quando alguém lhe aconselhava para arranjar trabalho, ele coçava a cabeça como se nesse gesto estivesse procurando uma solução para os seus problemas. O que lhe agradava era sentar-se e falar. **Contava histórias maravilhosas. Se soubesse ler, poderia ser um grande escritor** (Jesus, 2014, p. 67, grifos nossos). Contou que sua vida de leitora iniciou com as histórias do avô. Flor adorava ouvir as narrativas. Não conseguia distinguir o que era real do que era ficção. [...] para ela, tudo era **'um encantamento'** (Diário de campo do projeto Escutar Escritores, notas de entrevista com Flor, 2019, grifos nossos).*

Nota-se, nos excertos, a força do repertório oral na formação dos três sujeitos. No caso de Bandeira, trata-se de um texto da tradição oral brasileira de herança ibérica, uma história presente em diversas comunidades, com as particularidades de praxe, e veiculada no seio da casa materna. Nos casos de Carolina e Flor, observa-se um outro tipo de oralidade, mais autoral e relacionado à capacidade inventiva dos sujeitos que narram.

De todo modo, apesar das diferenças de situações enunciativas - a primeira mais fixada na tradição e as demais, efeitos da criatividade oral performática - o que se observa como fundamental é o modo de enunciação oral, caracterizado, portanto, pela presença da voz, pela interlocução imediata entre narrador e ouvinte. Além disso, o sujeito portador da palavra figura dentro de uma proximidade parental, familiar, capaz de conduzir os afetos de modo ainda mais intenso. É nesse ambiente de vozes criativas que os sujeitos-leitores-em-formação se veem afetados pelo *sobrosso* e pelo *encantamento* das histórias *maravilhosas*.

Nos três enunciados, observa-se a presença de membros da família a partir de uma vinculação dada pelo uso da oralidade, em narrativas que, por vezes, fundem verdade e ficção, com maior ou menor intensidade. Em todos os três casos, é flagrante a recorrência à palavra poética em termos como *sobrosso*, *maravilhosas* e *encantamento*, efeito do revestimento afetivo, dado pela força da voz parental ao evocar sonoridades singulares da língua materna. Nesse sentido, vale observar mais atentamente tais escolhas lexicais em cada um dos enunciados.

No caso de *Bandeira*, o *sobrosso*, termo popular no nordeste brasileiro, indica o peso da sensação causada pela cantiga da menina morta, não só pela recorrência a um termo provavelmente ouvido durante a infância, mas pela própria sonoridade do vocábulo, pautado na repetição dramática do *-o* fechado por três vezes (*so/bro/sso*). Já em *Jesus*, a potência do maravilhamento está impressa na ambiguidade do adjetivo *maravilhosas*, que tanto pode indicar um gênero específico da narrativa quanto a sensação provocada por essas histórias. Por fim, em *Flor*, o uso do vocábulo *encantamento* vai também na direção da ambiguidade, porém dada pela possibilidade sonora de reconhecer nele tanto o sentido de magia (*encanta-mento*) quanto o de musicalidade (*en-canta-mento*), ambos com potencial sedutor pelo modo como tangenciam o ouvinte, por vias alternativas às da enunciação verbal.

Observa-se, nesse sentido, que o modo como os autores escolheram relatar suas experiências e a seleção que fizeram (talvez até inconscientemente) dos vocábulos que melhor simbolizam os momentos iniciais de suas trajetórias enquanto leitores corroboram a ideia de que a oralidade parental é elemento fundamental na formação leitora, sobretudo quando vinculada a textos mais complexos, que extrapolam a fala comum cotidiana e que têm a capacidade de vincular afetivamente enunciador e ouvinte. Ao selecionarem (conscientemente ou não) termos dotados de tal potencial expressivo, os três escritores parecem evocar exatamente o peso que a palavra poética, em sua trama sonora, assume em seus percursos de atentos leitores.

Caminhos alternativos da escola

Não é raro escutar relatos casuais sobre a leitura, nos quais estudantes revelam que não se renderam aos ditames da escola, conseguindo, assim, extrapolar os limites dados pela altura das estantes proibidas nas bibliotecas ou pelas severas indicações de obras canônicas. A atividade subversiva sempre compareceu no cotidiano escolar, seja nas inscrições em portas de banheiros e

embaixo das carteiras (como forma de expressão tanto dos amores recolhidos quanto das raivas contidas), seja nos cantos recônditos onde se namora ou fuma, ou ainda nos modos de ler e de selecionar as obras (in)desejadas.

A leitura, nesse sentido, pode se estabelecer entre as atividades fora do padrão, desconhecidas dos professores, longe do alcance dos panópticos pedagógicos. Ressalte-se, porém, que, no caso dos relatos a seguir, são justamente as práticas leitoras não escolares, mas ocorridas na ou a partir do interior da escola, as que se destacam como centrais nas memórias dos leitores. Isso leva a considerar um aspecto importante e paradoxal na relevância da escola para a formação leitora, pois, independente do status que ela assuma na vida do leitor, se como fonte principal das indicações de obras, ou como espaço de subversão, sua presença institucional na composição do imaginário do leitor é fulcral. Vejamos:

Mais nos ensinou de Literatura, a mim e mais dois ou três colegas que o cercávamos depois das aulas de sua cadeira, que era a História Universal e do Brasil, o velho João Ribeiro (ainda não o era àquele tempo). Esse abriu-me os olhos para muitas coisas (Bandeira, 1984, p. 26).

*Vasculhei as gavetas procurando qualquer coisa para eu ler. A nossa casa não tinha livros. Era uma casa pobre. O livro enriquece o espírito. Uma vizinha emprestou-me um livro, o romance *Escrava Isaura*. Eu, que já estava farta de ouvir falar na nefasta escravidão, decidi que deveria ler tudo que mencionasse o que foi a escravidão. Compreendi tão bem o romance que chorei com dó da escrava (Jesus, 2014, p. 129).*

Ao mencionar a biblioteca escolar, relembra que havia livros proibidos para sua idade. Um deles, Gabriela, cravo e canela, de Jorge Amado, Flor leu integralmente, escondida, num cantinho da biblioteca (Diário de campo, notas da entrevista com Flor, 2019).

Nas três situações, fica evidente que os leitores valorizam as trajetórias alternativas, que saem do campo convencional de ação da escola, seja por razões internas a ela, seja pela situação mesma de exclusão, expressa de diversas maneiras. Dentro do espaço escolar, não é o professor de língua nem o bibliotecário quem indica

as leituras marcantes, conforme ocorre com Bandeira e Flor. E há o caso em que é em meio à comunidade externa à escola que se vai encontrar a leitura canônica, como se vê no relato de Carolina.

Entretanto, há que se considerar alguns aspectos relevantes presentes em todos os casos. O primeiro deles refere-se à própria relevância da escola nos processos vivenciados. No caso de Bandeira, mesmo não sendo as aulas de língua portuguesa o abrigo primordial das conversas sobre literatura, é no ambiente escolar, sob a orientação de uma autoridade acadêmica, que ocorre o aprendizado maior de literatura do poeta à época. Também para Flor, é no recôndito da biblioteca escolar que ela encontra seus objetos de desejo e mesmo o lugar para poder apreciá-los em paz. Tais situações explicitam as possíveis, necessárias e mesmo inevitáveis vias de escape que toda escola tem em potencial, caminhos alternativos que se apresentam, conforme o desejo de ler se impõe ao leitor em formação.

Não menos fora do controle da escola, mas, ao mesmo tempo, viabilizado por sua relevância institucional, o encontro de Carolina com a obra de Guimarães explicita a extensão da cultura letrada divulgada pela escola. A presença de uma obra canônica - vale dizer, valorizada academicamente - entre os pertences de um sujeito em condições sociais semelhantes às de Carolina expressa a extensão do potencial formativo da escola. Isto é, mesmo quando apartadas da educação escolar, a instituição, por vias não planejadas, atinge essas mulheres negras e pobres, em favor de sua formação leitora.

Entretanto, se, de um lado, a escola se mostra essa potência institucional, capaz de atingir até os que não estão dentro dela, de outro, no caso desses leitores, limita sua capacidade de enlace ao que foge de sua centralidade discursiva. Afinal, conforme se observa nos relatos, não são as atividades de sala de aula ou a autoridade acadêmica de um professor de literatura ou de um bibliotecário que levam os leitores a mergulhar nas obras. Ao contrário, parece ser o gozo da subversão e da ação arriscada os mais intensos motivadores da leitura.

Embora essa situação se apresente de modo mais evidente nos casos de Bandeira e Flor, também para Carolina o risco é iminente em ao menos três aspectos. O primeiro deles refere-se à necessidade de deslocamento para ir em busca da leitura, uma vez que, em sua casa, não havia livros, conforme relata. Nessa esteira, a própria ausência de livros pode indicar não apenas a carência financeira, mas certa denegação, na medida em que o livro não tem valor de gênero de primeira necessidade, sobretudo em condições socioeconômicas como a que vivia a autora. Por fim, o maior risco se mostra pelo modo como o texto impacta Carolina, tendo em vista sua busca por compreender a escravidão no Brasil e pela forma como parece espelhar sua própria dor e esperança na trajetória idealizada da escrava do romance.

No que se refere aos modos de trazer à tona as sensações vivenciadas pelos leitores, vale ressaltar que, nos dois excertos escritos, se entrevê a intensidade das experiências de literatura, em expressões como *abriu-me os olhos* e *chorei*, nas quais o próprio corpo se move afetado pela leitura. No relato de Flor, o corpo também comparece integrado à leitura, na medida em que ela o esconde, mimetizando o proibido.

Por fim, outro aspecto fundamental dos excertos acima revela-se por uma constante: a intersubjetividade. Em todos os casos, para além dos domínios da instituição escolar, comparecem nas cenas relatadas sujeitos que, de algum modo, foram afetados pelo desejo de outros sujeitos. Nos casos de Bandeira e Carolina, essa situação é muito clara, na medida em que recebem indicações e mesmo o objeto livro de pessoas de suas relações, intra e extraescolares. Para Flor, essa vinculação, embora menos evidente, também ocorre. Suas leituras da obra de Jorge Amado partem da curiosidade em conhecer a personagem cujo nome lhe teria sido dado, antes da decisão final registrada em sua certidão de nascimento. O desejo embutido nessa busca parece remontar o desejo (ainda que interrompido) de outrem (seus pais) e vincular a origem da sua atitude leitora a um processo de intersubjetivação.

Palavras finais

Os dados aqui expostos, parcela menor do que se investigou durante a vigência do projeto “Escutar o leitor”, demarcam que o atravessamento da oralidade na origem do processo de formação leitora contribui para o alicerce do percurso que se seguirá nas leituras vindouras. As narrativas tradicionais ou de cunho pessoal, tanto quanto a palavra poética, tramam, desde muito cedo, os laços entre ficção e verdade, som e sentidos, ainda que de maneira mítica, mas já engajando para a tensão sempre presente na literatura e na própria subjetividade, em que tudo é verdade e tudo é invenção. Esse engajamento com a leitura, no entanto, parece resultar de processos em que o corpo se vê afetado pela linguagem, o que é manifestado, nos relatos, por meio de um léxico que denota sensações físicas resultantes da leitura, como chorar ou arregalar os olhos e esconder-se.

Vale destacar, por fim, que os afetos têm na linguagem um meio, sendo a origem deles a demanda pela relação intersubjetiva, estabelecida por meio da interlocução, no contato entre leitor e ouvinte, texto e leitor. É desse processo de trocas simbólicas, portanto, que parece emergir o desejo pelo próprio ato de ler, como um modo de agitar no próprio corpo a experiência subjetiva.

Referências

ALMEIDA, S. L. de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BANDEIRA, M. **Itinerário de Pasárgada.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2001.

JESUS, C. M. de. **Diário de Bitita.** São Paulo: Sesi-SP editora, 2014.

JOUVE, V. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. *In*: ROUXEL, A. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Trad. Amaury C. Moraes *et al.* São Paulo: Alameda, 2013, p. 53-65.

LANGLADE, G. O sujeito leitor, autor da singularidade da obra. *In*: ROUXEL, A. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Trad. Amaury C. Moraes *et al.* São Paulo: Alameda, 2013, p. 25-37.

LIVROS E LEITORES

Eu te dedico: a dádiva e o livro¹

Poliana Rosa Riedlinger Soares

Tatiele Jesus Faria

Primeiras páginas: os laços

Não existem regras para iniciar a leitura de um livro, com ele em mãos o leitor exerce o poder sobre quando e como começar. Pode aproximá-lo do seu corpo, sentir a sua textura, o seu cheiro, observar atentamente a sua capa, folhear tranquilamente algumas páginas, começar pelo prefácio ou, dada a busca pelo segredo, ler as últimas páginas, sem se preocupar com nenhum tipo de julgamento. Com o livro em mãos, o leitor tem livre arbítrio, inclusive para prosseguir ou não a leitura, e é nessa virada de laço (que ainda não se firmou) que as primeiras páginas podem ser decisivas.

Almejamos nesta introdução “virar o laço e prendê-lo com precisão”, de modo que o leitor consiga enxergar os caminhos desse trabalho e trilhar a sua leitura. Assim, um questionamento inicial é posto: como o livro, a leitura, a transmissão vocal e as práticas orais estão inseridas no sistema das dádivas?

A dádiva, enquanto ação propriamente humana, está presente nas diferentes civilizações e pode ser compreendida conforme a organização social de cada comunidade. O regalo, o presente, a oferenda, fazem parte dos acontecimentos que permeiam a vida do homem. Neste trabalho, nos amparamos teoricamente na concepção sociológica de Mauss (2003), que situa a dádiva dentro de um sistema de trocas, em que predomina a tríade: dar, receber, retribuir.

A presença do livro no sistema das trocas pode assumir duas funções: a primeira, de caráter pragmático, cumprindo um rito formalista de doação; a segunda, enquanto um bem artístico, que

¹ <https://doi.org/10.51795/9786526513454117139>

envolve emoção e transmissão cultural, uma dádiva que pode ser observada pelas marcas deixadas nas dedicatórias.

Nesse sentido, compreendemos não somente o objeto-livro e a leitura como pertencentes aos sistemas das dádivas, mas também a transmissão vocal e as práticas orais, o que denominamos de *dádiva da transmissão*, ou seja, as leituras, as canções, as brincadeiras orais, os jogos linguageiros, as ladainhas, as parlendas, as histórias etc. que são transmitidas por gerações, sendo a oralidade, o corpo e a memória indispensáveis para que o sujeito seja afetado.

A oralidade está presente desde a mais tenra idade, e é por meio dela que a criança realiza as primeiras interações com o mundo a sua volta, fortalecendo a construção do simbólico. A oralidade também se vincula ao compartilhamento dos conhecimentos que perpassam gerações, formando no ouvinte o sentimento de pertencimento.

Assim, o objetivo deste estudo é refletir sobre o questionamento proposto inicialmente e, com amparo em uma concepção voltada para as subjetividades que envolvem o ato de ler (Petit, 2019; Bajour, 2012; Jouve, 2002, 2013), analisar narrativas em que a dádiva do livro e da transmissão, de algum modo, são descritas pelos participantes da pesquisa.

O capítulo apresenta o seguinte caminho: na *seção 2*, propomos uma discussão teórica envolvendo o conceito de dádiva e a presença do livro no sistema de trocas; na *seção 3*, refletimos sobre a dádiva da transmissão e a sua relação com a oralidade, o corpo e a memória. Nas *seções 4 e 5*, buscamos analisar, por meio do Paradigma Indiciário (Ginzburg, 1989; Tfouni; Pereira, 2018), cinco narrativas coletadas a partir de entrevistas semiestruturadas do projeto *Escutar Leitores*, em que a *dádiva da transmissão*, de algum modo, é mencionada pelos participantes da pesquisa. Por fim, as considerações finais ou o momento em que o leitor levanta a cabeça e desvia os olhos da leitura (Petit, 2019), realiza comparações, atrai ideias, discorda, toma distanciamento do texto para ativar um pensamento vivo.

O livro nos sistemas das dádivas

*Um livro é uma espécie de cabana que se pode carregar consigo;
nós a abrimos, entramos, podemos voltar a ela [...]*
(Petit, 2019, p. 46).

A dádiva, atitude própria do humano, está presente nas diferentes civilizações e pode ser compreendida por distintas perspectivas. Em seu *Ensaio sobre a dádiva* — obra que fundamenta o conceito explorado nesta seção, Mauss (2003) dirige sua atenção para os fatos complexos que constituem as sociedades que precederam as nossas, em que se exprimem as várias instituições: religiosas, jurídicas, morais, econômicas, além dos fenômenos estéticos de que resultam esses fatos.

Diante da complexidade que envolve todas essas instituições, o autor considera apenas um dos traços, o caráter voluntário que aparentemente se mostra livre e gratuito, mas que está vinculado aos interesses e obrigações dessas prestações. “Elas assumiram quase sempre a forma do regalo, do presente oferecido generosamente, mesmo quando, nesse gesto que acompanha a transação, há somente ficção, formalismo e mentira social [...]” (Mauss, 2003, p. 188). Assim, direciona suas atenções para os diversos princípios que fundamentam as formas arcaicas do contrato e dos sistemas de troca.

A dádiva está presente nos vários acontecimentos que permeiam a humanidade. Ao pesquisar os sistemas de oferendas contratuais em Samoa, Mauss (2003) observa que elas vão muito além do casamento e estão presentes no nascimento do filho, na puberdade da moça, no comércio, também na doença e nos ritos funerários.

