

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS

ILSE LEONE BORGES CHAVES DE OLIVEIRA

**MEMÓRIAS DE LEITORES: UMA HISTÓRIA CONSTRUÍDA NA TRAMA
DOS DISCURSOS ESCOLARES**

Goiânia

2012

ILSE LEONE BORGES CHAVES DE OLIVEIRA

**MEMÓRIAS DE LEITORES: UMA HISTÓRIA CONSTRUÍDA NA TRAMA
DOS DISCURSOS ESCOLARES**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado
em Letras e Linguística da Faculdade de
Letras da Universidade Federal de Goiás,
para obtenção do título de Doutor em
Letras e Linguística.

Área de concentração: Linguística

Orientadora: Profa. Dra. Kátia Menezes
de Sousa

Goiânia

2012

O48m Oliveira, Ilse Leone Borges Chaves de
Memórias de leitores: uma história construída na trama dos
discursos escolares / Ilse Leone Borges Chaves de Oliveira. – Goi-
ânia, 2012.
243 f.

Referências bibliográficas: f. 234-41.
Inclui apêndices f. 244-87.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás. Faculdade
de Letras; Curso de Doutorado em Letras e Linguística, 2012.

“Orientadora: Dra. Kátia Menezes de Souza.”

1. Análise do discurso. 2. Formação de leitores. 3. Leitura e
memória. I. Souza, Kátia Menezes de. II. Universidade Federal de
Goiás. III. Título.

CDU: 028: 81'42:37 (043.2)

*À D. Sebastiana (in memorian), leitora-estrela
que continua a me guiar.*

Ao Sr. Jerônimo, narrador da vida.

*Ao Saulo e à Anna Clara, por me ensinarem a
ler a palavra “mãe”.*

AGRADECIMENTOS

Aos alunos informantes, responsáveis pela consistência e pelo brilho deste trabalho;

À Kátia, pelo respeito e pela orientação competente, tranquila e segura, possibilitando-me liberdade no percurso da investigação;

À Andréa, pelo estímulo, pela confiança, pela partilha e cumplicidade, enfim, pela amizade que não se circunscreve aos limites de tempo e espaço;

À Fátima, pelo carinho e pela biblioteca particular que colocou à minha disposição;

À Ana Lúcia, médica dedicada, que, com assistência equilibrada e suas agulhinhas mágicas, sustentou-me a saúde física e mental nesse percurso;

Às minhas irmãs e aos meus irmãos, pelo apoio;

Aos colegas do CEPAE, pelo acolhimento sempre fraterno;

Aos amigos, colegas do Grupo Trama, pela convivência enriquecedora;

Às meninas da “Confraria”, com quem aprendi que amigas são irmãs do coração;

Aos professores do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Letras da UFG, pela contribuição inestimável;

Ao Bruno, à Consuelo e à Mirela, pela atenção e solicitude;

À UFG, pela licença;

À FAPEG, pela bolsa de estudos;

À vida, pela oportunidade.

Uma experiência é qualquer coisa de que se sai transformado. Se eu tivesse que escrever um livro para comunicar o que já penso, antes de começar a escrevê-lo, não teria jamais coragem de empreendê-lo. Só o escrevo porque não sei ainda o que pensar sobre essa coisa em que tanto gostaria de pensar.

Michel Foucault

*Sob a história, a memória e o esquecimento.
Sob a memória e o esquecimento, a vida.
Mas escrever a vida é outra história.
Inacabamento.*

Paul Ricoeur

[...] é como se eu lesse e fosse só eu e o livro, fosse só eu e os personagens do livro, como se eu entrasse dentro do livro e ficasse só eu e a história. E... muito assim, a literatura me ajudou muito no sentido de descobrir coisas sobre a minha vida [...]. Você faz um livro da vida inteira. Então eu acho que o livro foi muito importante pra mim. Assim, desde criança quando eu comecei a ler e a imaginar as coisas até hoje.

Juçara

OLIVEIRA, Ilse Leone Borges Chaves de. **Memórias de leitores: uma história construída na trama dos discursos escolares.** Goiânia, 2012. 287 p. Tese – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás.

RESUMO

Esta pesquisa investiga a formação do leitor por meio da construção de memórias de um grupo de alunos e da problematização da trama discursiva que engendra a trajetória escolar percorrida por eles. São alunos de 1ª série do Ensino Médio de uma instituição pública, considerada referência na região em que se localiza, por ser escola de aplicação e centro de ensino e pesquisa aplicada à educação, de uma Universidade Federal. Na construção das memórias, assim como na trama discursiva composta pelo discurso da família, das professoras, pelo discurso pedagógico, institucional e por documentos oficiais e institucionais, o enunciado efetivamente produzido será compreendido na estreiteza e singularidade de sua situação, de forma que se possam investigar as condições de existência desse enunciado. O foco da investigação são os alunos: a trajetória escolar que eles já percorreram e, evidentemente, a história de vida que eles têm traçado como leitores. Investigar a relação escola/formação do leitor dessa perspectiva pode não ser inovador, mas é, certamente, um outro caminho, pois o discurso que será preferencialmente problematizado não é o de autoridade, é o daqueles que a ele se submetem. Contudo, não posso desconsiderar a trama discursiva em que se enreda o leitor em formação. Por meio do processo de construção de memórias, conclui-se que não é o passado que interfere e modifica o presente. É o presente que possibilita a produção do passado. Ou seja, as memórias são construídas a partir das referências discursivas que constituem o sujeito no presente. A problematização das memórias desses alunos – sujeitos leitores em constituição – possibilita a compreensão de que a escola, instituição oficialmente reconhecida como autorizada e responsável pela promoção da leitura, exerce papel efetivo na formação dos leitores, ao fazê-los vivenciar os efeitos produzidos pelo impasse entre o exercício da leitura feita por obrigação e da leitura feita por prazer. Nesta investigação, tanto a construção dos procedimentos metodológicos, quanto a constituição do arquivo e sua problematização, fundamentam-se nos pressupostos da Análise do Discurso na perspectiva foucaultiana.

PALAVRAS-CHAVE: Memória; discurso; leitura; formação do leitor.

OLIVEIRA, Ilse Leone Borges Chaves de. **Mémoires de lecteurs: une histoire construite dans la trame des discours scolaires.** Goiânia, 2012. 287 p. Thèse – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás.

RÉSUMÉ

Cette recherche porte sur la formation du lecteur par la construction de mémoires d'un groupe d'élèves et de la problématisation de la trame discursive qui engendre la trajectoire scolaire qu'ils ont parcourue. Ce sont des élèves de la 1^{ère} année de l'enseignement moyen d'une institution publique, considérée comme référence dans la région où elle se trouve pour être une école d'application et aussi centre d'enseignement et recherche appliquée à l'éducation, d'une Université Fédérale. Dans la construction des mémoires, ainsi que dans la trame discursive comprenant le discours familial, pédagogique, institutionnel et les documents officiels et institutionnels, l'énoncé effectivement produit sera considéré dans l'étroitesse et singularité de la situation, de façon qu'on puisse rechercher les conditions de l'existence de cet énoncé. L'investigation se centre sur les élèves : la trajectoire scolaire qu'ils ont parcourue et, bien sûr, l'histoire de vie qu'ils ont tracée en tant que lecteurs. Il peut ne pas être nouveau de rechercher la relation école/formation du lecteur à partir de cette perspective, mais il est, certainement, un autre chemin, puisque le discours qui sera plutôt problématisé n'est pas ce de l'autorité, c'est celui de ceux qui s'y soumettent. Pourtant, je ne peux pas négliger la trame discursive dans laquelle s'enchevêtre le lecteur en formation. Par le processus de construction de mémoires, on conclut que ce n'est pas le passé qu'interfère et modifie le présent. C'est le présent qui permet la production du passé. Dans d'autres termes, les mémoires sont construites à partir des références discursives qui constituent le sujet au présent. La problématisation des mémoires de ces élèves – sujets lecteurs en constitution – permet la compréhension que l'école, institution officiellement reconnue comme autorisée et responsable pour la promotion de la lecture, joue un rôle effectif dans la formation des lecteurs, à les faire expérimenter les effets produits par l'impasse entre l'exercice de la lecture faite par obligation et celle faite par plaisir. Dans cette recherche, la construction des procédés méthodologiques autant que la constitution de l'archive et sa problématisation se fondent dans la présupposition de l'Analyse du Discours de perspective foucaultienne.

Mots-clés: Mémoires, discours, lecture, formation de lecteur.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
O interesse por essa história	1
A organização da narrativa	3
O cenário	6
Alguns interdiscursos	8
PRIMEIRA PARTE: COMPOSIÇÃO DA TRAMA	12
1 O LEITOR, A LEITURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR	13
1.1 O leitor: ainda desconhecido	17
1.2 A leitura: uma trama de muitas histórias	33
1.3 A formação escolar do leitor: remédio e veneno	52
2 A TRAMA DA PESQUISA	68
2.1 As personagens da trama	72
2.2 A memória: enredo da trama	82
2.3 A leitura no cotidiano das personagens	94
2.4 A construção dos documentos-suporte das memórias de leituras	101
2.5 Delineando percursos de leitura	118
SEGUNDA PARTE: ANÁLISE DA TRAMA	125
3 A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO LEITOR COMO EFEITO DA RELAÇÃO ENTRE SABER E PODER	126
3.1 Lembranças que falam	138
3.2 Caminhos que conduzem leitores e leituras	163
4 ESPAÇOS DE CONSTITUIÇÃO DOS LEITORES	176
4.1 O leitor: personagem que se constitui pela subjetivação discursiva	182
4.2 A biblioteca das memórias: um lugar onde se formam leitores	190
4.3 Autobiografia: leitores que se escrevem	200
CONSIDERAÇÕES FINAIS OU DA VONTADE DE RECOMEÇAR	227

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 234

APÊNDICES 242

INTRODUÇÃO

*Ocupo muito de mim
com o meu desconhecer.*

(Manoel de Barros, O livro das ignoranças)

O interesse por essa história

“Desde que me entendo por gente”, conforme a expressão popular, vejo-me afeiçoada aos livros, à leitura. Lembro que apreciava mais os livrinhos com que minha mãe me presenteava do que as bonecas. Passava mais tempo com eles do que com elas. Não eram muitos, nem eles nem elas, porque eram luxo para o quase nada que tínhamos. Talvez por isso preferisse os livros. Eles se multiplicavam: a cada leitura, eram outros. Os livros eram poucos, mas nunca faltaram. Além deles, apareciam, não sei de onde, as revistas de fotonovelas, os gibis, as histórias em quadrinhos. Para as poucas condições materiais em que vivia, a leitura era sempre uma riqueza. Estimulada, primeiro, pela minha mãe e pelos próprios livros, depois, por algumas professoras, esse encanto pela leitura constituiu-me. Nunca deixei de estar às voltas com os livros, fosse em minha casa ou nas casas dos tios que os tinham mais do que nós; fosse na escola ou nas bibliotecas.

Não deu outra: ingressei nas letras, tornei-me professora de Português. A leitura continuava a me instigar. Sentia-me, então, responsável por promovê-la – ou por atrapalhá-la o menos possível – entre os alunos. Os estudos que fiz, as discussões de que participei, a prática de sala de aula e os próprios alunos foram determinantes na constituição da trajetória que tenho seguido com a leitura. Nessa trajetória, meu fascínio maior é a leitura literária, por entender que “a literatura corresponde a uma necessidade universal que precisa ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza” (CANDIDO, 1995, p. 256). E é justamente o encontro entre o leitor e a literatura que sempre me interessou. A minha experiência como aluna e leitora e as observações que fui fazendo, no decorrer do tempo, na prática pedagógica com os alunos provocaram-me tão insistentemente que nenhum outro objeto para investigação seduziu-me tanto quanto a formação do leitor.

Assumo os riscos de repetir inúmeras pesquisas que se têm desenvolvido no Brasil – e fora dele – pois que a formação do leitor constitui objeto de investigação para diversas e diferentes áreas de conhecimento: educação, linguística, sociologia, psicologia, história, entre outras. No entanto, acredito que a repetição existe enquanto potencialidade para a diferença e vice-versa. Confortam-me a poesia de Manoel de Barros (2001, p. 300) – “Repetir repetir – até ficar diferente./Repetir é um dom de estilo” e o pensamento de Deleuze (1976, p. 9), segundo o qual “Si la répétition existe, elle exprime à la fois une singularité contre le général, une universalité contre le particulier, un remarquable contre l’ordinaire, une instantanéité contre la variation, une éternité contre la permanence.¹” Portanto, se não há como não repetir, é porque cada enunciado que aqui se efetivar, em sua singularidade, retomará uma infinidade de outros enunciados já ditos.

Assumo também, na produção deste texto, a função de quem conta uma história: uma história que, se em parte é minha, é antes de todos aqueles que me antecederam, de todos aqueles com que tenho cruzado caminhos e discursos, desde minha mãe, leitora intuitiva, até os teóricos de pensamentos sofisticados que fundamentam as discussões que aqui apresento. Passando, evidentemente, pelos alunos, leitores em formação, sem os quais este trabalho seria outro. Enfim, essa é uma história que é do Homem e que, respeitadas as diferenças e singularidades, vem se repetindo desde que ele se aventurou a construir sentidos para o mundo que o cerca. Contudo, é preciso reconhecer que esta é mais uma narrativa, entre tantas outras que se entrecruzam, se determinam, se desdobram e se produzem, compondo a rede complexa e fecunda em que se engendram as histórias do leitor.

É preciso, além disso, reconhecer, que o lugar que ocupo enquanto produzo este texto não me permite o deleite de envolver a mim mesma e aos possíveis leitores nas teias sedutoras de uma narrativa em que predominasse o caráter ficcional. Submeto-me às formalidades institucionais e acadêmicas, pertinentes à minha condição, neste caso, de pesquisadora, e tento desenrolar os fios dessa narrativa, construindo um objeto de investigação e problematizando-o conforme determinados pressupostos e procedimentos teórico-metodológicos que pretendo delinear na trama desta história. É, ainda, necessário reconhecer que, se recorro à função de narradora, é na tentativa de fazer das

¹ “Se a repetição existe, ela exprime, ao mesmo tempo, a singularidade em oposição à generalidade, a universalidade em oposição ao particular, o notável em oposição ao ordinário, o instantâneo em oposição à variação, a eternidade em oposição à permanência.” (Tradução minha).

peias teóricas cordões menos ásperos e mais elásticos que me conduzam, me direcionem, sustentem-me na trajetória investigativa provocando, se possível, apenas as dores e as feridas necessárias. Outra posição, que não a de quem conta uma história, falharia aos propósitos deste trabalho, pois é na narrativa que a memória se constrói. E a memória – semelhante ao que era Mnemosyne, a deusa da reminiscência, para os gregos antigos (BENJAMIN, 1994, p. 211) – é a musa inspiradora deste trabalho.

São as memórias construídas por um grupo de alunos adolescentes que me possibilitaram problematizar a formação do leitor, mais especificamente, do leitor escolar. A construção de memórias apresentou-se como procedimento privilegiado para esta investigação, primeiro, porque já era conteúdo de atividades desenvolvidas por esses alunos. Segundo, porque permitiria a efetivação de enunciados diversos, materializando discursivamente a trajetória de cada um desses alunos com a leitura. Terceiro, porque, traria para a faixa etária adolescente um procedimento que é recorrente em investigações realizadas com pessoas idosas.

A organização da narrativa

Para efeito de organização do texto, divido-o em duas partes: **I Parte: Composição da trama** e **II Parte: Análise da trama**. Da primeira parte consta o capítulo **Leitor, leitura e formação do leitor**. Nesse capítulo, problematizo o que se entende por leitor, por leitura e por formação escolar do leitor. Exploro um tanto dos discursos que, historicamente, se cruzam, se atravessam, se entredeterminam na constituição dessas três categorias. Parto da caracterização do leitor como “esse desconhecido” (LAJOLO e ZILBERMAN, 1996), para embrenhar-me numa rede de práticas discursivas e não discursivas que se entrelaçam na composição dessa figura de diversas faces. Em seguida, revolvo um pouco do que se tem construído sobre a história da leitura e, na dispersão discursiva, puxo o fio da escolarização da leitura e da formação escolar do leitor, discutindo, à moda do *Fedro*, de Platão (RICOUER, 2007, p. 151), a condição de remédio e/ou veneno que a escola assume em relação à formação do leitor.

Em seguida, apresento a **Construção da narrativa**, outro capítulo que consta da primeira parte. Depois de situar a pesquisa como um estudo de caso e como uma investigação que se dá por meio da construção de memórias, exponho os procedimentos que orientam os critérios de seleção dos sujeitos – as personagens da trama – e de

captação de seus discursos. Delineio, assim, o caminho escolhido para compor a trama, incursionando pelos estudos da memória e pelos recursos teórico-metodológicos da História Oral. Respalhada por esses recursos, analiso os dados obtidos por meio de um questionário, com vistas a esquadrihar as práticas e os hábitos de leitura no cotidiano das famílias dos sujeitos pesquisados. Discuto a construção de documentos-suporte da memória como um momento privilegiado na produção das memórias dos alunos leitores e exponho um conjunto de procedimentos didático-pedagógicos que foi produzido com os objetivos de delinear o trajeto que os(as) alunos(as) percorrem ao realizar a leitura de obras literárias; analisar os critérios que utilizam ao escolher essas obras e os discursos que eles compõem para divulgá-las e conquistar outros leitores; identificar as estratégias de leitura a que recorrem quando estimulados a conduzir uma discussão sobre narrativas literárias. Todo esse percurso metodológico é fundamentado nos pressupostos da Análise do Discurso na perspectiva foucaultiana, tanto para a constituição do arquivo quanto para a sua problematização.

Devo, aqui, abrir um parêntese para esclarecer que o *corpus* é composto, uma parte, por dados coletados em gravação de áudio que foram, posteriormente, transcritos. Outra parte é composta de materiais escritos. São dezessete aulas, onze entrevistas com alunos, seis entrevistas com professoras que foram gravadas e transcritas. Além disso, há o arquivo de textos dos alunos. Conforme orientação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFG, esses dados, em sua forma original, só podem ser manipulados por mim, uma vez que garanto aos sujeitos sigilo e privacidade de suas identidades (ver apêndices J, K e L). Portanto, todas as vezes que esses dados são citados no corpo do texto, os sujeitos a que dizem respeito são referenciados por pseudônimos.

Nos dois capítulos que constituem a segunda parte, procedo a uma análise mais detida do *corpus*. Exploro a produção discursiva dos alunos, procurando investigar os atravessamentos, as determinações e os efeitos dos discursos oficiais, dos discursos das professoras e dos discursos das famílias na formação do leitor escolar e, conseqüentemente, na constituição do sujeito leitor, com vistas a problematizá-las. No capítulo **A constituição do leitor como efeito da relação entre saber e poder**, discuto questões a respeito do vínculo que se estabelece entre relações de poder e constituição de campos de saber, articulando essas questões com a formação do leitor escolar. Discuto também as noções de disciplina, controle, governo e biopoder, marcadamente presentes na escola e, em grande parte, responsáveis pelo impasse que se cria entre o discurso escolar – da ordem, da contenção – e o discurso literário – da liberdade, da

transgressão. Essa discussão me conduz a reflexões acerca de práticas que façam da instituição escolar e do trabalho didático-pedagógico espaços de subjetivação, sim, mas de submissão absoluta, não. Seguindo esse percurso, dialogo com Foucault e alguns de seus comentadores a respeito da busca por uma “estética da existência”, como possibilidade de constituição do sujeito contemporâneo não por meio de práticas de sujeição, mas, de forma mais autônoma, por meio de práticas de liberação, de liberdade. A idéia de enunciado, conforme Foucault (2004), me conduz nesse percurso. Com base nessa idéia, exploro os enunciados efetivamente produzidos pelos alunos, enquanto construam suas memórias de leitores. Na materialidade do que dizem e escrevem os alunos, investigo os possíveis e diversos discursos que os constituem. Além disso, problematizo as estratégias e os percursos que eles privilegiam na leitura, considerando que a estruturação do discursivo constitui a materialidade de uma certa memória social. Portanto, olho para o discurso dos alunos como quem olha para uma trama discursiva em que “o passado, mesmo que realmente memorizado, só pode trabalhar mediando as reformulações que permitem reenquadrá-lo no discurso concreto face ao qual nos encontramos”, no presente (ACHARD, 2007, p. 14).

No último capítulo, **Espaços de constituição dos leitores**, problematizo as entrevistas que os alunos me concederam e as narrativas autobiográficas que produziram, durante o processo de coleta de dados, de forma a discutir a figura do sujeito não como constituído, mas como constituindo-se por meio de práticas regradas. Os enunciados autobiográficos produzidos pelos alunos, orais ou escritos, são problematizados a partir da concepção que Foucault postula para a construção de uma estética de si. Nessa tarefa, os estudos de Bakhtin (2003) e Lejeune (2008), acerca da (auto)biografia, assim como os de Foucault (1992b), sobre a escrita de si, são fundamentais para a sustentação da análise que me propus empreender. Os enunciados efetivados pelos alunos, sob a luz desses estudos, me conduzem o olhar para os processos de subjetivação discursiva, por meio dos quais os sujeitos encontram caminhos para a própria individualização; permitem-me adentrar a biblioteca que se configura em suas memórias e, mais, possibilitam-me explorar como se estetizam leitores, na prática da escrita de si.

Todo esse percurso objetiva compor uma história de formação do leitor, especialmente do leitor literário, problematizando essa formação, por meio da construção de memórias. O processo de construção de memórias, conforme anunciei, é teorizado e fundamentado no Capítulo II, da primeira parte deste trabalho. Analiso as

memórias construídas, objetivando problematizar, também, os mecanismos discursivos que possibilitam ao sujeito acessar o passado, entendendo que esse passado é acessado por meio dos enunciados que constituem o sujeito no presente. Ou seja, à medida que se constitui, o sujeito acumula recursos discursivos que lhe permitem acessar o passado e construir suas memórias. Nesse caso, não é o passado que interfere e modifica o presente. É o presente que possibilita a produção do passado. Portanto, as memórias são construídas a partir das referências discursivas que constituem o sujeito no presente. Interessa-me, além disso, investigar, nessas memórias, os efeitos produzidos, na formação do leitor, pelo impasse entre ler por prazer e ler por obrigação. Cabe, então, a pergunta: para que a constituição do sujeito leitor se efetive, basta que ele leia por gosto e por prazer? Não é necessário que ele leia também o que não gosta, para que possa construir e discutir os parâmetros do que gosta?

Problematizar a formação do leitor, investigar os processos de sua constituição são tarefas que não se concluem, se o considerarmos não como sujeito “constituído”, mas como “constituindo-se”. Por mais que se produzam discursos a respeito do leitor, ele há de permanecer desconhecido, porque o encontro entre o leitor e o texto pode ser uma prática observável, mas compartilha da natureza do enunciado que, não sendo oculto, também não é visível. Essa, certamente, é a razão que instiga uma produção infundável de estudos, de pesquisas, de investigações sobre o leitor e sua formação, alimentando a trama discursiva que o constitui. Este estudo, portanto, não se encerra, não põe ponto final, não amarra os fios definitivamente. Pelo contrário, expõe outros tantos pontos, outros tantos fios a serem deslindados na composição dessa trama.

O cenário

Os alunos sujeitos desta investigação estudaram no Cepae – Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás. Este centro desenvolve o Ensino Básico regular: Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e Ensino Médio (1º ao 3º ano), e Pós-Graduação *latus sensus*. A função primeira deste centro é constituir-se em campo de estágio para os diversos cursos de licenciatura da UFG. Como centro de pesquisa é também, fundamentalmente, um local aberto a projetos e experiências que se propõem a investigar, a problematizar a educação escolar. Considerando esses aspectos, espera-se dos docentes dessa instituição, que são da carreira do magistério superior, grande parte deles com mestrado e/ou doutorado, além

do constante envolvimento com a pesquisa na área educacional, a prática cotidiana de experiências pedagógicas inovadoras para suas áreas de conhecimento. Em uma escola com essas características, espera-se também que sejam minimizados os processos disciplinares que submetem e assujeitam professores e alunos. Sousa (2008) analisa que,

quando objetivados, mensurados, numerados, comparados, tanto professores quanto alunos sofrem um controle por meio do discurso, dos comentários sobre os acontecimentos que desmoralizam a instituição escolar e o convívio social, e podem se prender à nova identidade por sua própria consciência, por práticas de subjetivação, para se reconhecerem como sujeitos de um fracasso, de uma incompetência, de uma incapacidade de responder aos saberes que lhes chegam como verdades (SOUSA, 2008, p. 95-96).

Não são essas as condições que se desejam em uma instituição de ensino, considerada como laboratório de experiências de vanguarda no campo da educação básica, para a produção de conhecimentos entre professores e alunos.

O Cepae foi criado em 1994, a partir do Colégio de Aplicação da UFG, que fora instituído pelo Decreto Lei n.º 9.053, de 12 de março de 1966 e tivera suas atividades iniciadas em 1968. Enquanto Colégio de Aplicação, ele era agregado à Faculdade de Educação, constituindo-se em órgão suplementar. Nessa época, o corpo docente do, então, Colégio de Aplicação/FE/UFG era formado por professores da carreira de Primeiro e Segundo Graus, e professores da Faculdade de Educação que também atuavam nesse nível de ensino. Em 1980, como resultado de uma reivindicação de greve, os professores que eram de Primeiro e Segundo Graus foram reclassificados para a carreira do magistério superior. Em 1982 foi criado o Departamento de Estudos Aplicados à Educação da Faculdade de Educação/UFG, composto pelos membros do Colégio de Aplicação, funcionando desta forma até março de 1994, quando foi criado o Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae), por meio da portaria n.º 0063, do Magnífico Reitor. A criação do Cepae deu-se como fruto de intensas discussões, debates e estudos, no interior da UFG, que visavam à formação de uma política acadêmica para as Licenciaturas.

Como centro de ensino e pesquisa aplicada à educação, o Cepae desvinculou-se da Faculdade de Educação, vinculou-se diretamente à Pró-Reitoria de Graduação, passando a contribuir na reformulação e no fortalecimento das Licenciaturas. Essa história encontra-se escrita no *Projeto Político Pedagógico* (CEPAE/UFG, 2002) e na página do Cepae/UFG, na *internet*. Mas encontra-se, também, inscrita na memória de professores, funcionários e alunos. Na memória, ela certamente não se constrói, assim,

despida das contradições, dos atravessamentos discursivos, das emoções, das dores e das alegrias que produziu e ainda produz. Como ingressei nessa instituição em outubro de 1993, vivi muito das dores e alegrias dessa transição. Mas essa é uma outra história. O fato é que o meio acadêmico, os diversos discursos filosóficos, científicos e teóricos que perpassaram – e continuam a perpassar – essa escola, assim como a necessidade de produzir pesquisa, extensão e um ensino que constituísse referência, todos esses fatores aliados a uma história de lutas políticas e ideológicas possibilitaram ou, mais que isso, determinaram a produção de experiências, de projetos pedagógicos menos tradicionais, mais de vanguarda. Tanto que o ensino de Português, nessa escola, nunca recebeu priorizar o tempo de sala da aula para leitura. Esse é o cenário em que atuamos, os alunos que investigo, suas professoras, eu, ocupando as posições de professora e pesquisadora, e os diversos discursos que nos constituem.

Alguns interdiscursos

Apresento a seguir algumas concepções necessárias à leitura do texto. São concepções que – na forma de interdiscursos – se entretecem à narrativa, dando-lhe configuração teórica.

a) Sobre o sujeito

A concepção de sujeito que adoto ancora-se nos estudos de Foucault (2007, 2006a, 2006b, 1999, 1995, 1988, 1985a, 1985b). Nesses estudos, Foucault problematiza os modos por meio dos quais, na cultura ocidental, os seres humanos se tornaram sujeitos. Ele considera que trabalhou com três modos de objetivação responsáveis pela transformação dos seres humanos em sujeitos. O primeiro modo seria a objetivação pela investigação científica; o segundo modo seria a objetivação pelas “práticas divisoras” – “o sujeito é dividido no seu interior e em relação aos outros” (FOUCAULT, 1995, p. 231) – o que se daria por meio de mecanismos disciplinares; e o terceiro seria o modo pelo qual os homens aprenderam a se reconhecer como sujeitos.