Os sistemas das dádivas se apresentam de acordo com as organizações sociais de dada comunidade, como nas pesquisadas por Mauss (2003): Polinésia, Melanésia e noroeste americano. Assim, podemos refletir, ainda que de modo inicial e abrangente, como o livro e suas diferentes dimensões se apresentam nesses sistemas.

O livro passou por muitas transformações ao longo dos anos. Chartier (1999) nos lembra que, em meados da década de 1450, só era possível reproduzir um texto com a cópia à mão. Com a difusão da imprensa de tipos móveis, uma nova técnica transfigura a relação com a cultura escrita, conseqüentemente, por meio da distribuição das despesas pela totalidade da tiragem, o custo do livro diminui. Consideramos o acesso um elemento importante nos sistemas das dádivas, o que pode interferir no valor, não só monetário, bem como nas possibilidades de troca e oferta.

A presença do livro nos sistemas das trocas pode ser observada no século XVII, quando o escritor é obrigado a entrar nas relações de patrocínio e recebe uma remuneração imediata por seu trabalho. Conforme Chartier (1999, p. 39), o gesto que inicia essas relações é “o da dedicatória, um verdadeiro rito”.

Na cena da dedicatória, a mão do autor transmite o livro à mão que o recebe, a do príncipe ou do ministro. Em contrapartida deste dom, um contra-dom é buscado, quando não garantido: na França, sob Francisco I, um posto, um cargo, um emprego, e sob Luís XIV, uma pensão. O que é interessante é justamente esta reciprocidade. O autor oferece um livro contendo o texto que escreveu e, em troca, recebe as manifestações da benevolência do príncipe, traduzida em termos de pensão, emprego ou recompensa (Chartier, 1999, p. 39-40).

No entanto, conforme explica Chartier (1999), essa reciprocidade é falsa. Uma vez que a retórica das dedicatórias objetiva oferecer ao príncipe algo que ele já tem. Essa obra, sob a forma do livro que lhe é dada, já é possuída por ele, pois, ainda que não tenha escrito o livro, ele é tido como autor primeiro, com a justificativa de que a intenção do livro já estava em seu espírito.

As dedicatórias dos livros atravessaram os séculos e, ainda que assumam objetivos diferentes conforme cada período e sociedade, enxergamos uma dádiva que antecede a leitura, seja pelo caráter de formalismo e recompensa (como quando destinadas ao príncipe ou mesmo quando essa obra é doada para determinada instituição), seja pelo vínculo que se estabelece entre doador, livro e donatário.

Nesses casos a obra recebida, ainda que uma em milhares de exemplares, passa a ser única.

Nesses casos, entendemos que as dedicatórias possibilitam (mesmo que em alguns casos seja de modo ficcional) transportar a dádiva do livro de um plano coletivo para outro mais individual. Existe algo naquele livro “que é especificamente de alguém” e que pode ser expresso de distintas maneiras, uma paleta que vai do mais geral, como o simples “desejo de uma boa leitura”, até o mais específico, quando a dedicatória traz relação da obra com fatos da vida pessoal a quem se destina, por exemplo.

Nas sociedades pesquisadas por Mauss (2003), a dádiva é uma das engrenagens da vida das pessoas, em que contratos e trocas acontecem na forma de presentes. O sociólogo, nesse sentido, questiona: “Qual é a regra de direito e de interesse que, nas sociedades de tipo atrasado ou arcaico, faz que o presente recebido seja obrigatoriamente retribuído? Que força existe na coisa dada que faz com que o donatário a retribua?” (Mauss, 2003, p. 188). Para o autor, a vida material e moral funciona de modo desinteressado e obrigatório ao mesmo tempo:

Ademais, essa obrigação se exprime de maneira mítica, imaginária ou, se quiserem, simbólica e coletiva: ela assume o aspecto do interesse ligado às coisas trocadas: estas jamais se separam completamente de quem as troca; a comunhão e a aliança que elas estabelecem são relativamente indissolúveis. Com efeito, esse símbolo da vida social — a permanência da influência das coisas trocadas — apenas traduz bastante diretamente a maneira pela qual os subgrupos dessas sociedades segmentadas, de tipo arcaico, estão constantemente imbricados uns nos outros, e sentem que se deve tudo (Mauss, 2003, p. 232).

Nesse “regime da dádiva”, podemos questionar: qual é a permanência e influência dos livros ofertados e trocados, das histórias lidas ou das narrativas orais que são contadas? Assim como destaca Mauss (2003), observamos que as dádivas relacionadas ao livro estabelecem, de algum modo, uma relação simultânea de desinteresse e obrigação, a aliança que se firma entre quem conta e quem escuta uma leitura, por exemplo, é indissolúvel.

Petit (2019) afirma que cada pessoa dá a uma criança aquilo que faz mais sentido para si, e que muitas vezes a apropriação desse legado recebido ocorre muito tempo depois. A autora se recorda de quando seus pais a arrastavam até os museus e ela morria de tédio, mas durante toda a vida os museus a acompanharam, fazendo com que se sentisse em sua própria casa. Quando o adulto abre ou põe o livro diante da criança, ele expressa “eu lhe dou aquilo que a meus olhos é o mais bonito, você fará disso o uso que quiser e passará, por sua vez, aquilo de que gostar a seus filhos ou àqueles que cruzarem seu caminho” (Petit, 2019, p. 22).

No entanto, Petit (2019, p. 22) ressalta que muitas vezes esse pensamento é paradoxal: “você fará disso o uso que quiser... mas quero tanto que você ame aquilo que amei, aquilo que fez diferença para mim.” E, quando a criança se desvia daquilo que o adulto lhe propõe, quando não demonstra interesse pelo livro recebido ou parece não escutar a história apresentada, o sentimento desse adulto é de abandono.

Nesse sentido, podemos compreender que essa transmissão pressupõe uma troca, ou seja, o adulto oferece essa dádiva na perspectiva de que a criança faça dela o mesmo uso que ele fez primeiro, e além: que um dia a criança também possa oferecê-la aos demais, perpetuando a ideia de que um presente dá origem a outro, como na tríade apresentada por Mauss (2003): dar, receber, retribuir.

Ao ampliar seu campo de observação, Mauss (2003) define *taonga* como propriedade, tudo que é passível de troca, que serve de compensação, como os tesouros, os brasões, os talismãs e às vezes as tradições e rituais mágicos. Assim, a vida social não se traduz apenas na circulação de bens, mas também de pessoas (como mulheres e filhos), trabalho e rituais, o sistema de trocas não se restringe aos bens materiais.

Nessa breve reflexão sobre os sistemas das dádivas, compreendemos que o objeto-livro pode assumir uma função material, restrita a um campo mais formal de doação, funcionando de modo obrigatório e pragmático; por outro lado, o livro enquanto um bem artístico, intelectual e de transmissão cultural, envolve

afeto, emoção e memória, uma dádiva que pode ser observada, por exemplo, na dedicatória que entrelaça a narrativa da obra com fatos da vida pessoal ou na lembrança afetiva do primeiro livro recebido. Destacamos as histórias contadas e ouvidas, capazes de despertar sentimentos, desejo de que o donatário receba e vivencie a mesma magia que a leitura e/ou a escuta um dia lhe proporcionou, fazendo com que as práticas orais se perpetuem ao longo do tempo, tanto para o ensinamento como para a fruição, o que denominamos de *dádiva da transmissão*.

Eu conto, tu contas, ele conta: a dádiva da transmissão

Tudo isso para dizer que no princípio não era o verbo, e sim a voz
(Petit, 2019, p. 77).

A linguagem oral é considerada um dos aspectos fundamentais da atividade humana, uma vez que o homem sempre teve a necessidade de transmitir a sua história. Sabe-se que todos os grupos, em diferentes épocas, criaram e conservaram suas narrativas, sendo influenciadas e transformadas por seus narradores, pelo tempo, pelo espaço e pela cultura.

O ato de contar oralmente está presente nas mais diferentes situações sociais, logo, o ser humano socializa, constrói conhecimentos, organiza pensamentos e experiências, ingressa no mundo. A oralidade é um dos meios pelos quais os conhecimentos armazenados na memória podem ser transmitidos de geração em geração.

Nesse sentido, cabe o questionamento: o que seria contar oralmente? Consideramos a transmissão de um texto escrito pela voz como uma dádiva da transmissão, mas é importante realizarmos a sua distinção em relação às práticas de oralidade, evitando assim, possível confusão terminológica.

Para Bajard (2014, p. 26), a leitura e a voz alta são separadas no tempo, ou seja, *leitura* designa compreensão, é conhecer um texto gráfico; enquanto *voz alta* é a transmissão do texto pela voz, uma

prática mediadora entre o texto e o ouvinte, que pode ser entendida pela expressão “transmissão vocal”, um meio para tornar o texto público. Já a contação de história ou *reconto*, por exemplo, é uma prática da oralidade que antecede a invenção da escrita e está presente em todas as culturas.

Essa distinção, para além do campo terminológico, também é problematizada por Belintane (2017), ao relatar a sua experiência com professores em formação, evidenciando as dificuldades que esses apresentam com narrativas orais, sendo poucos os que estão preparados para contar uma história a seus alunos sem usar o livro ou outros recursos como apoio. O autor discorre ainda que alguns desses futuros professores não reconhecem a importância das mais diversificadas práticas que envolvem a oralidade, desconsiderando o que o autor denomina de “*corporalidade*”, a imbricação entre corpo e linguagem oral.

Nesse sentido, nos demonstra haver ainda uma ausência de distinção entre a “transmissão vocal” (Bajard, 2014) e a “corporalidade” (Belintane, 2017), que no contexto de sala de aula pode incorrer no risco de serem tratadas como práticas semelhantes. Portanto, embora distintas, tanto a leitura, como a oralidade e a transmissão vocal ocupam um importante lugar nesse espaço entre *eu* e o *outro*.

A linguagem oral está presente bem antes do período escolar e se constrói no âmbito social e afetivo. A criança já nasce com o potencial para desenvolvê-la e as figuras parentais, principalmente a materna, é uma das principais fontes de colaboração nesse processo, uma vez que é pelo campo da linguagem que o bebê é acolhido - o olhar e a fala da mãe darão significados às suas necessidades e desejos.

Segundo Belintane (2017, p. 22), essa atmosfera repleta de aconchego, em que o bebê reconhece as vozes que se repetem musicalmente em seu entorno, é o que os psicolinguistas denominam de “manhês” ou “mamanhês”. Ainda que não seja a intenção dos pais, as falas rítmicas exercem tonalidades musicais e as palavras abandonam seus sentidos para se transformarem em

“significantes melódicos”, ou seja, entra em cena a função expressiva da linguagem. É por meio de uma relação de intersubjetividade com o adulto que as competências linguísticas das crianças são desenvolvidas (Petit, 2019).

Nesse percurso, desde muito cedo, as singularidades vão sendo delineadas, conforme as modalidades de linguagem que são apresentadas à criança, por isso a importância de um ambiente plural, que explore os textos de tradição oral. Dessa maneira, a linguagem apresenta à criança vivências e experiências para brincar com as palavras — e brincar dá prazer! —, função essa que é prioritariamente executada pelo falante desde a mais tenra idade. Especialmente na infância, a oralidade se expressa por meio das brincadeiras cantadas e cantigas de roda, da ludicidade nos jogos de rimas e parlendas, da cadência das palavras, dos contos acumulativos e de repetição, das várias possibilidades de associações de ideias e criação.

A oralidade perpassa o corpo, tanto daquele que transmite pela voz, como daquele que escuta pelos ouvidos. O corpo é o suporte vivo das práticas orais, o que nos faz pensar que seja esse um dos motivos pelos quais elas são tão prazerosas, pois são experienciadas por um corpo que pensa e sente, que não é apenas biológico, mas também simbólico.

Essa relação do corpo com as práticas orais nos remete a uma brincadeira frequente da infância. Imaginemos a cena: a criança esconde um objeto em uma das mãos, atrás do corpo — o mistério faz parte do jogo; na sequência, ela apresenta as duas mãos fechadas e com movimentos ritmados alterna uma mão em cima e a outra embaixo, ao mesmo tempo em que canta melodicamente: “bolinho ou bolacha, quer de cima ou quer de baixo?”² O outro deverá

² Essa brincadeira nos remete à simbolização da ausência por meio da linguagem corporal. Em “*Além do princípio de prazer*”, Freud (2016, p. 35) relata o célebre episódio do “*fort-da*”, em que observa o neto de apenas dezoito meses. Durante a ausência da mãe, a criança brincava com objetos, especialmente com um carretel de madeira enrolado em um barbante, ao lançar o brinquedo com grande

escolher uma das mãos e adivinhar em qual está o objeto, ao passo que a criança utiliza toda a sua linguagem corporal para confundilo. Para a concretização dessa brincadeira não basta a voz, os movimentos e as expressões corporais fazem parte do ludismo, brincam em plena sintonia com as palavras; oralidade e corpo são indissociáveis para o prazer dos jogos linguageiros.

A brincadeira apresentada também nos faz pensar na presença do outro quando se trata da oralidade. Conforme Belintane (2017), se imaginarmos a subjetividade como consequência dos modos de apropriação da linguagem e da alteridade, podemos pensá-la como uma tensão entre as dimensões linguageiras — como a criança na brincadeira mencionada, que se relaciona com as palavras cantadas; os movimentos corporais e o retorno do outro que participa com ela do ludismo linguageiro, “essa oralidade é, portanto, uma corporalidade” (Belintane, 2017, p. 24). Assim, gostaríamos de destacar a relevância da palavra, tanto daquele que a profere como daquele que a escuta; pois as próprias raízes das práticas orais, enquanto luta para não se perder o que se sabe, pressupõem a presença do outro.

Ao tratar do valor da escuta nas práticas de leitura, que aqui reportamos também às práticas da oralidade, Bajour (2012) afirma que ouvir (no sentido próximo da escuta) supõe intencionalidade, consciência e atividade. A escuta não se estende somente ao que é expresso em palavras, mas também perpassa o corpo, os signos que são transformados em gestos, movimentos e expressões.

Assim, ao ouvir uma história, uma parlenda, uma cantiga, um trava-língua e tantos outros gêneros de tradição oral, o ouvinte irá construir o significado a partir de todos os elementos que compõem esse evento e não somente pela palavra. Os movimentos, gestos e expressões corporais, a entonação, a musicalidade, o timbre, o

habilidade, segurando-o pelo fio e fazendo-o desaparecer, a criança pronunciava um “ó-ó-ó-ó” (reconhecido como a palavra *fort*: “longe”), ao puxar o carretel de volta saudava seu aparecimento com um alegre “da” (“aí está”). A brincadeira possibilitava à criança suportar a ausência da mãe.

ritmo da voz, são elementos valiosos na luta contra o esquecimento daquilo que se escutou, que posteriormente serão resgatados na memória, sobretudo afetiva, ou seja, aquilo que de algum modo afetou o sujeito, posteriormente, há de ser enlaçado.

Chegamos aqui ao que denominamos de “tríade da transmissão”: oralidade, corpo e memória. Assim como as estrelas do trio de Órion (que desde a infância nos são poeticamente apresentadas como “as três Marias”), esse é o alinhamento que desenha a dádiva da transmissão no imenso “céu” do tempo.

Sobretudo em um período em que não havia alfabeto para auxiliar os homens, a memória era elemento essencial. Conforme Belintane (2017), entre os povos antigos, esquecer os grandes feitos significava entregar um povo à morte. Contar histórias é, antes de qualquer coisa, uma prática da oralidade. Alguns pesquisadores a consideram um dos aspectos que permitem caracterizar a espécie humana (*homo sapiens*), já que o reino animal não conhece as narrativas, não faz distinção entre tempo passado e presente. Historicamente, o contador é aquele que “transmite a outras gerações estórias recebidas da sua comunidade através de uma estrutura narrativa estável, veiculada por uma forma linguística evolutiva” (Bajard, 2014, p. 27).

A diversidade da cultura brasileira apresenta inúmeros eventos de tradição oral, como: ladainhas e rezas, contos e causos, cantos de trabalho, anedotas populares etc. É comum os mais velhos recorrerem a uma memória afetiva repleta de histórias e cantigas, especialmente da infância.³ A tríade da transmissão possibilita que tais memórias não se percam no infinito “céu” do tempo (ainda que esse tenha uma boca imensa, do tamanho da

³ A pesquisa de Soares (2020) evidencia que frequentemente os educandos da EJA (jovens, adultos e idosos) recorrem às memórias da infância, em que demonstram um diversificado repertório de textos orais, como: cantigas de trabalho, causos, cantigas de roda, ladainhas e parlendas. A relação entre corpo, memória e oralidade é verificada em vários depoimentos dos educandos, um deles afirma ser capaz de “sentir o cheiro da infância” após a leitura de um livro.

eternidade, capaz de devorar tudo sem piedade⁴ ou que seja um demônio absoluto capaz de conferir qualidade a todas as coisas⁵), pois o sujeito afetado recorda não somente a palavra, mas os cantos ritmados da mãe ao realizar a colheita de café, a entonação da voz do pai nos causos de assombração, o ritmo e movimentos corporais para que o sentido da anedota seja completo. Petit (2019) nos lembra que a prosódia não é ensinada, mas transmitida, pois em todas as culturas se aprende primeiro a música da língua.

Assim, para que uma leitura, história ouvida ou cantiga seja lembrada, para que consiga deixar suas marcas, como recorrente, e ouvimos: “aquela história me marcou”, ela precisa de algum modo ter nos afetado. Frequentemente lembramos das sensações daquele momento, do lugar onde estávamos, do timbre e entonação da voz de quem realizou a leitura ou contação, das expressões corporais. Desse modo, entendemos que oralidade, corpo e memória precisam estar em sintonia para que o sujeito seja afetado pela transmissão.

No passado, o relato era uma arte rural, desaparecendo do Ocidente no início do século XX, período caracterizado pelo surgimento das novas mídias. No entanto, a partir do ano de 1960, surge nas bibliotecas de cidades europeias e americanas uma nova geração de contadores, que saem da tradição puramente oral e utilizam o texto escrito como suporte, o que pode gerar o equívoco de que o relato seja uma prática da escrita (Bajard, 2014).

Belintane (2017) também constata que a riqueza da tradição oral é ignorada pelas famílias e professores, sendo muitas vezes substituída pela TV, pelo computador, celular, videogame, *tablet*

⁴ “[...] O tempo não tem pena. Mastiga rios, árvores, crepúsculos. Tritura os dias, as noites, o sol, a lua, as estrelas. Ele é dono de tudo. Pacientemente ele engole todas as coisas, degustando nuvens, chuvas, terras, lavouras. Ele consome as histórias e saboreia os amores. Nada fica” (Queirós,1995).

⁵ “[...] O tempo, o tempo, esse algoz às vezes suave, às vezes mais terrível, demônio absoluto conferindo qualidade a todas as coisas, é ele ainda hoje e sempre quem decide e por isso a quem me curvo cheio de medo e erguido em suspense me perguntando qual o momento preciso da transposição?” (Nassar, 1982, p. 85-86).

etc., e reforça a importância do resgate dessa corporalidade, do dom da memória, de possibilitar que a criança (e destacamos também o adulto, o jovem e o idoso) acesse os conteúdos das experiências partilhadas com o mundo, sobretudo nas fases iniciais da escolarização.

Além de seu caráter histórico, que possibilita ao homem conhecer e aprender com os vestígios deixados por outros que realizaram esse percurso anteriormente, inclusive como uma forma de sobrevivência física (como as gerações de homens caçadores que, por milênios, aprenderam a interpretar e classificar pistas enriquecendo e transmitindo um patrimônio cognoscitivo)⁶ e cultural (como no caso dos indígenas brasileiros), a dádiva da transmissão confere a capacidade de imaginar, de oferecermos significado à desordem do mundo real.

A busca por indícios

Nesta seção buscamos analisar narrativas em que a dádiva do livro e da transmissão, de algum modo, são descritas pelos participantes da pesquisa. O *corpus* é constituído de cinco narrativas, obtidas por meio de entrevistas semiestruturadas, com o objetivo de investigar e identificar fatores relevantes nas trajetórias de leitores experientes, que aqui serão apresentados por seus codinomes.

A justificativa para a seleção desse *corpus* está na temática desenvolvida, “amostra por critério”, uma vez que tais participantes descrevem a presença dessas dádivas em algum momento de suas vidas. Sobre a coleta e análise dos dados qualitativos da entrevista, Moreira e Caleffe (2006) afirmam que a

⁶ Ginzburg (1989) explica que por milênios o homem foi caçador. Durante inúmeras perseguições ele aprendeu a registrar, farejar e reconstruir pistas, transmitindo a outras gerações as operações mentais complexas para interpretá-las. Na falta de uma documentação verbal para se colocar ao lado das pinturas rupestres e dos artefatos, recorreremos às fábulas, que, do saber daqueles remotos caçadores, transmitem-nos às vezes um eco.

seleção depende do problema a ser estudado. A princípio, a seleção não é aleatória, mas realizada a partir das possíveis contribuições para a pesquisa e para o conhecimento do fenômeno. “A seleção dos participantes é intencional, na essência isso significa que a amostra é selecionada levando-se em consideração as pessoas que podem efetivamente contribuir para o estudo” (Moreira; Caleffe, 2006, p. 174).

Dividimos a análise em dois momentos: realizamos uma primeira leitura das narrativas coletadas, nesse momento como fruição, um mergulho no percurso desses leitores; posteriormente, uma segunda leitura, com o olhar mais investigativo, buscando indícios que apontassem a presença das dádivas. Amparamo-nos no método do Paradigma Indiciário (Ginzburg, 1989; Tfouni; Pereira, 2018), na tentativa de penetrar nas coisas concretas por meio de elementos pouco notados ou despercebidos, na apreciação dos pormenores, capazes de revelar algo mais profundo.

Ler, contar e ouvir: as pegadas da dádiva da transmissão

Aquele que lê toca o outro pelas orelhas; aquele que escuta é capturado pelos deslizamentos melódicos e rítmicos impressos na leitura
(Pastorello, 2015, p. 23).

A primeira entrevista é a de Marcela, londrinense, aluna em fase final do Ensino Médio. Ao ser questionada sobre os livros que foram importantes na sua formação leitora, menciona o desejo de ler especificamente um: *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus: “[...] eu queria muito, muito mesmo o meu livro. Tive dificuldade em conseguir, estava esgotado [...] me identifiquei muito porque eu vim da favela [...] é interessante perceber como algumas coisas mudaram muito e outras são bem atuais”.

A repetição do advérbio “muito” evidencia a intensificação do desejo de Marcela pela leitura. Embora o livro não esteja em posse da entrevistada, o sentimento apresentado é de que o mesmo lhe pertence (“*meu livro*”) e, posteriormente, justifica a relação de proximidade e o desejo da posse. Assim como a protagonista da

narrativa autobiográfica, Marcela também tem como origem a favela, havendo nessa relação - leitora e livro - uma ponte, um vínculo subjetivo, pois muitas vezes o sujeito só é capaz de explicitar ou mesmo olhar para o que viveu pelas chaves que o outro fornece, sendo que a literatura tem o poder de atribuir versões das nossas próprias experiências.

Segundo Jouve (2013, p. 53-54), toda leitura tem uma parte constitutiva de subjetividade, “por isso a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si”. A dimensão subjetiva da leitura faz com que Marcela se interesse por um livro que fale dela própria, das suas origens, do seu passado, de modo que o saber sobre o mundo é complementado pelo saber sobre si mesma.

Ao realizar a leitura de um livro, o sujeito constrói imagens mentais subjetivas a partir de suas próprias experiências, muitas vezes se coloca no lugar da protagonista, imagina determinado espaço descrito na narrativa a partir do lugar onde viveu ou que viu em uma fotografia, que conheceu ou a que assistiu em um filme. Em um dos trechos, Marcela afirma: “[...] quando eu leio, eu mergulho. Vejo os personagens, penso nos rostos, nas roupas, e eu conseguia fazer isso”. Jouve (2013, p. 55) afirma que essas “lembranças-telas” são capazes de remeter cada um a suas próprias lembranças. Aquilo que a leitura do livro *Quarto de Despejo* propõe ressurgir em Marcela não vem do nada, mas do seu passado que, assim como nos jogos infantis, “escondem e revelam” ao mesmo tempo.

Marcela afirma que sua mãe era analfabeta, que só conseguia assinar seu próprio nome, mas que ainda assim a incentivou muito a ler. Na estreita realidade entre as duas mulheres — a do livro e a da vida —, está presente o compartilhamento de experiências, a sensação de pertencer a algum lugar. Essa humanidade compartilhada é que muitas vezes oferece sentido não só para a leitura, mas também para a própria vida.

Segundo Jouve (2002), a leitura é uma atividade complexa, um processo que pode ser compreendido em cinco dimensões: neurofisiológico, cognitivo, argumentativo, simbólico e afetivo. Especialmente este último nos interessa, pois, no caso de Marcela,

as emoções estão na base do princípio de identificação com a personagem. O vínculo afetivo que liga Marcela a Carolina pode ser compreendido justamente na tentativa de olhar para um passado capaz de revelar coisas que mudaram muito (como a saída da favela) e para um presente que persiste em manter certas coisas atuais (a favela ainda permanece no mesmo lugar).

Posteriormente, Marcela afirma que conseguiu um exemplar do livro mencionado, que o recebeu como presente de Natal da filha. A data escolhida para oferecer o presente possui uma representação simbólica na nossa civilização, considerada por muitos como a mais importante do calendário cristão, associada a um período de renovação e esperança.

Mauss (2003) entende a dádiva como algo na natureza obrigatória, mas vivida sob o atributo da espontaneidade. No entanto, ao analisar depoimentos e tratar especificamente sobre as datas do presentear, Coelho (2006, p. 58) afirma que a dádiva aparece como algo vivido sob o signo da obrigatoriedade, “expressa na definição de datas para o presentear”. Em uma de suas análises, a autora evidencia a sensação do entrevistado de “estar em débito” quando não dá o presente nas datas que são socialmente prescritas.

Nesse contexto, observamos que a data escolhida pela filha está em concordância com a representação valorativa do livro para Marcela, ou seja, para datas importantes são escolhidos presentes de igual importância, não podendo ser qualquer livro, mas o livro que no plano simbólico “já era da donatária”, que escapa do monetário, do valor de bens materiais.

Segundo Coelho (2006), o presente é a expressão da relação entre quem doa e quem recebe, e as relações marcadas pela afetividade precisam escapar do banal valor contábil, visto que o valor do vínculo, predominante no universo das dádivas, é capaz de escapar do valor do cálculo, ainda que este esteja presente.

O livro, a leitura, a transmissão vocal e as práticas orais são dádivas da transmissão expressas em um processo intergeracional. Em sua entrevista, Marcela recorda de ocasiões em que familiares

(primas) vindos de outra cidade traziam livros de histórias infantis, gesto atualmente repetido pela nora em relação ao neto (a criança possui o hábito de ouvir as histórias contadas pela avó, inclusive pediu um livro de presente). Essa recordação revela o peso do clima familiar para a perpetuação da dádiva da transmissão.

Para Pastorello (2015), realizar a leitura em voz alta para uma criança provoca um efeito de inserção no mundo das letras, as lembranças das narrativas ouvidas poderão se tornar vagas, mas a memória do momento em que foram lidas dificilmente serão esquecidas. A mesma declaração foi observada nos depoimentos de João e Pedro. Enquanto o primeiro relata possuir recordações de um livro de histórias presente na casa da avó e de sua insistência para que algum adulto realizasse a leitura repetidas vezes da mesma narrativa, o segundo lembra as leituras que realizava para a mãe, enquanto ela costurava, assim como as histórias que ouvia dos colonos mais velhos e as lendas que o pai contava sobre caçadas. Pedro ainda evidencia o incentivo realizado atualmente para que as netas tenham contato com os livros e destaca que as narrativas orais são indispensáveis para escrever e contar.

Segundo Petit (2019), quando se trata do papel familiar nesse processo de transmissão, é possível observarmos dois cenários distintos: o primeiro, em que a transmissão cultural permanece bem viva, mesmo que suas modalidades tenham evoluído. Mesmo sem diplomas, os pais dispõem de recursos para que seus filhos sejam introduzidos no mundo de forma poética, transformando ritos cotidianos em momentos compartilhados; o segundo, em que a transmissão é comprometida, quando a luta pela sobrevivência, por exemplo, monopoliza o tempo cotidiano, o que impossibilita que a família compartilhe essas experiências.

Compreendemos a dádiva da transmissão como uma forma de retribuição, ou seja, o mundo que um dia me foi apresentado, agora apresento ao outro. Dessa maneira, cada dádiva dá origem a uma outra, em um processo de retorno, e esse retorno não precisa ser necessariamente para quem fez a doação, mas para qualquer membro da família, fazendo cumprir o “dar, receber e retribuir” do

sistema das dádivas. Para Mauss (2003), o vínculo se estabelece pertinente ao sistema constante de reciprocidade. Assim, a dádiva pode ser estabelecida como a forma de circulação de bens, sejam eles simbólicos, materiais, tangíveis ou não, onde o principal propósito é criar, recriar e fortalecer vínculos entre as pessoas do grupo.

A quarta entrevista é a de Antenor. Aos 83 anos, relata que aprendeu a ler aos cinco anos de idade, fato que se tornou um grande evento dentro da família e fez com que os tios começassem a presenteá-lo com livros. Mesmo transcorrido mais de meio século, Antenor menciona uma das obras recebidas na infância, *Alice no país das maravilhas*. Possivelmente Antenor tenha recebido outros livros, mas por qual motivo destaca apenas um? O que justifica a lembrança desse livro?

As dádivas da transmissão demonstram exercer uma força potente na infância, possivelmente pela própria capacidade da criança de admirar, pelas pulsões que a lançam ao conhecimento, ao descobrimento, ao maravilhar-se com todas as ofertas que o mundo pode proporcionar, “lugar de intimidade um pouco rebelde e de aventura, esse território próprio que dá lugar às distâncias” (Petit, 2019, p. 44), e que mais tarde será revisitado, como no caso de Antenor.

Entendemos que as dádivas, sobretudo as que estão relacionadas ao livro, no ato da leitura em voz alta, ao contar e ouvir, afetam em alguma dimensão aquele que recebe, capaz de despertar sentimentos, sensações e transcender o tempo, tornando-se presença viva nas memórias. Conforme Coelho (2006, p. 51), “as histórias sobre dádivas são repletas de referências a sentimentos suscitados”. Assim, no caso de Antenor, os doadores (tios) são os responsáveis pela mediação da leitura, enquanto o livro (*Alice no País das Maravilhas*) é o mediador do afeto.

Mais adiante, Antenor menciona que está lendo um livro emprestado da filha e, quase no final da entrevista, afirma que leu vários livros de Machado de Assis, livros que pertenciam a ela. A expressão dos sentimentos nas dimensões das trocas pode estar vinculada ao momento vivido e com a intensidade dos laços

afetivos com as pessoas que fazem parte desse sistema, como a filha que agora retribui, ainda que de modo inconsciente, a dádiva que um dia o pai lhe concedera, ou seja, “os donatários de um dia sendo os doadores da vez seguinte” (Mauss, 2003, p. 2015).

A quinta entrevista é a de Paco. Ele também revisita a infância ao lembrar o seu primeiro livro, acrescentando que havia nele algo semelhante ao que vivia. A aproximação da ficção com a realidade fazia com que o menino Paco se sentisse como o próprio personagem do texto. Essa cena possibilita enxergarmos a leitura como a interiorização do outro (Jouve, 2002), na medida em que se apresenta como uma experiência de alteridade. O menino Paco (e tantos outros que se sentam à sombra de uma mangueira para ler a comprida história de Robinson Crusoe⁷), assume um universo que não é seu e, nesse fenômeno de identificação, participava mentalmente da vida particular do texto.

Na sequência, afirma que um amigo sugeriu a leitura de *A prisioneira*, de Proust, o que abriu caminho para que realizasse a leitura de toda coleção de *Em busca do tempo perdido*, presente dado pela esposa. Em outro momento da entrevista, reitera o fato de ser alguém afeito às releituras, sobretudo de Proust, autor que o acompanha sempre.

Essa releitura, na contramão dos costumes ideológicos e comerciais da nossa sociedade (que recomenda “jogar fora” o texto lido e comprar um novo livro), é defendida por Jouve (2002, p. 32-33), como liberdade do leitor “de ler um texto como se já tivesse lido”. A releitura contesta a pretensão pela qual acreditamos que “a primeira leitura é uma leitura primeira, inocente”, que deve ser explicada a partir das demais. A releitura tem o poder de salvar o texto da repetição, pois está menos voltada para o consumo e mais voltada para o jogo, “que é a volta do diferente”. Nesse sentido, Paco realiza novas leituras da mesma história, o que se entrelaça a cada momento de sua vida.

⁷ Alusão ao poema *Infância*, de Carlos Drummond de Andrade (2010).

Ao analisar a construção das imagens de si, por meio da troca de presentes, Coelho (2006) adentra as trocas como uma forma de linguagem, que pode gerar deleite ou ofensa, como o brinquedo devolvido — que, transportando para o objeto deste estudo, podemos associar ao livro recebido e que nunca gerou desejo de leitura, por exemplo. No caso de Paco, o livro dado pela esposa é fonte de deleite, uma forma de estreitar os laços por meio do (re)conhecimento que se tem do outro, uma “renovação dos sentimentos amorosos” (Coelho, 2006, p. 53), sentimentos considerados naturais entre aqueles que são membros de uma mesma família e que podem, de algum modo, serem acionados todas as vezes em que há um regresso ao livro recebido.

Não raramente ouvimos: “este livro é a sua cara”, “li um livro e lembrei-me de você”, “aquela história parece a sua vida”. A dádiva concedida expressa (ou não) uma percepção que se tem do outro. Assim, a dádiva do livro se fortalece na estreita relação entre doador-livro-donatário, podendo envolver identidade, afeto e memória, sendo transmitida por gerações, em contínuo sistema de trocas que atravessa o tempo.

Considerações finais ou levantar a cabeça

Constantemente o leitor realiza associações, atrai ideias, concorda ou discorda, se posiciona ativamente na leitura. Talvez, seja justamente ao fechar o livro e “levantar a cabeça” que todas as ideias germinadas a partir da leitura se consolidam em um pensamento vivo. Assim, realizamos as considerações finais, neste momento em que você, leitor, levanta a cabeça para realizar as suas próprias considerações nesse afluxo de ideias.

Por meio do referencial teórico, observamos que o livro pode assumir duas funções dentro do sistema das dádivas: a primeira, de caráter pragmático, vinculada à obrigatoriedade; a segunda, enquanto um bem artístico que envolve afeto e transmissão cultural. Em todas as entrevistas selecionadas, a presença do livro se configura em diferentes contextos como uma dádiva da transmissão: o livro

recebido de presente da filha, o livro de presente para o neto, os livros recebidos de presente dos tios, os livros emprestados da filha, o livro da casa da vó, o livro recebido de presente da esposa, o livro indicado pelo amigo. Em todas essas situações, a dádiva demonstra estar vinculada à emoção e às memórias - o livro deixa a função objeto e passa a ser o mediador do afeto.