Segundo Fonseca (2003, p. 24), quando Foucault fala em “formas de objetivação e de subjetivação, é sempre em relação à constituição do indivíduo”. Torna-se, portanto, necessário compreender a distinção entre “sujeito” e “indivíduo”. Essa distinção se explicita se entendermos que, “quando houver referência aos processos de objetivação e

subjetivação, será sempre em relação ao indivíduo. E, além disso, o termo sujeito expressará o resultado da constituição do indivíduo ante os mecanismos de subjetivação presentes na atualidade” (FONSECA, 2003, p. 26). Para driblar a subjetivação que assujeita, cabe ao indivíduo construir uma ética de si que lhe possibilite o exercício da liberdade: “Liberdade para se constituir, para se determinar, naquilo que sua particularidade permitir e ansiar” (FONSECA, 2003, p. 145). Esse exercício de liberdade pode transpor o homem da individualização submissa e massificada, determinada pelo modelo burguês capitalista, para a constituição de subjetividades que não assujeitam o indivíduo, porque resultam da produção de uma ética e uma estética de si.

A subjetividade, pensando como Miranda (2005), portanto, não se confunde com identidade nem com individualidade. Não diz respeito à manifestação do ego ou de qualquer outro aspecto psicológico ou psicanalítico. A subjetividade não se situa no campo individual, mas no campo social, onde, se produzem signos, sistemas de representações, além de subjetividades, que o indivíduo consome. Se, por um lado, a subjetividade não se individualiza, por outro, ela pode se singularizar, escapando ao assujeitamento das relações impostas pelas instituições produtoras de subjetividade – família, escola, mídia – por meio do estabelecimento de processos variados e heterogêneos que possibilitem relações livres, criativas, em que indivíduos e grupos possam existir de modo singular, cultivando novos valores, novas formas de pensar e de agir.

b) Sobre o poder

A concepção de poder que serve a esta investigação é a trabalhada por Michel Foucault. Pondera ele que o poder não é possuído por um ou por outro. O poder é exercido: “se falamos do poder das leis, das instituições ou das ideologias, se falamos de estruturas ou mecanismos de poder, é apenas na medida em que supomos que ‘alguns’ exercem um poder sobre os outros” (FOUCAULT, 1995, p. 240). Ou seja, o exercício do poder se dá por meio do estabelecimento de relações e um aspecto importante é que essas relações se estabelecem por meio da produção e da troca de signos. Entendido como uma ação que atua sobre ações, o poder em si não é uma violência: “ele opera sobre o campo de possibilidade onde se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos; ele incita, induz, desvia, facilita ou torna mais difícil, amplia ou

limita, torna mais ou menos provável” (FOUCAULT, 1995, p. 143). O poder, portanto, é produtivo. Além disso, o exercício do poder supõe o exercício da insubmissão e da liberdade: não existe relação de poder sem resistência. O estudo sobre o exercício do poder é importante, porque esse exercício engendra os processos de objetivação e/ou subjetivação que incidem sobre o indivíduo.

c) Sobre práticas discursivas e não discursivas

A propósito das “práticas discursivas” e das “práticas não discursivas”, Deleuze (2005), discutindo o pensamento foucaultiano, analisa que elas compõem os estratos ou as formações históricas:

Os estratos são formações históricas, positivities ou empiricidades. “camadas sedimentares”, eles são feitos de coisas e de palavras, de ver e de falar, de visível ou de dizível, de regiões de visibilidade e campos de legibilidade, de conteúdos e de expressões (DELEUZE, 2005, p. 57).

Compreende-se, assim, que as formações históricas, as positivities ou empiricidades – ou seja, os solos onde se constituem os saberes – não existem antes das visibilidades que as preenchem nem antes dos enunciados que as exprimem. Cada formação histórica é feita de uma combinação entre maneira de dizer e forma de ver, discursividade e evidências. Na passagem de uma formação histórica a outra, haveria variação tanto na discursividade e nas evidências quanto na combinação entre ambas.

Segundo Deleuze (2005, p. 59), o livro de Foucault *A arqueologia do saber* “parece conceder um primado radical ao enunciado.” As visibilidades, então, passam a ser designadas por meio da negação: “formações não-discursivas”. Essas formações se situam em um espaço completar a um campo de enunciados e com ele mantêm relações discursivas. No entanto, continua Deleuze (2005, p. 59), o primado do enunciado, do discursivo “nunca quis dizer redução. Do princípio ao fim da obra de Foucault, as visibilidades permanecerão irreduzíveis aos enunciados”. Tanto o dizível quanto o enunciável são objeto de uma epistemologia, de um saber. E “não há nada antes do saber, porque o saber, na nova conceituação de Foucault, define-se por suas combinações do visível e do enunciável próprias para cada estrato, para cada formação histórica” (DELEUZE, 2005, p. 60). De acordo com essa concepção, o saber não é a ciência: é a unidade de uma formação histórica que se espalha em diferentes limiares. A sobreposição desses limiares, sob diferentes orientações – das quais a ciência é apenas

uma – é que produziria as condições para a existência de uma formação histórica. Portanto, não seria possível separar o saber do limiar onde ele é tomado, porque as “práticas, ou positivities, constitutivas do saber: práticas discursivas de enunciados e práticas não discursivas de visibilidades” existem sempre “sob os limiares arqueológicos cujas repartições móveis constituem as diferenças históricas entre estratos” (DELEUZE, 2005, p. 61).

A compreensão de que as formações históricas são determinadas pelas práticas discursivas e não discursivas é importante para a investigação a que me proponho neste trabalho, porque considero os alunos sujeitos desta pesquisa como constituídos por determinadas condições sócio-históricas. Essas condições, por sua vez, são fruto de atravessamentos discursivos e não discursivos. Além disso, abordo a leitura como prática sobre a qual se produzem diversos discursos, em diferentes épocas e áreas do conhecimento. Afinal, considera Chartier (1999, p. 13), “Deve-se levar em conta, também, que a leitura é sempre uma prática, encarnada em gestos, em espaços, em hábitos.” É da ordem da visibilidade, mas desde que se constitui visível, é atravessada, determinada, constituída pelo enunciável que, em relações inter e intradiscursivas, certamente, fora também atravessado, determinado, constituído pelo visível.

Apresento essas considerações teóricas em caráter introdutório com o objetivo de antecipar alguns fios imbricados à trama da narrativa, de forma que a leitura constitua-se em um percurso sem embaraços desnecessários.

PRIMEIRA PARTE
COMPOSIÇÃO DA TRAMA

O LEITOR, A LEITURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR

*leite, leitura,
letras, literatura,
tudo o que passa,
tudo o que dura
tudo o que duramente passa
tudo o que passageiramente dura
tudo, tudo, tudo,
não passa de caricatura
de você, minha amargura
de ver que viver não tem cura*

(Paulo Leminski, O ex-estranho)

Em 1996, dando aula em turmas de 6ª série – hoje, 7º ano – em um dos momentos em que levei os alunos à biblioteca da escola, para que escolhessem um dos livros que leriam naquele bimestre, uma aluna, então com 12 anos, escolheu uma coletânea de peças de Nelson Rodrigues. Registrada a retirada do livro com a bibliotecária, a aluna veio mostrar-me o que escolhera, dizendo que a bibliotecária a alertara, porque aquele livro não era nem para série que ela fazia nem pra idade dela. Ela afirmou que se interessara pelo livro e queria lê-lo, justamente por ser um livro para pessoas mais velhas. Perguntou-me se eu aceitaria que ela o lesse.

O livro deveria ter, mais ou menos, trezentas páginas e continha várias peças. E era de Nelson Rodrigues, um autor que a ortodoxia escolar certamente não indicaria para adolescentes de doze, treze anos. Ainda que não se conceba que a literatura, como arte que é, seja pensada e produzida por faixa etária, as práticas pedagógicas se encarregaram de estabelecer determinados nichos, determinadas fronteiras entre livros que – do ponto de vista dessas práticas – seriam mais adequados a esse ou àquele nível escolar; o que acaba constituindo também uma divisão por faixa de idade. Mas o livro de Nelson Rodrigues estava, felizmente, na prateleira de uma biblioteca escolar e a prática de levar os alunos a escolher livros para ler é justamente para promover a conquista da autonomia, aqui entendida como a possibilidade e a liberdade de escolher o que ler. Não era a primeira vez que uma aluna ou um aluno chagava a mim com um livro considerado “inadequado” para a sua idade, sua experiência de leitor e sua

maturidade. Todavia, nenhuma outra ocorrência me surpreendera tanto quanto essa pelo caráter polêmico do autor e dos temas que aborda em seus textos.

Momento de impasse: que atitude tomar? Fazer valer a minha autoridade de professora e dizer que ela não poderia ler aquele livro, apresentando motivos muito pouco convincentes? Ou aceitar essa leitura e os riscos que dela adviriam? Se tomasse a primeira atitude, a aluna certamente teria sua curiosidade aumentada e leria o livro, mesmo que essa leitura não servisse como atividade escolar – o que seria muito bom. Nesse caso, ela, eu e os demais alunos da turma perderíamos a oportunidade de um debate sobre a leitura que ela escolhera. Se optasse pela segunda atitude, correria o risco de ela realmente não ter o mínimo de maturidade para ler o livro e termos que negociar outra leitura, o que poderia ser produtivo. Outro risco seria de a família vir questionar as razões de se colocar nas mãos de uma adolescente um livro de Nelson Rodrigues.

Assumi os riscos, lembrando Fernando Pessoa: “Tudo vale a pena, se a alma não é pequena.” Fiz algumas observações, à aluna, quanto a alguns aspectos do conteúdo e da complexidade do livro; ponderei que a família poderia não entender por que ela estava lendo esse livro e, nesse caso, se quisessem, os pais poderiam vir conversar comigo. Disse que não haveria nenhum problema se, iniciada a leitura, ela percebesse que queria trocar de livro. Por fim, valorizei sua escolha e sua coragem em ler um livro tão grande e tão complexo. Como o livro era uma coletânea, eu disse a ela que lesse quantas peças quisesse e que escolhesse uma para fazer a apresentação oral e escrita. Dias depois, ela me disse que escolhera o texto “Mulher sem pecado”, porque entre os que lera era o que entendera melhor e o de que mais gostara. Sinceramente, não me preocupei se ela havia ou não lido outras peças. Para uma aluna de 6ª série que teria que ler dois outros livros naquele bimestre, considerei que uma peça estava de muito bom tamanho.

No dia da apresentação oral, para mim e para a turma, ela resumiu o enredo da peça, disse que não achara difícil ler o livro, apesar de ele ser muito diferente dos livros que geralmente lia. Avaliou que gostou de ler um livro que tratava de problemas de adultos e disse que o que mais achou interessante foi o fato de haver na história um marido que tanto desconfiava da mulher, tanto dizia que ela era desonesta e infiel, que ela, que não era nada disso, acabou por traí-lo. Lembro-me bem de a aluna concluir, dizendo que o marido é que fora culpado da infidelidade da mulher. Algumas questões sobre relacionamentos conjugais, ciúmes, infidelidade foram discutidas pelos alunos, extrapolando o texto. Vários alunos e alunas pediram para ver o livro, um ou outro

gracejo foi feito a respeito de suas histórias “picantes” e a aluna terminou dizendo que não queria mais ler apenas livros da “Coleção Vagalume”. Para minha sorte e da aluna, a família, não interessa o motivo, nunca veio me pedir explicações.

Sempre que tenho que me referir à formação de leitor, me recordo desse episódio. Houve outros semelhantes, mas esse, talvez pela minha maior imaturidade à época, foi o que mais ficou marcado. Ele me coloca no terreno movediço das indagações a cerca de quem é o leitor, quem ou o que o forma, quando ele se forma ou é formado; o que define o leitor. É compreensível que Lajolo e Zilberman (1996, p. 14) caracterizem o leitor como “esse desconhecido”, porque parece mesmo impossível escrever uma biografia do leitor que responda satisfatoriamente a essas indagações. O ato de ler é de tal forma individual e solitário que não se expõe biograficamente nem ao autor nem ao personagem, nem ao leitor da biografia.

Nas palavras de Bakhtin (2003, p.152), o “valor biográfico, enquanto possuído pela alteridade, carece de meios; a vida dotada de valor biográfico está por um fio, uma vez que não pode ser inteiramente fundamentada; quando o espírito desperta, ela só pode persistir à custa da insinceridade consigo mesma.” Portanto, dado o caráter particular e inextrincável do ato de ler, quando muito, a biografia expõe a função social que o leitor exerce, expõe as condições sócio-históricas que o constituem enquanto sujeito leitor, mas não a sua intimidade subjetiva. É evidente que se poderia compor a biografia, por exemplo, da leitora personagem do relato que inicia este capítulo. No entanto, e é isso que Lajolo e Zilberman (1996, p. 14) afirmam, essa biografia não seria “do leitor”, mas de uma pessoa física que desempenha o papel social de leitor. Todavia, não há dúvida, as biografias possibilitam a construção da história do leitor.

Este trabalho objetiva compor uma história de formação do leitor, mais especificamente do leitor literário, problematizando essa formação, por meio da construção de memórias – processo que será teorizado e fundamentado no Capítulo II – de um grupo de alunos e da trama discursiva que engendra a trajetória escolar percorrida por eles. Na construção das memórias, assim como na trama discursiva em que se enredam esses alunos – trama composta pelo discurso da família, das professoras, pelo discurso pedagógico, institucional e por documentos oficiais e institucionais – o enunciado efetivamente produzido será compreendido na estreiteza e singularidade de sua situação; de forma que se possam investigar as condições de sua existência (FOUCAULT, 2004, p. 31). Interessa-me tentar estabelecer relações entre o discurso

dos alunos e o possível conjunto de *acontecimentos discursivos* (FOUCAULT, 2004) a que eles foram expostos.

Tomo aqui a noção de acontecimento discursivo não como instaurador de novas discursividades, mas como produtor de condições outras em que os enunciados se reproduzem, sem se repetirem, uma vez que a situação de enunciação é sempre diversa. Assim, quando a aluna Marcela, primeiro, afirma:

MARCELA: eu lembrei que eu parei de fazer catequese porque eu não gostava de ler. Toda vez que eu ia aí tinha que ler a Bíblia, aí eu ficava com vergonha, eu ficava nervosa, não dava conta de ler. Aí eu peguei saí, só que a minha mãe não ficou sabendo, eu não contei pra ela. [...] ² eu falava que eu ficava muito cansada... (AULA II, p. 8),

e depois diz:

MARCELA: Não, assim, eu comecei a guardar assim na quarta série... eu joguei pra frente porque antes, nossa, eu não gostava de ler. [...] eu falei nos dois que era os únicos que me interessava. Não, assim, quando eu era pequena, aí assim, quando eu reprovei, que aí eu tive que ler aqueles mesmos livros de novo, que aí eu comecei a me interessar mais. Minha mãe também começou a me dar mais coleção de livro, aquele livro de auto-ajuda é *O que toda garota deve saber...* (AULA II, p. 11),

interessa-me relacionar esses anunciados ao conjunto de outros enunciados efetivados, especialmente no espaço escolar, mas também pela família e pela sociedade, de forma geral, na tentativa de compreender as determinações que levaram Marcela a se representar, inicialmente, como alguém que não gostava de ler e, em seguida, já um pouco mais interessada na leitura, depois de ser reprovada e ser obrigada a ler os mesmos livros.

Em outro momento, Marcela lembra:

MARCELA: Mas, assim, a minha mãe sempre falava que eu nunca gostei de ler, eu pegava só dois livros na escola que era o da *Bruxonilda* e o *Lúcia já vou indo* (AULA II, p. 8).

Essa lembrança de Marcela se refere ao tempo em que ela estava na Primeira Fase do Ensino Fundamental e ela, assim como seus colegas, tinha liberdade para escolher o que ler. Exercendo sua liberdade, ela escolhia sempre os mesmos livros, talvez pela tranquilidade de trilhar um percurso de leitura já conhecido. Mas, conforme ela mesma declarara anteriormente, quando foi reprovada e obrigada a ler os mesmos livros do ano

² Doravante, utilizo o símbolo “[...]” para indicar: 1) nas transcrições de aulas e entrevistas, trecho que, não foi possível ouvir na gravação; 2) nas citações e nas transcrições dos textos dos alunos, trechos que cortei.

anterior, livros pelos quais ela não se interessava e só lia para atender a exigência da professora, ela passa a se interessar mais pela leitura, como forma de ter melhor desempenho e não ser mais reprovada. Assim, continuaria sendo obrigada a ler, mas, pelo menos, não teria que repetir a leituras de livros obrigatórios. Interessar-se pela leitura foi o recurso que Marcela utilizou para se rebelar contra a obrigatoriedade da leitura. Ressaltam-se, aqui, duas questões interessantes: primeiro, foi preciso que Marcela fosse reprovada, ou seja, sofresse a coerção da escola para que se interessasse mais pela leitura. Segundo, ela se interessa em ler para escapar à coerção. Será, então, necessária a coerção para que o leitor valorize a liberdade? Será a liberdade – relativa, evidentemente – uma condição para que o leitor se forme? Será o confronto entre coerção e liberdade que determinou o interesse da aluna? No caso dela, talvez. Em relação aos seus colegas, ainda que tenham uma memória, uma história em comum, as circunstâncias se diferem e a definição do leitor parece compor um caleidoscópio. O menor movimento muda a configuração. Tal plasticidade se deve à complexa rede discursiva que enreda leitor, leitura e formação do leitor. Passo a explorar essa rede, com o propósito de problematizar os discursos que compõem sua tessitura.

O leitor: ainda desconhecido

Se por um lado, é arriscado tentar definir quem é o leitor, por outro, práticas e discursos têm produzido determinadas concepções sobre ele que, evidentemente, estão, de maneira profunda, imbricadas às concepções do que seja leitura, pois que não se pode conceber leitor sem leitura e vice-versa. Lajolo e Zilberman (1996, p. 16) concebem o leitor como um duplo: o leitor, entendido como “papel de materialidade histórica”, do “qual se ocupam os censos” e que sustenta o negócio dos livros tem como contrapartida o leitor, destinatário da criação literária, que é “direta ou indiretamente introjetado na obra que a ele se dirige”. Um seria o “double” do outro e os dois existem como frutos das “sociedades de recorte burguês, onde se verifica no todo ou em parte uma economia capitalista.” Economia que “se concretiza em empresas industriais, comerciais e financeiras, na vitalidade do mercado consumidor e na valorização da família, do trabalho e da educação.”

Segundo as pesquisadoras, a história desse leitor assim concebido começou na Europa, no século XVIII, quando a impressão de livros deixou de ser algo quase artesanal e tornou-se atividade empresarial. Desde então, o leitor tem sido cada vez mais

entendido como um “consumidor” de livros. Práticas e discursos engendrados no campo da educação, da linguagem, da história, da arte, da economia, da sociologia, da psicologia convergem para a democratização da leitura e, conseqüentemente, para a formação do leitor como um ideal das sociedades burguesas. Paradoxalmente, não se pode deixar de dizer, os interesses capitalistas dessas sociedades são os maiores óbices, só transpostos a duras penas, à efetiva formação do leitor.

Mas essa concepção de leitor como consumidor, certamente, não surgiu no século XVIII, por um processo de geração espontânea. Manguel (1997), compondo *Uma história da leitura*, apresenta-nos “consumidores” – evidentemente, não no sentido que essa palavra assume com o surgimento do Capitalismo – de livros, em forma de pedras, tábuas, rolos, pergaminhos, manuscritos, códex, impresso ou eletrônico, dispersos em tempos e espaços simultâneos e sucessivos, entrecruzando oriente e ocidente, passado, presente e futuro. Até o advento da imprensa de Gutenberg, o leitor não era concebido como alvo do mercado livreiro, mesmo porque esse mercado não existia tal qual o conhecemos hoje. Contudo, os livros já eram considerados como objetos preciosos, cobiçados, símbolos de um poder mágico – a leitura – a que poucos tinham acesso. Não foi difícil transformá-los em produto de consumo e, em nome desse consumo, a formação de leitores passa a ser preocupação de instituições políticas, econômicas e educacionais, e reivindicação da sociedade.

Chartier (1998, p. 77) concebe o leitor como aquele que tem a liberdade de deslocar e subverter o que o livro lhe pretende impor, ainda que essa liberdade não seja jamais absoluta. A liberdade do leitor é “cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura.” Os gestos do leitor, portanto, mudam conforme tempos, espaços, objetos lidos e os motivos por que se lê. Enquanto novas práticas são produzidas, outras se extinguem. É assim que, pela iconografia por ele pesquisada, Chartier (1998, p. 78-79), contrapõe o leitor, do século XVIII em diante, mais livre, que lê em meio à natureza, ou andando, ou na cama, ao leitor de antes do século XVIII que lia no interior de gabinetes, em espaços retirados e privados, geralmente sentados e imóveis.

O leitor é concebido, também, como aquele que dá existência ao texto. Considerando que “a leitura não está, ainda, inscrita no texto, e que não há, portanto, distância pensável entre o sentido que lhe é imposto (por seu autor, pelo uso, pela crítica, etc.) e a interpretação que pode ser feita por seus leitores”, Chartier (1999, p. 11) afirma que “um texto só existe se houver um leitor para lhe dar um significado.”

Afirmação entretecida na concepção de Certeau (1994, p. 269) que metaforiza o leitor como “o produtor de jardins que miniaturizam e congregam um mundo.” Para Certeau, o leitor

se desterritorializa, oscilando em um não-lugar entre o que inventa e o que modifica. Ora efetivamente, como caçador na floresta, ele tem o escrito à vista, descobre uma pista, ri, faz “golpes”, ou então, como jogador, deixa-se prender aí. Ora perde aí as seguranças fictícias da realidade: suas fugas o exilam das certezas que colocam o eu no tabuleiro social. *Quem lê com efeito? Sou eu ou o quê de mim?* (CERTEAU, 1994, p. 269).

Parece insistente, então, a ideia de que o leitor é um “desconhecido”. Algumas vezes, ele é concebido como portador da “febre de leitura” que se espalha como “epidemia de leitura”. Outras vezes, ele é visto como dominado pelo “vício da leitura”. É o que se vê nessa narrativa de 1796, de Johann Rudolf Gottlieb Beyer, citada por Wittmann (In CAVALLO e CHATIER, 1999, p. 136):

leitores e leitoras que se levantam e vão deitar-se com o livro, que se sentam à mesa com ele, que o têm consigo no trabalho, levam-no aos passeios e que não podem separar-se da leitura uma vez iniciada, enquanto não chegam ao fim. Mas nem bem devoram a última página de um livro, já se sentem ávidos por outro; e assim que encontram algo, num banheiro, numa estante ou em qualquer outro lugar, algo que pertença a sua área, ou que lhes pareça legível, levam-no consigo, e o devoram com uma espécie de fome canina. Nenhum amante do tabaco ou do café, nenhum apreciador do vinho ou do jogo pode estar tão prezo a seu cachimbo, a sua garrafa, à mesa de jogo ou de café quanto alguns famintos leitores a sua leitura.

Esse mesmo vício, essa mesma compulsão, define, de forma bem-humorada um leitor de mais de dois séculos depois, numa divertida crônica de Luís Fernando Veríssimo (2003, p. 97-98). Na referida crônica – “Fobias” – o personagem narrador sofre de uma neurose: estar num quarto de hotel, de madrugada, com insônia e não ter o que ler. Para aliviar a abstinência, ele é capaz de ler um catálogo telefônico, tentando se convencer de que está lendo um romance russo, também excessivo em número de personagens, ou de ir ao banheiro procurar nas torneiras as palavras “Quente” e “Frio”, escritas por extenso. O que parece imperscrutável é o caminho que distancia o leitor entendido apenas como funcional – aquele que aprende a ler e lê tão somente para sobreviver em uma sociedade letrada – desse leitor compulsivo que não sobrevive sem ler.

Darnton (1990, p. 128) assevera que “os textos moldam a recepção dos leitores, por mais ativos que possam ser.” Alguns textos “criam um arcabouço e dão um papel ao leitor ao qual ele não pode se esquivar”. O historiador contemporiza: por um lado, a “história da leitura terá de levar em conta a coerção do texto sobre o leitor, bem como a liberdade do leitor com o texto.” Por outro, é preciso aceitar que “a experiência íntima dos leitores comuns sempre pode se esquivar de nós.” Permanece, assim, a compreensão de que o leitor é esse ser que transita entre a liberdade e a coerção, que vive uma experiência tão repetível e tão única quantos sejam os leitores existentes e, por isso mesmo, impossível de ser desvelada.

No início da Idade Moderna, mais do que atualmente, observa Darnton (1990, p. 148), “a leitura e a vida, a interpretação e a compreensão da vida, se relacionavam de uma maneira muito mais íntima”. Sinais dessa intimidade podem ser encontrados na história de leitores como Menocchio³ e Ranson⁴ que “viveram” as leituras que fizeram. Casos esses quase tão extremos quanto os dos leitores que podem ter sido levados ao suicídio, influenciados pelas leituras que fizeram de Goethe, Balzac e Zola. No entanto, pondera Darnton, antes de qualquer conclusão quanto à possibilidade de a vida imitar a arte,

é preciso percorrer um maior número de arquivos, comparando o relato dos leitores sobre suas experiências com as anotações de leitura em seus livros e, quando possível, com seus comportamentos. [...] Em cada caso, a ficção poderia ser destacada e comparada com documentos – bilhetes reais de suicídio, diários e cartas ao editor. A correspondência dos autores e os documentos dos editores são fontes ideais de informações sobre os leitores de carne e osso (DARNTON, 1990, p. 148).

Pensar o leitor é embrenhar-se por redes de práticas e discursos que se entrelaçam, compondo uma história de diversas faces. Entre esses discursos, relaciono alguns que têm sido produtivos na configuração do leitor. Ao relacioná-los, sei que não estou percorrendo toda a rede discursiva que trata do leitor – pretensão, certamente, inalcançável; contudo, destaco certos fios dessa rede. Se, por um lado, os teóricos que aqui vou citar não fundamentam a investigação que empreendo, por outro, são

³ Carlo Ginzburg, em *O queijo e os vermes* (1987), investiga a história de Menocchio, um moleiro do século XVI, habitante da região de Friuli, que lia com voracidade e transformava suas leituras em uma concepção não-cristã do mundo. Por isso foi preso e morto pela Inquisição.

⁴ Segundo Darnton (1990, p. 147), Jean Ranson era “um leitor de sólido perfil de classe média” que “não se limitava a ler Rousseau e lacrimejar: ele incorporou as idéias de Rousseau ao tecido de sua vida, conforme ia montando seu negócio, apaixonando-se, casando e criando os filhos.”

produtores de discursos reconhecidamente importantes e determinantes do que se concebe como leitor. Umberto Eco (1986), por exemplo, concebe o leitor como alguém que tem um papel: o papel de ajudar o texto a funcionar. Conforme a teoria que postula, Eco (1986, p. 45) categoriza como Leitor-Modelo aquele “cujo perfil intelectual só é determinado pelo tipo de operações interpretativas que se supõe (e se exige) que ele saiba executar” e, por isso, o Leitor-Modelo é considerado uma “estratégia textual”. De acordo com Eco (1986), o leitor é responsável por preencher espaços em branco e interstícios deixados, pelo autor, no texto. Pode-se, assim, dizer que esses dois papéis – o do autor e o do leitor – se intersectam, pois o autor leitor prevê que o texto que produziu precisa de um leitor que preencha, complementemente, construa seus sentidos. O leitor é também autor.

O filósofo italiano desenvolve, então, a ideia de que o autor e o leitor podem ser entendidos como “estratégias textuais”. À respeito do autor e do leitor, entendidos como estratégias textuais, é interessante considerar que, para exemplificar, Eco (1986) analisa a materialidade linguística de um pequeno trecho de *Investigações Filosóficas*, de Wittgenstein, e as possíveis operações interpretativas que se exigiriam de seus leitores. Em outros casos, as conclusões se diferenciariam em alguns aspectos, mas nesse, considera Eco que

Wittgenstein não é outra coisa senão um *estilo filosófico* e o Leitor-Modelo não é senão a capacidade intelectual de compartilhar este estilo, cooperando para atualizá-lo.

Fica claro, portanto, que, doravante, toda vez que usamos termos como Autor e Leitor-Modelo, sempre entenderemos, em ambos os casos, tipos de estratégia textual. O Leitor-Modelo constitui um conjunto de *condições de êxito*, textualmente estabelecidas, que devem ser satisfeitas para que um texto seja plenamente atualizado no seu conteúdo potencial (ECO, 1986, p. 45, grifos do autor).

De tal forma que, se o Autor se define como filósofo, o Leitor-Modelo se define como “condições de êxito” para a produção de sentidos do texto filosófico.

Uma outra concepção, que parece aproximar-se dessa ideia de o leitor constituir “condições de êxito” para a produção de sentido do texto, é a postulada por Fish (1995). Na compreensão desse teórico, para que os sentidos do texto sejam apreendidos, é necessário que os interlocutores – leitor e autor – estejam inseridos em um mesmo sistema interpretativo ou em uma mesma comunidade interpretativa, considerando inclusive as circunstâncias, as crenças e as suposições que se relacionam às condições de produção do texto. Ou seja, o leitor não acessa o texto porque este seja determinado por significados pré-existentes, mas porque partilha uma comunidade que lhe possibilita

condições de êxito para acessá-lo. De forma que, os sentidos que produz – ou que não produz – para o texto estão diretamente relacionados à comunidade interpretativa de que partilha.

No tecido em que se estampa o leitor, não se pode deixar de referenciar os estudos de Iser (1996, p. 67) que comenta três concepções de leitores para, em seguida, postular uma quarta: a concepção do leitor implícito. As três concepções por ele comentadas são a do “arquileitor”, de Riffaterre⁵, a do “leitor informado”, de Fish⁶, e a do “leitor intencionado”, de Wolff⁷. Resumindo, Iser (1996, p. 72) ressalta que essas concepções evidenciam interesses cognitivos diferentes. O arquileitor, considerado como um “grupo de informantes”, é uma forma de verificação para captar o fato estilístico pela densidade de codificação do texto. A concepção do leitor informado é mais didática e se sustenta na auto-observação da sequência de reações que o texto estimula, visando aumentar o caráter da informação e, conseqüentemente, a competência do leitor. O leitor intencionado é um tipo de reconstrução que permite revelar as disposições históricas do público, visadas pelo autor. Ainda que diferentes, as três propostas “entendem suas concepções como possibilidade de ultrapassar, ao introduzir a figura do leitor, o alcance limitado da estilística estrutural, da gramática transformacional e da sociologia da literatura” (ISER, 1996, p. 72-73). Quanto ao leitor implícito, concepção proposta por Iser, diferente dos outros tipos citados, ele “não tem existência real; pois ele materializa o conjunto das preorientações que um texto ficcional oferece, como condições de recepção, a seus leitores possíveis. [...] A concepção de leitor implícito designa então uma estrutura do texto que antecipa a presença do receptor” (ISER, 1996, p. 73). Esses são apenas alguns dos discursos que se têm produzido sobre o leitor e que, se não lhe compõem um retrato acabado, sempre possibilitam que se problematize a sua história.

Nessa história, entra Bakhtin (2003), para quem a consciência é regulada pela expressão. Ou seja, as expressões, os enunciados que constituem o leitor lhe possibilitam produzir sentidos para o que lê. Esse pensamento bakhtiniano guarda afinidade com a ideia de Foucault (1992a) que define o leitor pela sua capacidade de relacionar enunciados. Para Foucault (2004), não há entrelinhas, não ditos e implícitos. Os enunciados se materializam na superfície do texto e é a capacidade de estabelecer

⁵ RIFFATERRE, M. *Strukturelle Stilistik*. München, 1973.

⁶ FISH, S. “Literature in the Reader: Affective Stylistics”, *New Literary History* 2 (1970).

⁷ WOLFF, E. “Der intendierte Leser”, *Poetica* 4 (1971).

relações entre enunciados que permite ao leitor fazer essa ou aquela leitura. Portanto, não há, segundo a concepção do filósofo francês, leitor implícito, porque a leitura é regulada pelos enunciados efetivamente ditos, ouvidos e lidos.

Chartier (1990, p. 124) muito corrobora com essa história. Ele fala em “comunidades de leitores” que permitiriam a reconstrução de leituras efetivas, organizadas conforme a maneira que os textos e impressos servem de suporte ao leitor. Considera Chartier (1990, p. 123) que “abordar a leitura é, portanto, considerar, conjuntamente, a irreduzível liberdade dos leitores e os condicionamentos que pretendem refreá-la.” Ou seja, se a condição *si ne qua non* para que a leitura se efetive é a liberdade do leitor, há determinadas estratégias que acabam por cercear essa liberdade. Entre essas estratégias, “umas são explícitas, recorrendo ao discurso (nos prefácios, advertências, glosas e notas), e outras implícitas, fazendo do texto uma maquinaria que, necessariamente, deve impor uma justa compreensão” (CHARTIER, 1990, p. 123). Essas considerações fazem pensar que não se pode ler qualquer coisa em um texto. Ainda que não delimitados, há limites para a leitura de um texto.

Foucault (2004) pondera que não se pode dizer qualquer coisa em qualquer época e nem de qualquer lugar. Pode-se, também, pensar que não se lê qualquer coisa, da mesma maneira, em qualquer tempo e lugar. É, portanto, compreensível que se conceba o leitor como componente de determinadas comunidades, desde que elas não sejam entendidas como fechadas, quer seja no tempo ou no espaço, porque um leitor pode partilhar de diversas comunidades e de diferentes práticas, maneiras e gestos de leitura. O tempo e o espaço não são limites para o leitor, mesmo porque o tempo e o espaço são condições que propiciam a construção ininterrupta de possíveis repertórios enunciativos que os leitores podem acessar. Não se pode dizer que o leitor de hoje que lê Platão, Santo Agostinho, Shakespeare ou Hobbes não tenha nada em comum com os leitores das respectivas épocas desses autores – nem se pode dizer que seus textos já não previssem os leitores do futuro. No entanto, não se pode também dizer que leitores de ontem, de hoje e de amanhã os leiam da mesma maneira: mudanças no tempo e no espaço significam mudanças nos objetos suportes dos textos e, conseqüentemente, nos gestos de leitura. Em épocas e lugares diversos, práticas e maneiras de ler sucessivas e simultâneas, que se excluem e se acrescentam, delineiam, por semelhanças ou diferenças, comunidades intercambiáveis de leitores.

O leitor, contudo, permanece “desconhecido” e o que se passa entre ele e o livro permanece envolvido pelo véu do mistério. Darnton, referindo-se aos estudos que se tem feito sobre o livro, anuncia que

os historiadores do livro já trouxeram à luz grandes quantidades de informações sobre a história externa da leitura. Tendo-a estudado como um fenômeno social, eles podem responder a muitas perguntas sobre “quem”, “o quê”, “onde” e “quando”, o que pode ser de grande auxílio para tratar as perguntas mais difíceis sobre os “comos” e os “porquês” (DARNTON, 1990, p. 149).

Os “comos” e os “porquês”, certamente, são tão variáveis quanto os leitores. E se são tão variáveis em um recorte espaço-temporal, que se poderá dizer se considerarmos que a história do leitor se confunde com a história do homem? Manguel (1997), Chartier (1990, 1998, 1999) e Darnton (1990) concordam: as práticas, as maneiras e os gestos do leitor sofrem variações inumeráveis ao longo do tempo, assim como variam as configurações culturais e as mentalidades dos leitores nossos antepassados. Contudo, por mais que variem, de alguma forma se repetem, pois continuam a configurar o ato de ler que é, desde sempre, interpretação.

Todos esses enunciados, abordados em sua *remanência*, na forma de *aditividade* específica a eles e, considerando os fenômenos de sua *recorrência*, têm constituído o leitor – “esse desconhecido”. Foucault considera:

Dizer que os enunciados são remanentes não é dizer que eles permanecem no campo da memória ou que se pode reencontrar o que queriam dizer, mas sim que se conservam graças a um certo número de suportes e de técnicas materiais (de que o livro não passa, é claro, de um exemplo), segundo certos tipos de instituições (entre muitas outras, a biblioteca) e com certas modalidades estatutárias (que não são as mesmas quando se trata de um texto religioso, de um regulamento de direito ou de uma verdade científica) (FOUCAULT, 2004, p. 140).

Quanto à forma de *aditividade*, ele diz que cada enunciado “tem um modo específico de se compor, de se anular, de se excluir, de se completar, de formar grupos mais ou menos indissociáveis e dotados de propriedades singulares” (FOUCAULT, 2004, p. 140). Sobre os fenômenos de *recorrência*, argumenta que todo “enunciado compreende um campo de elementos antecedentes em relação aos quais se situa, mas que tem o poder de reorganizar e de redistribuir segundo relações novas” (FOUCAULT, 2004, p. 141). Esses aspectos pertinentes ao enunciado, postulados por Foucault (2004), corroboram a compreensão de que o que se tem enunciado sobre o leitor não o desvela, talvez, porque o próprio enunciado, a cada vez que é acessado – em sua *remanência*, *aditividade* e

recorrência – materialize-se reorganizado, ressignificado pelas novas relações que estabelece.

Figura desconhecida, mas muito explorada, esse leitor. Desconhecida porque sua construção é discursiva, é sócio-histórica, é da ordem do processual, do inacabado, como inacabados somos todos nós. Mais desconhecida ainda, se considerarmos o leitor da tela do computador, cujos gestos de leitura são sensivelmente diferentes dos gestos daquele que lê o livro em seu formato, tradicionalmente, conhecido no ocidente. Por exemplo, o leitor do *Twitter* – um dos sites de relacionamento à disposição na internet – acompanha suas mensagens, lendo a página de baixo para cima, pois é assim que elas se organizam, em sequência cronológica, individualmente ou compondo pequenos textos. Se às concepções que aqui relacionei, se juntassem todas as outras já pensadas ou possíveis de se pensar, nem assim chegaria à arte final. Essa é uma circunstância que me provoca, se não a acrescentar, fazer ressaltar alguns tons nessa pintura; explorá-la ainda mais nessa tela em que os enunciados se entrelaçam em espectros obscurecidos pelo vazio que a linguagem não consegue preencher.

Movida por esse interesse, me servi do discurso literário configurado em três narrativas curtas, para investigar um pouco mais da constituição do leitor e de suas relações com o livro. As narrativas são: “Qohélet”, de Ronaldo Correia de Brito (2005), “Felicidade clandestina”, de Clarice Lispector (1998), e “Frederico Paciência”, de Mário de Andrade (1997). Em cada uma dessas narrativas, há um envolvimento intenso de personagens com um livro que, para elas, acaba por constituir um ritual de passagem. O livro pode, nesses casos, ser comparado a um prisma: ao passar por ele, o leitor se redireciona, se redimensiona. Ao me referir ao envolvimento do leitor com o livro, estou, obviamente, me referindo à leitura. É a leitura que modifica o livro e o leitor. Contudo, se a leitura em geral pode ter esse poder transformador, há livros que, por serem singulares e promoverem mudanças específicas, marcam a história do leitor. Lendo as referidas narrativas, não é difícil lembrar um ou outro livro que tenha tido significado especial e fundamental em nossa vida. Livros que nos perderam ou nos salvaram. Livros que lemos em público e divulgamos ou livros que lemos às escondidas, clandestinamente.

Em “Qohélet”, o narrador, em primeira pessoa, conta que aprendeu a ler na Bíblia de um crente. Os dois esperavam o dia da morte em um hospital de tuberculosos: “A leitura do Livro Sagrado me ensinou que o homem pode pensar e, se for mais atrevido, ter desejos” (BRITO, 2005, p. 25). Bibino, o narrador, fora cortador de cana e

cobrador de ônibus. Seu professor e companheiro de enfermagem, Issacar, era um evangélico da Assembléia de Deus. Bibino aprende a ler, perde um pulmão, mas o outro lhe garante a capacidade de respirar e ele sai do hospital. O encontro com o Livro Sagrado planta a certeza da dúvida no coração de Bibino. Ele, então, se vê tomado por uma nova vontade de vida e acredita na possibilidade da vida. Issacar, que já não tinha mais pulmões e não podia ficar um instante sequer sem o oxigênio, morre fustigado cruelmente – ou, quem sabe, caridosamente – pela dúvida que Bibino lhe injeta na alma: “– Tudo vai para um só lugar/ Tudo veio do pó/ E tudo volta ao pó” (BRITO, 2005, p. 38).

O encontro com o livro para Bibino é, portanto, o reencontro com a vida que parecia afastar-se-lhe do caminho. A Bíblia como o Livro dos livros, como a ficção primordial – e para além das questões religiosas – desempenha para Bibino, quando em estado de vigília, função semelhante à que desempenha seu sonho, quando dorme, com o Caboclo do Maracatu: se seu sonho lhe garante equilíbrio psíquico, a literatura lhe garante a possibilidade de se reequilibrar socialmente e retomar a vida (CANDIDO, 1995).

Ante a afirmação do pastor moribundo de que “Quem não lê é cego”, o ex-cortador de cana se contrapõe: “Sou um cego com dois olhos abertos”. É com os dois olhos abertos que ele se entrega ao livro, à leitura e à literatura. A autoridade da Bíblia e do pastor, o aprendizado da leitura, nada disso o constitui como leitor passivo, submisso. A primeira leitura foi de “Jó, o-que-duidava”. Em seguida, a do “Qohélet, o-que-sabe”, do livro Eclesiastes. A dúvida e a vontade de saber vão constituir-lo leitor. O antigo cobrador de ônibus se pergunta o que haveria de comum entre ele e o homem culto da Palestina, o Qohélet. Ele não busca resposta. Todavia, quando Bibino abre o Livro Sagrado, a narrativa, num movimento metaliterário e espiralado, expõe a nós, outros leitores, não o texto bíblico, mas a sua própria história (BRITO, 2005, p. 30). É como se os enunciados passados, já acessados por Bibino, se juntassem à história lida, sendo ressignificados, produzindo sentidos novos. É como se ele lesse sua vida escrita naquelas páginas e o encontro com esse livro constituísse o encontro consigo mesmo.

Manguel faz o seguinte relato, a respeito da possibilidade de encontrarmos a nossa autobiografia nos livros que lemos:

O ensaísta canadense Stan Persk disse-me uma vez que, “para os leitores, deve haver um milhão de autobiografias”, pois parece que encontramos, livros após livros, os traços de nossas vidas. “Anotar as impressões que temos de *Hamlet* à medida que o lemos, ano após

ano, seria praticamente registrar nossa autobiografia, pois, quanto mais sabemos da vida, mais Shakespeare faz comentários sobre o que sabemos”, escreveu Virgínia Woolf. Comigo era um pouco diferente. Se os livros eram autobiografias, eram-no antes do acontecimento, e mais tarde eu reconhecia eventos a partir do que lera antes em H. G. Wells, em *Alice no país das maravilhas*, no lacrimoso *Cuore* de Edmondo De Amicis, nas aventuras de Bomba, o menino da selva (MANGUEL, 1997, p. 23).

Bibino teria, então, provavelmente encontrado no Livro Sagrado a sua autobiografia. Esse encontro abriu para ele novos caminhos de vida. Ao contrário de Issacar, ele não lê o Eclesiastes como um manifesto pessimista, mas como um anúncio de que, com os dois olhos abertos, é possível esperar um futuro melhor: “Está escrito no Eclesiastes: – *Tempo de prantos e tempos de riso/ tempo de ânsia e tempo de dança*” (BRITO, 2005, p. 32).

O sonho com o Guerreiro de Lança, na verdade, reflete a memória que Bibino guarda do seu tempo de infância e miséria, quando o Maracatu passava à porta de sua casa e tudo que ele podia fazer era sonhar em se tornar um cavaleiro como aquele, ricamente enfeitado. Depois das limitações da tuberculose e da aposentadoria por invalidez, o que o impele à vida é o desejo de fundar um maracatu. Na opinião dos companheiros, ele seria o mestre, desenharia e bordaria o estandarte e as golas. Agora, ele era o Qohélet, o que “tem a ciência de fazer” (BRITO, 2005, p. 36). Bibino não depende mais de Issacar para ler e escrever, e a fé de seu professor em Elohim não abala sua crença no Caboclo de Lança. O leitor dessa narrativa pode, então, pensar que o Livro Sagrado e o Maracatu se misturam na tentativa de Bibino de entender o mistério da vida e da morte.

Se, por muito tempo, a Igreja interpretou – em algumas circunstâncias, até hoje, interpreta – o Eclesiastes, para o vulgo, no sentido de que “muito estudo apenas traz cansaço e nada mais”, de que “o conhecimento humano nada acrescenta à vida espiritual do fiel, pois o importante seria viver na contínua experiência e esperança da fé” (BUENO, 2009), Bibino realizou a outra possibilidade: leu-o como profunda crítica da condição social humana desigual e injusta. Resgatou de sua memória a figura pujante do Guerreiro de Lança, agarrou-se às ilusões e às promessas de alegria e gozos que este lhe oferecia, costurou à ficção bíblica a ficção pagã e driblou a própria morte. Ele é um sujeito que se constitui leitor determinado pelos saberes que já acumulara e pela vontade de não morrer.

Seu encontro com o livro e com a leitura foi o seu encontro com vida. Poderia, aqui, estender essa análise, acrescentando o encontro com a morte: a morte do outro, do mestre, daquele que, enquanto doa conhecimento, perde a vida; daquele que, ao ensinar a leitura, ao doar o livro, doa a vida. Contudo, seria apenas mais uma confirmação de que os discursos que constituem, nesta narrativa, a relação entre leitor e livro/leitura, configuram-na – e a determinam – como vital, essencial, capaz de promover a vida e a morte.

Assumindo outras significações, o encontro com o livro que acontece em “Frederico Paciência”, de Mário de Andrade (1997), também sugere o embate entre a vida e a morte: a vida de uma amizade, de um amor condenado à morte pelo preconceito. A narrativa é de uma beleza profundamente humana. O narrador é Juca, um adolescente que se descobre tomado de uma “amizade pura e impura” por um colega de escola. A sensibilidade e a sinceridade com que ele se reveste para desfiar a história é comovente. É com uma competência inquestionável que esse narrador incomoda a nós, outros leitores, sujeitos atravessados pelos discursos dos bons costumes e da moral considerada cristã. É notável a eficiência com que Juca nos coloca contra a parede, entre a cruz e a caldeirinha, pois, assim como ele, tanto nos encantamos com a pureza do sentimento que o impele para o amigo, quanto nos sentimos aliviados quando a separação entre eles é decidida como inevitável.

Juca se diz de “inteligência incessante mas principalmente difícil”. Diz-se, ainda, de coragem fraca e com “tendência altiva para os vícios, preguiça” (ANDRADE, 1997, p. 96). Ele declara que Frederico Paciência foi a sua salvação. E, na contramão do julgamento que faz de si mesmo, é sempre Juca quem toma as iniciativas, quem age deliberadamente e com objetivos a alcançar. Não é, pois, sem um projeto que ele deixa Frederico vê-lo lendo um livro: “História da Prostituição na Antiguidade”. A leitura transgressora, clandestina na sua mais alta expressão: relações absolutamente condenadas para aquelas condições sociais e históricas, no entanto, desejadas, inevitadas.

É claro que nas condições socio-históricas em que se encontram Juca, Frederico e a escola onde estudam, a leitura do referido livro extrapola aquelas leituras consideradas

clandestinas porque nada têm de pragmáticas. A escola, prática e aplicada, considera-as indesejadas e bane-as, estabelecendo uma

dicotomia intransponível e inconciliável. Se a escola patrocinar leituras que atendam apenas à imaginação e ao gosto, rompe o pacto educacional; se evitá-las, torna-se detestável, sem impedir que as leituras prediletas continuem a proliferar, na clandestinidade ou não (LAJOLO e ZILBERMAN, 1996, p. 231).

Mas é na escola que esse livro proibido irrompe, porque também fora na escola que irrompera o amor proibido entre os dois amigos. Ilegal o amor, ilegal o livro: “Colocada na ilegalidade, resta à leitura aliar-se aos marginais.” Em casos como esse, ela pode ser “compensatória, oferecendo aos leitores um universo fantástico que se revela superior ao cotidiano” (LAJOLO e ZILBERMAN, 1996, p. 232).

A “História da Prostituição na Antiguidade” expunha, sem rodeios, aos dois jovens, a condição de marginalidade de sua amizade. Fazia deles, assim como o Eclesiastes fizera de Bibino, leitores da própria história. Suas autobiografias estão iniciadas naquelas páginas: é impossível não ler. Como escapar a esse “universo fantástico que se revela superior ao cotidiano” e que abre possibilidades para o impossível? O fascínio do livro é irresistível: Frederico disfarça, mas não vai embora sem pedir o livro para ler. Juca quer recusar entregá-lo, mas “afinal o que o livro contava era verdade... Se recusasse, Frederico Paciência ia imaginar coisas piores [...] E até que ponto a esperança de Frederico Paciência ter certas revelações... E o livro foi entregue com naturalidade, sem nenhuma hesitação no gesto” (ANDRADE, 1997, p. 100). O livro era o convite que poderia ser aceito ou não.

No dia seguinte, no reencontro dos dois, o livro se interpõe como um sol entre eles, impedindo-os de se verem mutuamente. Era preciso destruir o livro para que pudessem novamente se olhar, e, afinal, Juca já lograra sucesso. Um veneno ficara inoculado no amigo. A partir daí, eles se atraem e se repelem; se entregam às carícias juvenis, assustadas e furtivas, sempre interrompidas. Mas, como não poderia deixar de ser, a destruição partilhada que fizeram do livro, rasgando-o e sujando as ruas com “os destroços irreconstituíveis da ‘História da Prostituição na Antiguidade’”, era também a destruição da possibilidade de realização do amor entre eles.

Numa parte intitulada “Leituras clandestinas”, de *A formação da leitura no Brasil*, Lajolo e Zilberman (1996) discorrem sobre vários autores e personagens/leitores que se aventuram pelas leituras clandestinas, assim consideradas por não serem referendadas pela escola e/ou pela família. Segundo as autoras, não é o pornográfico que predomina na escolha dos estudantes. Os leitores representados pela literatura brasileira, quando exercem sua autonomia, optam, em geral, por obras bem

comportadas. É assim que se constroem vários deles: Sérgio, protagonista narrador de *O Ateneu*, de Raul Pompéia que “elege entre seus melhores amigos aqueles que o guiam aos bons livros” (LAJOLO e ZILBERMAN, 1996, p. 220). Um adolescente embevecido por Júlio Verne, flagrado na Biblioteca Nacional por Olavo Bilac; Brito Broca e Graça Aranha que, apesar de terem a leitura de romances vigiada e controlada, também se perdem pelo mundo fictício de Verne; entre tantos outros aventureiros clandestinos à caça de histórias.

Os casos de personagens/leitores que se atrevem às leituras eróticas, pornográficas e afins seriam – e parecem mesmo que são – episódicos. O próprio Sérgio, de *O Ateneu*, conforme relatam Lajolo e Zilberman (1996), se vive uma experiência como essa, não é ela que o envolve e não é nela que ele se detém. Interessam-lhe mais as aventuras de Gulliver, as empresas de Munchhausen e o romance entre Paulo e Virgínia. Produz-se então, na literatura brasileira, uma imagem, por assim dizer, sublimada dos leitores e da literatura. Imagem que coloca numa armadilha aqueles que desejam controlar o acesso à literatura. Candido discute essa questão, lembrando Olavo Bilac,

o poeta que em muitos versos apresentava o sexo sob aspectos bastantes crus, perturbando a paz dos ginasianos, cujos mestres não ousavam todavia proscrevê-los porque se tratava de um escritor de conotações patrióticas acentuadas, – pregador de civismo e do serviço militar, autor de obras didáticas adotadas e cheias de “boa doutrina” (CANDIDO, 1972, p. 806).

A “História da Prostituição na Antiguidade”, porém, não contava com nenhum abono. A própria edição, segundo o narrador, era clandestina. Nada disso impediu que Juca o tivesse em mãos, o lesse e, mais, criasse a cena que instigaria o amigo a lê-lo. A relação entre esse leitor e esse livro, ou a leitura dele, se constitui de um tanto de autonomia e um tanto de atrevimento. Ainda que clandestino e marginal – talvez, justamente por isso – esse leitor se configura como aquele que se supera, que rompe com a mesquinhez da condição humana, nem que seja por um instante. A narrativa é engendrada de tal forma que, quanto mais Juca se reprova e se condena por ler o livro proibido, mais ressalta a sua imagem de herói. Nem ele nem Frederico Paciência saem ilesos do encontro com esse livro, pelo contrário, saem iluminados.

Não sei se mais iluminados ou se tanto quanto a protagonista narradora de “Felicidade clandestina”, de Clarice Lispector (1998). Interessante como o livro e o leitor se revestem desse caráter de clandestinidade... Será por que, pensando como

Certeau (1994, p. 269), os leitores são viajantes, circulando em terras alheias, “nômades caçando por conta própria através dos campos que não escreveram, arrebatando os bens do Egito para usufruí-los”? Que definição mais acertada se poderia dar a esses leitores que encontram nos livros significações profundas para a viagem da vida? Se é inegável o caráter autobiográfico que Mário de Andrade confere a Juca – personagem de “Frederico Paciência” e de vários outros contos –, um leitor rebelde que se transforma num escritor de criatividade ímpar e irreverente, é absolutamente evidente que “Felicidade clandestina” é uma narrativa de caráter memorialístico. Uma narrativa que, apesar de ser memória e justamente por ser memória, é ficcionalizada. Na menina narradora (de) Clarice Lispector, apaixonada por livros, encontra-se a futura escritora de virtuosismo incomparável.

O desejo ardente pelo livro, a submissão à tortura imposta pela crueldade da dona do livro, a aceitação de que deveria sofrer para merecê-lo e a esperança renovada, a cada tentativa infrutífera, de que irá consegui-lo conferem a essa leitora infante uma persistência comovente e obstinada. Não é possível para ela pensar em viver sem ter nas mãos esse livro, sem poder tocá-lo, apertá-lo contra o peito e, finalmente, lê-lo. O livro era *As reinações de Narizinho*, de Monteiro Lobato: “Era um livro grosso, meu Deus, era um livro para se ficar vivendo com ele, comendo-o, dormindo-o. E completamente acima de minhas posses” (LISPECTOR, 1998, p. 10). A menina reinava nesse mundo de sensações desejadas, completamente entregue ao trabalho de conquista do objeto amado. Uma leitora constituída pela paixão, pelo amor, pela necessidade vital de sentir o livro. Primeiro, o toque: “Peguei o livro.” Depois, o abraço: “Sei que segurava o livro grosso com as duas mãos, comprimindo-o contra o peito”. De posse do livro, era preciso fingir que não o tinha, era preciso criar dificuldades “para aquela coisa clandestina que era a felicidade.” A felicidade de viver o amor, pois ela “Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com seu amante” (LISPECTOR, 1998, p. 12).

Para Clarice Lispector, constituir(-se) uma leitora em situação de vanguarda, desafiando o universo masculino, não é mais uma utopia: é uma realidade vivenciada a golpes de palavras profundamente entalhadas na própria vida, ou a golpes de vida profundamente entalhada nas palavras. Segundo Nolasco (2001), para abordar o processo de criação escritural de Clarice Lispector,

é indispensável, desde o início, voltar-se para a figura do autor (escritor) que nele se inscreve/escreve deixando suas “marcas” e construindo-se enquanto tal. Seguir as marcas que vão se inscrevendo pelo tecido escritural é querer, de certa forma, resgatar pela leitura o

trabalho operado pelo escritor (Clarice Lispector) e – o que parece fundamental ainda – obter uma *assinatura* possível daquele que ali se erige pela leitura (NOLASCO, 2001, p. 23).

O que viria confirmar que, “em Clarice Lispector, quer seja do mundo da ficção para o mundo da vida real (do escritor), ou deste para o mundo da ficção, o que se dá nesse intervalo entre escritura e vida/vida e escritura é nada mais que uma (des)aprendizagem do autor que se inscreve no tempo da escritura e, ao mesmo tempo, do leitor no tempo da leitura” (NOLASCO, 2001, p. 24). Processo complexo, em que se imbricam, numa desidentificação posicional, escritor-leitor, personagem-leitor e leitor-escritor.

Pelo seu caráter de memória autobiográfica, em “Felicidade clandestina”, Clarice Lispector é o escritor-leitor adulto que se escreve e se lê num outro tempo. O processo de criação, nesse caso, conta com o escritor que lê, com o leitor que escreve, mas passa pela personagem, que é o autor que se escreve e se lê. É uma criação de refinada sofisticação, pois, em

sua atividade de ler, o leitor, não diferente do escritor, percorreria o mesmo caminho, uma vez que lê o que lê, nas circunstâncias que o constituem como sujeito leitor. Em vista disso, constata-se que o texto não teria um sentido preexistente; antes, que se instauraria no tempo da leitura. Ou melhor, o sentido seria a leitura, assim como a escritura (o texto) seria, por conseguinte, a instauração da leitura do autor. Constata-se que ambos, escritor e leitor, buscam caminhos semelhantes: enquanto o primeiro investe-se a si na construção de sua escritura leitura, o segundo também investe-se a si na construção de sua leitura escritura. A diferença é apenas uma questão de ordem (NOLASCO, 2001, p. 47-48).