Além do livro, a transmissão vocal e as práticas orais estão presentes nos discursos dos entrevistados, como as leituras realizadas para mãe, as histórias dedicadas ao neto, as lendas contadas pelo pai. Todas essas dádivas, que envolvem o ler, o contar e o ouvir, apresentam algo em comum: a presença familiar. A análise evidencia que o processo intergeracional é elemento de grande importância para que a dádiva da transmissão se perpetue ao longo tempo, de modo que o donatário de hoje seja o doador de amanhã.

Para que a dádiva da transmissão deixe as suas marcas no outro, a “tríade da transmissão” - oralidade, corpo e memória - precisa estar em sintonia. Desse modo, o sujeito é capaz de compreender o mundo a partir da compreensão de si mesmo, como no caso de Marcela; ou realizar a releitura (do livro e da vida) na intersubjetividade de cada momento vivido, como no caso de Paco. Por fim, observamos que a dádiva do ler, contar e ouvir possibilita uma organização à desordem do mundo real, que se traduz: *eu te dedico* a capacidade de imaginar.

Referências

ANDRADE, C. D. de. Infância. *In*: ANDRADE, C. D. de. **Alguma Poesia**. 11. ed. Rio de Janeiro: Record, 2010, p. 17.

BAJARD, É. **Da escuta de Textos à Leitura**. 2. ed. v. 51. São Paulo: Cortez, 2014.

BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas**: o valor da escuta nas práticas de leitura. Trad. Alexandre Morales. São Paulo: Pulo do gato, 2012.

- BELINTANE, C. **Da corporalidade lúdica à leitura significativa:** subsídios para formação de professores. São Paulo: Scortecci, 2017.
- CHARTIER, R. **A aventura do livro:** do leitor ao navegador. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: Unesp, 1999.
- COELHO, M. C. **O valor das intenções:** dádiva, emoção e identidade. Rio de Janeiro: FGV, 2006.
- FREUD, S. **Além do princípio de prazer.** Trad. Renato Zwick. Porto Alegre: LP&M Editores, 2016.
- GUINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. *In:* GUINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais:** morfologia e história. Tradução de Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p. 143-179.
- JOUVE, V. A leitura como retorno de si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. Trad. Neide Luzia Rezende. *In:* ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. (org.). **Leitura subjetiva e ensino de literatura.** São Paulo: Alameda, 2013, p. 53-65.
- JOUVE, V. **A leitura.** Trad. Brigitte Hervot. São Paulo: Unesp, 2002.
- MAUSS, M. Ensaio sobre a dádiva. *In:* MAUSS, M. **Sociologia e antropologia.** Trad. Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naify, 2003, p. 183-315.
- MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- NASSAR, R. **Lavoura arcaica.** 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- PASTORELLO, L. M. **Leitura em voz alta e produção da subjetividade:** um caminho para a apropriação da escrita. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.
- QUEIRÓS, B. C. de. **Por parte de pai.** Belo Horizonte: RHJ, 1995.
- PETIT, M. **Ler o mundo:** experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. Trad. Julia Vidile. São Paulo: Editora 34, 2019.

SOARES, P. R. R. **Leitura e contação de histórias na EJA: um diálogo entre diferentes práticas de letramento.** 131 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

TFOUNI, L. V.; PEREIRA, A. de C. Análise indiciária: uma topologia das singularidades. *In*: TFOUNI, L. V.; PEREIRA, A. de C.; MILANEZ, N. (org.). **O paradigma indiciário e as modalidades de decifração nas Ciências Humanas.** São Paulo: Edufscar, 2018, p. 121- 148.

Cartografias das oito bibliotecas¹

Amanda Amaral
Otavio Felipe Carneiro

Imagine uma biblioteca. Agora, crie em sua mente a imagem de um leitor. Tomando como sustento os seus pensamentos, reflita: a) Como se constitui o espaço bibliotecário imaginado?; b) De que modo é a iluminação desse ambiente?; c) Há quantos livros no acervo?; d) Como os livros estão dispostos ao leitor?; e) Quais os gêneros dos livros dessa biblioteca?; f) Onde o leitor está situado? Essa breve imaginação ultrapassa as questões propostas neste parágrafo e possibilita-lhe adentrar num espaço apenas seu. Além disso, ajuda-o a perceber os seus conceitos enraizados sobre as palavras: biblioteca e leitura.

Esses dois elementos estão interligados, e por meio deles, pode-se compreender um pouco da história humana com a leitura, a qual é carregada de idealizações, desequilíbrios, inovações, impedimentos, acessos, restrições, liberdades, e sobretudo, poderes. No decurso disso está a língua, um artefato necessário à interação humana, mas vinculado a aspectos políticos, tensões e interesses. Ter domínio de uma língua escrita requer aprendizado e, na história do Brasil, o ato de “aprender” sempre foi para poucos.

Durante a era colonial, a população escravizada não podia ter acesso aos estabelecimentos de aprendizagem frequentados pelos homens brancos. Sabemos que o aprendizado oportuniza questionamentos da realidade e isso não é viável para estruturas de exploração como no Brasil-Colônia. As bibliotecas sempre tiveram uma importante função social, mas na época mencionada tal instituição se destinava àqueles que possuíam conhecimento da escrita, no caso, poucos. Por essa razão, a dicotomia no público

¹ <https://doi.org/10.51795/9786526513454141166>

desse ambiente foi se intensificando com o passar do tempo: de um lado, estavam aqueles que tinham acesso a uma cultura literária e do outro, uma grande massa analfabeta usou dos livros e bibliotecas para alfabetização e estudo formal. Essa divisão deixou o Brasil com feridas de desigualdade no acesso à leitura e, consequentemente, à literatura.

Outro fato importante a ser mencionado são as censuras feitas pelo Regime Militar sobre algumas obras, as quais eram consideradas ameaçadoras por tal ditadura, ocorrida entre os anos de 1964-1985. Na atualidade, alguns governos de estados brasileiros também realizaram a retirada da obra *O avesso da pele*, de Jeferson Tenório, das bibliotecas escolares. A principal justificativa publicamente dada pela censura foi relacionada ao “vocabulário impróprio” e “conteúdo sexual”. Porém, argumentos rasos e recorrentes como os citados subtraem tópicos férteis, como o estilo trabalhado na obra e/ou as discussões que ela pode suscitar sobre as estruturas sociais brasileiras, as violências racistas e o papel dos livros e da literatura: “Até o fim você acreditou que os livros poderiam fazer algo pelas pessoas” (Tenório, 2020, p. 9). Nesse aspecto, observa-se, no contexto brasileiro, que os livros são instrumentos que podem colaborar no desenvolvimento de uma sociedade, mas também ser mecanismos que ameaçam a grupos privilegiados.

As bibliotecas, acervo de cultura literária, são instituições que formam leitores múltiplos e propiciam ao ser humano, segundo Petit (2008), a realização de um encontro íntimo consigo mesmo; a criação de fantasias; ainda, a possibilidade de se questionar, de interrogar, de ir além. A leitura permite situações significativas, prazerosas, em alguns casos desconfortantes, que proporcionam ao leitor o descobrimento de seu mundo interior, a criação de um espaço íntimo, pessoal e imaginário, que exerce uma representação de seu objeto externo e ao mesmo tempo proporciona o reconhecimento crítico do espaço em que se vive, como também colabora na constituição de sua subjetividade (Petit 2008; Lima,

2006). Talvez seja por essa razão que as censuras já visitaram tantas bibliotecas e proibiram o acesso a inúmeros livros.

Este capítulo tem por objetivo geral explicar as possíveis relações entre leitor e biblioteca, com base nos relatos expostos no decorrer da pesquisa “Escutar o Leitor”. Tal objetivo surgiu por meio da seguinte problemática: como a biblioteca colabora na formação do leitor? O estudo em questão se organiza em três objetivos específicos: a) descrever brevemente a história das bibliotecas; b) relacionar o contexto histórico-social das bibliotecas brasileiras com os depoimentos; c) comparar os depoimentos dos entrevistados com as instituições bibliotecárias; d) traçar conceitos de bibliotecas conforme os depoimentos. O primeiro e segundo objetivos específicos são discorridos na primeira seção. Na segunda seção inserimos o terceiro objetivo específico. E por fim, nas considerações finais, realizamos as discussões finais do capítulo juntamente com a proposta do quarto objetivo específico.

Bibliotecas: entre histórias e censuras

A palavra biblioteca abrange vários significados, em geral, segundo Rosa (2018, p. 24), o termo biblioteca remete “[...] a lugares destinados ao armazenamento de materiais de informação que devem servir às necessidades dos usuários”. Em consonância, Leitão (2010) aponta as bibliotecas como um local de rememorações destinado ao arquivamento de documentos feitos pelos humanos. Suaiden (2000), por sua vez, reitera a biblioteca como um espaço onde se reúnem os materiais com as descobertas feitas pela humanidade e tais materiais devem estar à disposição dos próprios seres humanos. Por se tratar de uma instituição social, a biblioteca é um espaço que se organiza conforme os poderes e interesses sociais e governamentais, portanto, pode ser um espaço de grande desenvolvimento cultural à comunidade. Ou não, dependendo da dimensão que possui para a cultura.

No caso das primeiras bibliotecas da humanidade, localizadas na Mesopotâmia, cerca de três milênios a.C., — que armazenavam

conteúdos em escrita cuneiforme em suportes da época — as pessoas que tinham poder social eram as que dispunham de direito ao acesso. Dessa forma, as instituições bibliotecárias mesopotâmicas, além de serem privadas, eram destinadas aos homens nobres da época, logo o conhecimento não era um atributo para todos. Algo semelhante ocorreu no Império Romano, em 39 a.C., quando se fundou a primeira biblioteca pública pelo imperador Júlio Cezar. Nesse período, apenas os homens da alta classe podiam acessá-las. De maneira similar aconteceu na Idade Média, em que as bibliotecas eram destinadas aos indivíduos do clero e da nobreza.

As classes dominantes dessas épocas reconheciam que as bibliotecas eram poderosas fontes de conhecimento e poderiam colaborar com o desenvolvimento e a libertação dos indivíduos, por isso, a população dominada era impedida de acessá-la. Leitão (2010) adverte que a restrição de acesso do povo à biblioteca naquela época está também vinculada ao analfabetismo, porque o manuseio e a decodificação da escrita eram exclusividade da elite, que tinha de manter um controle social da população. Além disso, o acesso à escrita, conseqüentemente à leitura, “[...] *poderia* ou não trazer liberdade de opinião e pensamento, transformando-se potencialmente numa ameaça real ao poder” (Leitão, 2010, p. 54, *grifo nosso*).

As bibliotecas brasileiras sofreram grandes táticas de censura desde o Brasil Colônia. Naquele período, embora houvesse no território brasileiro baixíssimo número de leitores, tinha-se bibliotecas católicas, as quais eram adequadas conforme as leis portuguesas. Por consequência, o acervo de tais institutos bibliotecários deveriam estar de acordo com as diretrizes impostas pelo governo português. Além disso, as obras impressas, que eram realizadas em Portugal, também eram fiscalizadas ao entrarem em território brasileiro (Leitão, 2010).

O ano em que a primeira biblioteca pública brasileira foi criada, em Salvador, 1811, representa um marco importante para o país. Segundo Mota Soares *et al.* (2011) e Suaiden (2000; 1980), o

surgimento dessa instituição pública é decorrente de um pedido feito pelo Coronel Pedro Gomes Ferrão de Castello Branco para o Conde dos Arcos, Dom Marco de Noronha e Brito, governador e general da Capitania da época. Por meio de uma carta, Castello Branco ressaltou sua preocupação junto de indivíduos da elite baiana em proporcionar o desenvolvimento do povo. Entretanto, segundo Rosa (2018), o público-alvo dessa biblioteca eram indivíduos localizados socialmente: pertencentes às classes dominantes da época, estavam intimamente ligados aos processos escravocratas no Brasil. Ao longo dos anos de 1800, novas bibliotecas surgem em diferentes estados do Brasil, com o mesmo objetivo da Biblioteca Pública de Salvador e mesmo modelo de público-alvo. No entanto, de acordo com Leitão (2010) havia órgãos da Coroa Portuguesa, junto à Igreja Católica, que praticavam a censura das obras disponibilizadas no acervo para defender a religião, o respeito aos poderes e aos políticos e autoridades e, por fim, preservar a castidade da língua.

Ao longo do século XX, as bibliotecas tiveram grandes transformações progressistas, em virtude das duas guerras mundiais. No Brasil, Monteiro Lobato, com influência de ideais norte-americanos, colaborou com diversas críticas acerca do sistema bibliotecário e usou do processo editorial como forma de alavancar a impressão e a popularização de livros. Na década de 1930, o governo de Getúlio Vargas, ao implantar o Instituto Nacional do Livro (INL), aumentou o número de bibliotecas no país. Entretanto, utilizou o Departamento de Ordem Política e Social – DOPS – e o Departamento de Imprensa e Propaganda – DIP – para a fiscalização dos acervos disponíveis nas bibliotecas e das impressões realizadas nas editoras (Leitão, 2010; Suaiden, 2000; Tarapanoff; Suaiden, 1995; Suaiden, 1980).

Segundo Rosa (2018), durante muitos anos do século XX, o Brasil ficou preso na imagem do Brasil Colônia, por isso, as bibliotecas tinham o objetivo de servir os indivíduos da elite, os quais pertenciam à sociedade colonial. Tais instituições “[...] funcionavam a partir das ideias de guarda e preservação da

memória” (Rosa, 2018, p. 92). Além disso, as bibliotecas da primeira metade do século XX, também tinham a função religiosa, caracterizada pelo conservadorismo que visava a educação dos homens e das mulheres da época. Santos (2021), em sua pesquisa, destaca que a Biblioteca Pública de Pernambuco, na primeira metade do século XX, era organizada de acordo com os gêneros binários, masculino e feminino. Dessa maneira, havia salas com obras próprias para os homens, que visavam à valorização profissional e ao desenvolvimento pessoal, e salas para as mulheres, onde havia livros e revistas que tinham o objetivo de orientá-las para a educação dos filhos, ao bom atendimento aos esposos, ao comportamento feminino diante da sociedade. Santos (2021) destaca ser comum nesse período haver nas bibliotecas panfletos que valorizavam os posicionamentos profissionais dos homens diante da sociedade e a religiosidade feminina.

A biblioteca, portanto, é um espaço que, além de influenciar, também

[...] regula a conduta dos sujeitos pelas práticas de controle dos corpos impostas pela sua arquitetura, regras de uso do espaço pela sua organização espacial. Trata-se de um espaço público que emerge dentro de uma relação de poder (Santos, 2021, p. 78).

Nesse sentido, todo comportamento proibido ou permitido dentro de um ambiente bibliotecário simboliza as marcas ideológicas oriundas dos interesses da equipe de administração. Essas marcas podem ser observadas no depoimento de Antenor, de 83 anos. Segundo esse entrevistado, quando criança, ao frequentar a biblioteca do centro kardecista, deparava-se com várias obras, contudo não era permitido o empréstimo de qualquer livro, pois o Sr. Barbosa, cuidador da biblioteca, monitorava as suas escolhas. Outro entrevistado, Pedro, de 63 anos, também enfatiza a rigidez para a devolução dos livros emprestados à biblioteca. De acordo com ele, algumas vezes, era impossível realizar a leitura completa da obra por conta do curto prazo estabelecido pela bibliotecária. Virginia, ex-bibliotecária, de uma Biblioteca Municipal, ressalta que

uma de suas funções era zelar pelos livros, pois havia um constante fluxo de empréstimo e devoluções a variados indivíduos, de diferentes lugares.

Os trechos desses três depoimentos trazem à tona o fato de que

[...] o espaço da Biblioteca é estruturado por diferentes normas e esquemas de vigilância. São as regras dentro dessa esfera, vista como um casulo, que organizam as metamorfoses das diferentes borboletas que estão sempre por vir. Sem elas, o espaço poderia ser apenas um depósito de livros. Em momentos de troca de experiência, mais do que apenas ler ou estudar, os sujeitos estão ressignificando valores culturais. É constituindo-se como um poderoso casulo coletivo que podemos pensar a importância da biblioteca, espaço dedicado a potencializar desejos, para preservar a memória social (Santos, 2021, p. 78).

Com isso, uma biblioteca, pública ou privada, não se refere apenas a um ambiente que busca “emprestar livros”; sobretudo, demarca-se por ser um local que necessita de ordenação e sistematização para atender à diversidade de indivíduos, em suas múltiplas classes e desejos. Santos (2021) também aponta as bibliotecas como um espaço de disciplinamento. De acordo com o mencionado autor, é comum, por exemplo, haver nos ambientes bibliotecários placas que ordenem o silêncio, a retirada correta de livros da prateleira, o não uso de aparelhos telefônicos etc.

Esse esquema organizacional e de disciplinamento das bibliotecas chama a atenção dos leitores, como o caso do entrevistado Leandro, que ressaltou em seu depoimento o fascínio e o encantamento ao ver uma biblioteca pela primeira vez quando criança. Contudo, não se pode negar que a estruturação de uma biblioteca está ligada aos trabalhos desenvolvidos pelos bibliotecários. A ex-bibliotecária Virgínia enfatiza em sua entrevista que no trabalho profissional era muito rígida, às vezes brava, com os frequentadores da biblioteca. De acordo com ela, tinha de cuidar das obras com rigor, pois o acervo não era pessoal, mas, sim, da instituição que emprestava livros para diversos indivíduos, de diferentes lugares. Há um zelo e uma preocupação.