O fato é que, mais uma vez, o livro engrandece o leitor, ilumina-o e o transporta a um outro plano existencial. Retomo, aqui, a imagem do prisma, do rito de passagem: de menina com seu livro à mulher com seu amante. Reitera-se, assim, a ideia de que a relação entre o leitor e o livro constitui-se de uma poderosa força de transformação humanizadora. Contudo, não se pode deixar de considerar que o livro também se engrandece no encontro com o leitor. Depois de ler as três narrativas aqui contempladas, o leitor, certamente, não sairá imune: terá vontade de (re)ler o *Eclesiastes*, alguma *História da Prostituição na Antiguidade* e *As reinações de Narizinho*.

Essa pequena história do leitor aqui alinhavada apresenta diversos aspectos da complexidade do que é o leitor. O suficiente para justificar a posição em que me coloco, nesta investigação: a de não me aventurar a responder quando e como o leitor se forma, mas problematizar os discursos e as práticas em jogo no processo de sua formação. A história do leitor é também a história da leitura. Nessa história, podem-se fazer ressaltar

aspectos ora mais atinentes ao leitor ora mais atinentes à leitura. Tracei, até aqui, um perfil do leitor. Passo agora à tentativa de compor a trama em que ele atua: a leitura.

A leitura: uma trama de muitas histórias

LAURA: Não, assim, eu vi que todo mundo, assim... eu sou muito ruim de memória. Aí, conversando assim, a gente vem lembrando das coisas... quando eu abri essa caixinha da Yonara, me deu um choque, assim, porque eu tinha essas duas caixinhas. Como a minha mãe nunca pensava em ter outra filha, então as coisas que eu tinha quando eu era pequena, eu dei tudo pra uma amiga que morava lá perto de casa, que ela era de uma família mais humilde assim, que não tinha tanto dinheiro pra essas coisas assim, aí eu dei as minhas coisas, assim, pra ela. E quando eu abri essas caixinhas da Yonara, foi um choque assim, porque, quanto tempo... tem mais de dez anos que eu tinha essas coisinhas. Quando eu peguei, eu folheei, eu lembrei das figuras, das imagens... aí tinha uns rabiscos que eu também fiz, uns rabiscos que eu pintava, eu lembro que eu vi... é comum quando a letra tem é, tipo o “o”, não tem um... aí eu pintava os buraquinhos dos espaços das letras [...]. Então eu lembro que eu tinha essas caixinhas, acho que foi um dos meus primeiros contatos com a leitura. E eu também tinha um livro que eu tava contando pro Breno que eu não lembro o nome dele, eu não tenho mais ele, mas meu primo tem na casa dele, que ele sempre guarda. E é um livro grandão, muito grosso, grande mesmo, que são todos os contos de fada dentro dele. Eu não lembro se chama *Era uma vez* esse livro ou se chama *Mil e um contos de fadas* (AULA III, p. 12)⁸.

Para cada um de nós a leitura tem uma história muito pessoal, apesar de semelhante às de outras pessoas próximas ou distantes de nós. Uma história que comporta várias histórias. São as histórias de cada leitor que possibilitam a produção de histórias da leitura. No entanto, é preciso sempre que as lembranças sejam provocadas, para que a memória se construa e se resgatem essas histórias. As caixinhas a que Laura se refere foram levadas para a aula por uma outra aluna, como exemplo de documentos-suporte de memórias de leitura. As tais caixinhas – que estão sempre expostas por vendedores de livros em saguões e portarias de escolas, em stands de feiras literárias e nas recepções dos congressos sobre leitura – são coloridas, ilustradas com personagens das histórias dos três ou quatro livrinhos que elas contêm. Diante dessas caixinhas, Laura e a maioria de seus colegas contam que foram presenteados com elas, numa fase em que ainda não dominavam a leitura do texto escrito. A surpresa ao vê-las não foi só de Laura.

⁸ Laura é uma das alunas da turma que se dispôs a participar dessa pesquisa, construindo suas memórias de leitores.

Esses objetos têm o poder de desencadear o processo rememorativo de Laura e, assim, ela declara: “Então eu lembro que eu tinha essas caixinhas, acho que foi um dos meus primeiros contatos com a leitura.” A esta lembrança se juntam outras, não importa em que sequência, e esse conjunto de práticas e discursos rememorados compõe uma página da história da leitura que pode ser contada em diferentes versões, dependendo de quem assuma a função de narrador. A versão de Laura, ao narrar a própria história, privilegia a emoção desencadeada por objetos iguais aos que ela tivera e que foram responsáveis pelos seus primeiros contatos com a leitura de livros, certamente. A um outro narrador, poderia interessar mais enfatizar e discutir a prática de os pais presentear os filhos com esses objetos; a outro talvez fosse mais interessante focalizar o hábito de não guardar livros, que já foram lidos e que não atendem mais a faixa etária dos componentes da família, doando-os a outras pessoas que a eles não teriam acesso, se não dessa forma.

Montenegro (1992, p. 19) pondera que a “história opera sempre com o que está dito, com o que é colocado *para* e *pela* sociedade, em algum momento, em algum lugar. Desses elementos, o historiador constrói sua narrativa, sua versão, seu mosaico. Esse fato evidente se apresenta bastante distinto do que foi vivido; no entanto, ele se ancora nos elementos resgatados da realidade, em outras histórias já produzidas.” É concebendo a história como versão possível do fato acontecido, construída a partir de práticas e discursos outrora produzidos, que embrenhei-me pela história da leitura, num primeiro momento, em busca, mais especificamente, da história da escolarização da leitura, acreditando que o passado pode ajudar a entender o presente.

A leitura, em suas origens, se apresentava como uma atividade para alguns privilegiados, no entanto, no decorrer do tempo, ela passou a ser uma habilidade exigida e considerada indispensável à constituição – e à sobrevivência – do sujeito pertencente às chamadas culturas letradas. Mesmo assim, por mais que se envidem esforços pela socialização da leitura, quem aprende a ler, quem se constitui leitor continua sendo privilegiado. Privilégio que é reconhecido pelo aluno Bruce, quando, em entrevista, fala sobre o significado da leitura para vida dele:

Eu não consigo nem imaginar como é que é nesse momento não saber ler, porque a leitura pra mim é um novo mundo, é um mundo gigantesco e saber ler é como se fosse meu passaporte pra entrar nesse mundo. Então, eu me sinto mais à vontade com tudo, então, por exemplo, quando eu quero saber de alguma coisa, eu só pego algumas... eu pego duas informações daquilo que eu não sei, então eu não dou conta de pensar como seria minha vida sem a leitura, eu não

consigo imaginar como é que é viver sem a leitura. Eu fico pensando, quem mora em fazenda, talvez não precisa, mas quem nasce, mora na cidade, não vejo como não saber ler. Então, vejo como muito significativo (BRUCE, entrevista, p. 8)⁹.

A experiência da leitura para Bruce parece ser intensa e vital – “eu não dou conta de pensar como seria minha vida sem a leitura, eu não consigo imaginar como é que é viver sem a leitura” – e, ao reconhecer que ler é um privilégio, é como um “passaporte” para entrar no “mundo gigantesco” da leitura, ele atualiza uma série de enunciados já efetivados sobre leitura. Especialmente, alguns como “Ler é viver”, “Quem lê viaja”, muito utilizados em campanhas de incentivo à prática de ler. Além, é claro, da ideia de que a leitura confere poder pelo saber: “eu me sinto mais à vontade com tudo, então, por exemplo, quando eu quero saber de alguma coisa, eu só pego algumas... eu pego duas informações daquilo que eu não sei”. Ideia, historicamente construída, de que quem lê transita mais facilmente pelo mundo do conhecimento letrado. Ainda que coloque como hipótese – “talvez não precisa” – Bruce reproduz também o velho equívoco de que a leitura é mais necessária para quem mora na cidade do que pra quem mora na fazenda, reforçando o aspecto utilitarista da leitura. Configura-se nesse depoimento de Bruce o que Foucault (1995) postula como relação entre poder e saber. Saber ler confere poder. Aquele que se encontra revestido da condição de exercer o poder reveste-se também da condição de produzir saber e vice-versa.

Manguel (1997, p. 90) conta que “na sociedade cristã da baixa Idade Média e começo da Renascença aprender a ler e escrever – fora da igreja – era o privilégio mais exclusivo da aristocracia e (depois do século XIII) da alta burguesia.” Ele observa que as crianças dessas classes aprendiam as letras muito cedo, com as mães ou com as amas e, aprendidas as primeiras letras, aos meninos era recomendado que fossem educados longe da família, junto com outros meninos. As meninas só eram mandadas para a escola quando o fim era prepará-las para o convento. Em geral, às meninas, nessa época, não era recomendado que aprendessem a ler ou que se desenvolvessem muito na leitura. Reforçava-se assim a diferença entre os gêneros. Este quadro demonstra que já na Idade Média a leitura estava vinculada às duas principais instituições de ensino: a igreja e a escola. Ou seja, a igreja e a escola assumiram-se como instâncias responsáveis pelo cultivo e ensino da leitura. Como instâncias reconhecidamente disciplinadoras, entende-

⁹ Bruce é aluno da turma analisada nessa pesquisa.

se que elas, mais do que ensinar, tenham se preocupado em controlar o ensino da leitura: o que, como e a quem ensinar.

Talvez seja essa a razão do hiato que há entre o ensino da leitura e a formação do leitor. Por mais que essas instituições tenham investido, e ainda invistam, no trabalho com a leitura, podem ter alcançado relativo sucesso no ensino da leitura, mas não na formação do leitor que, em geral, se forma apesar da escola. A instituição escolar atua como autoridade, impõe limites. A formação do leitor implica a conquista da liberdade, da autonomia. Não apenas no que concerne à formação do leitor, mas especialmente a ela, seria interessante que a escola pensasse a autonomia como experiência e, não, como verdade, conforme filósofa Kohan (2008). Problematizando a educação escolar, Kohan (2008) toma o uso que Foucault (2010) propõe para pensar os conceitos “experiência” e “verdade”, em relação à escrita, e contrapõe duas possibilidades: a do “professor verdade”, que adentra a sala de aula como quem tem verdades para inculcar em seus “alunos verdade”, e a do “professor experiência”, que se posiciona frente a seus alunos como alguém que questiona suas próprias verdades, “desejando mais transformar e ser transformado do que transmitir o que já sabe” (KOHAN, 2008, p. 18). Conforme este filósofo, a existência do “professor experiência” supõe a existência do “aluno experiência” a quem também é possibilitado questionar as suas verdades e as que se lhes apresentam. E esse é, no meu entender, um exercício de constituição pela autonomia. No entanto, as estratégias de leitura – questionários sobre o texto, fichas de leitura etc. – empregadas pela escola, geralmente, não consideram o texto, seja literário ou não, como experiência, nem consideram seu caráter polissêmico. Não consideram também que cada leitor lê o texto conforme a experiência e o referencial de mundo que tenha. Ou seja, parafraseando Foucault (2010) e Kohan (2008), são estratégias de “leituras verdade” sobre livros ou textos “verdade” que consolidam lugares já habitados, ao invés de permitir a saída do lugar que se habita.

Para além dos muros da escola, os meios de comunicação impressa organizam suas publicações – jornais, revistas, séries e coleções de livros etc. – visando determinadas comunidades de leitores que acessam esses materiais conforme o interesse que tenham por seus conteúdos. Contudo, mais do que o interesse, cada tipo de publicação supõe um *background* específico de leitura, sem que isso, no entanto, signifique que os leitores não transitem por essas fronteiras, passando de uma comunidade a outra. Mas não se pode negar que os recortes existem. A revista *Caros Amigos*, de dezembro de 2004, publicou um artigo da escritora Ana Miranda (2004, p.

10) intitulado “A leitura”. Depois de tecer considerações sobre o que se passa entre leitor/texto/autor, Miranda postula diversos níveis e processos que acontecem quando se lê um livro. O último nível a que ela se refere e com o qual encerra o seu texto é o da leitura da literatura. Segundo a autora, essa leitura “nos traz toda a história do espírito humano. Assim, aprendemos a ler, a falar, a pensar, a escrever, a olhar, a imaginar, a sonhar, a viver, enfim.”

Não há, nesse artigo, a ocorrência, uma vez sequer, de palavras como escola, professor ou educação. No entanto, determinados enunciados – “leitura da trama”, “leitura da linguagem que o livro apresenta”, “percepção linguística e de significado”, “leitura gramatical”, “grafias corretas, as maneiras de pontuação, as apresentações normativas do idioma” – e a referência à literatura como formadora do ser humano nos remetem para o interior da escola. Não que tais enunciados não possam ter existência fora da escola ou que apenas os leitores escolares possam ter acesso a eles.

O fato é que enunciados dessa natureza povoam a escola, a academia, espaços considerados privilegiados de incentivo à leitura. Parece, assim, que não se fala sobre leitura sem que a escola se presentifique, de alguma forma, no discurso. Que circunstâncias são essas que levaram a leitura para dentro das escolas, das academias e determinaram que estas a tomassem sob sua tutela? Que práticas discursivas produziram essa realidade de que a escola é responsável pela formação do leitor?

Voltemos ao texto de Ana Miranda. A própria revista que o publicou, ainda que possa potencialmente ser acessada por todo e qualquer leitor jovem e/ou adulto, é destinada a um público seletivo, que se interesse por questões sociais, políticas, científicas e culturais de complexidade relevante. É uma revista que exige do leitor uma experiência que, por exemplo, a revista *Caras* não exige. A *Caros Amigos*, por suas características, é mais conhecida e circula mais nos meios acadêmicos e, particularmente, nunca a encontrei em salas de espera de consultórios médicos ou em salões de beleza, enquanto que a *Caras* está sempre à disposição nesses lugares.

Não me interessa, neste momento, aprofundar considerações sobre as diferenças entre os enunciados que constituem a *Caros Amigos* e a *Caras*. As considerações aqui feitas são necessárias apenas para que se possa ponderar sobre o fato de um enunciado sobre leitura, de relativa complexidade e sofisticação discursiva, ser publicado em uma revista destinada a leitores que tenham certo domínio do discurso acadêmico. Essa questão pode parecer óbvia, mas resistindo à crença de que leitura e escola estão imbricadas desde sempre por um atavismo discursivo, permaneço com a inquietação:

como e por que a leitura foi enfiada para dentro dos muros da academia? Ou, talvez, a inquietação seja: como e por que a academia tomou para si a tarefa de formar leitores? Não sendo perguntas, mas inquietações, não têm, necessariamente, que ser respondidas. O que não significa que devam ficar suspensas na penumbra das ideias não investigadas. Lajolo e Zilberman (1996), discutindo questões que, de alguma forma, determinaram o formato da escola, da academia tal qual o conhecemos hoje, comentam que

Todas as revoluções burguesas dos séculos XVIII e XIX, a começar pela paradigmática, a da França em 1789, tiveram entre outras, essas metas: afastaram o Estado das operações econômicas, facilitando o comércio independente e o liberalismo financeiro, para envolvê-lo nos projetos sociais, predominantemente os relacionados à saúde e à educação (LAJOLO e ZILBERMAN, 1996, p. 14).

Portanto, se a burguesia ascendente, opondo-se ao Absolutismo e propondo a democracia e o liberalismo, definiu o modelo moderno de família – no seio da qual se intensificou o gosto pela leitura – essa mesma burguesia, já no poder, define, conforme seus ideais, o modelo de escola e de educação que deve atender essa família. Assim, a leitura, “atividade adequada ao contexto de privacidade próprio à vida doméstica” (LAJOLO e ZILBERMA, 1996, p. 15), é também intensificada na escola burguesa. E aí, enquanto interessa à burguesia que seus filhos dominem a leitura como mais uma ferramenta que os mantenha no poder, as classes pobres veem no domínio da leitura uma possibilidade de ascensão social. Evidentemente, é preciso considerar a contradição inerente a esse processo de constituição do ideal burguês acerca da leitura: ao mesmo tempo em que seu aprendizado é incentivado e valorizado, ele é também considerado perda de tempo, quando coloca em risco o funcionamento da sociedade capitalista burguesa.

Como se vê, há uma produção discursiva abundante que vem ao encontro do desejo de quem quer percorrer a intrincada rede de enunciados sobre leitura. Não há como negar que a leitura sempre esteve envolvida por uma aura de mistério e magia, e que sempre conferiu poder: ler significa desvelar a alquimia dos signos. Esse poder está bem representado nas imagens de leitores que Manguel (1997) expõe e comenta em seu livro *Uma história da leitura*. São inúmeras as imagens e mostram leitores de diferentes épocas. Quer o leitor esteja solitário, quer compartilhe com alguém a leitura ou, ainda, quer seja responsável pelo ensino da leitura, essas iconografias mostram que o ato de ler, em qualquer tempo, investe o leitor de uma condição especial. É em busca dessa

condição especial que, segundo Manguel (1997, p. 90-91), já na baixa Idade Média, as mães e as amas eram responsabilizadas por ensinar as primeiras letras às crianças na mais tenra idade. Essa prática de deixar às mulheres a tarefa de acompanhar as crianças em seus primeiros passos com a leitura permanece ainda muito marcante, entrelaçada, por certo, a outra prática também muito comum, e mais abrangente, que é a de responsabilizar as mães, ou a mulher que exerça esse papel, pela educação dos infantes.

Nas narrativas dos alunos que investigo, são essas as lembranças registradas:

PROFA.: E normalmente, vocês falaram que os pais iam lá e perguntavam “o que que é isso?”, mas quem é que mais acompanhava esses momentos? Era o pai, a mãe...

IVO: Eu acho que era minha mãe. Porque minha mãe, de vez em quando, ela lia também, ela guarda um monte de coisa. Outro dia ela virou pra mim “Nossa, Ivo, a primeira palavra que você leu foi jacaré!”

BRUCE.: Putz! Jacaré!

PROFA.: Tanta palavra e você foi ler jacaré?!

IVO: É, e também ela guarda livros, essas coisas, ela fica me contando que ela lia pra mim, ela fica me contando lá. Acho que a minha vó também, porque teve um tempo que minha vó morava lá em casa, ficava muito junto comigo lá.

PROFA.: Bruce.

BRUCE.: Minha mãe e minha tia, porque eu passava todo final de semana na casa da minha vó, minha tia morava lá. Aí, quando eu ia pra lá, minha tia ficava contando história pr’eu dormir, ficava lendo, ficava me ajudando a ler algumas palavras, identificar figuras. Agora, em casa, era minha mãe (AULA III, p. 7-8).

Entre os onze alunos e alunas que participam deste trabalho, apenas uma traz em suas memórias que o pai lia para ela mais do que a mãe. A presença mais constante das mães na educação dos filhos pode ser categorizada entre as permanências históricas. Referências desse papel da mulher, de ser responsabilizada por iniciar as crianças nas primeiras letras, certamente, podem ser encontradas em períodos até mesmo anteriores à Idade Média, corroborando a idéia de Foucault (2004) de que as práticas e os discursos se constituem em redes entrelaçadas a outras redes que se dispersam por tempos e espaços diversos.

Há determinadas culturas, contudo, em que o pai é que acompanha o filho no ritual da aprendizagem da leitura. Manguel considera, e não há como discordar, que em “todas as sociedades letradas, aprender a ler tem algo de iniciação, de passagem ritualizada para fora de um estado de dependência e comunicação rudimentar” (MANGUEL, 1997, p. 89). Como exemplo, o autor cita práticas discursivas e não discursivas da sociedade judaica medieval que celebrava o ritual de aprender a ler

explicitamente: o menino a ser iniciado era envolvido num xale de orações e levado por seu pai a seu professor. Este lhe mostrava uma lousa onde se encontrava escrito “Possa o Torá ser tua ocupação”. O professor lia cada palavra em voz alta e o aluno as repetia. Em seguida, a lousa era recoberta com mel e a criança a lambia, assimilando assim, corporalmente as palavras sagradas. Outra prática era escrever versos bíblicos em ovos cozidos descascados e em tortas de mel que a criança comia depois de ler os tais versos para o mestre. Pode ser que se encontre aí a gênese do que hoje, na cultura ocidental, conhecemos por “sopa de letrinhas”, pacotinhos de macarrão em forma de letras ou de sopas já prontas, que comumente se serve às crianças em fase de aprendizagem da leitura. É claro que, atualmente, isso é feito muito mais como uma forma de divertir do que como crença de que, assim, a criança assimilará corporalmente a leitura. No entanto, há nesse costume de tomar a sopa de letrinhas um incentivo à leitura e, com certeza, um vínculo com a ideia de que comendo as letras, talvez, se aprenda mais fácil e rapidamente.

É, no mínimo, curioso o fato de que, já no final da Idade Média, houvesse aristocratas e *grands bourgeois* que afirmavam ser o aprendizado da leitura e da escrita uma tarefa menor, apropriada para clérigos pobres. Apesar disso, muitos meninos e meninas dessas classes aprendiam as primeiras letras muito cedo. Esse discurso de menosprezo pelo aprendizado da leitura e da escrita toma outra configuração nas sociedades capitalistas. Nesse caso, a leitura é considerada perda de tempo e, conseqüentemente, de dinheiro, pois, enquanto lê, o leitor não produz. Ainda que o trabalhador que leia seja valorizado, sua leitura não precisa ter um caráter mais que funcional.

Aprendidas as primeiras letras, quando as famílias tinham dinheiro, contratavam-se tutores particulares para os meninos, enquanto as mães se responsabilizavam pela educação das meninas. O direito à educação, há séculos, já era determinado por práticas discursivas e não discursivas que discriminam pela condição econômica e pelo gênero, conforme o seguinte relato:

Embora no século XV os lares abastados em geral tivessem o espaço, a tranquilidade e o equipamento para oferecer ensino em casa, a maioria dos estudiosos recomendava que os meninos fossem educados longe da família, na companhia de outros meninos. Os moralistas medievais, entretanto, questionavam acerbamente os benefícios da educação – pública ou privada – para as meninas. “Não é apropriado que as meninas aprendam a ler e escrever, exceto se quiserem ser freiras, pois de outra forma poderão, chegada a idade,

escrever ou receber missivas amorosas”, advertia o nobre Philippe de Novare, embora muitos de seus contemporâneos discordassem disso (MANGUEL, 1997, p. 92).

Afirma Manguel (1997, p. 93-94) que Carlos Magno foi o responsável pelo surgimento de escolas que empregaram, até o século XVI, o método escolástico de Aristóteles, quando, no século IX, ordenou que “todas as catedrais e igrejas oferecessem escolas para treinar os clérigos nas artes da leitura, escrita, canto e cálculo.” O método escolástico consistia em fazer com que os alunos considerassem um texto de acordo com critérios preestabelecidos e aprovados, e exigia do aluno muito mais um trabalho de perseverança do que de inteligência. Um exercício semelhante a esse novamente se encontra no século XIX e em grande parte do século XX, quando, de acordo com Chartier e Hébrard (1995), a leitura é trabalhada como uma atividade essencialmente mecânica, com privilégio para habilidades como a decifração e a reprodução oral de textos decorados.

O ressurgimento das cidades, no século X, fez com que se tornasse essencial a existência de escolas. E, pelo que mostram os documentos iconográficos trabalhados por Manguel, o aspecto físico delas não sofreu grandes mudanças. Há, na baixa Idade Média, dois exemplos significativos, de escolas que surgiram na Alemanha e na França. Tais escolas, entre outras habilidades, ensinavam a ler e eram, por isso, ponto de convergência de centenas de jovens, ricos e pobres, que saíam de diversos pontos da Europa em busca desse aprendizado. O autor relata que

A partir de inícios do século XIV, existem registros completos das duas escolas alemãs de Sélestat; depois, em 1686, abriu-se a primeira escola francesa, treze anos depois que Luís XIV tomou posse da cidade. Essas escolas que estavam abertas a todos, ensinavam a ler, escrever e cantar, além de um pouco de aritmética em vernáculo (MANGUEL, 1997, p. 87).

Ele conta, ainda, que os estudantes tinham que pagar o imposto-matrícula e aqueles que não tinham recursos eram obrigados a declarar não possuir meios de sustento. Eram muitos os estudantes pobres e eles saíam de vários lugares em busca das escolas de Sélestat. “Privilegiados mas sem vintém, ansiosos por preservar seus direitos, mas sem saber como ganhar a vida, milhares de estudantes perambulavam sem rumo, vivendo de esmolas e furtos” (MANGUEL, 1997, p. 88). O anseio pela escola que ensina a ler é compreensível, pois “uma sociedade pode existir – existem muitas, de fato

– sem escrever, mas nenhuma sociedade pode existir sem ler” (MANGUEL, 1997, p. 20). Claro, entendendo que não se lê apenas o enunciado escrito.

A leitura, evidentemente, existiu e existe antes e independente de ser atividade escolar, mas tornou-se da ordem da escola assim que esta se institucionalizou. É do século XVII a idéia de que saber ler ou escrever poderia modificar a situação social e, no século XVIII, as comunidades camponesas consideravam que a conquista da leitura e da escrita era “um apoio para sair da condição em que viviam; isso era um motivo importante para emigrar para a cidade, porque a migração com ou sem essas capacidades podia mudar por completo o destino social” (CHARTIER, 2001, p. 77).

Chartier e Hébrard (1995) empreendem uma pesquisa que focaliza um século de discursos sobre a leitura – 1880 a 1980. Eles investigam textos oficiais franceses que tratam da leitura na escola, a partir das seguintes questões: 1) “o que é aprender a ler na escola?” e 2) “quando e de que forma a leitura se torna o processo principal da formação escolar?” Para cada uma dessas questões, os pesquisadores consideraram conjuntos diferenciados de documentos cujos discursos versam sobre leitura nas, então, escolas primária e secundária, e por meio dos quais se podem conhecer as mudanças, as reformas que sofreram tanto os suportes da leitura quanto a própria organização da instituição escolar.

Mais uma vez, o que se constata é que, no século XIX e em grande parte do século XX, a leitura é trabalhada como uma atividade essencialmente mecânica, com privilégio para habilidades como a decifração e a reprodução oral de textos decorados. No entanto, já nos últimos anos do século XIX, começam a surgir debates sobre programas de leitura, num momento em que “personalidades liberais associadas ao progresso da instrução popular procuram difundir as Luzes, que afastariam o espectro rural das massas supersticiosas e clericais ou o espectro urbano de perigosas multidões revolucionárias” (CHARTIER e HÉBRARD, 1995, p. 257). Tais debates dizem respeito mais aos textos que deveriam ser lidos do que às práticas escolares de leitura.

Nessa época, intensificam-se, na França, os discursos em defesa da leitura literária como prática indispensável à formação moral dos alunos. A retórica perde terreno para a arte da explicação do texto. Mas todas essas mudanças ocorrem de maneira gradual, sem rupturas absolutas, pois para

promover a leitura como atividade escolar específica, foi preciso evidentemente partir da leitura que já estava presente nas classes, mas cujo valor de formação nunca tinha sido explicitado. Daí a ligação

constatada, num primeiro momento, com os exercícios antigos, que equilibram de modo temporário as diversas correntes, em geral antagônicas, e contribuem para a evolução das maneiras de fazer e para a formulação da doutrina. Leitura, explicação, recitação, análise e aula de literatura formam assim o primeiro dispositivo de “leitura”, criado no quadro do ensino secundário contemporâneo (CHARTIER e HÉBRARD, 1995, p. 274).

Com as primeiras décadas do século XX, chegam as Instruções (*Instructions*, 1911 – portarias, circulares, notas ou conferências da inspeção geral, instruções, etc.) que preconizam à leitura a dupla função de ser prática cotidiana de uma pessoa culta e de tornar-se um hábito e um prazer para todos os alunos do curso secundário. O discurso, então recorrente, sobre a leitura é o que a define como prazer. “Antes de mais nada, o gosto pela leitura. [...] A leitura de entretenimento é agora lícita dentro do colégio ou do liceu, encorajada com o mesmo propósito que se impõe à leitura de informação ou de instrução” (CHARTIER e HÉBRARD, 1995, p. 280). Desde então, a ideia do prazer passou a fundamentar a formação e a prática dos professores encarregados de ensinar a leitura, assim como a formação dos alunos leitores. O depoimento de uma das professoras dos alunos que são investigados neste trabalho ilustra bem esse aspecto:

ANA: Não só assim de delícias na área de literatura, quando eu falo assim amo demais essa área da literatura, eu tenho nela esse prazer todo, aí, eu ponho assim é complemento. [...]E aí, assim, eu sempre incentivava, não só assim na sala de aula, na minha casa, comprando revista, falando alguma coisa que eu li no livro tal, pra ver se incentiva, pra ver se é um meio, porque a leitura modifica o eu da gente, né. Então, a gente tem de tentar contaminar as pessoas pra ver se avança, né. Pra ver se abre o leque da visão, né. E aí, [...], todo ano a gente tenta fazer, é... de uma forma na sala de aula que busque esse encantamento do aluno pelos livros, né. Trabalhando na biblioteca, na biblioteca da sala de aula, biblioteca da escola. E é muito bom, assim, quando você pega uma lista, naquela pastinha que os meninos estão escrevendo os livros que pegam pra ler por semana e vê crianças que já leram cento e não sei quantos livros. Aí, você fala, nossa, mas o menino já está no segundo ou no terceiro ano gostando de ler (ANA, entrevista, p. 1-2).

Como se vê, para a professora Ana, a leitura não se restringe às “delícias na área de literatura” que ela “ama demais” e pela qual tem “esse prazer todo”. Prazer que tem de ser incentivado, que precisa “contaminar as pessoas”. Por isso, a professora tenta trabalhar “de uma forma na sala de aula que busque esse encantamento do aluno pelos livros”. Esse discurso sobre alcançar o hábito da leitura pelo prazer se repete nos relatos

das seis professoras entrevistadas. Pode-se, então, considerar que, como discurso institucionalizado, ele já atravessou um século.

O período entreguerras traz o reinado da leitura literária e com ele a prática da leitura expressiva. Tal leitura seria possível assim que a criança, por volta dos nove ou dez anos, dominasse os mecanismos prévios da leitura instrumental, ou seja, quando já soubesse decifrar letras, formar sílabas, compor palavras e frases. “A criança capaz de ler em voz alta de modo inteligível, e portanto inteligente, terminou o aprendizado da leitura instrumental.” Vencida essa fase, ela estaria apta à iniciação literária, essa outra leitura “em que a emoção estética e a admiração pelos grandes autores constituem os dois suportes privilegiados de uma formação moral e cultural” (CHARTIER e HÉBRARD, 1995, p. 291). Além disso, ela passaria a ter direito de desfrutar dos acervos das bibliotecas, desde que, periodicamente, apresentasse suas leituras aos professores.

É nesse período, também, que surge a ideia da leitura explicada e da leitura seguida ou dirigida. Os documentos analisados por Chartier e Hébrard (1995) demonstram que seus autores tinham como consensual a eficácia da leitura dirigida, mesmo tratando-se da leitura de textos literários. Nesse caso, a impressão pessoal deveria sempre ser considerada, sem, contudo, desprezar o conhecimento erudito que auxilia na precisão, interpretação, no controle, na ampliação e na retificação da impressão pessoal. Mesmo sob a égide da leitura dirigida, percebe-se que a subjetividade do leitor, ainda que cingida pelo controle da instância escolar, começa a ser considerada.

Para o exercício da leitura seguida – ou seja, aquela que o aluno faria sem ter *a priori* recebido uma orientação ou uma indicação de que caminhos seguir – era necessário ter em mãos as obras integrais e não mais se ater apenas a meros excertos. Essa prática torna-se meio privilegiado para penetrar as próprias obras literárias selecionadas do repertório dramático clássico ou romântico, incluindo poesia e obras epistolares. Assim, a leitura escolar da literatura francesa tornou-se o sustentáculo da formação escolar tanto primária quanto secundária. Isso só vai mudar nos anos setenta, em virtude do extraordinário insucesso escolar ocorrido nas décadas de 1960 e 1970.

Nesse período, a leitura passa a ser um aprendizado considerado difícil e longo. As Instruções de 1972 (Ministério da Educação Nacional) afirmam que, em leitura, é preciso “não forçar o passo” e que “não se pode esperar que todos os alunos aprendam a ler no mesmo ritmo.” Essa mudança acompanha outra: “Levanta-se a hipótese de que o

acesso ao sentido contribui mais para o leitor aprendiz do que as explicações do professor, e de que a compreensão não segue a oralização, mas é anterior a ela” (CHARTIER e HÉBRARD, 1995, p. 312). Ou seja, acentua-se a compreensão de que a leitura é uma prática subjetiva de construção de sentido, muito mais do que um ato de decodificação oral e muito mais do que o efeito de um estudo dirigido.

Outras mudanças, ainda na França, mas que são bastante familiares, começam a acontecer. O professor de língua materna passa a ser um professor de cultura em sentido amplo. É ele quem deve iniciar o aluno em tudo o que a mídia veicula e oferece. Não é mais o caso simplesmente de criar o gosto pela leitura das grandes obras. Cabe ao professor iniciar os alunos na compreensão da cultura contemporânea e no consumo de objetos culturais que ela produz. A formação do aluno não deve basear-se mais exclusivamente no livro e na leitura. Mas, se o “texto” trabalhado pelos alunos for um espetáculo teatral ou um filme, espera-se que os registros apresentados aos professores sejam sempre escritos.

A escola continua a fazer ler, todavia a leitura deixa de ser um fim em si mesmo, para ser o meio pelo qual o aluno participa da cultura, do conhecimento e capacita-se para a reflexão. Sendo assim, é preciso que as leituras correspondam às necessidades, aos interesses e à capacidade dos leitores. A escrita torna-se a pedra angular da formação escolar. É o fim da era da leitura-formação. Inicia-se uma nova era de formação pela escrita. Nas décadas de 1970 e 1980, o que se vê é um grande contingente de alunos que lêem mal. Há divergências tão profundas quanto à organização da instituição escolar que se torna “impossível elaborar um texto [uma nova Instrução] capaz de reunir as partes conflitantes” (CHARTIER e HÉBRARD, 1995, p. 331).

Essa realidade francesa, observada por meio de discursos oficiais sobre leitura, talvez apenas com alguns anos de atraso, é a mesma que se vive no Brasil. É assim que, na contemporaneidade, a leitura assume novo patamar no espaço público. Forjado por bibliotecários, adotado por jornalistas e por outros profissionais da mídia, o modelo moderno¹⁰ de leitura penetra o sistema escolar. Conforme esse modelo, a leitura, antes de qualquer consideração sobre suportes e conteúdos, passou a ser considerada um ato

¹⁰ O adjetivo “moderno”, neste caso, qualifica um modelo de leitura, segundo Chartier e Hébrard (1999, p. 586), que surgiu no início do século XX e, com base no modelo norte-americano, “ele cria um campo profissional novo, a leitura pública moderna, e um ofício que se emancipa das atividades de mera conservação, o ofício de bibliotecário.”

positivo, incondicionalmente. Associada ao ensino de massa, irrompe mais intensamente a leitura de textos que não os literários. Mas

tal modelo não pode instalar-se na escola sem ser logo escolarizado, isto é, retomado em dispositivos técnicos de formação: ler a imprensa, a documentação, de modo funcional e rápido, torna-se objeto de aprendizado precoce e longo, que não substitui as outras atividades de leitura, mas, ao contrário, a elas se acrescenta (CHARTIER e HÉBRARD, 1995, p. 588).

Chega-se à era do ecletismo: a variedade de textos aceita para trabalho escolar é indefinida. Paradoxalmente, o tempo de sala de aula para leitura não foi ampliado para atender essa nova prática. Razão pela qual, apesar de ter-se liquidado com a imutabilidade dos clássicos na escola, perpetuam-se determinadas escolhas e práticas antigas, apenas revestidas por didáticas variadas. Se por um lado, o modelo moderno de leitura parece triunfar, por outro, os modelos convencionais permanecem. Contudo, eles deixaram de ser vistos como contraditórios. O novo preceito é que é preciso ler, seja para se informar, seja para se formar. Melhor ainda se essas leituras forem mediadas, simultaneamente, por recursos próprios às aprendizagens eficazes e à leitura de prazer: ler tanto para se instruir quanto para se distrair. Nas entrevistas que fiz com as professoras das primeiras séries do Ensino Fundamental, fica evidente que elas incorporaram em suas prática a concepção de que é necessário trabalhar com a maior variedade possível de tipos de textos, de gêneros discursivos. Em suas aulas, conforme seus depoimentos, elas promovem aos alunos o acesso a diversos textos que vão do literário (narrativas, poemas), passando pelo jornalístico (editorial, artigos de opinião, charges, tiras etc.), histórias em quadrinhos, artigos de divulgação científica, entre outros. Os discursos vão produzindo práticas e vice-versa.

Segundo Chartier e Hébrard (1995), esse modelo contemporâneo de leitura emerge com maior clareza na escola, pois ela não pode deixar de praticar a leitura de formação nem tampouco se abster da leitura de informação. Afirmam estes autores que

esta “escolarização” dos processos de leitura extrapolou a escola, tornando-se a maneira pela qual toda a instituição pensa as suas intervenções voltadas para públicos identificados como alvos a conquistar, de modo a administrar a liberdade de seus conteúdos e o domínio de suas ações, a plasticidade indefinida das iniciativas e a avaliação interna dos efeitos produzidos. Desse modo ela promove um discurso consensual, comentário obrigatório de todas as pesquisas estatísticas, que é consagrado não só a uma contínua lamentação quantitativa (os franceses não lêem, ou não lêem tanto quanto deveriam) e qualitativa (não lêem, ou não lêem mais, o que deveriam

ter lido), como a uma aprovação incondicional de tudo o que faz para “fazer ler” (CHARTIER e HÉBRARD, 1995, p. 589).

Um quadro assim tão bem traçado por esses autores permite concluir que todas as semelhanças não são meras coincidências. Vemo-nos representados nessa trajetória histórico-discursiva da leitura e da sua escolarização. Chegamos aos dias atuais, ouvindo incansavelmente, que os brasileiros não lêem, ou lêem mal ou não lêem o que deveriam ler. Também não faltam por aqui discursos, seja em forma de documentos oficiais, seja em forma de artigos de divulgação científica, seja em forma de propaganda, que preconizam a leitura como prática fundamental para a formação e constituição de um sujeito que se quer – política e culturalmente – crítico e atuante. Esses discursos instituem, assim, uma vontade de verdade (FOUCAULT, 2008): a escola é espaço privilegiado para práticas de leitura e responsável pela formação do leitor.

No entanto, essa vontade de verdade acaba sendo atravessada por enunciados que falseiam a atuação da escola em relação à leitura. A esse respeito, Cruvinel (2002) elenca cinco mitos¹¹ sobre os quais, muito apropriadamente, discorre com o propósito de

apontar e problematizar algumas afirmações sobre a leitura, cristalizadas pelo domínio comum e principalmente nos domínios da escola, que passaram a significar na ordem discursiva escolar, colocando-se como *enunciados de verdade* e determinando a orientação de práticas de leitura, notadamente de leitura literária. Mais especificamente aplicados à atividade de interpretação de textos literários, esses enunciados podem ser entendidos como mitos que permeiam a prática de leitura na escola (CRUVINEL, 2002, p. 68).

Como se vê, não há um princípio de continuidade permeando as práticas discursivas sobre leitura, escola e formação do leitor. Essas práticas ora se cruzam, ora se ignoram ou se excluem. Nesse jogo entre enunciados, a escola é instituída por vezes como remédio por vezes como veneno no tratamento da leitura. Nas memórias da professora Ana, o veneno ficou inoculado:

ANA: Eu acho que eu tenho trauma daqueles... desses negócios de leitura, aquela leitura obrigatória, que todo mundo tem que comprar o mesmo livro e que tem de ler... *mas sinto falta dela. Daquele momento, assim, de fazer aquela explanação, todo mundo vê, assim, ah, a interpretação é diferente, é positivo.* Mas não sei se porque,

¹¹ Os mitos elencado são: 1) Ler é entender o que o autor quis dizer; 2) O texto literário permite qualquer leitura; 3) Ler é entender a mensagem do texto; 4) A leitura do texto clássico é difícil e 5) A atividade de ler é sempre prazerosa (Cruvinel, 2002, p. 70).

assim, eu tive aquela leitura muito por obrigação, você tem de ler tanto livros por semestre, tantos livros no primeiro ano, tantos no segundo... então, eu acho assim, tem de ter esse outro lado, essa exploração dessa leitura, mas eu acho assim que esse momento dessa divulgação dessa leitura falta. Faltou pra mim na minha vida escolar, faltou muito porque a leitura que era dada pra mim era só no sentido da imposição e da cobrança, você tem que ler o livro fulano de tal, daqueles autores consagrados e você tem que apresentar como prova, como resumo, né. Então, quer dizer, isso vai marcando e até quando falo em literatura, quando eu penso a literatura, quando eu olho a literatura assim por esse lado, será que é por causa disso, né? Eu penso assim, ah, eu tive essa literatura dos autores consagrados só por obrigação. E aí, eu não tenho encantamento por eles, não tenho (ANA, entrevista, p. 4, grifos meus).

O trecho destacado faz pensar que, talvez, não tenha sido exatamente a obrigatoriedade que afastou Ana da leitura dos clássicos, mas a imposição de um único sentido, de uma única possibilidade de interpretação para textos que se caracterizam pela polissemia. Mas ela encontrou também práticas que funcionaram como antídoto:

ANA: Eu acho assim, a escola tem de manter viva essa chama aí, que ela tenha os livros obrigatórios, mas, uma experiência também que eu achei fantástica, na faculdade, que [uma professora] fez com a gente, isso na faculdade, ela levou e fez o circuito do livro. Ela levou mais ou menos uma... deve ser mais ou menos uns 20 ou 30 livros, e esses livros passavam na turma toda. Então, a gente ia lá, escolhia um livro, levava pra casa, os livros eram da professora. E eu achei interessante, porque a gente era... o cuidado que a gente tinha que ter com o livro da professora, o livro que ela indicou, pra gente ler vários livros de bibliografias diferentes. Inclusive, eu lembro do *Batismo de sangue*, do Frei Beto, que eu li por causa desse universo de bibliografia que ela levou. Então, eu acho assim, é mais uma atividade que faz assim com que o aluno se torne leitor (ANA, entrevista, p. 4).

Nas memórias da professora Ana, materializa-se o confronto em que atua a escola como instituição que se quer formadora de leitores: ao mesmo tempo em que impõe e obriga, a escola é pressionada para que promova a autonomia e permita a liberdade de escolha do leitor. Sem esquecer que imposição, obrigação, autonomia e liberdade são conceitos construídos histórica e discursivamente, sendo, portanto, absolutamente relativos.

Desde que foi institucionalizada, à escola foi conferida a tarefa de produzir leitura e sobre leitura. Esse duplo papel resulta na enorme quantidade de estudos acerca dessa atividade. É preciso pensar a leitura na tentativa de desvendar os mistérios de seus processos, para melhor trabalhar com ela e promovê-la efetivamente, conforme ela seja concebida. Como já havia anunciado, a história da leitura quase que se confunde com a história do homem e o que se sabe sobre ela não é muito mais do que o que se sabe

sobre ele. Assim, as concepções de leitura correspondem às concepções de homem, de sociedade, de linguagem que têm se constituído de acordo com as práticas e os discursos predominantes em determinado momento sócio-histórico. Se, por vezes, o ato de ler foi concebido como uma atividade mecânica; mais recentemente ele tem sido entendido como

um processo abrangente e complexo; é um processo de compreensão, de inteligência de mundo que envolve uma característica essencial e singular ao homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação da palavra. (BRANDÃO e MICHELETTI, 2001, p. 17).

Partindo da observação dos métodos, a primeira concepção de leitura discutida por Braggio (1992) é a de base behaviorista. Nessa perspectiva, o discurso que institui a prática é o de que é preciso que a criança já tenha aprendido a relação soletração e som, para posteriormente chegar a ler com significado. Uma das professoras que entrevistei conta que sua casa era também escola, porque uma tia, formada professora, fora morar com ela e a família, num tempo em que não havia escola na vila em que moravam. Em suas lembranças emocionadas, há um episódio que ilustra a aprendizagem da leitura pela soletração. Uma leitura que é apenas a relação da grafia com o som, o significado não é alcançado:

LÚCIA: Era na nossa casa, inclusive a nossa casa era até de palha... por aí, você tira... [emocionada, ela chora]. De palha, chão batido, e eu convivi com isso, quer dizer, eu nem sei como foi que eu aprendi a ler, nem nada, mas eu não sei, aprendi, né. Hoje, eu procuro, eu lembro, eu procuro a família da mamãe, né, nas cartilhas... c – a: ca, c – o: co, caco, né [risos]. Imagina que coisa difícil: c – a: ca, c – o: co, caco. Mas eu não relacionava o que nós chamávamos de caco, tirava daquelas latas velhas, aquilo ali era uma espécie de uma pá de lixo, pra quando varria a casa ir pegar aquele lixo, né, então, chamava caco. Caco de lixo, caco de pegar lixo, né. Hoje, a gente chama de pá de lixo, né (LÚCIA, entrevista, p. 1).

Segundo esse modelo, a leitura é trabalhada mecanicamente, muito conforme o esquema estímulo/resposta. Não se pode ser ingênuo e pensar que essa prática discursiva comportamentalista perpassasse tão somente os fazeres pedagógicos. A ciência, a política, a economia, a cultura, a sociedade, enfim, compunham um feixe de relações atravessadas e determinadas pelo discurso behaviorista. Apesar da limitação do modelo, Lúcia aprendeu a ler, tornou-se professora doutora, dedicada à formação de leitores. O fato é que nenhuma concepção, nenhum método, nenhum modelo de leitura conserva-se alheio e imune às práticas e aos discursos – de dentro e de fora da escola – que constituem outras concepções, outros métodos e modelos. Isso talvez possibilite

entender por que, embora a escola geralmente dificulte o processo de aprendizagem da leitura, pessoas como Lúcia extrapolam os limites do método e constroem suas trajetórias de leitoras.

Braggio (1992) focaliza, a seguir, a concepção interacionista de leitura, configurada em dois modelos. O primeiro se sustenta no postulado de que a leitura se dá no processo de interação entre leitor e texto. Ou seja, o leitor, ao interagir com um texto, constrói para ele um significado. O conhecimento, portanto, não está só no texto. Ao entrar em contato com o texto, o indivíduo traz para o ato de ler seu conhecimento, sua experiência, suas crenças e, nesse processo interacional se dá a leitura. Apesar da importância do leitor, para essa concepção, o foco do processo ainda é o texto.

O segundo modelo interacionista se difere do primeiro porque não considera que o foco da leitura esteja nem no leitor nem no texto, mas no encontro entre um e outro. O leitor interage com um autor, por meio do texto, para construir significados. A leitura não se focaliza no leitor, porque não se dá apenas de dentro para fora. Também não se focaliza no texto, porque não se dá apenas de fora para dentro. Logo, é na interação entre os dois que a leitura acontece. O que permite a instauração dessa concepção é a emergência de diversos enunciados relacionados à linguística, à sociologia, à sociolinguística, à psicologia, à psicolinguística, produzindo uma rede discursiva acerca do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita.

Por fim, Braggio (1992) trata da concepção sociopsicolinguística, também chamada de modelo transacional de leitura. Essa concepção se diferencia da interacionista por considerar que o foco do ato de ler não está no leitor, não está no texto e também não está no encontro entre leitor e texto, que se tocam e se afastam sem se modificarem: está no novo evento que surge da interação entre os dois. Ou seja, leitor e texto se tocam e se transformam; nenhum deles permanece o mesmo. E esse novo evento – noção que nos remete ao acontecimento, conforme Foucault (2004 e 2008) – não pode ser explicado nem examinando o texto lido nem conhecendo o leitor, porque o significado construído é resultado da relação entre texto e contexto sócio-histórico-cultural, e ele, o significado, não existe à parte da interpretação de qualquer dos envolvidos no processo de leitura.

E mesmo essa concepção sociopsicolinguística carece de redimensionamento, que pode se dar a partir dos discursos de autores que pensam a linguagem, sua aquisição, o homem e a sociedade de forma totalizante, concreta. Esse redimensionamento teria que dar “conta do leitor que ao se apropriar da linguagem

escrita o fizesse de maneira crítica, utilizando-a como um instrumento de reflexão sobre sua realidade e de sua práxis” (BRAGGIO, 1992, p. 95).

Todas essas concepções são produções discursivas atravessadas por diversos interdiscursos relativos a diferentes saberes e instâncias sociais. Deve-se entender toda essa análise como uma rede de enunciados que se inter-relacionam e acabam por instaurar novas práticas não-discursivas que, por sua vez, acabam por produzir outras práticas discursivas. E todas essas práticas, se estão dentro da escola, estão também fora dela e vice-versa. E, embora predomine uma ou outra concepção, um ou outro discurso, nada disso permanece em estado de pureza original: os discursos se contaminam.

As concepções discutidas por Braggio (1992), assim como as discutidas por Chartier e Hébrard (1995), configuram o trabalho com a leitura no século XX. No entanto, elas já vinham se constituindo à medida que as ciências, tal como as conhecemos, também se constituíam. O desenvolvimento da biologia, da linguística, da psicologia, da psicanálise e das ciências sociais produziu compreensões diversas, que ora se assemelham ora se divergem, a cerca da linguagem, do homem e da sociedade. Evidentemente, essas compreensões são determinadas por discursos que vêm também de campos como a economia e a política, e foram possibilitadas pelo “efeito de uma mudança nas disposições fundamentais do saber”, mudança que, “na curva do século XVIII”, fez com que se desvanecesse “o solo do pensamento clássico”, deixando “aparecer a figura do homem” (FOUCAULT, 1999, p. 536). Portanto, o aparecimento do homem inclui na ordem da leitura a interação de processos linguísticos, psicológicos e socio-históricos.

A leitura tal qual se encontra hoje na escola é resultado desse contágio discursivo. Não é difícil observar que as práticas de ensino da leitura na escola ora pendem para concepções consideradas mais avançadas, ora pendem para as que são tidas por conservadoras. Ora integram diferentes concepções, aproveitando de cada uma os aspectos que possam contribuir com o trabalho. Em qualquer dos casos, é muito importante que a escola, ou melhor, que os professores percebam que o trabalho que realizam também é resultado dos discursos e dos interdiscursos que os atravessam e os determinam.

A formação escolar do leitor de texto literário: remédio e veneno

O meu interesse por esse objeto de pesquisa – a formação do leitor – se deu, certamente, pelo fato de a minha história pessoal e profissional estar estreitamente vinculada à instituição escolar. As leituras, os estudos, as observações, as reflexões que tenho feito já me demonstraram suficientemente que o leitor se forma apesar e em detrimento da escola. Contudo, como instância responsabilizada e responsável pela formação do leitor, ela tem desempenhado seu papel. Considero como mais relevante problematizar o processo, investigando práticas e discursos que o constituem do que responder se ela alcança êxito ou não em sua função.

Entendo como leitor aquele que, tendo aprendido a ler, tem essa atividade como necessidade vital, e ainda que, inicialmente, precise de alguém ou algo que lhe desvele o caminho, não será por muito tempo que ele se deixará dirigir. O leitor que se forma (ou é formado?), tão cedo quanto possa, desenha o seu próprio percurso de leitura. Esse leitor autônomo pode até ser formado pelas instituições de ensino, no entanto, ele rompe os limites impostos por essas instâncias pedagógicas e constitui-se no “desconhecido” a respeito de quem ainda há muito o que descobrir, embora muito se especule, muito se fale sobre ele.

A família, comumente, é a primeira instituição que se dedica a iniciar as crianças no aprendizado da leitura, para depois entregar essa tarefa à escola. Dependendo da época e do lugar, esse papel da família foi fundamental, quando os materiais de leitura não eram tão acessíveis. Contemporaneamente, em especial, nos meios urbanos, quando se dão conta, as famílias já descobrem seus filhos lendo na mais tenra idade, porque são excessivamente expostos à escrita e estimulados por diversas mídias. Em suas lembranças, o aluno Breno materializa esse aprendizado, por assim dizer, “natural” da leitura, primeiro, em um depoimento feito em sala de aula:

BRENO: Também a minha mãe, ela lia uns livrinhos pra gente. Que nem... eu lembro que eu aprendi a ler, eu num sei se... eu acho que é cedo assim, né. Eu acho que eu aprendi a ler entre os três, quatro anos, assim. E eu lembro que eu ficava lendo tudo que eu via, tudo que eu via eu lia, aí minha mãe achou ótimo, assim, né, até hoje ela fala que eu aprendi a ler cedo, que quando eu era bem pequenininho eu já aprendi ler de carreirinha, que a gente lê bem rápido assim, né, não precisa ficar falando sílaba por sílaba (AULA III, p. 13).

depois, na entrevista que me concedeu:

BRENO: Eu não me lembro muito bem de quando eu aprendi a ler. Me lembro de depois que eu aprendi a ler, lendo as coisas na rua, lendo meus livros... Mas, é... direitinho assim, como eu aprendi a ler, eu não lembro, não lembro... gente... quando eu a prendi a ler, eu não lembro [...].

ILSE: O que você lembra é de você já lendo?

BRENO: É. Eu lembro de mim já lendo. Eu lembro do dia, é, eu lembro do dia que eu comecei a ler tudo, assim. Agora, de eu ler assim devagarinho, letrinha por letrinha, juntando as palavrinhas, eu não lembro (BRENO, entrevista, p. 4).

O mais provável é que Breno, assim como seus colegas, não tenham passado pelo processo de ler “devagarinho, letrinha por letrinha, juntando as palavrinhas” ou “falando sílaba por sílaba”. O mundo da leitura, anterior à escola, os envolveu por inteiro, não por fragmentos.

Em relação à sedução para a leitura, Pennac (1993, p.21) afirma: “que pedagogos éramos, quando não tínhamos a preocupação da pedagogia!”, referindo-se aos pais que, entusiasmados, querem proporcionar ao filho ainda bem pequeno *apenas* o prazer da leitura. E com esse intuito,

ensinamos tudo do livro a ele, naquele tempo em que ele não sabia ler. Nós o abrimos à infinita diversidade das coisas imaginárias, o iniciamos nas alegrias da viagem vertical, o dotamos da ubiqüidade, libertado de Cronos, mergulhado na solidão fabulosamente povoada de leitor...

[...]

Nós abrimos formidavelmente seu apetite de leitor.

A tal ponto, lembremos, a tal ponto que *ele tinha pressa em aprender a ler!* (PENNAC, 1993, p. 19-20, grifo do autor).

No entanto, na adolescência, o filho se encontra “recluso em seu quarto, diante de um livro que não lê. Todos os seus desejos de estar longe erguem-se, entre ele e as páginas abertas [...]” (PENNAC, 1993, p. 22). Nessa etapa da vida, professores e pais questionam: quem ou quais são os responsáveis pelo desvio do percurso que parecia tão promissor? Serão os pais que deixaram de ser os contadores/leitores de histórias e relegaram essa responsabilidade para a escola? Será a escola que mais cobra do que se interessa pela leitura que o aluno faz? Terá sido o século XX, já excessivamente áudio-visual? Por que, vencida a fase da adolescência, alguns se constituem em leitores contumazes, enquanto muitos outros têm a leitura apenas como mais uma ferramenta indispensável à sua condição de estar no mundo? Estas questões se desdobram: estes últimos são menos leitores do que os primeiros? Em que termos: de quantidade? De qualidade? Por que, para muitos, é considerado leitor formado aquele que alcança a fruição do texto literário?

Difícilmente será encontrada *a resposta* para essas questões. No entanto, muitas práticas e discursos produzem as condições para que essas questões se coloquem. Na esteira de Ana Miranda (2004) que, conforme citei anteriormente, considera ser a leitura da literatura a responsável por nos trazer toda a história do espírito humano, por nos ensinar a falar, a pensar, a escrever, a olhar, a imaginar, a sonhar e a viver, Antonio Candido pondera que a literatura promove a humanização. Humanização entendida como

processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 1995, p. 249).