A organização de uma biblioteca também arquiva histórias e momentos, como no caso de Flor, que voltou a uma biblioteca frequentada nos anos de 1980 e retirou da prateleira uma das obras que ela havia emprestado naquela época. Segundo a informante, ao retirar a ficha de empréstimo que ficava no verso da capa do livro, ela ressaltou que a obra tinha sido emprestada pela última vez a ela mesma, no final dos anos oitenta.

A organização e as regras de disciplina das bibliotecas jamais são neutras, pois, conforme aponta Santos (2021), elas agregam valores e desejos da equipe administrativa. Dessa forma, a cada lei implementada por um determinado órgão governamental, há o acompanhamento de traços ideológicos e juízos de valor, os quais também são colocados em prática nesses espaços. A década de 1970, período de ditadura militar, particulariza as bibliotecas brasileiras. De acordo com Suaiden (2000; 1980), nessa época foi sancionada a Lei n.º 5692/71, a qual obrigava os estudantes a frequentarem as bibliotecas para a realização das atividades escolares. Flor destaca essa informação em seu depoimento. Segundo a entrevistada, durante essa época, era comum os alunos usarem as bibliotecas para realizarem as pesquisas solicitadas pelos professores nas famosas enciclopédias, como a Barsa.

Além disso, segundo Leitão (1980), as instituições bibliotecárias também eram vistoriadas, inclusive as bibliotecas universitárias eram vítimas de constantes ataques e invasões dos militares, que alegavam haver livros que incitavam o comunismo. Do mesmo modo, as livrarias, também, foram alvo de grandes ataques governamentais, como foi o caso da Livraria Civilização Brasileira, bombardeada pelos militares em 1968 (Miollo, 2016). Esse período também foi marcado por grandes censuras, pois o Brasil vivenciava o Regime Militar. Flor destaca que algumas obras eram proibidas de serem lidas, mas, segundo a entrevistada, ela realizava a leitura às escondidas.

Apesar disso, no final da década de 1990, com a instituição dos Parâmetros Nacionais Curriculares – PCN (Brasil, 1998), as

bibliotecas passaram a receber um olhar diferenciado. O mencionado documento recomenda às escolas disporem de

[...] uma biblioteca em que sejam colocados à disposição dos alunos, inclusive para empréstimo, textos de gêneros variados, materiais de consulta nas diversas áreas do conhecimento, almanaques, revistas, entre outros (Brasil, 1998, p. 71).

Ademais, os PCN (Brasil, 1998) advertem aos docentes a adotarem nas aulas de literatura abordagens metodológicas interativas, que visem à utilização de equipamentos midiáticos, de debates regrados, de autonomia na escolha de livros e de fortalecimento no desenvolvimento de posicionamento crítico do estudante, diante da obra e do contexto vivenciado. Nesse sentido, a obra e a biblioteca, para os PCN (Brasil, 1998), não são elementos abstratos e desconexos da realidade do aluno, mas artefatos que devem ser explorados de maneira contextualizada e dialogada.

Essas mudanças recomendadas pelo documento mencionado podem ser observadas nos depoimentos de entrevistados mais jovens, os quais frequentaram as escolas após a instituição dos PCN (Brasil, 1998). Alguns dos informantes relataram que muitos professores levavam as suas turmas para a biblioteca e deixavam os alunos livres para a escolha de obras literárias, adotavam técnicas que visavam ao desenvolvimento de gosto das obras literárias. Outra informação importante nos depoimentos refere-se ao fato de que os estudantes se sentiam livres para as escolhas das obras literárias, isto é, eram livres para escolherem o que gostariam de ler.

Nessa breve contextualização histórica, pôde-se observar que as bibliotecas são instituições organizadas conforme o contexto histórico-social e são estruturadas de acordo com os requisitos do governo. Também, são instituições capazes de influenciar o gosto do leitor e o comportamento dos indivíduos. Por conta disso, as bibliotecas são alvos de políticas governamentais, visto que são fortes artefatos para o controle social. Isso pode ser confirmado com as políticas de censura impostas às bibliotecas brasileiras desde a colonização até a implementação da Constituição de 1988. A

contextualização histórica proposta, nesta seção, juntamente com trechos dos depoimentos dos entrevistados, ajuda-nos a compreender a forma como o contexto histórico-social e as políticas propostas pela administração pública podem influenciar um leitor, seu desejo pela leitura e sua forma de se comportar na sociedade.

O leitor e o desejo: para além dos espaços

Nascemos e morremos sem estarmos prontos; isto é, enquanto seres humanos e finitos, somos seres inacabados. Todo indivíduo tem uma singularidade que o caracteriza como único e que se desenvolve no percurso da vida. O crescimento da particularidade humana, sua subjetividade, acontece pelas experiências vividas, as quais servem de aprendizado. O aprendizado está conectado com a vida e a vida está entrelaçada aos aprendizados.

Talvez, pelo fato de nunca estarmos prontos, temos a sede de aprender. No mundo em que vivemos há diversas fontes que podem nos satisfazer, quem sabe gerar-nos aprendizado. Uma dessas fontes de aprendizado pode ser a literatura, que nos faz compreender a realidade de maneira diferente. Dostoiévski, na obra *Gente pobre*, escrita em 1846, apresenta uma epígrafe do conto “O morto vivo”, do Príncipe V. F. Odóievski, a qual nos ajuda a compreender a forma que um texto literário pode se fazer presente no cotidiano de um indivíduo:

Ah, estou farto desses contadores de histórias! Não escrevem algo de útil, agradável, prazeroso, e ficam arrancando todos os podres da terra! Pois eu os proibiria de escrever! Ora, o que isso parece: você lê... fica matutando sem querer... e daí todo tipo de absurdo lhe passa pela cabeça; de verdade, eu os proibiria de escrever; sem mais nem menos, proibiria de uma vez (Dostoiévski, 2021 [1896], p. 5).

Esse trecho nos ajuda a compreender a ação que a literatura pode exercer sobre um indivíduo. Os autores literários observam os fatores reais e buscam muitas vezes expô-los de forma artística, fazendo o leitor compreender, e talvez, buscar respostas,

questionamentos ou soluções para alguma inquietação. A literatura é isso, e pode ser além, muito mais que isso.

O leitor pode se ver passageiro das palavras num veículo de transporte tão pequeno como um livro. Os caminhos tomados pelas palavras, com ordenação do leitor, são inúmeros, também inimagináveis, pois cada leitor é único e carrega consigo experiências particulares. Contudo, as palavras de um livro literário não são neutras, elas têm consigo engrenagens que direcionam o leitor para caminhos pré-estabelecidos pelo autor, mas não determinados, porque a construção de sentido do caminho depende de cada leitor. José (1997) postula uma característica desses caminhos. De acordo com o mencionado autor, a literatura se particulariza pelo fato de “[...] nos levar a um mundo idealizado, capaz de nos dar o que o cotidiano nos nega, sem nos alienar” (José, 1997, p. 69). Tal caminho, segundo Lima e Melo (2015), além de formador, também pode ser transformador. Entretanto, para que se tenha uma profunda viagem com a leitura literária, é fundamental que o leitor quebre as barreiras com as linhas do texto e adentre as suas entrelinhas, para que possa dialogar com a história, sem medo de questioná-la, de criticá-la e de interpretá-la.

Assim como a refeição do almoço costuma acontecer numa mesa, o ato de ler também tem os seus espaços e as suas posições pré-determinadas. Por exemplo, muitos indivíduos costumam fazer a leitura de livros sentados na cama, com uma perna deitada e a outra servindo de escoro para o livro; já outros fazem tranquilamente a leitura sentados no banco de um ônibus; alguns leitores também conseguem realizar leitura em espaços barulhentos. A posição para realizar a leitura é individual, mas também tem um caráter cultural e histórico-social. Não se pode negar que o espaço onde se realiza a leitura também influencia a posição do leitor. No caso das bibliotecas, as leituras costumam ocorrer ou em mesas privadas, dando mais intimidade ao leitor e livro, ou podem ser configuradas para compartilhar o espaço, tendo várias cadeiras numa mesma mesa e, ao redor do leitor, grandes prateleiras com uma diversidade de obras. Além disso, as bibliotecas também têm um cheiro único,

que se fixa na memória do leitor, e um silêncio ímpar, capaz de manter o controle social. Para José (1997, p. 70) as bibliotecas “[...] estão cheias de saberes e de sabores para todos os gostos e necessidades”, por conta disso, podem ser um grande instrumento de incentivo ao leitor que está lá.

Queremos compreender a relação do espaço bibliotecário na formação de leitores. Para isso, entrevistamos 10 pessoas que utilizam a leitura como um hábito de lazer e conhecimento. A partir disso, investigamos como os desejos e os significados se lançam através das palavras de nossos entrevistados. Nesta seção, compartilhamos trechos significativos das entrevistas, em que as vozes dos leitores e dos pesquisadores que os entrevistaram se entrelaçam, pois queremos considerar também as impressões marcadas por esses pesquisadores, seja por palavras ou ações, já que “[...] desse modo, a escuta é estendida não só ao que é expresso em palavra, mas também aos signos transmitidos por gestos eloquentes. Escutas também passam por ler o que o corpo diz” (Bajour, 2012, p. 44). Após isso, nos atentamos aos possíveis significados e caminhos que foram sendo apontados. Vejamos os relatos.

Paco tem 67 anos e é escritor desde os 15. Não cita uma biblioteca “padrão”, com estantes e bibliotecária durante seu relato. Esse papel foi desempenhado pelo seu irmão mais velho, por meio de empréstimos de gibis. Ele cita também um amigo que comprava livros, mas não os lia. É a partir da amizade e por empréstimos que começa a ler Proust. Anos depois, ganharia de presente de casamento sua própria coleção de *Em busca do tempo perdido*, concedida pela esposa.

João considera a leitura como uma oportunidade de alcançar “a essência de ser humano”. A biblioteca é um lugar de fascínio, de apaziguar suas curiosidades. Ele conta sobre um livro do qual nunca esqueceu o enredo. *Uma menina e uma estrela* o marcou. Após duas décadas, ele reencontra o objeto na biblioteca e isso vira um caso de “roubo literário”. Um processo de identificação ocorreu com a personagem, pois a protagonista tinha “seu próprio mundo e era

solitária”. Após o pequeno desvio, num ato simbólico, ele realiza uma doação à mesma biblioteca.

Já a entrevistada Flor conta que, assim como “as Barsas”, as bibliotecas da escola e da cidade foram suas fontes de pesquisa, estudo e leitura. *Gabriela, cravo e canela* foi nomeada no relato como o livro proibido para sua idade. Ela nos conta que a biblioteca escolar dispunha de vários títulos interditados. (Esses impedimentos são comuns até hoje). Flor leu a obra integralmente, escondida, num cantinho da biblioteca. Depois de anos, certa vez, como João, ela volta até o local de seus afetos literários. Agora, já adulta, procura seu nome nas folhas dos livros de Jorge Amado. Não encontrou, pois, afinal, ela os leu às escondidas. Outro fato que a leitora compartilhou foi a ausência de anotações de empréstimos nas fichas da biblioteca desde o final dos anos 1980, concluindo que os alunos não leem mais. Por fim, a crítica da leitora se estende ao fato de a biblioteca ter sido transferida para o fundo da escola. Flor entende a ação como reflexo de uma direção escolar que valorizava mais o ensino de Educação Física do que o percurso leitor dos alunos.

Maria Horta, de 55 anos, significa a biblioteca como um local de refúgio frente às faltas. Sua trajetória de leitora foi marcada por um espaço duro, um colégio interno, contrastando com as memórias construídas em suas vivências anteriores num sítio aberto e livre, sua antiga morada. Única menina negra, ela conta que, como ainda era pequena, não sabia cuidar do próprio cabelo e não encontrava apoio de nenhum adulto no colégio para auxiliá-la. A biblioteca se tornou o local de esconderijo, mais especificamente, embaixo da mesa. Outras atividades como os horários do café se tornavam ínfimos perto da proteção que a bibliotecária lhe propiciava. “Chorava um pouquinho e lia. E embaixo da mesa criava um espaço para si, porque não sobrava mais espaço íntimo algum dela no dormitório coletivo e na rotina imposta e sólida” (Registros do projeto “Escutar o Leitor”). Por fim, ela conta que o corpo adoeceu propositalmente. As febres rotineiras mantiveram a jovem leitora longe do colégio por dois anos. Pareceu-nos que a

biblioteca, no entanto, se configurou como um espaço de sobrevivência.

Virgínia vê a biblioteca como um ambiente de trabalho por ter sido bibliotecária desde os 18 anos. Agora tem 45. Ela também nos mostra sua face leitora, iniciada antes disso: “Trabalho exaustivo, mas muito prazeroso. Aprendeu como trabalhar na biblioteca. Mergulhou nos livros. Aposentou-se obrigada, a biblioteca foi desativada” (Registros do projeto “Escutar o Leitor”). Assim como Flor, Virgínia também se assume uma leitora crítica, dizendo que as escolas do estado não têm mais bibliotecas como antes, apenas salas de leitura, que ela confessa nem saber como funcionam. Parece que, pela sua insatisfação, nasce um desejo: “Desejo de montar uma biblioteca com livros, discos de vinil, videocassete. Montar um centro cultural, só falta o espaço físico. Material eu tenho” (Registros do projeto “Escutar o leitor”).

Ela fala também sobre como o papel da bibliotecária é visto sempre atrelado à cobrança de livros, diz que sua figura passa a ser vista como “chata”, mas precisa “ficar em cima e ser rígida”. A justificativa acontece pela preocupação de os livros não pertencerem a ela, mas sim, serem objetos da escola. Pela escassez do acervo, a leitora-bibliotecária cuidava para não os perder e para que todos os leitores conseguissem ler títulos populares como *A droga da obediência*. Ela dispunha de seis exemplares e havia leitores de quatro sextas-séries. Ela conclui: “E o que fazer? Administrar”. Mais ao fim, ela compartilha que, apesar de a figura da bibliotecária ser considerada “chata”, muitas vezes, sentiu orgulho pelos alunos que voltaram para agradecer-lhe depois de ingressarem na faculdade.

A leitora Lucélia, de 39 anos, compartilha o privilégio de uma casa com livros, diferente da realidade da maioria dos brasileiros. Ela conta: “tinha livro em casa, eu tinha muito livro em casa. Eu ia para a biblioteca, mas eu confesso que eu tinha muita literatura acessível em casa” (Registros do projeto “Escutar o Leitor”). Morando na casa da avó, com muitos outros parentes, ela relata que havia um cômodo com muitos livros: uma biblioteca pessoal. Nunca houve estranhamento. Ela conta com muita naturalidade: “Não tinha

nenhum evento nesse sentido” (Registros do projeto “Escutar o Leitor”). Inclusive, além de poder ler a partir do acervo familiar na casa, ela também frequentava a biblioteca pública com sua mãe.

Caro leitor, não seria ótimo se toda casa dispusesse dessa realidade?

Em outro contexto, Kamila, de 20 anos, mostra uma situação totalmente contrária. Sua possibilidade de contato com os livros se fundou através das bibliotecas fora de casa, pelo preço alto, e, quando mais velha, passa a mesclar os livros físicos comprados com os de bibliotecas e leituras digitais. O maior contato com os livros acontecia pela possibilidade da biblioteca; seus pais compravam alguns títulos, porém não eram baratos: “A gente não tinha tanta compra na internet assim, então a gente comprava às vezes a cada três meses, ia até ao sebo, comprava uns livros mais baratos” (Registros do projeto “Escutar o Leitor”). Com o passar do tempo, ela conta que, pela inserção do computador em casa, teve contato com os PDF’s disponíveis on-line. Divide o não orgulho que sente pela prática passada em contraponto com a felicidade de agora preferir e poder comprar mais livros. A leitora não faz distinção entre os suportes *e-book* ou livros físicos. Completa contando que ainda vai à biblioteca da Universidade, principalmente, e empresta livros tanto para leituras da graduação, quanto “para vida, por diversão”.

Em suas memórias, Kamila enfatiza que a biblioteca escolar foi a que mais frequentou. Uma biblioteca “bem completa [...] com vários gêneros”, dispunha de títulos novos e mais antigos. Das duas escolas diferentes que frequentou, uma delas tinha a coleção completa do Júlio Verne, em péssimas condições, “mas era a coleção completa”. Há um encantamento sobre o fato. Uma completude leitora simbólica. Ela conta com carinho, dizendo que foi um período muito bom de sua vida. Diferente de Flor, ela nunca foi impossibilitada de realizar uma leitura, mas, como Maria Horta, também fez do espaço da biblioteca um local de acolhimento. Kamila não se recorda de nenhum momento de proibição, ela mesma tinha a autonomia de escolher o que iria ler. Nesse

momento, ela introduz a conjunção adversativa para contar: “Mas eu era amiga da bibliotecária, e passava meus intervalos lá, reclusa, sem amigos e passava lá” (Registros do projeto “Escutar o Leitor”). Parece que a proximidade com a bibliotecária trazia uma certa liberdade para as leituras, pois até conversavam sobre alguns livros, acabando muitas vezes em futuras indicações. Ela conta também que, mesmo nos dias em que não ocorriam as indicações, andava por entre as prateleiras e abria os livros para procurar os que seriam emprestados.

Quando a pesquisadora pergunta se ela preferia passar mais tempo na biblioteca do que com os amigos, Kamila responde que, geralmente, sim. Suas amigadas passavam pelo crivo da leitura, normalmente também eram leitores. Conclui dizendo que, hoje em dia, é mais comunicativa, antes ela era mais fechada, muito tímida, por isso, muitas vezes, preferiu a companhia dos livros.