Geralmente, os discursos sobre a literatura a revestem desse poder de falar à dimensão mais sensível do homem. Iser (1996), teorizando sobre a estética da recepção, refere-se a uma mudança na tradição hermenêutica. Mudança baseada na experiência da modernidade que

se manifesta sobretudo como uma negação daquilo que era essencial para a arte clássica: a harmonia, a conciliação, a superação dos opostos, a contemplação da plenitude. O hábito da negatividade na literatura moderna age, por isso, como agressão ininterrupta às nossas convenções orientadoras, desde a atitude até a percepção cotidiana. Em consequência, *sempre nos acontece algo através dessa arte*, e nos cabe perguntar o que acontece (ISER, 1996, p. 9, grifos meus).

Retomamos, aqui, a ideia de Foucault (1999) sobre a “mudança no solo do pensamento clássico” que permitiu o aparecimento do homem, este que recebe o texto, que o apreende e sofre seus efeitos. Ou seja, *nós, a quem sempre acontece algo através da literatura*. Segundo Iser (1996), a pergunta que se cabe fazer, então, não visa mais à significação, mas aos efeitos do texto, considerado como “processo integral, que abrange desde a reação do autor ao mundo até sua experiência pelo leitor” (ISER, 1996, p. 13).

Em uma das aulas com os alunos que investigo, há um depoimento significativo que diz respeito aos efeitos e à experiência do texto vivenciados pelo leitor. O aluno rememora as sensações suscitadas por determinada história, lida quando era criança, e, agora adolescente, sente-se com capacidade para racionalizar sobre como essa narrativa afetou sua subjetividade:

BRENO: Não, professora, eu quero falar, assim, não sei com as outras pessoas, mas quando eu era pequeno que eu pegava e ia ler um livro, eu habitava nele. Eu habitava nele, sim, porque eu me concentrava totalmente naquilo e eu me imaginava estar lá. Eu entrava dentro do livro, por isso, assim, eu acho que a frase perfeita pra mim é quando eu falo assim: eu viajava no livro. Sabe, assim, é como se eu entrasse no livro e tivesse vivendo a história, entendeu? Assim, como se eu fosse... se a história diz respeito à lesminha lá, no *Lúcia já vou indo*, era como se eu estivesse vendo a história. Hoje, assim, eu já tenho uma racionalidade maior, você não imagina isso, né, mas quando você era pequeno, a fantasia é bem maior, assim, toma conta da sua mente, pra você ver uma lesminha aí correndo pra ir pra uma festa, isso é normal, você ver aquilo (AULA XVI, p. 12).

Se, conforme afirma Bakhtin (2003, p. 340), na “obra literária (como em todas as artes), tudo, até mesmo as coisas inertes (correlacionadas ao homem), é marcado de subjetividade”, é, certamente, porque a literatura, por seu caráter dialógico, *fala à* subjetividade, à sensibilidade do leitor. É, sem dúvida, a literatura que dá maior consistência às histórias da leitura a que tenho me referido. Chartier (2001, 1999, 1998, 1990), Chartier e Hébrard (1995), Darnton (1990), Lajolo e Zilberman (1996) e Manguel (1997) constroem suas histórias da leitura, ilustrando-as fartamente com casos e exemplos da leitura literária, embora admitam que a história da leitura não se restrinja à literatura. Esse privilégio é também reconhecido por Leenhardt (2006). Discutindo a relação entre literatura e história, ele sublinha que

a leitura, especialmente da narrativa romanesca, constitui uma das estruturas construtivas essenciais com relação à história, que ela é conseqüentemente o fundamento mesmo da cidadania, na medida em que ela repousa ao mesmo tempo sobre um indivíduo construído como autônomo e livre, mas igualmente solidário e inscrito numa história social e coletiva. A literatura ocupa, na elaboração da história, considerada nesse momento como modalidade temporal do vínculo social que liga as gerações e os indivíduos, um papel essencial, porque só ela permite que, no plano imaginário, de modo experimental e funcional seja encenado o teatro do tempo e do lugar social. Sem a possibilidade de encenar estas relações no plano imaginário, a sociedade não saberia estabelecer e gerar estas relações, como constatamos cada vez que vem a faltar esta elaboração simbólica (LEENHARDT, 2006, p. 23).

O pensamento de Leenhardt reforça a ideia de que a literatura é essencial ao homem e à sua história. Manguel (1997, p. 257 e 262) narra, entre muitos outros, o caso de duas leitoras que tinham na literatura a motivação para suas existências. No século XVI, Santa Teresa, ainda criança, acostumara-se tanto a ler novelas de cavalaria que perdera o desejo de realizar suas outras tarefas; passava, sem se importar, horas e horas do dia e da noite no exercício da leitura e, se não tivesse um novo livro para ler, não

podia se sentir feliz. Séculos antes, entre 1010 e 1020, na China, uma senhora chamada Sarashima declara-se tão apaixonada por histórias que, mesmo confinada no interior, veio a saber da existência dos “contos” e, então, ora a Buda para que a leve para a capital, onde possa ler todos eles. Esse era o seu maior desejo. Uma de minhas alunas, assim como essas leitoras ancestrais, se deixa de tal forma envolver pela leitura de um romance que se alheia do mundo a sua volta. Ela é, como ela mesma diz, tomada pelo vício do livro – e, aqui, cabe a ressalva de que não era um livro exigido nem muito menos recomendado pela escola:

TATIANA: Ah, eu adoro ler esses livros, assim, como *Crepúsculo*, porque parece, assim, tão real e também tão sobrenatural... ah, é muito bom. Eu lembro que quando eu estava lendo o *Crepúsculo*, aí as pessoas iam conversar comigo, eu estava lendo, aí eu ia e falava assim, eu estava lendo. Que nem a Manuela, ela falava assim, hem, Tatiana, você vai ou não? Aí, eu: Ah, eu não sei, não sei... e lendo! Aí ela falava, Tatiana, você não está falando comigo, não! (Risos) Aí, ah, não sei, sabe, aquele livro me viciou e eu fico querendo ler cada vez mais ainda (TATIANA, entrevista, p. 6).

Um outro caso interessante é o de Charles Dickens. Manguel (1997, p. 288), discutindo o autor como leitor, conta que, na Inglaterra do século XIX, Dickens fora uma das estrelas da leitura feita pelos próprios autores e ele fazia essa leitura com tal talento que emocionava seus espectadores até às lágrimas, sentindo-se, por isso, com “Poder sobre os outros”, com “Poder de mover e controlar” por meio do “Poder de sua escrita” e do “Poder de sua voz”. É o poder da leitura, mas, claro, é sobretudo o poder da literatura, porque não era outra coisa que Dickens lia a seus ouvintes. Esse poder é tão reconhecido e, por vezes, tão temido que determinados livros literários são proibidos. Assim se deu com *D. Quixote* que foi banido do Chile porque Pinochet achava “que o livro continha um apelo à liberdade individual e um ataque à autoridade instituída” (MANGUEL, 1997, p. 320).

Na concepção foucaultiana, “a literatura se distingue cada vez mais no discurso de idéias e se encerra numa intransitividade radical; destaca-se de todos os valores que podiam, na idade clássica, fazê-la circular (o gosto, o prazer, o natural, o verdadeiro) e faz nascer, no seu próprio espaço, tudo o que pode assegurar-lhe a denegação lúdica (o escandaloso, o feio, o impossível)” (FOUCAULT, 1999, p. 416). Está, assim, a literatura sempre constituída, sempre envolvida por esses discursos que não conseguem dizê-la, porque sua característica mais marcante é escapar às definições. Sobre essa condição de discurso “indefinível”, Chartier (2001, p. 98) considera: “há um mistério irreduzível que remete a obra à subjetividade de cada um” e, ainda que haja “fatos que

possibilitaram a construção desta obra, o que quer dizer sua localização em um lugar, em um tempo, em uma sociedade, com técnicas, formas de difusão e de apropriação”, construir uma história das obras literárias não há de significar “destruir sua condição mais real: o mistério.”

Pode ser que a escola, a academia tenha tido a pretensão de desvendar esse mistério. Pode ser que ainda a tenha e, talvez, esse desafio é que faça a literatura tão cara à academia, já que se sente legitimada como instituição de saber e poder. É possível que a liberdade do discurso literário incomode o discurso disciplinador da escola e, por isso, este queira dominar aquele, submetê-lo ao bisturi da análise e da crítica para tentar escapar à esfinge enigmática. Ainda que não consiga escapar, a academia poderá sempre parafrasear Calvino (2007) e reafirmar que, mesmo sendo irremediavelmente devorada por ela “é melhor ler a literatura do que não ler a literatura”.

Mas a trajetória da literatura com a escola vai se enredando em dificuldades instituídas pelas condições sócio-históricas. Hansen (2005) alerta que, na atualidade,

objetivamente, a ficção literária não conta. Ou conta pouco. A desimportância e a desqualificação objetivas do seu valor-de-uso formador, no velho sentido católico-burguês-liberal do século XIX, e de seu valor crítico, no sentido marxista, confirmam o que foi explicitado por Iser nos anos 1970, e o que Anne-Marie Chartier e Jean Hébrard demonstraram para a leitura literária da escola francesa: há muito a literatura não é mais o instrumento de formação, como foi na Europa do século XIX, quando a leitura dos clássicos da língua e da nacionalidade substituiu a teologia na educação adaptada à construção dos estados nacionais burgueses, função que ela teve por aqui eu diria até os anos 1960. Agora, mundialmente, a indústria cultural domina todos os espaços, inclusive a escola e a universidade, fornecendo o suplemento de alma necessário à regressão de cada um (HANSEN, 2005, p. 43).

Não nego que concordo com a ideia que para a academia, apesar de tudo, ainda constitui consenso: é melhor ler a literatura do que não lê-la. Por todas as razões aqui já arroladas, pelas que não considerei e por muitas outras que não foram ainda nem sequer pensadas. Em um país como o Brasil, onde são agressivamente marcantes as desigualdades sociais e, conseqüentemente, muito difícil o acesso aos bens culturais hegemônicos, é compreensível que se defenda a prática da leitura literária na escola. Bem ou mal, em meio a profundas e intrínsecas contradições, essa instituição tenta democratizar esse acesso, criando condições para que se dê o encontro entre os grupos sociais economicamente desprovidos e a literatura, como forma de amenizar essas

desigualdades. Em outros casos, por meio da arte literária, tentando sensibilizar grupos sociais economicamente privilegiados para valores que extrapolem aos da sociedade de consumo.

Contudo, ao tomar a literatura por objeto de ensino – se é que isso é possível – a escola oscila entre a condição de remédio ou veneno. Remédio quando é a única oportunidade para que muitos alunos tenham contato com o texto literário. Quando, também, conforme muitos estudos e pesquisas mostram, promove experiências de leitura que instigam a curiosidade e o interesse do leitor, que apresentam a literatura como possibilidade de compreensão de si, do outro e do mundo. O veneno está na constituição da escola: lugar da regra, da disciplina, do controle, da uniformização, da normatização. Nada disso diz respeito à literatura que deve ser, por excelência, o lugar do exercício da liberdade, da experiência. É preciso permitir autonomia ao leitor, ao aluno leitor. Mesmo que isso signifique uma outra normatização para o trabalho pedagógico com a leitura. Uma normatização que não entenda o aluno leitor como alguém que recebe o texto passivamente. Experiências pedagógicas que visam à formação do leitor devem levar em conta que

o discurso não pode controlar totalmente o discurso; todo texto leva consigo possibilidades de significação que escapam sempre de qualquer controle, e todo texto pedagogizado arrasta consigo a possibilidade de pôr em questão a gramática na qual ele está inserido (LARROSA, 2000, p. 117).

Larrosa (2000, p. 125) insiste na radical impossibilidade de subordinação da literatura, não tanto para mantê-la separada da pedagogia, mas “para explorar essa resistência à subordinação frente a uma concepção do logos pedagógico que seja capaz de incluir tensões e contradições constitutivas”. O logos pedagógico deveria, então, considerar a leitura como experiência e a experiência de cada leitor que, conforme se observa, constitui-se, singularmente, no processo de subjetivação pelas práticas e pelos discursos que o atravessam.

Entre as tensões de que fala Larrosa, encontra-se a diferença essencial entre duas formas do logos pedagógico: “o que faz pensar e o que transmite o já pensado, ambas as formas incluindo a literatura” (LARROSA, 2000, p. 127). O antipedagogismo da literatura deve ser entendido como uma forma de romper com um discurso pedagógico dogmático, transmissor de verdades teóricas ou morais; uma forma de se contrapor à imposição de significados doutrinários e unívocos, e à solidificação do sentido. Parece não lograr sucesso, na formação do leitor, uma prática da literatura que seja moralizante,

que pretenda apenas transmitir o já sabido e o já pensado. Conforme Candido (1995, p. 243), “a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apóia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante”. É essa literatura que, trazendo em si livremente o bem e o mal, humaniza porque que faz viver.

Ainda que a palavra “literatura” seja de recente data, assim como “recente é também em nossa cultura o isolamento de uma linguagem singular, cuja modalidade própria é ser ‘literária’” (FOUCAULT, 1999, p. 415), a literatura considerada como (re)criação imaginária do mundo está presente na história ocidental desde a Antiguidade Clássica. A arte de sensibilizar pelo trabalho com a palavra nos acompanha, pelo menos, desde Homero, passando por Hesíodo, Platão, Virgílio, Sêneca, Dante, Camões, Shakespeare, para citar apenas alguns dos mestres ancestrais nessa arte. Nas situações de aprendizagem entre filósofos e discípulos, na Idade Antiga, nos mosteiros da alta Idade Média e nas Universidades e escolas emergentes, na baixa Idade Média, as obras desses e de muitos outros autores estiveram presentes quer seja como modelo ideal de língua, quer seja pela profundidade das reflexões que propõem, quer seja pelas possibilidades de alimentar as necessidades oníricas – sublimes ou grotescas – do homem. Definida essa linguagem singular, no início do século XIX, como “literária” (FOUCAULT, 1999, p. 415), ela, constantemente, tem sido apropriada pelas instituições de ensino, ora mais ora menos intensamente.

Quando Chartier e Hébrard (1995), de acordo com o que já referenciei, analisam as *Instructions* do início do século XX, os discursos que performam esses documentos lhes permitem afirmar que, no período entreguerras, deu-se “O reinado da leitura literária”. A literatura era usada como provocação, como chamariz para que a criança se desenvolvesse na prática da leitura e tivesse direito de se apropriar das riquezas da biblioteca. Acreditava-se, então, que, assim que a criança lesse com expressividade, assim que ela provasse, pela sua maneira de ler, que compreendia o que estava lendo, porque sua dicção exprimia a idéia daquilo que lia, ela teria terminado o aprendizado da leitura instrumental e estaria preparada para a leitura literária. Nas escolas da França dessa época, o curso primário “progressivamente incorporou os objetivos do ensino literário, a princípio formando seus professores de literatura, depois introduzindo em classe técnicas de leitura forjadas para os grandes clássicos [...]” (CHARTIER e HÉBRARD, 1995, p. 291).

Conforme esses pesquisadores, os documentos, os decretos, as instruções que, então, regulamentaram a educação, na França, preconizavam uma formação escolar com tronco comum duplo: literário e científico. Acreditava-se que o homem culto do século XX só poderia “ser produzido pela estreita associação de disciplinas literárias e científicas” e defendia-se um ensino clássico que se propunha “essencialmente a desenvolver e promover o conjunto das qualidades gerais e humanas da inteligência” (*Enseignement*, 1925, p. 115 e 131, In CHARTIER e HÉBRARD, 1995, p. 295). Analisando esses discursos, Chartier e Hébrard lembram que a leitura das grandes obras foi o instrumento dessa cultura geral e, nesse momento, o “ensino da literatura se estende, de fato se não de direito, à totalidade do programa, porque não está vinculado exclusivamente à história literária”. Ainda que o estudo da literatura fosse mencionado explicitamente apenas no programa das três séries superiores – que correspondem ao nosso ensino médio – os alunos eram preparados para ele desde a escola primária.

Como se observa, a ideia é que a escola prepare, forme leitores. É inegável que a realidade brasileira tem muito em comum com a francesa. Retomando dados da história local mais recente, encontrei um documento elaborado, a pedido do Governo do Estado de Goiás, no final da década de 1980 e início da década de 1990, por uma equipe de professores da Faculdade de Letras e do Colégio de Aplicação (hoje, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – CEPAE) da Universidade Federal de Goiás. O documento é um “Programa Curricular Mínimo de Língua Portuguesa”, para o Ensino Fundamental e Médio. Esse programa contribuiu para que uma concepção menos tradicional do ensino de língua materna começasse a ser discutida e, posteriormente, implementada na rede pública de ensino no estado. A equipe elaboradora era também responsável por apresentar o programa aos professores, discutindo com eles seus pressupostos teóricos e sua aplicabilidade em sala de aula.

Tudo isso caracteriza uma intensa movimentação discursiva por que passaram a leitura e a literatura, nas décadas de 1980 e 1990. Zilberman e Rösing (2009) consideram que o livro *Leitura em crise na escola: alternativas do professor*, lançado no início da década de 80, alcançou sucesso incomum, considerando que pertencia ao âmbito ensaístico. O fato é que, reunindo “estudiosos que discutiam questões atinentes à leitura no espaço da sala de aula, com ênfase no ensino da literatura, o livro expressava os dilemas experimentados por professores e alunos, convidando-os ao mesmo tempo para o exercício de uma prática que se mostrasse mais renovadora e igualmente gratificante” (ZILBERMAN e RÖSING, 2009, p. 9).

Concordam as autoras que o referido livro aparece no bojo de um movimento mais amplo que envolvia pesquisadores preocupados com a escola, com a qualidade do ensino, com a qualificação dos professores e com os resultados insatisfatórios da aprendizagem, depois de transcorrida uma década, desde a reforma da educação brasileira, na década de 1970. As pesquisadoras relacionam, então, uma série de eventos que compuseram, e ainda compõem, a rede em que se têm configurado os discursos sobre a leitura e, mais especificamente, sobre a leitura da literatura, nas escolas brasileiras: são congressos de leitura como o Cole, que já se aproxima da 20ª edição, em Campinas – SP; jornadas de literatura como a de Passo Fundo – RS, em sua 13ª edição, e a Jornada Nacional de Literatura, com 12 edições. Além disso, há ainda a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil que, desde 1974, passa a promover prêmios para a literatura infantil e o Salão FNLIJ do livro para Crianças e Jovens. Paralelamente, entre os anos 1970 e 1980, emergem as associações como a de Professores de Língua e Literatura (APLL) e a de Leitura do Brasil (ALB).

Zilberman e Rösing lembram que, em meio a todo esse movimento, os autores de *Leitura em crise na escola: alternativas do professor* apostaram em uma ficha mais que em todas as outras: a literatura.

Os ensaios que constituem o livro conferem apreciável crédito à leitura, mas privilegiam uma modalidade de objeto da ação de ler – as obras de ficção e de poesia, que compõem o acervo da literatura. Não renegam outras espécies de texto, mas o texto literário sobrepuja e sintetiza as demais formas de expressão escrita, na concepção aceita e difundida por *Leitura em crise na escola*. Que os professores compartilhavam esse crédito e buscavam opções de ação, indica-o o fato de que a obra contou com muitos leitores e deu vazão a muitas avaliações favoráveis (ZILBERMAN e RÖSING, 2009, p. 11).

Fazer ler a literatura, formar leitores por meio da leitura do texto literário, nessa época, constituiu-se em vontade de verdade (FOUCAULT, 2008). Uma vontade de verdade que não deixou de existir, que vem, desde onde nossos olhares de investigadores conseguem alcançar a história, constituindo práticas e discursos acerca da leitura. No entanto ela é também constituída pelo movimento e pelo paradoxo entre os discursos. Por exemplo, o historiador Albuquerque Junior (2007), atenta para a questão de o discurso literário ser denegado pelo discurso histórico/historiográfico. Esse pesquisador questiona o fato de, via de regra, os historiadores considerarem o discurso literário como “menor”, em relação ao discurso histórico/historiográfico, porque o primeiro seria fruto da pura imaginação e só o segundo teria compromisso com a procura da verdade.

Em geral, quando os historiadores se servem da literatura, conferem-lhe apenas o estatuto de documento. Não abrem a possibilidade de não separar história e literatura, de articulá-las, de pensar uma com a outra (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007, p. 44). Conceber a literatura como pura imaginação, como atividade apenas de lazer e deleite a colocaria, então, na contramão dos ideais capitalistas e utilitaristas que disciplinam o sujeito quanto à ocupação de tempo produtivo. Isso é parte do dilema que professores e alunos vivenciam na escola: ler, especialmente literatura, pode ser considerado perda de tempo.

Zilberman e Rösing (2009, p. 11) muito bem delinearam as condições socio-históricas brasileiras que sucederam a publicação de *Leitura em crise na escola: alternativas do professor*. “Muita água rolou por debaixo da ponte”, dizem as autoras. Foram mudanças políticas, econômicas, sociais; foram também sucessivas reformas no ensino, algumas apenas nominais, outras estruturais. Houve, ainda, no trânsito do século XX para o XXI, mudanças significativas na cultura e na forma de olhar para ela. Nas ponderações de Zilberman e Rösing, “Tudo o que mudou parece ter mudado para melhor – menos a escola, com suas consequências: a aprendizagem dos alunos, a situação do professor, as políticas públicas dirigidas à educação. Onde deveria reinar a mesma euforia, predominam a desolação, o desestímulo, o sentimento de fracasso e decepção.” As autoras, então, descrevem as atuais condições de depauperação das escolas e dos professores, ressaltando que sobre eles recaem enormes cobranças sociais, em vista de não solucionarem antigos problemas da educação, de não saberem como enfrentar as mudanças propostas pela tecnologia e pela ciência, de serem impotentes ante a violência urbana, vivida pelos alunos ora como vítimas ora como sujeitos. Nessas condições, “relativamente à leitura, que ocupa a base do ensino e da qual se espera tanto, a pergunta talvez seja: que tipo de leitura caberia à escola estimular?” (ZILBERMAN e RÖSING, 2009, p. 13).

Percebe-se, portanto, a emergência de outro discurso: já que a escola não mais se destina só às elites e que os novos contingentes que a ela chegam não se identificam com a norma culta e, em geral, desconhecem a tradição literária, ela tem que passar da tarefa burocrática da alfabetização à necessidade de letramento, especialmente o letramento literário. Segundo as autoras, as questões que agora se evidenciam são: “como formar leitores competentes de textos escritos informativos e, simultaneamente, bons apreciadores de literatura? Ou é preferível optar por preparar leitores em, ao menos, uma dessas modalidades, esperando que, por decorrência, o resultado conduza o

aluno a outros tipos de texto?” Quase três décadas depois da publicação de *Leitura em crise na escola: alternativas do professor* – que fora organizado, então, por Zilberman (1986) – buscando respostas para tais questões, Zilberman e Rösing organizam um outro livro: *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. Nesse outro livro, os enfoques se renovam, as perspectivas se ampliam por força dos estudos, das pesquisas na área da educação e da leitura produzidas nos últimos 30 anos. No entanto, como “não se trata de rejeitar o caminho percorrido”, mas de “reiterar premissas e pressupostos, para que se atinjam as metas desejadas” (ZILBERMAN e RÖSING, 2009, p. 14), conclui-se – felizmente – que a literatura continuará a compor o currículo de formação escolar do leitor.

Mas o impasse continua: como trabalhar com o discurso literário que é arte, ficção, transgressão, liberdade, em um espaço – a escola – que quer primar pela utilidade, pela verdade, pela regra e pela contensão? Há estudos, como o de Leite (2006, p. 24), que questionam a separação didática entre ensino de língua e de literatura e propõem sua integração, como forma de desvendar “as possibilidades formadoras de um trabalho com a linguagem que abra novas alternativas para a escola e para a sociedade”, instaurando uma prática em que os alunos possam ser sujeitos do dizer e do pensar, e superando a concepção do saber como soma de informações a consumir, a reproduzir sem inventar. Em um projeto de escola assim definido, acrescenta Osakabe (2006, p. 30), “o ensino de literatura seria uma alternativa enriquecedora das experiências comuns do aluno. Teria um papel formador e não apenas informativo.” Em geral, esse é o desejo: se a literatura tem que ser trabalhada na escola, que o trabalho com ela contribua para uma formação mais humana.

Contudo, reiterando a persistência do impasse, algumas pesquisas, como a de Fonseca e Geraldi (2006), sinalizam que ainda prevalece a preocupação dos professores mais em controlar o que e como o aluno lê do que em avaliar o processo de leitura que ele está desenvolvendo. Nesse caso, asseveram os pesquisadores, é preciso “deslocar o sentido de controle embutido na avaliação, tal como ela tem sido praticada na escola, para uma avaliação menos rígida e que, nessa atividade, considere-se a palavra do aluno de que leu o livro o suficiente para a “distribuição” de pontos, na forma que professores e alunos combinaram” (FONSECA e GERALDI, 2006, p. 111). É interessante observar que o que se encontra em prática é o privilégio do controle, mas o que se deseja é a liberdade para ler. Esse embaraço tem alimentado a produção de pesquisas, de estudos, de artigos que discutem e problematizam a leitura da literatura na escola.

A respeito da tarefa de formar leitores, na opinião de Zilberman,

a escola pode ou não ficar no meio do caminho: se cumprir sua tarefa de modo integral, transforma o indivíduo habilitado à leitura em um leitor; se não o fizer, arrisca-se a alcançar o efeito inverso, levando o aluno a afastar-se de qualquer leitura. Para evitar esse resultado, cabe entender o significado da leitura como procedimento de apropriação da realidade, bem como o sentido do objeto por meio do qual ela se concretiza: a obra literária (ZILBERMAN, 2009, p. 30).

Observa-se que é recorrente essa insistência na responsabilidade de a escola conhecer mais ampla e profundamente os significados da leitura e da literatura para a formação humana, de forma a trabalhá-las com os alunos de forma mais eficiente. A própria Zilberman (2009) ressalta que, consideradas a complexidade e a riqueza das relações entre leitor, leitura e literatura, “se a escola não pode absorvê-las por inteiro, igualmente não pode ser o lugar onde estas se rompam em definitivo, sob pena de arriscar sua missão e prejudicar, irremediavelmente, o ser humano a quem diz servir” (ZILBERMAN, 2009, p. 34).

Discursos como esses se sucedem profusamente na produção acadêmica sobre o papel da escola na formação do leitor. Uma formação que deve se estender e se solidificar para além dos muros da escola. Paulino e Cosson (2009), discutindo o conceito de *letramento literário*, lembram que, concebido como uma das práticas sociais da escrita – a que se refere à literatura – esse conceito, se vem ao encontro do anseio de que seja efetiva a leitura de textos literários, pode, por outro lado, levar ao equívoco da perda da singularidade da literatura em relação à escrita, por ser considerada como uma entre tantas práticas sociais a esta relacionada. Pode, ainda, levar à diminuição do caráter individual da experiência literária, em vista da predominância da leitura nas relações sociais. Para escapar a esses equívocos, os pesquisadores propõem definir “letramento literário como o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”. Como processo, afirmam os estudiosos, “deve ficar claro que o letramento literário não começa nem termina na escola, mas é uma aprendizagem que nos acompanha por toda a vida e que se renova a cada leitura de uma obra significativa.” Como apropriação, constitui-se em “ato de tornar próprio, de incorporar e com isso transformar aquilo que se recebe, no caso, a literatura.” Por meio dessa apropriação, “cada leitor tem seu universo literário ao mesmo tempo que participa da construção, manutenção e transformação da literatura de sua comunidade, ainda que

ocupando diferentes posições no sistema literário” (PAULINO e COSSON, 2009, p. 67).

Reforça-se, assim, o quanto formar leitor é fundamental para a existência do universo literário. Se, como se tem acreditado e se quer continuar acreditando, essa tarefa é, em grande parte, da escola, ela tem que ser desempenhada no desdobrar do impasse. É preciso confrontar o conservadorismo escolar, que valoriza o conhecido e o mensurável, com a possibilidade do estranho e do inusitado. É preciso conceber a literatura como possibilidade de formação do gosto cultural e romper com o privilégio do seu estudo biográfico e histórico. É preciso, enfim, entender que a experiência literária interessa mais que o acúmulo de conhecimentos sobre literatura. Paulino e Cosson relacionam algumas práticas, aqui resumidas, que favoreceriam a concretização do letramento literário. Seria o caso de a escola disponibilizar espaços, tempos e oportunidades para que o aluno tenha contato com o texto literário; oferecer banco de textos, sala de leitura e biblioteca com acervo que incentiva a leitura literária; ampliar e consolidar a relação do aluno com a literatura, mostrando como ela está presente em sua comunidade e como a literatura participa dele e ele participa dela; exercer o papel de crítico no trabalho de construção do repertório literário personalizado do aluno; “oferecer aos alunos a oportunidade de se exercitarem com as palavras, apropriando-se dos mecanismos de expressão e estratégias de construção de sentidos que são essenciais ao domínio da linguagem e da escrita” (PAULINO e COSSON, 2009, p. 74-76).

Os discursos proliferam. Há os que defendem a inserção gradual do aluno nos textos literários: partir de uma literatura considerada “mais fácil”, “menos complexa” para uma “mais difícil”, “mais complexa”. Há os que entendem que graduar o acesso à literatura é amesquinhá-la, pois, como experiência estética individual, o que conta não é se é “fácil” ou “difícil”, mas se – parafraseando Kafka (apud. MANGUEL, 1997, p. 113) – nos atinge como “um machado para o mar gelado de dentro de nós.” Há, ainda, conforme pondera Jobim, os que depreciam a literatura, “argumentando que se trata de atividade que, no máximo, pode provocar um certo prazer estético no leitor, mas nunca produzir conhecimento” (JOBIM, 2009, p. 129). Essa é, certamente, uma das razões por que se defende que a escola privilegie o trabalho com textos considerados “objetivos” e “científicos”. Na contracorrente desse descrédito, dessa depreciação e da iniquidade que é a segregação das massas dos bens culturais, Candido vincula o direito à literatura aos direitos humanos e assevera:

a luta pelos direitos humanos abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis da cultura. A distinção entre cultura popular e cultura erudita não deve servir para justificar e manter uma separação iníqua, como se do ponto de vista cultural a sociedade fosse dividida em esferas incommunicáveis, dando lugar a dois tipos incommunicáveis de fruidores. Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável (CANDIDO, 1995, p. 262).

Quando se trata de sua importância para a formação humana, a própria literatura produz inúmeras vidas atravessadas, determinadas pelo seu poder (trans)formador. Lajolo e Zilberman (1996), percorrendo pequena parte da trajetória da literatura na escola, ilustram esse aspecto ora com exemplos de personagens da ficção ora com autores que criam a ficção e a poesia. Para o caso das personagens, as autoras citam os protagonistas Eugênio, de *O seminarista* – de Bernardo Guimarães – e Sérgio, de *O Ateneu* – de Raul Pompéia – além de várias personagens femininas, tais como Lúcia, Emília, Aurélia, Guiomar e Helena, das novelas de Alencar e Machado de Assis. Todas essas personagens são criações literárias tão bem produzidas que impõem ao leitor seus sentimentos, seus valores, suas visões de mundo, marcando – mais do que personalidades consideradas não fictícias – a existência desse leitor. E, como no transcorrer de suas vidas ficcionais, são subjetivados, transformados pelas leituras literárias que fazem, acabam por produzir no leitor esse efeito (trans)formador da literatura. Cabe, aqui, as questões que Albuquerque Junior (2007) levanta acerca da relação entre história e literatura:

Não existirá, da parte dos historiadores, uma compreensão pobre e descarnada da realidade e da verdade, que a literatura vem problematizar, vem por em perigo? Não será a precariedade do que conseguem produzir como sendo a vida humana, não será a falta de profundidade psicológica dos personagens que conseguem imaginar, que a literatura vem explicitar? (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007, p. 44).

Ou seja, pode ser que, mais que a desejada objetividade da história, a literatura, com seu poder de humanização pela ficção, tenha mais possibilidades de nos sensibilizar para o passado da humanidade.

Para o dos autores, Lajolo e Zilberman (1996, p. 203-213) lembram-nos o arrebatamento de Graça Aranha e Murilo Mendes pela literatura francesa; o gosto que Bandeira tomou a Camões e aos versos de Garção que já lhe falavam da estética parnasiana; a alegria divertida de José Lins do Rego e de Mário Quintana diante da *Seleta Clássica* e da *Seleta em prosa e verso*, respectivamente. Lembram-nos, ainda, as

emoções e as belezas vivenciadas por Paulo Mendes Campos diante dos textos e dos fragmentos de textos que a escola lhe apresentava. Esses são apenas alguns exemplos, mas, como tratam da (trans)formação de leitores autores em situação escolar, compõem parte da história da inclusão da literatura no currículo das instituições de ensino brasileiras. Muitos outros autores que se formaram ao impacto com a literatura poderiam ser chamados a enriquecer essa lista. Arrisco a dizer que, provavelmente, todos os a que me referisse haveriam de ter sofrido esse impacto. Reforça esse pensamento, o depoimento do escritor Moacyr Scliar ao programa Roda Viva, da TV Cultura, no dia 16 de agosto de 2010. Disse ele, e a sua voz ecoa a de muitos outros, que não há escritor de literatura que não tenha sido, que não seja leitor de literatura.

À escola não compete formar escritores, mas se conseguir formar leitores... Eis a questão a que se dedicam estudiosos, pesquisadores, instituições e organismos preocupados e envolvidos com a educação e com a formação do leitor. Há também, nessa questão, a interferência determinante do mercado editorial, interessado direto na formação do leitor. Um dos veios mais importantes desse mercado é, sem dúvida, a literatura. A escola, portanto, é assediada pelas editoras que, muitas vezes, oferecem inclusive projetos de incentivo à leitura literária. Sem entrar no mérito da qualidade e da eficácia dessas iniciativas, o que conta é que se espera que a escola faça ler a literatura. Esses interesses todos conjugados resultam, vez por outra, em experiências produtivas que podem até contribuir para a formação efetiva do leitor. Essa contribuição se dá, ao que parece, não exatamente na superação do impasse – já nosso velho conhecido – entre o discurso pedagógico e o discurso literário, mas na coragem de reconhecê-lo e enfrentá-lo.

As concepções, as práticas, os discursos aqui delineados são como os fios em um tear que me serve, doravante, para entretecer uma história de formação de leitores.

A TRAMA DA PESQUISA

*Amar o perdido
deixa confundido
este coração.*

*Nada pode o olvido
contra o sem sentido
apelo do Não.*

*As coisas tangíveis
tornam-se insensíveis
à palma da mão.*

*Mas as coisas finas,
muito mais que lindas,
essas ficarão.*

(Carlos Drummond de Andrade, Memória)

Em minha trajetória de vida, descobri bem cedo que a leitura – espontânea, estimulada, ou mesmo, em alguns casos, imposta – é uma atividade instigante, desafiadora e particularmente prazerosa. Creio que me formei leitora. A leitura constitui-me de tal maneira que, assim como Bloom (2001), ousou parodiar o filósofo: *leio, logo existo*. Fatalidade ou não, tornei-me professora de Língua Portuguesa, é claro. Como professora, nenhuma outra questão me provoca tanto quanto a formação do leitor. Atendendo a provocação, me propus, conforme já anunciado, a compor uma história de formação do leitor, privilegiando o leitor literário. Esse propósito é levado a efeito por meio de um processo de construção de memórias de um grupo de alunos e da problematização da trama discursiva que engendra a trajetória escolar percorrida por eles. Na construção das memórias, assim como na trama discursiva composta pelo discurso da família, das professoras, pelo discurso pedagógico, institucional e por documentos oficiais e institucionais, o enunciado efetivamente produzido será compreendido, volto a afirmar, na estreiteza e singularidade de sua situação, de forma que se possam investigar as condições de sua existência (FOUCAULT, 2004, p. 31).

Passo, doravante, a narrar como se produziu o processo de construção de memórias dos alunos pesquisados. Esse processo, desde o início, foi pensado visando relacionar o discurso dos alunos ao conjunto de *acontecimentos discursivos* (FOUCAULT, 2004) a que eles, possivelmente, foram expostos. Vale reafirmar que o

acontecimento discursivo é entendido, aqui, não como instaurador de novas discursividades, mas como produtor de outras condições, de situações de enunciação sempre diversas em que os enunciados são produzidos e reproduzidos, sem, portanto, se repetirem. Em diferentes condições, o enunciado deixa de ser o mesmo, como se realizasse a assertiva de Deleuze (1976, p. 2), segundo a qual “La tâche de la vie est de faire coexister toutes les répétitions dans un espace où se distribue la différence.”¹²

Faço parte dessa história. A investigação que apresento não parte de mim, mas passa por mim. Não posso negar que todas as subjetivações e todos os atravessamentos discursivos que constituem a minha trajetória de professora determinaram a configuração deste trabalho. Atuo, há 17 anos, numa escola de ensino básico – um centro de ensino e pesquisa considerado referência regional na área da educação – que, em seu Projeto Político Pedagógico, propõe

possibilitar aos alunos a apropriação e a análise de saberes sistematizados historicamente, necessários para uma formação acadêmica crítica. Desse modo, os alunos devem compreender as contradições que permeiam esses saberes e analisar as diversas informações a que têm acesso tanto pela escola quanto pelos vários meios de comunicação, para que possam formular novos conceitos de mundo, de homem, de sociedade, de cultura e de produção de conhecimento.

[...] instrumentalizar o aluno não só para o mercado de trabalho, mas também para sua participação na sociedade de forma autônoma, solidária, consciente, ativa e crítica, percebendo a dimensão humana nos aspectos científico, cultural, artístico e estético, ou seja, o que se pretende é educar integralmente o indivíduo (CEPAE, 2002, p. 12).

Discursos como esse performaram a minha atuação como professora e a de meus colegas, e têm, certamente, determinado a formação de nossos alunos como sujeitos leitores. Entendo, hoje, o quanto a formulação de “novos conceitos” é determinada por conceitos já constituídos historicamente. Entendo, ainda, o quanto é relativa a ideia de “autonomia”, considerando que o indivíduo moderno aparece como “produto de uma tecnologia, constituído enquanto objeto de saber e resultado de relações de poder, marcado pela docilidade e utilidade que justificam o processo de sua constituição” (FONSECA, 2003, p. 74). Nessas condições, a autonomia talvez se circunscreva à possibilidade de o indivíduo se reconhecer determinado por práticas e discursos, de forma que possa resistir àqueles que o constituiriam pela submissão. Tal entendimento, contudo, não desmerece as propostas expressas nesse Projeto Político Pedagógico,

¹² A tarefa da vida é fazer coexistir todas as repetições em um espaço onde se distribue a diferença. (Tradução minha).

afinal o caráter relativo da “novidade” e da “autonomia” comporta uma dobra que sempre nos provoca a desafiá-las em suas contradições. No enfrentamento do desafio, muitas vezes, produz-se conhecimento. Além disso, na forma como se materializam essas propostas, há a responsabilização da escola pela educação integral do indivíduo, instrumentalizando-o “não só para o mercado de trabalho, mas também para sua participação na sociedade de forma autônoma, solidária, consciente, ativa e crítica”, de forma que ele perceba “a dimensão humana nos aspectos científico, cultural, artístico e estético”. Exposto a esse discurso, o professor que se sentir responsável pela conquista de tais objetivos há de empreender constantes leituras, estudos, pesquisas que o qualifiquem para a tarefa. Mais que isso, provavelmente, ele será levado a reconhecer a necessidade de educar-se, de cuidar de si para educar e cuidar do outro.

Gallo (2006), discutindo implicações éticas para a educação, em Foucault, defende que

o educador precisa emancipar-se a si mesmo, para que sua atividade docente possa ser um ato de emancipação e não de embrutecimento. Apenas se emancipado, exercitado em si mesmo, o educador poderá estar apto para um processo de subjetivação que insista em que cada um eduque-se a si mesmo (GALLO, 2006, p. 188).

Educar-se, cuidar de si mesmo, obviamente, inclui preparar-se, qualificar-se para o desempenho de suas funções. Nesse aspecto, ainda pensando com Gallo (2006), aqueles que assumem práticas desviantes, que escolhem correr riscos de produzir experiências libertadoras, exercitando uma prática educativa que tem por princípio ético a estetização da existência, constroem na escola, que é, por excelência, um espaço de subjetivação pela sujeição, a possibilidade da resistência e da criação.

Na busca dessa possibilidade, aceitei os convites que, insistentemente, apareceram para o estudo, a pesquisa, a qualificação. Aceitar os convites não foi propriamente uma escolha, já que eles fazem parte do processo de sujeição a que somos submetidos pela instituição. Mas, conforme Foucault (1995), não há relação de poder sem resistência e esta habita exatamente a contradição intrínseca que configura o “submeter-se” e o “educar-se”. Relembrando Gallo (2006), é possível fazer da sujeição um espaço para a resistência e a criação, pois é o estudo, a pesquisa que nos qualifica para questionar a própria instituição. Foi assim que, em 2003, aceitei o desafio de construir, com uma professora de História, um projeto de ensino interdisciplinar. Essa professora acabara de defender sua tese de doutorado. O trabalho dela situa-se na

confluência entre história, memória e análise discursiva¹³ e foi a partir das discussões com ela que me interessei pelos estudos do filósofo Michel Foucault e pelos estudos da memória. Em 2004, ingressei no “Trama: Círculo Goiano de Análise do Discurso”, um grupo de estudo e pesquisa da Faculdade de Letras da UFG que visa discutir, compreender e aplicar os pressupostos teóricos e metodológicos da Análise do Discurso de linha francesa. Acrescenta-se a esse objetivo a possibilidade de refletir sobre a atuação e o papel do discurso em sua relação com a história e com a constituição da identidade dos sujeitos que produzem e são produzidos pelo discurso.

Foi, portanto, determinada por essas condições que produzi esta pesquisa. É preciso dizer que o interesse pela memória se impôs, porque, como consequência do projeto de ensino interdisciplinar, a professora de História e eu construímos um projeto de pesquisa voltado para as práticas pedagógicas que intentávamos experimentar. O projeto “Memória e literatura: a construção de experiências pedagógicas interdisciplinares” tinha por objetivo investigar as conexões entre os mecanismos da memória e a criação literária, considerando as especificidades de cada gênero literário, com vistas a construir experiências pedagógicas interdisciplinares de leitura e de produção de textos. Assim, inter-relacionando a leitura à incorporação do estudo da memória como conteúdo escolar, objetivamos inserir na prática pedagógica a problematização do conceito de memória nas suas diferentes dimensões: biográfica, coletiva, familiar. A partir da investigação teórica acerca da memória e da escrita da memória, ou seja, da produção da memória em diferentes gêneros literários, nosso desafio era realizar a “mediação didática” que, conforme Lopes (1999), configura-se não como

ação de relacionar duas ou mais coisas, de servir de intermediário ou “ponte”, de permitir a passagem de uma coisa a outra. Mas no sentido dialético: um processo de constituição de uma realidade a partir de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas (LOPES, 1999, p. 211).

Em outras palavras, pretendíamos promover a construção de um conhecimento escolar acerca da memória, que didatiza o conhecimento científico sobre a memória, de forma necessariamente articulada com as experiências e os saberes dos grupos de alunos com os quais trabalhávamos. Com esse propósito, construímos projetos de ensino, propondo

¹³ DELGADO, A. F. **A invenção de Cora Coralina na batalha das memórias**. 2003. Tese (doutorado) UNICAMP, Campinas, SP: [s.n.], 2003.

uma abordagem da memória que transforma o conhecimento produzido em diferentes disciplinas acadêmicas em objeto de ensino (OLIVEIRA e DELGADO, 2008).

Como resultado dessas experiências de ensino e pesquisa interdisciplinares, publicamos – em periódicos e anais de eventos – alguns artigos¹⁴ em que discutimos e problematizamos nossas práticas, assim como os conceitos de memória, leitura, literatura, entre outros, com que operamos. O exercício da prática e da reflexão, e a possibilidade de me enredar no diálogo entre práticas discursivas e não discursivas, pertinentes ao trabalho pedagógico e de pesquisa que desenvolvia, constituem a superfície em que delinee a presente investigação. A retomada dessa história me permite, agora, narrar como produzi – e operei com – os instrumentos metodológicos por meio dos quais foram selecionados os sujeitos da pesquisa e construído o processo de coleta dos dados que compõem o *corpus*.

As personagens da trama

Essa investigação caracteriza-se como um estudo de caso. Ou seja, problematizam-se eventos específicos com vistas a, possivelmente, desenvolver hipóteses teóricas mais genéricas acerca dos eventos investigados. Segundo Hartley (1994), o estudo de caso consiste em uma investigação detalhada de uma ou mais organizações, ou grupos dentro de uma organização, com o objetivo de prover uma análise de contexto e dos processos envolvidos no fenômeno em estudo. O fenômeno não é isolado de seu contexto e o interesse do pesquisador é exatamente a relação entre um e outro. Esses e outros aspectos do estudo de caso caracterizam-no mais como uma

¹⁴ OLIVEIRA, I. L. B. C. e DELGADO, A. F. O entrelaçamento de literatura e memória em experiências interdisciplinares de ensino de português e história. **Revista Solta a Voz**, v. 19, p. 45-61, 2008.

OLIVEIRA, I. L. B. C. e DELGADO, A. F. Imaginação histórica: ficção e subjetividade na escrita escolar. **Gragoatá** (UFF), v. 25, p. 95-117, 2008.

DELGADO, A. F. e OLIVEIRA, I. L. B. C. Patrimônio e memória na Cidade de Goiás: uma experiência interdisciplinar de educação patrimonial. In: **III Simpósio internacional cultura e identidade**, 2008, Goiânia.

OLIVEIRA, I. L. B. C. e DELGADO, A. F. Memória e literatura: a construção de experiências pedagógicas interdisciplinares. In: **V Seminário de Institutos, Colégios e Escolas de Aplicação das Universidades Brasileiras**, 2007, Rio de Janeiro.

OLIVEIRA, I. L. B. C. e DELGADO, A. F. Português e história: experiências interdisciplinares. In: **II Encontro estadual de didática e prática de ensino – EDIPE**, 2007, Anápolis.

(cont.) OLIVEIRA, I. L. B. C. e DELGADO, A. F. Memória e tessitura da narrativa: uma experiência escolar de leitura. **Revista Solta a Voz**, v. 17, p. 119-133, 2006.

DELGADO, A. F. e OLIVEIRA, I. L. B. C. A alimentação como prática cultural: uma experiência interdisciplinar de ensino de história e português. **Revista Solta a Voz**, v. 15, p. 95-107, 2004.

abordagem, uma estratégia de pesquisa do que propriamente um método. Como abordagem, permite mais mobilidade na exploração dos processos sociais, à medida que eles acontecem, possibilitando uma análise processual, contextual e longitudinal das ações e dos significados relacionados ao fenômeno em estudo.

O quanto e o que leem os sujeitos pesquisados são dados quantitativos importantes na medida em que possibilitaram problematizar aspectos qualitativos que são de maior interesse a este trabalho: como e por que leem. Considerando que o que se pretende é construir uma história de formação de leitores, portanto, uma história de práticas de leitura, focalizando o discurso desses leitores e as práticas discursivas e não discursivas que os determinam, faz-se mais representativo explorar as singularidades de um número reduzido de sujeitos do que privilegiar aspectos recorrentes em um grupo numeroso de investigados. Interessa-me, sobretudo, no *corpus*, não a familiaridade entre agrupamentos discursivos, mas “o que diferencia os discursos em sua existência múltipla e os especifica em sua duração própria” (FOUCAULT, 2004, p. 147). Como não havia categorias de análise pré-estabelecidas e como se esperava que essas categorias emergissem à medida que o *corpus* discursivo se constituísse, pareceu pertinente que o grupo tivesse apenas um número de alunos que possibilitasse a instauração do processo de construção coletiva de memórias, mas que não fosse grande a ponto de comprometer a análise.

Os estudos sobre a memória, em que me sustento teoricamente, concebem-na como uma construção que se dá, sob alguns aspectos, no plano individual, mas que se efetiva no plano coletivo. Halbwachs (1990, p. 37) anuncia que, possivelmente, haja, “na base de toda a lembrança, o chamado a um estado de consciência puramente individual que – para distingui-lo das percepções onde entram tantos elementos do pensamento social – admitiremos que se chame *intuição sensível*.” Contudo, “os fatos e as noções que temos mais facilidade em lembrar são do domínio comum [...]. Essas lembranças estão para ‘todo mundo’ dentro desta medida, e é por podermos nos apoiar na memória dos outros que somos capazes, a qualquer momento, e quando quisermos, de lembrá-los” (HALBWACHS 1990, p. 49). A condição de os alunos terem percorrido juntos a trajetória escolar, na primeira etapa do ensino básico, foi, portanto, fundamental para o propósito desta investigação. As lembranças individuais, que estariam nesse estado de intuição sensível, poderiam se apoiar nas lembranças do grupo e, assim, contribuir para a construção de suas memórias de leitores.

A constituição do grupo de alunos pesquisados está profundamente imbricada à escolha da escola campo. Não que fosse impossível realizar investigação semelhante em outra escola. Todavia, as condições seriam outras e, certamente, o percurso metodológico que trilhei durante a coleta de dados seria bem diverso. A escola foi selecionada por ser um centro de ensino e pesquisa, de uma universidade federal, que desenvolve, no turno matutino, o Ensino Básico regular: Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e Ensino Médio (1º ao 3º ano). Uma das funções deste centro é constituir-se em campo de estágio para os diversos cursos de licenciatura da universidade. Como centro de pesquisa é também, fundamentalmente, um local aberto a projetos e experiências que se propõem a investigar, a problematizar a educação escolar. Considerando esses aspectos, espera-se dos docentes dessa instituição, que são da carreira do magistério superior, grande parte deles com mestrado e/ou doutorado, além do constante envolvimento com a pesquisa na área educacional, a prática cotidiana de experiências pedagógicas inovadoras para suas áreas de conhecimento.

Ao traçar os itinerários metodológicos para essa pesquisa, decidi explorar a condição de escola-laboratório desse centro de ensino e pesquisa, onde se podem propor e tentar executar novas experiências pedagógicas, assim como apresentar planos de curso visando testar hipóteses levantadas em projetos de pesquisa, desde que sejam guardados os limites legais e éticos pertinentes a uma instituição que trabalha com educação. Essa condição de escola-laboratório e o fato de eu ser professora nessa instituição me permitiram, junto com uma professora de História, criar uma disciplina – chamada “Histórias de leituras” – que foi ministrada por nós duas, no segundo semestre de 2008, aos alunos-sujeitos desta pesquisa, como uma das etapas de execução desse projeto de pesquisa.

Os alunos sujeitos, nesse ano, ingressaram no 1º ano do Ensino Médio. Este nível de ensino, no referido centro, além do núcleo comum de disciplinas previstas pela LDB (2010), conta com um núcleo flexível de disciplinas acessórias obrigatórias e/ou optativas, distribuídas em três áreas de conhecimento: humanas, exatas e biológicas. Os alunos têm relativa liberdade para compor seu currículo flexível, conforme sua área de interesse, com essas disciplinas acessórias que são ministradas no turno vespertino.¹⁵

¹⁵ Conforme se observa, a escola em que estudam esses alunos já colocara em prática um projeto de reforma, visando atender as deliberações da LDB e das Diretrizes Curriculares Nacionais que definem o novo Ensino Médio.

Foram oferecidas apenas doze vagas para a disciplina “Histórias de leituras”, considerando que ela se constitui metodologia privilegiada desta pesquisa que é qualitativa. Nesse tipo de pesquisa, conforme concepção já anunciada, importa mais a densidade e a consistência dos dados coletados e da análise a que serão submetidos do que a quantidade de informantes e de informações obtidas. Os alunos podiam optar ou não pela disciplina, mas para optar por ela, teriam, então, que atender as seguintes condições: deveriam ter ingressado na escola campo em 1998 ou 1999, para cursar a alfabetização ou 1ª série – hoje, 1º e 2º anos, respectivamente – e ter permanecido nela até o momento da realização desta pesquisa. Portanto, teriam partilhado vivências e experiências como leitores em formação. Apenas os que optaram por cursá-la, e cujos pais aceitaram sua participação na pesquisa, é que compõem o *corpus* a ser investigado e assim se definiu a forma de seleção dos sujeitos pesquisados.

Além disso, os alunos que foram selecionados compõem um grupo maior de estudantes que vivenciaram, durante dois anos, como alunos meus e da professora de História, experiências pedagógicas de leituras literárias, construídas a partir dos projetos interdisciplinares de ensino e de pesquisa a que já me referi. Todas essas circunstâncias, se, por um lado, me colocam na condição de pesquisadora privilegiada por estar imersa no ambiente investigado e já, anteriormente, envolvida com os sujeitos pesquisados, por outro, investem-me de maior responsabilidade em não assumir, *a priori*, posições pré-concebidas, pré-determinadas, nem conclusivas, em relação aos discursos investigados.

É preciso deixar que os discursos falem. Contudo, sei que, ao entrar na ordem do discurso (FOUCAULT, 2008), ele há de revelar-me, revelar a que outros discursos me filio, que vínculos teóricos estabeleço, que enunciados me atravessam e me determinam quando me ponho a problematizar discursos proferidos pelo outro. A imagem do “destroço feliz”, cunhada por Foucault (2008) é de grande e expressiva produtividade. As palavras do filósofo “me” dizem:

Eu não queria ter de entrar nesta ordem arriscada do discurso; não queria ter de me haver com o que tem de categórico e decisivo; gostaria que fosse ao meu redor como uma transparência calma, profunda, indefinidamente aberta, em que os outros respondessem à minha expectativa, e de onde as verdades se elevassem, uma a uma; eu não teria senão de me deixar levar, nela e por ela, como um destroço feliz (FOUCAULT, 2008, p. 7).

Certamente teríamos a felicidade que, comumente, adjetiva os ingênuos, se não nos atrevêssemos a entrar na ordem do discurso. Ao entrar nessa ordem, continuamos sendo

substantivamente destroços, todavia, não mais felizes como os ingênuos, porque nos reconhecemos submetidos, determinados, atravessados por ela.

Foram onze os alunos que se matricularam na disciplina “Histórias de leituras”. Dez alunos eram considerados suficientes. Ao disponibilizar doze vagas, o fiz como margem de segurança, caso algum aluno desistisse da disciplina durante o processo de coleta de dados ou se recusasse a ter seus dados como parte do *corpus*. Como componente do currículo flexível, a disciplina era obrigatória e todas as atividades orais e escritas teriam que ser realizadas pelos alunos, para que pudessem ser avaliados, mas nenhum aluno poderia ser obrigado a aceitar participar da pesquisa. Além disso, para que participassem, os alunos tiveram que assinar um termo de ciência e seus pais e/ou responsáveis assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido. Os onze alunos inscritos se dispuseram a participar da pesquisa e tiveram a permissão dos pais. Esses termos de ciência e de consentimento livre e esclarecido são parte do controle que a ciência e a universidade, como instituições, exercem sobre a pesquisa, os pesquisadores e os pesquisados. São instrumentos criados com o objetivo de garantir segurança a todos os envolvidos no processo de investigação, caracterizando o que Foucault (2007, 1979) começa a anunciar como sociedade do controle. Ou seja, é preciso esclarecer os pesquisados quanto à pesquisa de que serão sujeitos, assim como é necessário garantir-lhes, *democraticamente*, o direito de aceitar e de desistir de participar do estudo (grifo meu). Em contrapartida, esses mecanismos de controle também resguardam a instituição, o pesquisador e a pesquisa de possíveis suspeitas de uso indevido de informantes e informações. Todos se sentem, assim, em relativa segurança.

Entre os onze, sete são meninas e quatro são meninos. Na segunda semana de aula, um dos alunos inscritos desistiu da disciplina. Uma outra aluna que estava interessada em cursá-la passou a integrar o grupo, a partir da terceira semana, permanecendo, então o número de onze alunos. Conversando com o aluno que desistira da disciplina, disse-me ele que já tinha uma carga horária excessiva na área de humanas e que precisava cursar alguma disciplina de outra área. Esse aluno seria importante no grupo, porque, em relação aos outros, tinha o desempenho escolar avaliado como mais fraco, sua companhia não era muito bem aceita pelos meninos nem disputada pelas meninas. Ele não apresentava nenhuma necessidade especial – seja física ou psicológica – ostensiva, mas, por outro lado, era visível que seu comportamento se diferenciava da maioria dos colegas. Em conversas anteriores, ele declarara sua tristeza pela perda de um irmão, quase da mesma idade, que ele vira morrer atropelado por um caminhão.