Antenor, um leitor de 83 anos, conta que se alfabetizou muito jovem, com cinco anos, e o acesso aos livros se deu primeiramente numa biblioteca diferente, chamada de “gabinete de leitura”. Esse local era como um clube de leitura, dispoñdo de biblioteca e um espaço adequado para os leitores, porém era preciso pagar para poder frequentar. Como era criança muito nova, frequentava sem precisar pagar. Como os adultos achavam “bonitinho” uma criança tão pequena leitora, além da regalia da gratuidade, ele também poderia levar os títulos para casa, mesmo não se tratando de uma biblioteca circulante. Outro acesso interessante que Antenor experimentou foi um centro espírita, de doutrina kardecista e com ligação familiar. Ali, a biblioteca era vasta. O leitor compartilhou sobre a ligação que teve com o senhor Barbosa: “ele gostava muito de mim, ele que indicava os livros pra mim: *Cem mil léguas submarinas*, Alexandre Dumas, os clássicos. Era uma biblioteca com muitos títulos. Imensa. Entretanto, não tinha frequentadores. ‘Ficava às moscas’. A biblioteca era ‘todinha minha’. Entretanto, não poderia ‘pegar qualquer livro’”. O seu Barbosa monitorava suas escolhas. (Registros do projeto “Escutar o leitor”). A pesquisadora percebe que, ao final do relato, a biblioteca da escola não tinha sido

mencionada. Antenor explica que, naquela época, as escolas não eram locais que incentivavam ou indicavam livros. “Os livros com os quais os professores se relacionavam eram apenas os didáticos e mais nada”. Uma linguagem muito afetiva se expressa quando fala de suas memórias leitoras com seu Barbosa, em contraposição à *secura* do termo “mais nada”. Foi só no magistério que lhe indicaram *Sonhos d’ouro*, de José de Alencar. No entanto, a escola não possuía biblioteca.

Já Marcela nos demonstra a sensível ligação que o espaço da biblioteca tem com a cultura e os afetos familiares presentes em sua vida. Morando atualmente em outra cidade, compara os projetos culturais da antiga cidade, Curitiba. Sente que a anterior era mais viva culturalmente, sempre frequentou “muito” a biblioteca de lá. Fez cursos de desenho e relembra que antes de morar em Curitiba já frequentava “muito” a biblioteca. “Nesses lugares culturais eu ia com a minha mãe quando era pequena, depois com minha prima, que uma delas era minha tutora depois da morte da mãe, e depois levava meus filhos para ver biblioteca, teatro gratuito e público” (Registros do projeto “Escutar o Leitor”). A leitora Marcela mostra uma face importante da cultura, o incentivo também pode vir do fácil acesso, possibilitando muitos leitores começar seus percursos. As várias linguagens artísticas se fazem presentes nesse relato, pois, ela conta que, no final do ano, ela e seus filhos faziam um *tour* cultural assistindo a corais e espetáculos. Com nostalgia e humor, ela relembra: “[...]tem um espetáculo que vai ter neve, mesmo eles não querendo - vamos sim! Hoje em dia não dá, porque todos já cresceram” (Registros do projeto “Escutar o Leitor”). E através de sua própria voz, insere a voz direta do filho: “A mãe só faz a gente passar vergonha”.

O leitor Pedro, de 63 anos, também escritor, como Paco, conta de uma biblioteca-ponte entre leitores e escritor. Ele gosta da possibilidade de diálogo com os alunos leitores. E também critica o modo como as bibliotecas são compostas nas escolas: “Escolas precisam começar a deixar os livros na sala e não só nas bibliotecas. Ter mais afinidade com o objeto e com a ideia de se aproximar dele”

(Registos do projeto “Escutar o Leitor”). Além disso, acha que a seleção por idade dos títulos não deveria ocorrer para não desestimular os alunos, como acontece normalmente. Outra crítica é referente às cobranças de datas nas devoluções dos títulos. Nesse momento, ele compartilha a dificuldade em ler emprestado a *Trilogia do rei Arthur* e *O vermelho e o negro*, ao ponto de ter que comprar as obras por não ter tempo de as ler nos prazos dados pela biblioteca. E, como Flor, lembra das “Barsas” em sua casa, fortemente restringidas pela irmã, figura vista como autoridade aos olhos do irmão mais novo. Mas, como bem observamos, pelos relatos aqui compartilhados, a proibição muitas vezes acaba tendo o sentido oposto e incentiva os leitores a preencher esse desejo censurado: aos doze anos, ele pega escondido (pois nem entrar no escritório ele podia) a enciclopédia *Delta Larousse*. Os espaços permitidos para as crianças também eram mais cerceados.

Todos esses relatos nos mostram inúmeras questões que dão o devido lugar à riqueza subjetiva do espaço biblioteca, tão negligenciado pelas instituições. O relato de Paco demonstra a relação construída por um “amigo-biblioteca”, apontando para a questão não apenas espacial. Tanto João quanto Flor voltam à biblioteca depois de anos, num retorno espacial por um elo afetivo que se formou no passado. Ambos burlam as regras, quebram o tabu pelos livros “da biblioteca”, ele pelo gesto do roubo e, ela, pela infração da faixa etária, do proibido. Os atos parecem sintomas do contrato que as escolas e as bibliotecas impõem aos leitores através de discursos como: “esse livro não é para a sua idade”, “esse assunto não é para crianças”, “você não consegue ler um livro desse tamanho”, “esse livro não é apropriado para você”. As bibliotecas marcadas em Flor e João conduziram atos-transgressões.

Maria Horta usa a biblioteca como espaço de fuga do sofrimento, a figura da bibliotecária transforma-se em acolhimento. O acolhimento pelas questões raciais não compreendidas, pela solidão e saudade se deu através da leitura e da bibliotecária, conjugadas no espaço da biblioteca: “embaixo da mesa criava um espaço pra si, porque não sobrava mais espaço íntimo algum dela

no dormitório coletivo e na rotina imposta e sólida” (Registros do projeto “Escutar o Leitor”. O relato de Virgínia mostra muito o valor imbuído no espaço biblioteca e no objeto livro, relação de trabalho e rigidez, com um tom de orientação. Leitora e bibliotecária em um mesmo sujeito, dois lados interessantes de serem compartilhados. Será que seu trabalho foi escolhido por necessidades sentidas enquanto era apenas uma leitora em sua escola? Sua leitura de mundo, crítica, firme - pelo modo como encara as bibliotecas - e desejosa - quando projeta um novo local cultural feito através de seus esforços -, parece ser um bom modo de equilibrar essas perspectivas de leitora e bibliotecária. Ela precisava resguardar esses livros para os próximos leitores, e isso se intensifica pelas condições não ideais em que a biblioteca se encontrava.

O relato de Lucélia nos faz pensar: as bibliotecas, municipal ou escolar, só se fazem necessárias quando não há livros em casa? Parece que não. Os livros de sua casa tinham uma conexão familiar que os circundava, ao passo que os da biblioteca não. Podemos inferir um elemento importante nesse movimento do sujeito sair de casa atrás de outras leituras (ou de suas primeiras): autonomia para além das primeiras referências (mãe, pai, avós, tios...). Ela conta que mesmo tendo vários livros na casa da avó, frequentava a biblioteca com sua mãe. A figura da mãe é o vínculo já conhecido pelo elo familiar, enquanto a biblioteca representa o local institucional que proporciona um movimento de desprender-se do espaço familiar e adentrar outras regras-limites. Vemos dois modos do espaço se caracterizar: biblioteca-familiar e biblioteca-autonomia.

No caso de Kamila, a biblioteca foi a possibilidade de leitura, pois a condição financeira não proporcionava a aquisição dos livros. Há uma nostalgia do período que lembra da biblioteca com completude “e uma delas tinha a coleção completa de Júlio Verne, caindo aos pedaços, mas era coleção completa. Foi muito bom esse período da minha vida”. A biblioteca, “completa”, um espaço concebível de preencher nossas faltas, proporcionando, tantas vezes, a ilusão momentânea da satisfação integral de nossos

desejos enquanto lemos: “Era a biblioteca da escola, que era bem completa”. A bibliotecária se comporta como um laço que orienta, semelhante ao relato de Virgínia. Mas, no caso de Kamila, não lemos traços de “rigidez” ou “chatice”, citados mais de uma vez no relato da primeira. Novamente, a configuração da biblioteca-acolhimento se expressa, como no caso de Maria Horta.

No caso de Antenor, ele consegue acesso privilegiado, e sem precisar pagar para participar de um clube de leitura para adultos - mesmo sendo criança. Já a biblioteca, no segundo momento, fica num centro espírita, então a instituição, nesse caso, não é a educacional, e sim, religiosa. Interessantes os referenciais comparativos de medidas, que ele usa ao narrar suas memórias, por exemplo, as estantes grandes, “imensas”, e o sentimento de pertença pelo olhar de aprovação do sujeito de afeto que o orienta. Seu Barbosa monitorava suas escolhas, sendo assim, como na regra do jogo da leitura, o leitor vive em seus afetos o limite imposto pelo outro e o prazer simbolizado pela frase “todinha minha”, ao se referir à potência do acesso à biblioteca. “O sujeito deve se deslocar de uma posição imaginária e, a partir da entrada no simbólico, sujeitar-se à lei do outro, que barra o seu gozo” (Lima, 2006, p. 214). Antenor tem o duplo desafio de seguir regras e ser reconhecido: tudo é grande, encantador, ele é reconhecido pelo outro e se sente (inter)ligado afetivamente, porém sente as bordas, os limites pelo monitoramento do referente mais velho, bem como a satisfação pela biblioteca “todinha” dele.

O relato de Marcela demonstra a biblioteca se apresentando como conexão afetiva geracional, a mãe a levava quando pequena. Percebemos em sua fala que esses “lugares culturais” são transportados para os filhos após a morte da mãe (perda), e se tornam uma recorrência entre a família. Ela relata com muita felicidade o tempo em que levava os filhos para a biblioteca, coral e teatro. Lacan, a partir das reflexões de Freud sobre pulsão de vida, de morte e desejo, reconhece o desejo como algo também que busca uma satisfação primária por meio de um objeto que não vai conseguir suprir, o objeto “perdido” representado na ordem do

Simbólico. “[...] O desejo pode se realizar, mas nunca se satisfazer” (Aguiar; Torezan, 2011, p. 538). A falta como cerne do desejo, esse constante movimento circular que se encontra com o objeto através de um desejo circunstancial. A figura da “mãe” volta a aparecer de forma interessante quando ela usa a voz direta do filho reproduzida por sua voz. Há marcas de um afeto revisitado em relação a sua própria mãe (a morte, a falta, o luto). Sua mãe a levava quando pequena, ela levava os filhos, o movimento circular que conecta.

O relato de Pedro tem três pontos interessantes: a biblioteca-escritório da família ser local vetado, não podia entrar no escritório; a figura da irmã como uma ficção da bibliotecária rígida; e a crítica às configurações de biblioteca nas escolas. O leitor Pedro se mostra quando conta que precisou comprar os livros para efetivar o desejo da leitura. Parece que há na crítica, um recalque da biblioteca que não poderia adentrar, a biblioteca não ideal, como criticou Virgínia. A leitura é reavivada como um processo de simbolização, foi por seu próprio desejo e esforço que entrou, correu riscos, e pegou um livro proibido – há a satisfação no ato também –, sem respaldo ou incentivo de terceiros – muito pelo contrário. Sendo assim, negando espaços e figuras do veto, ele fala, com veemência, da importância de uma biblioteca com proximidade – estar na sala, mais próxima – humanizando e entendendo as necessidades reais de mais tempo para ler. Ele se põe enquanto sujeito ativo nessa nova construção relacional entre leitor e objeto quando conta que: “As netas são incentivadas ao objeto livro, coisa que ele nunca teve em sua casa”. A falta se desenrola muitas vezes como o fio do desejo.

Considerações finais

Este capítulo teve por objetivo explicar as possíveis relações entre o leitor e a biblioteca, conforme os relatos expostos no decorrer deste livro.

Com base na descrição das bibliotecas, realizadas na primeira seção, foi possível compreender que tais instituições são estruturas

sociais que agregam valores e aspectos ideológicos da administração, seja pública ou privada. No tocante às bibliotecas das escolas, nota-se a presença tanto de censura e barreiras aos acervos disponibilizados nas bibliotecas - pois o livro pode ser um instrumento que estimula a consciência e o pensamento crítico – a exemplo de abertura às escolhas dos alunos. O primeiro caso é constatado nas falas de Flor e as proibições sofridas, pois vivenciou um período de ditadura. Diferente do depoimento sobre a liberdade de Kamila, de 20 anos, que, ao frequentar a biblioteca escolar podia escolher qualquer livro.

Na segunda seção, notamos que os leitores demonstraram por meio das memórias relatadas que as bibliotecas deixam de ser meros ambientes físicos e comportam-se como ambiências, para além de “[...] mobiliários e equipamentos – ambiência é também o ambiente, mas perpassado e matizado por laços sociais, costumes e tecnologias humanas, ou seja, é um espaço sociopsíquico e histórico” (Belintane, 2021). Afetos e desejos se entrelaçam aos sujeitos, demonstram subjetividades manifestadas nas e pelas bibliotecas.

Os relatos têm sujeitos desejosos. Desejos que se demonstram pelos significantes de seus relatos. A tensão entre o eu e o outro (biblioteca, família, mãe, irmã, bibliotecário/a) pode ser organizada através da leitura nesse lugar ambíguo: quero ser reconhecido pelo outro e quero delimitar e transgredir pelos meus contornos – as leituras proibidas, os roubos, as novas bibliotecas hipotéticas criadas com novos modos de lidar com a leitura.

Segundo Freire (1984, p. 23-24) a leitura “[...] implica sempre percepção crítica, interpretação e ‘re-escrita’ do lido”, ou seja, (re)pensá-la se faz necessário quando percebemos o quanto além de uma conexão cognitiva ela pode se apresentar, é ato que se encontra num processo da linguagem do sujeito leitor. Rastrear as pistas sobre a relação entre esse processo múltiplo e as bibliotecas nos ajuda a entender que ambos os conceitos se dão por percursos singulares. Refletir sobre os relatos que ouvimos e transformá-los em pistas sobre a tríade sujeito-leitura-biblioteca nos possibilita

“[...] construir significados com outros sem precisar concluí-los [pois isso] é condição fundamental da escuta, e [...] supõe a consciência de que a construção de sentidos nunca é um ato meramente individual” (Bajour, 2012, p. 25).

As bibliotecas são espaços físicos que se desdobram em afetos, criando bibliotecas abstratas pelas memórias e sentidos. Conseguimos observar uma cartografia de oito diferentes bibliotecas em contextos diversos, locais físicos que se desdobram em significados abstratos como: a *biblioteca-institucional* - seja ela escolar ou religiosa; a *biblioteca-amigo*, como no relato de Paco; a *biblioteca-transgressão*, construída nos atos de Flor e João; a *biblioteca-acolhimento* para Maria Horta; a *biblioteca-cultura* desejada por Virgínia; a *biblioteca-familiar* para Lucélia e Marcela; bem como a *biblioteca-reconhecimento* de Antenor e a *biblioteca-escritório*, espaço demarcado pelo poder e pelos adultos, como no relato de Pedro.

A biblioteca parece se caracterizar como um grande representativo das instituições como a língua e a cultura, mas diferente da maioria das leituras realizadas em âmbito escolar, o leitor pode encontrar mais liberdade quando não se vê cerceado por um roteiro de leitura e interpretações. Os relatos envolvendo a biblioteca, seja qual for o formato em que ela se apresente, dão luz ao que de mais rico a relação com a literatura pode acentuar: os sujeitos. E você, leitor, como se formou sua relação com a biblioteca? Ela persiste ou se dá enquanto memória de infância?

Referências

AGUIAR, F.; TOREZAN, Z., C. F. O sujeito da psicanálise: particularidades na contemporaneidade. **Revista Mal-estar e Subjetividade**, Fortaleza. v. 11, n. 2, p. 525-554, 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482011000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 abr. 2024.

AZEVEDO, F. C. 200 anos da Primeira Biblioteca Pública do Brasil: considerações histórico-biblioteconômicas acerca dessa efeméride. **Perspectivas em Ciência da Informação**, Belo Horizonte, v.17, n.2, p.2-25 abr./jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/pci/article/view/22782/18366> Acesso: 24 abr. 2021.

BAJOUR, C. **Ouvir nas entrelinhas**. São Paulo: Pulo do gato, 2012.

BELINTANE, C. “Ambiências” de ensino no pós-covid. 20 abr. 2021. **Jornal da USP**. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/ambiencias-de-ensino-no-pos-covid/>. Acesso em: 11 abr. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2022.

DOSTOIÉVSKI, F. **Gente pobre**. Trad. Irineu Franco Perpétuo. Jandira: Princips, 2021.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1984.

JOSÉ, E. Leitura: prazer, saber e poder. Leitura: **Teoria & Prática**, Campinas, v. 26, n. 29, p. 67-75, 1997.

LEITÃO, B. J. M. **A relação entre bibliotecas públicas, bibliotecários e censura na Era Vargas e Regime Militar: uma reflexão**. 228f. Tese (Doutorado em Ciência da Comunicação) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002137643>. Acesso em: 24 abr. 2021.

LIMA, S. O. **Leitura e oralidade: as inscrições do desejo no percurso da formação do leitor**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Faculdade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível

em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05122007-151052/pt-br.php> Acesso em: 24 abr. 2021.

LIMA, S. O.; MELO, H. F. Leitura literária e vivência criativa no espaço carcerário. **Via Atlântica**, São Paulo, v. 1, n. 28, p. 293-309, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/va.v0i28.98635> Acesso em: 19 dez. 2022.

MIOLLO, L. T. **Bazar Oió**: uma livraria, um livreiro e um campo literário. 135f. Dissertação (Mestrado em Literatura) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/23894>. Acesso em: 04 abr. 2022.

MOTA S., F. S.; CARMO, L. B. T.; AZIZ, C. L. C.; COELHO, S. dos S. **A Biblioteca Pública da Bahia**: dois séculos de história. Salvador: Fundação Pedro Calmon, 2011. Disponível em: <http://200.187.16.144:8080/jspui/bitstream/bv2julho/356/1/Historia%20da%20biblioteca%20publica%20na%20bahia.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2021.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. São Paulo: Ed. 34, 2008.

ROSA, D. A. D. da Rosa. **Bibliotecas públicas brasileiras**: sob a perspectiva da memória e experiência. 282f. Tese (Doutorado em Memória Social) - Programa de Pós-graduação em Memória Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/handle/unirio/11576?show=full> Acesso em: 24 abr. 2021.

SANTOS, W. C. **A biblioteca como heterotopia**: descaminhos e subjetivação. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Pernambuco, Pernambuco, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/42251>. Acesso em: 24 abr. 2021.

SUAIDEN, E. J. A biblioteca pública no contexto da sociedade da informação. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 52-60, 2000. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/887>. Acesso em: 24 abr. 2021.

SUAIDEN, E. J. **Biblioteca pública brasileira: desempenho e perspectivas**. São Paulo: LISA, 1980. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/12779> . Acesso em: 24 abr. 2021.

TARAPANOFF, K.; SUAIDEN, E. Planejamento estratégico de bibliotecas públicas no Brasil: histórico, crise e perspectivas. **Revista de Biblioteconomia de Brasília**, Brasília, v. 19, n. 2, p. 137-165, 1995. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/17541/1/ARTIGO_PlanejamentoEstrategicodeBibliotecaPublicas.pdf. Acesso em: 24 abr. 2021.

TENÓRIO, J. **O avesso da pele**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

Por uma ética da reciprocidade entre leitores¹

Sheila Oliveira Lima

Iniciamos o projeto “Escutar o leitor” propondo-nos a ouvir escritores e reconhecer, nos caminhos que trilharam em suas formações leitoras, situações que pudessem nos indicar pistas para uma abordagem que favoreça o enlace dos jovens com a leitura e a literatura. Em várias das entrevistas registradas e autobiografias pesquisadas pudemos observar coincidências que nutrem nossa reflexão a respeito de práticas comuns, dentro e fora da escola, e que tanto favorecem quanto inibem o desenvolvimento de uma formação leitora marcada pelo desejo e por certo encantamento.

Ao longo dos capítulos, elencamos situações que coincidem em suas essências, podendo nos fazer vislumbrar um campo que, em geral, do lugar de educadores, temos tido pouco acesso, seja porque nossa formação não nos orienta para tal visão, seja porque ainda não tenhamos nos atentado para toda uma vida que fulgura por fora dos planos e imaginários elaborados pelos discursos educacionais.

São várias as situações em que se narram, por exemplo, os modos ousados pelos quais se burlam os planejamentos sociais, tanto internos quanto externos à escola, e se atingem as desejadas leituras. Em muitos casos aqui relatados, observa-se um leitor cuja formação parece ter sido um exercício constante de driblar os gestos que oprimem o desejo. Diversas são as ocorrências: Flor assalta as prateleiras proibidas para alcançar a obra de Jorge Amado, Pedro invade a biblioteca dos patrões, Bandeira desvia das orientações das aulas de português e investe seu tempo nas

¹ <https://doi.org/10.51795/9786526513454167173>

indicações literárias feitas pelo professor de História, Lucélia subverte a ordem da leitura escolarizada, Carolina acessa o cânone mesmo do lugar de exclusão a que é submetida, Lúcia se exila da escola para permanecer a leitora que deseja ser.

Observa-se, assim, um trabalhoso trajeto desses leitores que, mesmo diante de toda adversidade - social, moral, religiosa etc. -, persistem numa busca que só mantém o viço porque entrelaçada pelo desejo. A cada sujeito, embora os alvos sejam particulares, o objeto de desejo se mostra sempre o mesmo: a leitura. A satisfação inicial é momentânea, porém dela parece advir toda uma cadeia desiderativa que não cessa em sua reinstalação. Flor, mesmo tendo terminado de ler *Gabriela, cravo e canela*, não interrompe sua peregrinação pela obra de Jorge Amado, avançando mais e mais pelas prateleiras proibidas. E, da curiosidade quase infantil, emerge o ato contínuo de reedição daquilo que a capturou no momento da primeira leitura. Pedro, apesar dos riscos, reincide na invasão à biblioteca, em tantas visitas quantas poderia exigir o esgotamento da leitura de toda uma enciclopédia. Lucélia e Lúcia, em suas constantes dissimulações de não-leitoras, gozam livres os textos, ainda que em silêncio. Bandeira, em aparente submissão aos ditames da rígida educação, desvia os olhos para as leituras que o encantam e o formam, num exercício oscilante e permanente de sujeição e rebeldia. Carolina, fortalecida pelo desejo de romper as fronteiras erguidas por uma sociedade escravocrata, sequestra de dentro do cerco da escola o direito à leitura da obra que lhe diz respeito, instalando-a depois em sua própria voz escritora.

Todo esse universo de situações costuma chamar para si uma aura aparentemente positiva, em que subjaz um perigoso discurso conformista e que consideramos extremamente perigoso, repleto de expressões como “superação”, “sair da zona de conforto”, “resiliência”. Em oposição a esse imaginário que reforça e regula situações de exclusão, ainda que de maneira discreta ou dissimulada, preferimos aqui retomar uma pergunta que nos fizemos ao longo de toda a nossa reflexão por este livro: e os outros? E os que não tiveram o ímpeto de transgredir, de fingir obediência, de saltar as obrigações

em favor do que é efetivamente relevante, ou mesmo que não tinham repertório afetivo para dissipar os sentimentos de humilhação e rechaço experimentados em ocasiões semelhantes?

Pouco sabemos sobre os sujeitos que expressaram seus percursos por meio das entrevistas e autobiografias por nós acessadas e nada sabemos de todos os demais que não estiveram presentes em nossa pesquisa porque, justamente, não se tornaram leitores de destaque. O que sabemos é que as situações de desamparo ao leitor em formação ocorrem em todos os rincões deste país e de maneira sistemática. Discursos como “esse livro não é para você” - pela idade, pelo recorte social, pelo gênero etc. - ou, pior, “você não é para os livros”, ocorrem ainda nos dias de hoje. As prateleiras organizadas pelas séries ou idades dos alunos ainda são uma realidade ampla nas bibliotecas escolares do país. A restrição de acesso da população mais pobre aos livros ainda vigora no Brasil como mais um dos tantos efeitos da desigualdade social. Os silenciamentos das leituras daqueles que não gozam de prestígio social - por cor, gênero, classe, idade, escolaridade, profissão etc. - ainda se mostram uma feroz realidade a se enfrentar.

E, assim, se Carolina, Lúcia, Lucélia, Pedro, Flor, Bandeira decidiram lutar, enquanto tantos outros talvez sequer tenham enxergado a premência da luta, nada há a enaltecer. Em nossa perspectiva de pesquisa, as narrativas a que tivemos acesso, mais que reportar sobre os sucessos dos seus autores, evidenciam os vácuos nas histórias dos que não puderam narrar-se, mas que, em seus silêncios e apagamentos, indicam linhas mestras a se buscar nos processos de formação leitora: a democratização efetiva do acesso à leitura e a formação do leitor autônomo, com o potencial de expressão da sua experiência autorizado. E, urdindo essas linhas em tecido forte, o fio indizível dos afetos que instanciam o devir leitor.

Nesse sentido, as histórias de aparente sucesso nos dão indicativos da necessidade de problematizações em torno de algumas práticas relativas à formação de leitores que se naturalizaram dentro das escolas, muitas vezes impedindo a criança e o jovem a terem reais oportunidades de trilharem um

processo rico em sua formação leitora. Levantamos, assim, um elenco de questões que pensamos ser necessário ser revisitado nas escolas e bibliotecas (escolares ou não):

Que sentido faz não dar livre acesso às prateleiras das bibliotecas escolares?

A formação de leitores deverá sempre ser responsabilidade exclusiva do professor de língua materna?

Quem são os agentes formadores de leitores dentro das instituições escolares?

Como favorecer o alcance da formação leitora para além dos muros da escola?

A escola deverá ser responsável por um alcance que extrapole seus limites físicos e curriculares?

Que imagens de leitor a escola e demais instituições responsáveis por sua formação têm constituído? Elas favorecem a identidade leitora de sujeitos de todos os recortes sociais?

Que afetos as escolas e outras agências formadoras de leitores têm propagado em relação à leitura e aos leitores em formação? Em que medida elas potencializam algum tipo de vinculação subjetiva à cultura leitora?

Esses questionamentos são sugestões para a condução de autoavaliações a serem efetuadas sempre que pensarmos que a formação leitora de uma comunidade não vai bem. Trata-se, como é possível observar, de um processo de investigação interna das nossas práticas mais cotidianas (e, por vezes, as mais cristalizadas), na tentativa de analisar sua eficácia e os efeitos (eventualmente negativos) que elas possam produzir.

Mas, se, de um lado, a pesquisa nos permitiu indiciar um cenário mais amplo das ambiências de formação leitora e, por isso, constituir questionamentos que buscam sacudir as certezas sobre as práticas que temos desenvolvido nesse campo, de outro, identificamos situações muito particulares, que singularizam as experiências de cada leitor em suas formações, mas que, em sua maioria, podem ser tomadas como pontos para reflexões bastante

potentes rumo ao estabelecimento de uma ética docente capaz de favorecer formações leitoras mais consistentes e democratizadas.

As situações singulares constituem uma galeria de indícios que podem nos levar à criação de práticas e, principalmente, de posturas docentes, com potencial de favorecer ações que resultem em formações leitoras mais consistentes, porque urdidas pelo afeto, por relações intersubjetivas autenticamente estabelecidas. Dessa coleção, destaco a força da oralidade e os laços de afeto e de compartilhamento criados a partir da dádiva. Nesse conjunto, comparecem também o acolhimento experimentado principalmente nas relações parentais e nos espaços das muitas possibilidades de bibliotecas.

Em todas as situações singulares em que tais ocorrências se mostram dignas de registro, observa-se um fator fundamental: todas elas parecem resultar de práticas intuitivas, conduzidas mais pela sensibilidade humana que por planos previamente estabelecidos e racionalizados. As poéticas orais que ensejam o caminho de leitores, como Carolina Maria de Jesus, Bartolomeu Campos de Queirós, Manuel Bandeira, João, Flor ou Marina Colasanti, oriundas do colo maternal ou da zoeira das ruas, orientam uma compreensão da língua em que subjaz uma concepção complexa de seu potencial expressivo e que alinham um devir leitor capaz de assumir o pacto literário quando diante do texto ficcional, poético, dramático etc.

Também as narrativas de situações singulares de compartilhamento, como o acesso quase livre às bibliotecas vivido por Antenor e os empréstimos e ofertas de obras por amigos e parentes de Paco, evocam instantes de revelação aos sujeitos sobre seus potenciais de leitura. A oferta da coleção de quadrinhos do irmão de Paco ou mesmo de toda a biblioteca com os mais variados clássicos da literatura disponibilizados ao pequeno Antenor parecem instaurar-se como acontecimentos mágicos, quase epifânicos, na deflagração do desejo desses leitores. Em tais ocasiões, ao mesmo tempo que descobrem um novo mundo, parecem vislumbrar em si um campo aberto para a infinidade de

experiências que ele tem a lhes oferecer. Nessa esteira, também a experiência relatada por Queirós, na leitura que faz (e nas que não faz) dos escritos do avô nas paredes da casa, evoca a enorme carga poética que fulgura nos momentos iniciais do percurso leitor, capaz de deflagrar uma trajetória de desejos.

Destacam-se, ainda, nas narrativas coletadas, os relatos das variadas circunstâncias de acolhimento, ocorridas em ambientes diversos, internos e externos à escola, conduzidas por agentes também variados e oriundas de demandas singulares a cada sujeito. Alguns desses agentes são outros sujeitos, mas podem ser objetos ou até espaços. Flor, por exemplo, encontra acolhimento para sua curiosidade adolescente nas obras de Jorge Amado, a despeito de a biblioteca que as armazenava não se caracterizar exatamente pelo abrigo à ousadia de leitores desobedientes. Maria Horta, movida pela urgência da fuga do racismo sofrido na escola, encontra proteção sob a mesa da bibliotecária, de quem, aos poucos vai se tornando amiga e com ela transformando o sentimento de dor em afeto pela leitura. Bandeira, em seu desejo pelo devir modernista, é acolhido pela ação de compartilhamento do entusiasmo leitor de seu professor de História. Já Marcela vivencia o acolhimento por meio da identificação com a experiência de Carolina Maria de Jesus, e tem a restauração desse processo, quando, anos depois, a filha a presenteia com um volume de *Quarto de despejo*.

Diante dessa variedade de situações singulares nas experiências de acolhimento, é possível considerar que tal processo se fundamenta não em espaços planejados para isso (como o das bibliotecas e salas de aula), mas num tempo-espaço constituído por subjetividades que se põem em relação: leitor e livro no tempo-espaço de ler, criança e adulto na biblioteca do intervalo das aulas, aluno e professor no contexto de sala de aula, mãe e filha no tempo-espaço das festividades.

Vale ressaltar que, em todas as situações aqui retomadas, o afeto, lançado a partir das relações de intersubjetividade, moveu o desejo, a aproximação, a permanência e os deslocamentos pela leitura. Os registros dos acontecimentos eleitos como únicos na

formação de cada leitor sinalizam para uma ética que parece se estabelecer a partir do atendimento, sem reservas, ao desejo pela descoberta e aos inevitáveis transbordamentos que ela pode provocar.

Na escola...

Na escola, teríamos como reproduzir as ações que esses sujeitos puderam, naquele tempo-espço dos afetos, empreender? Poderíamos planejar que o professor de História compartilhasse suas leituras e, assim, conduzisse a formação de um leitor e futuro poeta? Poderíamos imaginar uma situação de dádiva de um livro desejado por um aluno que se ressentia da precariedade da vida? Haveria como estabelecer projetos de oralidade que fizessem efeito mágico na relação entre realidade e ficção, abrindo campo para uma curiosidade contumaz e só satisfeita por meio da leitura? Em síntese, seria possível tomar todos esses acontecimentos e torná-los proposições de atuação didática?

Embora não tenhamos efetiva pesquisa que possa responder positiva ou negativamente a essas questões, podemos afirmar que essas narrativas parecem sinalizar não para métodos ou estratégias, mas, como dito antes, para a construção de uma ética da reciprocidade entre leitores, por abrigar desejos, curiosidades e descobertas. Uma ética que, mais que indicar obras ou abrir completamente as portas de uma biblioteca, permita ao educador colocar-se em relação com os sujeitos leitores, numa perspectiva dialógica, que almeje vislumbrar a potência de um caminho a ser constituído e para o qual sua contribuição não será impor as rotas, mas se colocar como mais um provisório companheiro de viagem, narrador das aventuras que viveu e ouvinte atento dos planos de navegação do jovem leitor que caminha ao seu lado.

Obras autobiográficas pesquisadas

BANDEIRA, M. **Itinerário de Pasárgada**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

CALVINO, C. **O caminho de San Giovanni**. Trad. Roberta Barni. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

COLASANTI, M. **Como se fizesse um cavalo**. São Paulo: Pulo do Gato, 2012.

JESUS, C. M. de. **Diário de Bitita**. São Paulo: SESI-SP, 2016.

JUNIOR, O. **O livreiro do Alemão**. São Paulo: Panda Books, 2011.

MACHADO, A. M. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. São Paulo: Objetiva, 2002.

MANGUEL, A. **Os livros e os dias**. Trad. José Geraldo Couto. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

ORWELL, G. **Livros e cigarros**. Lisboa: Antígona, 2016.

PAES, J. P. **Quem, eu?** Um poeta como outro qualquer. São Paulo: Atual, 1996.

PENNAC, D. **Chagrin d'école**. Barcelona: Gallimard, 2007.

QUEIRÓS, B. C. de. **Por parte de pai**. Belo Horizonte: RHJ, 1995.

QUEIRÓS, B. C. de. **Ler, escrever, fazer conta de cabeça**. São Paulo: Global, 2004.

RAMOS, G. **Infância**. Rio de Janeiro: Record, 1995.

RIBEIRO, J. U. **Um brasileiro em Berlim**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

SANCHES NETO, M. **Herdando uma biblioteca**. Cotia: Ateliê Editorial, 2020.

SARAMAGO, J. **As pequenas memórias**. Lisboa: Porto, 2014.

Informações sobre os autores

Aliny Perrota

Graduada em Pedagogia (UEL). Especialista em Contação de história e Literatura Infantojuvenil, Alfabetização e Letramento (Bagozzi). Mestra em Estudos da Linguagem pela UEL. Apoio Pedagógico de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Educação de Londrina, PR.

E-mail: alinyalipe@gmail.com

Minha história com a leitura

Era uma vez... Quase todas as histórias infantis começam assim. A minha não é diferente. Esta é a história de uma menina, a caçula de três irmãos, que cresceu rodeada de muito afeto. As narrativas orais contadas tiveram um papel importantíssimo para a mulher e a profissional que me tornei. Minhas memórias me remetem a uma casa da qual não me recordo mais, a uma idade que desconheço, mas que mantém viva a voz doce da minha irmã mais velha, também professora, e a do meu irmão, narrando a história que até hoje reverbera dentro de mim: *ERA UMA VEZ UM PATINHO FEIO*. Não sei se por mimo e cuidado, ou só pelo prazer de ver o meu rosto se transformando, essa história me foi contada inúmeras vezes. Tantas vezes, que ficou gravada em mim feito tatuagem. E quando não era contada por livre e espontânea vontade dos meus irmãos, era contada para atender aos pedidos insistentes desta menina que já sabia de cor cada linha escrita por Andersen. Depois tantas outras histórias povoaram a minha infância e continuam fazendo parte da minha trajetória. As histórias contadas e as lidas com autonomia se tornaram, além de paixão, instrumento de trabalho.

Amanda Amaral

Graduada em Letras, com mestrado em Estudos Literários pela Universidade Estadual de Londrina e doutoranda em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo, tem como foco de pesquisa a literatura negra brasileira e suas possíveis interpretações e leituras. Com base nos estudos decoloniais e culturais, pensar sobre tal produção tem por objetivo refletir e reconstruir o que se entende por literatura contemporânea, cultura e Brasil. Após a participação em projetos de extensão, ficou evidente a necessidade de considerar o papel do leitor em seu trabalho, reafirmando o aspecto dinâmico do campo crítico. Isso aponta para um de seus principais intuitos enquanto pesquisadora: demonstrar o quão diversa é a produção contemporânea e a leitura enquanto fenômeno criativo e subjetivo. E-mail: mandamalu0@gmail.com

Minha história com a leitura

Minha história com a leitura se originou pelo incentivo de minha professora Ana Maria, na 4ª série. Através de uma lista de frequência de leitura e uma caixa de bombons prometida para o leitor mais assíduo, ela transformou uma criança competitiva em leitora. Foi uma delícia iniciar as leituras literárias sem obrigações ou exigências, julgamentos do que era ‘Grande Literatura’ ou ‘pequena literatura’. Apenas hoje entendo a sorte que tive nesse quesito. Pude apenas me jogar nas histórias sem significados preconcebidos. Isso é raro e fértil. Com *A volta ao mundo em 80 dias*, a veia aventureira se instaurou e o mundo se ampliou de forma irreversível. Com *1001 fantasmas* as cartas mostraram que o mistério e o medo podem ser uma boa combinação, até para uma criança. E com *O diário de Zlata* entendi que processos de identificação e sensibilidade não possuem idade mínima ou distância máxima. Sempre que relembro desses livros importantes sinto o cheiro de suas páginas. Isso é raro e fértil.

Henrique Furtado de Melo

É graduado e licenciado em Letras Vernáculas e Clássicas pela Universidade Estadual de Londrina, Doutor em Estudos Literários pela mesma universidade, com foco de trabalho em promoção de saúde mental via mediação artística, com pessoas em situações de vulnerabilidade social.

E-mail: furtado.henrique@gmail.com

Minha história com a leitura

Numa noite, no sítio dos meus avós, minha mãe fez desenhos em papéis, um para cada criança, meus irmãos, primos e eu. Pediu que escrevêssemos as histórias daqueles desenhos. Hoje eu sei que eu não sabia escrever ainda. Diante dos riscos no papel ao final, minha mãe me pediu que eu contasse a história que escrevi, e eu contei. Essa talvez tenha sido a primeira brincadeira de que tenho lembrança, com outras crianças, em que senti que eu podia criar e compartilhar. Tem sempre um tempo antes do livro na trajetória leitora. Entre as memórias posteriores, a brincadeira de histórias, com objetos inanimados, pinhas, canetas, borrachas que interagem entre si foi o que mais persistiu. As personagens caminhavam entre os nichos da estante na sala de casa. Os mesmos nichos que abrigavam livros e CDs de música. Com o tempo, as personagens caminharam sobre as capas, depois abriram as páginas e dançaram sobre elas e sobre as superfícies espelhadas dos CDs, nem dentro nem fora, passeando e costurando essas histórias à vida.

Maria Aparecida Batista Ferreira

Formada em Letras pela FAFIPA - Paranavaí. Especialista em EJA pela UEL. Professora de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira na rede pública do Estado do Paraná desde 1986. Mediadora de Leitura na PEL - Penitenciária Estadual de Londrina, no Projeto Remição de Pena pelo Estudo através da Leitura, de julho de 2013 a junho de 2024. Recentemente, aposentada das funções como professora, mas atuante

na causa da educação como palestrante sobre a experiência com literatura e mediação de leitura no sistema prisional.

E-mail: cidissima6231@yahoo.com.br

Minha história com a leitura

A oralidade me fez nascer como leitora, primeiro minha mãe contava histórias, depois ela me alfabetizou com livros de contos de fadas, então veio a escola com os clássicos. Tive oportunidade e incentivo; em minha casa, líamos de tudo: poesia, fotonovela, clássicos da literatura, gibis. Leitura para mim é necessário!

Otávio Felipe Carneiro

É doutorando e mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina. Também é especialista em Língua Portuguesa pela mesma instituição. Tem licenciatura em Letras/Português pela Universidade Estadual do Paraná, *campus* de Apucarana/PR. É membro do grupo de pesquisa "Formação e Ensino de Língua Portuguesa" - FELIP (UEL/CNPq) e do "Grupo de Estudo e Pesquisa em Linguística Aplicada" - GEPELA, da Universidade Federal do Maranhão (UFMA/CNPq).

E-mail: otavio.carneiro@uel.br

Minha história com a leitura

As minhas primeiras interações com a literatura se iniciaram antes de frequentar a escola, quando minha mãe me contava estórias para dormir. E, também, nas brincadeiras de "escolinha", em que minha prima, com cerca de 9 anos, assumia o papel de professora, e ensinava-me cantigas infantis. Depois que aprendi a ler, tomei gosto por gibis, porém a obra marcante foi *Zulin: a formiguinha eficiente*, de Emília Cretuchi Quartim e Vanessa Cretichi Quartim Lopes, que, em composição verbo-visual, narra a vida de uma formiga após um acidente de trabalho. Na adolescência, costumava frequentar a biblioteca escolar, mas não conseguia finalizar a leitura

das obras emprestadas. Contudo, nesse período, tomei o gosto por livros de autoajuda. No decorrer do curso de Letras, a formação leitora literária se desenvolveu muito e um dos motivos foi a descoberta do "poder crítico da literatura", o qual era desconhecido por mim. Por essa razão, comecei ler as obras clássicas solicitadas pelas docentes, mas sempre em busca de relacionar ao seu contexto de escrita. O livro *Capitães da areia*, de Jorge Amado, marcou essa fase. E, assim, a leitura se instalou em minha vida e diariamente efervesce meu ser; não consigo viver sem ela.

Patrícia Cardoso Batista

Doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) com período sanduíche na Universidade de Évora (UE). Mestra em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (2019). Atualmente é professora de Educação Infantil no município de Londrina-PR e tutora na Especialização em Ensino da Língua Portuguesa na UENP. Os interesses de pesquisa se centram na formação de leitores na escola, promoção da literatura e leitura na tela e na cultura digital.

E-mail: patty_jbt@hotmail.com

Minha história com a leitura

Ao refletir sobre minha trajetória com a leitura, a primeira memória que tenho é de estar deitada na cama de minha mãe, ouvindo-a contar uma das versões orais da *Chapeuzinho Vermelho*. Já os livros, enquanto objetos materiais e afetivos, tão escassos no meu meio familiar, só foram propiciados no ambiente escolar, onde duas iniciativas foram significativas. A primeira refere-se a um livro de capa roxinha, a peça teatral *Os cigarras e os formigas*, de Maria Clara Machado, que ganhei na escola quando estava na quarta série do Ensino Fundamental. Lembro-me de estar na lavanderia de minha casa, uma casinha a parte que era meu refúgio, lendo-o e relendo

até decorar, bem como interpretar as personagens e recitar suas falas em voz alta. A segunda, já no Ensino Fundamental II, diz respeito a minha participação no projeto “Descubra um escritor”, no qual escrevia cartas para escritores, as enviava pelo correio e esperava ansiosamente a resposta, que chegava, muitas vezes, acompanhada de um livro, um cartão, uma carta, objetos que guardo até hoje.

Poliana Rosa Riedlinger Soares

Graduada em Educação Física pela Universidade Norte do Paraná. Graduada em Letras — Língua Portuguesa e respectivas literaturas pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Mestre e Doutoranda em Estudos da Linguagem pela UEL. Docente da rede municipal de educação de Londrina, PR, Brasil.

E-mail: poliana.soares@uel.br

Minha história com a leitura

A lembrança mais antiga que tenho, enquanto leitora, remete ao lugar onde vivi os seis primeiros anos de vida, um sítio repleto de árvores, bichos e gente. Em frente ao casarão onde morávamos passava um rio, era ao som dessa sinfonia que o meu avô escrevia, lia poesias e contava as minhas primeiras histórias, repetidas depois tantas vezes e que guardo até hoje na memória. Naquela paisagem eu realizava a primeira leitura de mundo, ao passo que conhecia histórias realistas e mágicas sobre flores, plantas, sapos e águas — talvez por isso, anos mais tarde, ao ler *Cem anos de solidão*, de Gabo, foi como um reencontro com as minhas memórias mais afetivas, reais e imaginadas. Da infância para cá, sempre cultivei o hábito de leitura, como uma necessidade vital, especialmente poesia e literatura, além de estar sempre a ouvidos quando alguém se põe a cantar ou contar uma história.

Rosângela Maria de Almeida Netzel

Doutora em Estudos da Linguagem (UEL - 2021), mestra em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza (UTFPR - 2016), também licenciada em Letras (FAFICOP - 2007) e em Pedagogia (UNINTER - 2018). Professora dos anos iniciais da Educação Básica pela Rede Municipal de Londrina - PR. Pesquisa temas relacionados aos Estudos de Linguagens, especialmente formação de leitores, e à Educação.

<https://orcid.org/0000-0002-8653-1296>

E-mail: roalmeidaprofe@gmail.com

Minha história com a leitura

Os contos de fadas, narrados em especial por minhas irmãs mais velhas, foram parte essencial do meu repertório inicial de “leituras”. Os primeiros contatos com os livros ocorreram em casa, ainda que fossem poucos e comprados por minha mãe, sem que meu pai soubesse: enciclopédias, livros infantojuvenis (lembro-me de *O menino do dedo verde* e de *Pollyana*, *Bíblia da criança...* entre os que havia na estante). Por volta dos oito anos, recebi um presente: uma coleção de adaptações de contos infantis que era vendida nos catálogos da Avon! Entre eles, “O patinho feio”, “O príncipe sapo”, “O gigante egoísta”, “Rapunzel” ... Aquele logo tornou-se meu principal brinquedo. Meu, dos sobrinhos e das coleguinhas. Mais tarde, na escola pública, onde não havia biblioteca, as professoras começaram a emprestar alguns livros infantis por conta delas. Ainda no ensino fundamental, já no colégio estadual, nos intervalos eu só lanchava e corria para a biblioteca: lá parecia o reino encantado para uma criança que não tinha esse espaço na escola anterior, com obras e autores diversos, como *O diário de Anne Frank*, *O mundo de Sofia*, *Senhora*, livros de Monteiro Lobato, Coleção Vaga-lume, entre outros menos conhecidos. No magistério, que correspondeu ao ensino médio, essa paixão por livros continuou e se ampliou, levando-me a fazer a graduação em Letras, por amor à leitura e à escrita. Muitos autores e livros foram meus companheiros nesse período, em que eu

já conseguia comparar o estilo de autores, como Machado de Assis e Paulo Coelho, para ter minhas próprias opiniões sobre eles. Depois, na docência, veio o (re)despertar para a literatura infantil, paixão que me invade e transborda para meus planos e práticas de aula, trazendo momentos de imenso prazer pelo compartilhar e fazendo dolorosa falta quando deles me afasto. Mais recentemente, em alguns dos meus cursos de pós-graduação, pude ter a literatura infantojuvenil como parte das pesquisas, um grande passo na minha jornada, que ainda está só no começo, como leitora, apreciadora e companheira da leitura, essa arte que muito me entusiasma, em todas as suas faces.

Sheila Oliveira Lima

Doutora em Linguagem e Educação, mprestare em Teoria Literária e Literatura Comparada, ambas pela Universidade de São Paulo, realizou estágio pós-doutoral na área de Didática do Ensino de Língua e Literatura na Universidade de Buenos Aires. É docente da área de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa na Universidade Estadual de Londrina, onde atua nos programas de pós-graduação PPGEL (Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) e Profletras (Mestrado Profissional em Letras). Desenvolve pesquisas sobre ensino de literatura, formação de leitores e formação docente, subjetividade leitora. É coorganizadora e autora de capítulos das obras *Trilhas literárias na pesquisa e no ensino de literatura: dez anos de Profletras-Uel* e *Práticas de leitura literária na escola*.

E-mail: sheilalima@uel.br

Minha história com a leitura

Eu não sei muito bem quando foi que me tornei leitora. Minhas lembranças mais antigas desse percurso trazem a imagem de meu irmão e eu deitados no tapete da sala com um gibi da Turma da Mônica diante de nós. Meu irmão apontava com o dedo os balões

de fala enquanto os lia para mim. Em algum momento desse jogo, comecei a decifrar os textos eu mesma, e então pude decidir que não era aquilo o que eu queria ler. Também me recordo que havia em casa uma estante de livros com várias coleções, enciclopédias em vários tomos. As minhas prediletas eram *O mundo da criança* e *Gênios da pintura*. A primeira, talvez, seja onde eu tenha descoberto a poesia. Tenho certeza de que foi nela que li pela primeira vez “Meus oito anos”, de Casimiro de Abreu, antes de eu mesma completar tal idade. Era engraçado ler um poema nostálgico a respeito de algo pelo qual eu ainda não havia passado e nem passaria depois, já que não houve em minha infância as tardes fagueiras da vida campestre. Diferente do poeta, eu era cativa filha da cidade, e só fui conhecer pitangas depois dos 18 anos, pelos bosques da Faculdade de Educação da USP (alguém ali me disse que eram pitangas). Talvez tenha sido também por aquele tempo da infância que inventei de escrever minhas próprias poesias, sob forte influência dos românticos, embora fosse ainda muito jovem para cantar saudades e amores. Preferi saudar a natureza em seus momentos mais agudos (crepúsculos, ventos ferozes, tempestades). O caderno se perdeu em alguma mudança de casa ou de fase da vida, a leitura de poesia permaneceu, seja por meio das canções dos grandes compositores brasileiros, como Caetano Veloso e Chico Buarque, em que eu, criança ou adolescente, já intuía a potência da palavra poética, seja nos poetas que estavam ao meu alcance por um motivo ou outro, como Cecília Meireles e Vinícius de Moraes, numa edição de poemas da famosa coleção Vaga-lume. Nos *Gênios da pintura*, também meu olhar se impregnava de poesia. Com que espanto eu parava diante do tríptico de Bosch ou me deleitava com o nascimento da Vênus de Botticelli, ou ainda me maravilhava com os violinistas oníricos de Chagall e sentia a dor dos retirantes de Portinari. O instante mágico que me captura desde a infância ressoa toda vez que olho, através das leituras, um mundo que se move entre a palidez fria dos silenciamentos e a convulsão colorida das muitas vozes poéticas que nos arrebatam e nos movem nas dimensões do desejo. Também faz parte dessa trajetória um

momento tão especial que me daria a certeza de que havia todo um mundo a ser descortinado pela poesia. Trata-se da leitura que minha professora de português da 8ª série fez de um poema de Vinícius de Moraes. Não foi uma linda performance, mas ela foi indicando caminhos para mergulharmos no texto, expandirmos seus sentidos. Então, de um modo ou de outro, foi uma leitura marcante e que ressoou quando do meu encontro com Alberto Caetano, já no ensino médio, passaporte para a decisão de seguir o rumo das Letras. Na faculdade, por sugestão do meu professor de Literatura Africana, voltei minha atenção também para os corredores por onde circulavam as leituras de obras não mencionadas nas salas de aula. Ali, a poesia perdia para a prosa, surgiam os contemporâneos brutais, o mundo abria-se em feridas que só a leitura podia dar-lhes sentido - dar-me sentidos. Hoje, leitora em contínua constituição, leio o que me comove e o que me demove. A leitura, hoje, tem sido percurso de construção e desconcerto, de retomada e destempero. Mergulho nas reflexões de um Paul Auster e me surpreendo em estranhamentos na obra de Ayòbámi Adébáyò. Ressoo memórias na releitura de Eco, ao mesmo tempo em que brinco com a poética de um Machado ou de um Torero.

Tatiele Jesus Faria

Graduada em Letras – Inglês pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Jacarezinho (FAFIJA). Mestre em Letras pela Universidade Estadual de Londrina (Profletras-UEL). Docente da rede estadual de ensino do Paraná. <https://orcid.org/0000-0001-9473-7748>.

E-mail: tatielefaria@gmail.com

Minha história com a leitura

Minha trajetória de leitora começou com as longas histórias que meu pai contava da Minas Gerais de sua infância, histórias de sua

vida e de fatos inexplicáveis, assombrosos. Depois, na 5ª série (6º ano) tive contato com uma professora de Língua Portuguesa apaixonada pela leitura, e isso fez toda a diferença. Além das visitas à biblioteca, ela trazia de sua casa as histórias em quadrinhos dos filhos, falava de leitura durante as aulas, comentava os livros, incentivava a leitura, oportunizava a literatura em sala de aula. Dessa maneira o mundo dos livros passou a fazer parte da rotina.

... as subjetividades, as memórias e a invenção de práticas, escutas e escritas, na formação de leitores, é precisamente aquilo que compõe esta obra. O alicerce desta obra é a própria prática que ela passa a embasar, porque esse é um ciclo e um diálogo de extrema importância na construção e no compartilhamento de conhecimentos.