Reclamara, também, do excesso de cobrança de seu pai e de seu irmão mais velho quanto ao seu desempenho escolar e ao seu comportamento em geral. Disse que algumas vezes o irmão batia nele e que se sentia oprimido por não ter a competência desse irmão, e por não ser querido como o irmão que perdera. Quase nunca o ouvi fazer referências à mãe. Segundo a coordenadora pedagógica, a escola o apoiava e os professores eram condescendentes, desde que ele se esforçasse por transpor os próprios limites. Ele sempre se mostrava disponível e prestativo para organização de eventos na escola. Mostrava sua alegria em poder auxiliar a diretora, a coordenadora e os professores no que fosse possível. Sua dificuldade maior – pelo menos a que nós percebíamos – era mesmo com os estudos, especialmente com as disciplinas que exigiam leitura e produção de texto.

Guardadas as devidas proporções, ao falar desse aluno, revisito “A vida dos homens infames” de Foucault (1992c). Não fosse o choque da vida dele com o poder das instituições – a família, a escola – sua história de rejeição e discriminação, certamente, não estaria sendo, aqui, dissecada. E tivesse ele se submetido à investigação que propus, à medida que construísse suas memórias, junto com os colegas, mais ainda poder-se-ia dissecá-la. Mas ele optou pelo direito à resistência. Sobre esse aspecto, é significativa a declaração que fez em uma das aulas de que participou:

WELSON: Eu mesmo não me lembro de guardar nada, todo fim de ano eu joga os trem fora... separo o que eu vou doar do que eu não vou doar. Lá em casa, eu acho que talvez minha mãe guarda alguma coisa. Meu pai também, meu irmão também...

PROFA.: Você, não. Você...

WELSON: Eu joga fora uma parte, outra eu vejo o que eu reaproveito...

PROFA.: Mas, é de natureza nenhuma, não tem nada que você se interessou em preservar, que tenha um significado especial...

WELSON: Só uma toalha, uma toalha que era do meu irmão que faleceu (AULA II, p. 13).

Observa-se, pelo depoimento, que Welson resiste à construção da própria memória. Com exceção de um objeto que lhe permite lembrar o irmão que morreu, ele só guarda o que pode ser reaproveitado. Se se considerar a história de rejeição e discriminação que construiu sobre si mesmo, compreende-se que não queira ficar retornando a ela. Pollak (1989), discutindo a função do “não-dito” na construção das memórias, trata, entre outras, das “lembranças vergonhosas”, ou seja, aquelas que remetem à figura do mal-amado e do incompreendido. De tal forma que “existem nas lembranças de uns e de outros zonas de sombra, silêncios, ‘não-ditos’” que seriam moldados “pela angústia de

não se encontrar uma escuta, de ser punido por aquilo que se diz, ou, ao menos de se expor a mal-entendidos” (POLLAK, 1989, p. 8). Sentindo-se, talvez, incompreendido, Welson recusou-se ao trabalho de construir publicamente suas memórias, por acreditar, certamente, que elas não encontrariam eco nas memórias de sua família, de seus colegas de seus professores. Ele exerceu, portanto, seu direito legítimo de resistir.

Além dos alunos, compõem o elenco de personagens dessa trama as professoras que deram aula de língua portuguesa a eles desde quando eles chegaram à escola campo. Seriam oito professoras, mas entre elas, quatro eram professoras de contrato temporário. Entre essas quatro, não foi possível manter contato com duas. A contribuição das professoras foi determinante para que se pudesse alcançar o objetivo deste trabalho que é construir uma história da formação escolar do leitor. Seus discursos permitiram vislumbrar elementos da complexa relação que se estabelece no processo ensino-aprendizagem e, entretidos aos discursos dos alunos, possibilitaram compor uma teia discursiva para traçar as histórias de leituras escolares.

As seis professoras – quatro do quadro efetivo de docentes da escola e duas de contrato temporário com que o contato foi possível – assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, dispondo-se a participarem do estudo. À época em que deram aula a esses alunos, três eram graduadas em Letras, duas com especialização em Linguística e a outra com mestrado em Literatura. As outras três tinham graduação em Pedagogia, entre elas, duas tinham especialização, uma em Linguística e a outra em Educação; a terceira tinha mestrado em Educação. Entre as graduadas em Letras, uma é professora da Primeira Fase do Ensino Fundamental; as outras duas, da Segunda Fase. As três pedagogas são professoras da Primeira Fase, uma delas doutorou-se em Linguística e, atualmente, já está aposentada. É interessante observar que a pedagoga mestre em Educação não é professora da Subárea de Português¹⁶, ela é professora de Ciências, portanto é locada na Subárea de Biologia e Ciências. No entanto, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, para diminuir a quantidade de professores que circulam na sala de aula – que seria um por disciplina – às vezes, é necessário que docentes de outras subáreas assumam as aulas de Português, além das aulas da

¹⁶ A escola campo se organiza em áreas que se dividem em subáreas. Assim, a Área de Comunicação se subdivide em Subárea de Português, Subárea de Artes, Subárea de Língua Estrangeira e Subárea de Educação Física. A Área de Ciências Humanas se subdivide em Subárea de História, Subárea de Geografia, Subárea de Filosofia e Subárea de Sociologia. A Área de Ciências da Natureza se subdivide em Subárea de Biologia e Ciências, Subárea de Matemática e Subárea de Química e Física.

disciplina de sua subárea. Na entrevista que me concedeu, essa professora, Clara, relata algo de sua experiência com a literatura:

CLARA: Então assim, são vários, vários conteúdos que a gente consegue vincular à literatura, né? Então a literatura ela não precisa nem vir como camisa de força, né, aquela coisa de forçar. Não tem nem como. A gente consegue fazer esse trabalho na prática da literatura com todas as disciplinas. No ensino fundamental, que é a minha prática, eu não tenho experiência no ensino médio, mas no ensino fundamental é completamente significativo esse trabalho da literatura com o conteúdo, com a sistematização dos conhecimentos, indiferente do ensino, é muito significativo.

PESQUISADORA: Ahã. Eh... com esses alunos que são os sujeitos desse estudo que eu tô fazendo, eh, pelos diários da turma que eu peguei lá desde o prezinho deles, eh, quando você foi professora deles, não sei se foi história, pode ter sido de outra disciplina também, mas deles você foi também professora de português.

CLARA: Assim que eu entrei aqui fui, eu dei aula de português muitos anos: de 96 a dois mil e pouco...

PESQUISADORA: Foi, por aí, foi mais ou menos nessa época.

CLARA: Foi.

PESQUISADORA: Eh... como é que foi pra você fazer esse trabalho? O que que você lembra das experiências? Você lembra de, dessa experiência que você viveu com esses alunos...

CLARA: Lembro, lembro. Eh... Esses seus alunos eles devem ter sido meus no pré. No pré, no pré ou na primeira série, por aí. Então, eh, eu me lembro que o trabalho com, com o pré, na pré-escola, era o trabalho mesmo, o foco era a alfabetização. E o carro chefe era a literatura, sempre foi e é até hoje no Colégio, desde que eu tô aqui há 14 anos o trabalho ele é pautado muito no aporte, eh, literário, muito. E no pré e no primeiro aninho eu me lembro assim das seduções, do trabalho de sedução (CLARA, entrevista, p. 4-5).

O relato da professora Clara nos apresenta uma escola que sustenta o processo de alfabetização e a inserção dos alunos nos diversos conteúdos por meio da literatura. À parte as polêmicas e divergências a cerca do uso da literatura como meio para o que quer que seja, Clara fala do trabalho de sedução dos alunos para o texto literário, independente da disciplina que estivesse ministrando.

Como o foco desta investigação são os alunos, o discurso deles foi captado por meio da disciplina “Histórias de leituras” e por meio de entrevistas. A parte do arquivo de dados referente aos alunos compõe-se de registros orais (aulas e entrevistas gravadas e, depois, transcritas) e registros escritos (atividades de produção escrita realizadas durante as aulas). A parte referente às professoras compõe-se de registros orais, uma vez que o discurso delas foi captado por meio de entrevistas gravadas e, posteriormente, transcritas. Todo esse trabalho foi desenvolvido conforme pressupostos metodológicos da História Oral. Thompson (1992, p. 137) afirma que “a evidência oral pode conseguir

algo mais penetrante e mais fundamental para a história”. Pondera o historiador que, ao transformar os “objetos” de estudo em “sujeitos”, a evidência oral contribui para uma história mais rica, mais viva e mais comovente. Discorrendo sobre a gravação, Thompson considera que ela

é um registro muito mais fidedigno e preciso de um encontro do que um registro simplesmente escrito. Todas as palavras empregadas estão ali exatamente como foram faladas; e a elas se somam pistas sociais, as nuances da incerteza, do humor ou do fingimento, bem como a textura do dialeto. Ela transmite todas as qualidades distintivas da comunicação oral, em vez da escrita – sua empatia ou combatividade humana, sua natureza essencialmente tentativa, inacabada. [...] Um falante, porém, pode sempre ser imediatamente contestado; e, à diferença do texto escrito, o testemunho falado jamais se repetirá exatamente do mesmo modo. Essa autêntica ambivalência o aproxima muito mais da condição humana. Paradoxalmente, em certo sentido, algo dessa qualidade se perde, pela cristalização da fala numa fita gravada (THOMPSON, 1992, p.147).

Essa compreensão da captação do discurso do outro vem ao encontro da concepção de arquivo que é pertinente a este trabalho. A construção dos *corpora* discursivos, seja oral ou escrito, é orientada “não por formações discursivas estáveis, mas por um trabalho sistemático das influências internas desiguais entre processos discursivos” (SARGENTINI, 2006, p. 39). Assim, as pistas sociais, as nuances da incerteza, do humor, do fingimento, a textura do dialeto, a natureza essencialmente tentativa, inacabada da oralidade, a impossibilidade de que o testemunho falado se repita do mesmo modo, tudo isso que, segundo Thompson (1992), qualifica a comunicação oral, compõe parte das influências internas a que se refere Sargentini (2006). Tudo isso, poder-se-ia dizer, constitui frestas através das quais o interdiscurso atravessa o discurso. Esse atravessamento dá-se de forma semelhante também em relação à escrita. Afinal, fala e escrita são formas diferentes da materialização linguística do “acontecimento discursivo” que é “apreendido na consistência de enunciados que se entrecruzam em um dado momento” (GUILHAUMOU e MALDIDIER, 1997, p. 166).

Contudo, é preciso relativizar a afirmação de Thompson (1992), primeiro, quanto ao fato de uma gravação registrar as palavras exatamente como foram faladas e, segundo, quanto à maior fidedignidade da História Oral. Albuquerque Junior (2007), inquietando com a (im)possibilidade da História Oral, mesmo depois do advento do gravador de áudio, polemiza:

É preciso, antes de tudo, transcrever aquelas falas, ou seja, torná-las escritas, traduzi-las para outro código, e as primeiras dúvidas assaltam o historiador das oralidades: será que não se vai perder muita coisa? O que vai restar do oral no escrito? Olho para o gravador, onde ficaram os gestos que acompanharam as falas? Posso, no entanto, colocar entre parênteses a palavra risos, ou a palavra lágrimas, mas poderei colocar a palavra gozo? E por que os gestos ficam entre parênteses? Será que na fala as emoções podem ocupar este lugar à parte? (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007, p. 233).

Além disso, prossegue esse historiador, problematizando a prática da história oral:

Consolo-me, no entanto, já que o entrevistado falou livremente a partir do roteiro que levei. Ele narrou sua história de vida. Mas será que o meu roteiro não interferiu na sua fala? Não a fabricou de certa maneira? Será que ele não preparou uma versão de sua vida adequada àquela que ele acha ser a minha expectativa? (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2007, p. 233).

Os questionamentos de Albuquerque Junior (2007), evidentemente, não objetivam inviabilizar a prática da história oral, senão que problematizá-la, para que não seja tomada como “verdade”, mas como possibilidade de “experiência”, conforme o pensamento de Foucault (2010), sobre esses dois conceitos. A experiência que me propus foi, assumindo a história oral como postura teórica e servindo-me de seus métodos, captar e registrar os discursos dos sujeitos pesquisados, não para tomá-los como verdade nem para questionar-lhes a fidedignidade, mas para investigar, em sua materialidade linguística, as suas condições de existência, as suas determinações, os seus atravessamentos.

Na confluência entre a perspectiva da análise do discurso, a história oral e a memória, alcançar uma forma de *corpus* é importante. No entanto, mais importante é a “maneira de ver o *corpus*”. Essa maneira de olhar, de ler o *corpus* se constitui, então, numa categoria interpretativa (SARGENTINI, 2006, p. 40). Para além da língua como sistema que possibilita e organiza a construção de frases possíveis, interessa-me, no *corpus*, problematizar o conjunto de práticas discursivas e não discursivas, espaço da dispersão, onde emergem os enunciados. Assim, à maneira do historiador oral, não trato de fatos que “transcendem a interferência da subjetividade”, trato de “subjetividade, memória, discurso e diálogo”, assumindo que a “objetividade científica não consiste em nos ausentarmos da cena do discurso e em simularmos uma neutralidade que é tanto impossível quanto indesejável. Essa objetividade consiste, antes, em assumir a tarefa da interpretação, que cabe aos intelectuais” (PORTELLI, 1997, p. 26).

Memória: o enredo da trama

O caminho escolhido para a composição dessa trama é a construção de memórias. Éclea Bosi, discutindo o conceito de memória, postula que a

memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado “tal qual foi”, e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição, no conjunto de representações que povoam nossa consciência atual. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas idéias, nossos juízos de realidade e de valor. O simples fato de lembrar o passado, *no presente*, exclui a identidade entre as imagens de um de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista (BOSI, 1997, p. 17, grifo da autora).

Tal compreensão da memória está em sintonia fina com a ideia de que o indivíduo é subjetivado pelas condições discursivas e não discursivas que o atravessam. Ou seja, o passado, a memória para existirem precisam ser construídos, narrados, discursivizados. Ao discursivizá-los, o fazemos, conforme assegura Bosi (1997), por meio dos “materiais que estão, agora, à nossa disposição”. O que quer dizer que buscamos no conjunto de representações de que dispomos, no presente, os recursos linguísticos, os enunciados que nos permitirão materializar as imagens que conseguimos construir do passado. De maneira que, nesta investigação, a enunciação da memória é problematizada não, necessariamente, nas “relações entre o autor e o que ele disse (ou quis dizer, ou disse sem querer)”, mas na posição que ele pode e deve ocupar para ser o sujeito dessa memória (FOUCAULT, 2004, p.108).

Sob a orientação dessas concepções, a disciplina “Histórias de leituras” foi construída, constituindo-se de procedimentos didáticos-pedagógicos, mas, sobretudo de instrumentos metodológicos privilegiados para composição do *corpus* desta pesquisa. Sem perder o fio que conduz esta investigação que é a formação do leitor, a cada aula, a cada atividade, esses instrumentos eram avaliados, reconfigurados, ajustados de forma a permitir que os discursos se manifestassem, construindo as memórias e compondo as histórias de leitores dos alunos. Foram 34 horas-aula em sala e mais uma quantidade significativa de tarefas de pesquisa, leitura e escrita que, possivelmente, extrapolou às 6 horas-aula previstas para as atividades extraclasse, realizadas pelos alunos. Há um bloco de aulas, referentes à pré-escola (período anterior à entrada para a escola campo) e à

Primeira Fase do Ensino Fundamental, em que predominaram as atividades orais, num exercício de construção mais coletiva da memória.

Nesse caso, levantei a hipótese que, na construção dessas memórias de uma época, relativamente, mais distante, o grupo de alunos se apoiaria. Hipótese que é corroborada por Halbwachs (1990, p. 34). Postula o sociólogo da memória que, para se obter uma lembrança, não basta reconstituir peça por peça a imagem de um acontecimento do passado, mas é necessário que esta reconstituição “se opere a partir de dados ou de noções comuns que se encontram tanto no nosso espírito como no dos outros”, porque tais noções passam incessantemente de uns para os outros e reciprocamente. Isso, no entanto, só é possível se todos “fizeram e continuam a fazer parte de uma mesma sociedade”.

Durante todo o processo de coleta de dados, os alunos foram chamados a discutir e a opinar acerca do processo de constituição do passado em que se envolveram. Foram chamados também a expressar seus sentimentos, sensações e emoções à medida que o processo se desenvolvia. Em uma das aulas em que fora proposto a eles discutir as estratégias que haviam sido utilizadas até então, encontra-se o seguinte diálogo, bastante ilustrativo da complexa dinâmica em que se dá a construção das memórias, ora se apegando ao individual, mas sempre necessitando do coletivo.

LAURA: Eu vou falar, como tá aqui, na primeira fase, a gente fez uma coisa mais coletiva, né. **A gente discutiu mais, conversou mais, puxamos, né, uma lembrança puxa a outra.** E já na segunda fase foi uma discussão mais individual. Tirando essa do dia 17, que foi em dupla, e eu tava em trio, e foi uma atividade que eu senti... senti um pouco de diferença, porque o livro que tinha... que eu tinha uma emoção, uma sensação, uma lembrança dele, o Bruce e o Ronald tinham lembranças diferentes... **Então, foi legal pra gente ver que um livro traz várias lembranças pra determinada pessoa, as lembranças não são necessariamente iguais.** São diferentes, **nas outras que foi atividade, assim, mais individual, então era a sua lembrança, você podia escrever tudo que você achava, que você lembrava... Então, eu acho que foi mais legal assim do que em dupla, do que em trio, no meu caso.** Eu senti muita dificuldade em trio, porque, também, né, porque Bruce e Ronald (risos)... então, eu gostei mais assim, foi legal o negócio do primeiro momento, do segundo momento, com o livro sorteado e o livro escolhido pela gente, foi legal. Por exemplo, o livro que o Bruce pegou que foi escolhido, eu falei nossa, Bruce, que livro... E ele, olha o livro que você pegou, Laura! É porque então os gostos também são diferentes, as marcas foram diferentes.

IVO: Professora, só tenho uma coisa a dizer, é muito melhor fazer... é discutir do que tentar lembrar sozinho, porque tem hora que você não lembra nada.

YONARA: Eu não entendi [...]

PROFA: Repete aí, Iago, repete aí.

IVO: Eu só tenho uma coisa a dizer...

RISADA GERAL

IVO: Não, é porque é assim, **é melhor, eu acho muito melhor você compartilhar as memórias, você consegue lembrar muito mais do que você fazer individualmente. Porque... ah, também porque a gente seguiu um caminho junto, então eu acho que se uma pessoa lembra alguma coisa, então eu acho que pode me auxiliar a lembrar outra.** Então, assim, eu acho um modo mais fácil. Agora, por exemplo, dupla, assim, eu acho muito fechado. É só você e a pessoa, tipo, eu acho que é muito fechado. Porque, tipo, eu e a Ananda, a gente não conseguiu lembrar nada da 5ª série. Até mesmo porque a gente não fez, não estudou junto e tal... então eu acho que, assim, que é algo muito fechado. E às vezes o que a nossa dupla não lembrava, outras duplas lembravam e às vezes o que a outra dupla não lembrava, a gente lembrava. Então eu acho, assim, a dupla mesmo sendo um trabalho em grupo entre as pessoas para... éééé, pra suscitar as memórias, acho que é muito fechado.

LAURA: [...] na primeira fase, eu também achei isso, foi uma atividade muito legal, porque uma coisa, por exemplo, que o Bruce gostava, eu não gostava, a Marcela... uma coisa, assim, mais comum. E também isso acontece nos livros obrigatórios, mas eu acho que nos livros de ... como é que é o nome lá? Obrigá... não, livre escolha, essa discussão em grupo e tal não ia adiantar muito porque era uma lembrança mais particular. Então eu não acho que uma lembrança puxa a outra nesse caso, é a minha opinião.

IVO: É, eu acho que... eu discordo porque...

LAURA: Em leitura obrigatória, todo mundo foi obrigado a ler o mesmo livro, a gente pode até lembrar de algumas atividades que a gente fez, mas na leitura de livre escolha, não.

IVO: Posso discordar? Posso discordar?

PROFA: Pode.

IVO: Não, é porque é assim, oh, como as atividades nossas, mesmo os livros não sendo os mesmos, as atividades foram as mesmas, os trabalhos foram os mesmos. Então, às vezes, se o Bruce lembra, ah, mas tinha aquela atividade que tinha que fazer o resumo... Aí, eu, nóóó, véi, eu resumi tal livro, aí, por isso que eu acho que pode ir puxando assim, porque mesmo os livros sendo diferentes, as atividades, os trabalhos, os períodos de tempo eram todos os mesmos. Além de, claro, como a gente frequenta, usa muito a biblioteca, a gente poderia a até ter lido livros iguais, como eu e o Bruce pegamos já, uma vez, livros iguais, pra livro de livre escolha. Então, assim, eu acho que não é 100%, mas com certeza ajuda (AULA X, p. 4-6, grifos meus).

Esse embate entre Laura e Ivo é rico de significações no que diz respeito à construção de memórias. Do ponto de vista dos estudos que os teóricos da memória e da História Oral têm desenvolvido, os dois são exemplos que comprovam esses estudos. Quando Laura diz que “uma lembrança puxa a outra”, ela explicita parte do processo pelo qual se deu a construção das memórias do grupo, com relação à Primeira Fase do Ensino Fundamental. Cada lembrança que alguém conseguia produzir desencadeava

uma série de outras lembranças, constituindo o passado em um mosaico colorido por tons de uma aquarela partilhada. Parafraseando Bakhtin (2003), cada lembrança enunciada é um elo da cadeia muito complexa de outras lembranças enunciadas. No entanto, quando se refere ao processo de construção de um passado mais recente, relativo à Segunda Fase do Ensino Fundamental, Laura afirma que “foi mais legal” o que ela considerou “uma discussão mais individual”.

Ou seja, a aluna considera, por um lado, que, em uma atividade em dupla ou em trio, “foi legal pra gente ver que um livro traz várias lembranças pra determinada pessoa, as lembranças não são necessariamente iguais”. Por outro lado, durante a atividade qualificada de “mais individual”, ela julga que “então era a sua lembrança, você podia escrever tudo que você achava, que você lembrava... Então, eu acho que foi mais legal assim do que em dupla, do que em trio, no meu caso”. É como se, para ela, o livro bastasse como gatilho disparador da memória e poder falar, escrever sobre as lembranças mais pessoais, mais particulares que ele suscitava foi-lhe, ao que parece, bastante agradável. Contudo, mesmo que a atividade daquela aula fosse uma proposta de construção individual de memórias, por meio da reflexão e da produção escrita, como os livros de leitura obrigatória eram comuns a todos, os alunos acabaram interagindo e trocando impressões acerca de suas lembranças. Isso pode ser observado na seguinte passagem do depoimento de Laura: “Por exemplo, o livro que o Bruce pegou que foi escolhido, eu falei nossa, Bruce, que livro... E ele, olha o livro que você pegou, Laura! É porque então os gostos também são diferentes, as marcas foram diferentes.” Ou seja, o livro que a aluna escolheu, entre todos os que ela tivera como leitura obrigatória na Segunda Fase do Ensino Fundamental, lhe suscita determinadas memórias, mas o livro que os colegas escolheram nas mesmas condições também lhe suscita outras determinadas memórias. Memórias coletivas, porque produzidas por experiências vivenciadas pelo grupo de alunos, e individuais, porque, conforme assinala Laura, “os gostos são diferentes, as marcas foram diferentes”.

Halbwachs discorre sobre como se imbricam a memória coletiva e a individual:

Se essas duas memórias se penetram frequentemente; em particular se a memória individual pode, para confirmar algumas de suas lacunas, apoiar-se sobre a memória coletiva, deslocar-se nela, confundir-se momentaneamente com ela; nem por isso deixa de seguir seu próprio caminho, e todo esse aporte exterior é assimilado e incorporado progressivamente a sua substância. A memória coletiva, por outro, envolve as memórias individuais, mas não se confunde com elas (HALBWACHS, 1990, p. 53).

Foi, portanto, também com o propósito de promover entre os alunos a discussão sobre as fronteiras imprecisas que limitam as lembranças que são mais do grupo e as que são mais pessoais e sobre como, dependendo da estratégia privilegiada, produzem-se memórias de caráter mais coletivo ou mais individual que se propôs a atividade a que Laura se referiu. Atividade essa que se dividiu em primeiro e segundo momento. Para o primeiro momento, alguns livros da lista de leitura obrigatória foram embrulhados como presentes e sorteados entre os alunos, sem que eles soubessem qual livro estavam recebendo. De posse do livro, cada aluno deveria, individualmente, produzir um texto que representasse a trajetória dele com esse livro. A produção do texto foi orientada por algumas questões que visaram suscitar lembranças e sensações despertadas por esse livro. Para o segundo momento, os mesmos livros de leitura obrigatória foram expostos na mesa e cada aluno poderia escolher o que quisesse para realizar trabalho semelhante ao que realizara com o livro que recebera por meio de sorteio, acrescentando justificativa quanto à escolha que fizera. Foram, portanto, momentos privilegiados para a produção individual da memória, mas, enquanto trabalhavam, os alunos não deixaram de trocar comentários e impressões acerca dos livros e de suas escolhas.

Pelo que se lê nos textos que Laura escreveu, tanto o livro sorteado quanto o que escolheu são suportes importantes de suas memórias de leitora. É interessante observar as reações de Laura diante, primeiro, de um livro que fora obrigada a ler e que novamente volta a suas mãos como tarefa obrigatória. E, segundo, de outro livro que também tivera que ler por obrigação, mas que, agora, ela escolhe para trabalhar. A escrita¹⁷ de Laura, especialmente no caso do livro sorteado, demonstra como um objeto pode ser determinante na produção de nossas memórias:

Quando abri o pacote, não fiquei muito contente com o livro que estava comigo! Não sei porque, tinha uma sensação que não gostava dele.

Abri o livro e li um pequeno resumo, e lembrei da história do livro que tinha esquecido. E tinha me enganado no primeiro momento quando disse que não gostava do livro.

Como este livro trata de uma neta e sua avó, me lembra muito a minha história com a minha querida e amada vovó, desde pequena sempre “vivi” com a minha avó estou perto dela sempre, no livro a relação da bisá Bia (bisavó) e bisá Bel (como era chamada a bisneta) era uma relação de amor, aprendizado, novas descobertas, relação de passado e futuro que é bem o que acontece comigo e com minha avó.

[...]

¹⁷ A produção escrita dos alunos será, em respeito à originalidade, transcrita sem revisão gramatical ou ortográfica.

Fiz a leitura do livro, antes dele ser trabalhado na sala porque nunca fiz o contrário, lia antes ou não lia (o que ocorreu apenas uma vez este ano). Li este livro e como gostei da história tentei ler o mais rápido possível.

Infelizmente não lembro de como este livro foi trabalhado pela professora, um risco da memória é o esquecimento e foi o que aconteceu comigo, não lembro como foi trabalhado.

Antes de estar com ele hoje em mãos iria dizer que não [que este livro não era importante na sua trajetória de leitora], nem me lembrava de nada, mas agora depois de ter lido um pequeno resuminho (que na verdade era um comentário da opinião de Marisa Lajolo) lembrei um pouco da história e vi que ele é importante sim, pois gostei muito da história.

Na atividade anterior o livro que nem pensei em marcar como mais importante seria *Bisa Bia Bisa Bel*, lia o título com um ar até de “nada a ver”. Mas essa opinião mudou (LAURA, 2008, arquivo de textos dos alunos).

Quando tem que explicar as dificuldades que encontrou para produzir memórias a respeito desse livro, Laura afirma que não se lembrou de muita coisa, mas considera: “algumas coisas que esqueci não foi porque não é importante é por culpa do tempo li o livro em 2005.” Laura reconhece que, com o passar do tempo, a poeira do esquecimento encobre as lembranças. Mas, ainda que ela não se lembre como foi trabalhado na escola, o livro tem o poder de produzir outras lembranças, porque se constitui como âncora das histórias tecidas na sua trajetória de leitora. Conforme discute Delgado (2003, p. 88), um objeto pode funcionar “como suporte material das lembranças”. Esse é o papel que desempenha o livro *Bisa Bia Bisa Bel*, de Ana Maria Machado, quando, três anos depois de ter sido leitura obrigatória na escola, volta às mãos de Laura. Esse reencontro possibilita a Laura rememorar: “lembrei um pouco da história e vi que ele é importante sim, pois gostei muito da história.”

É relevante observar que o reencontro apenas com o nome do livro produz sentidos diferentes para as lembranças de Laura. Há, em seu texto, uma passagem que possibilita essa consideração: “Na atividade anterior o livro que nem pensei em marcar como mais importante seria *Bisa Bia Bisa Bel*, lia o título com um ar até de ‘nada a ver’. Mas essa opinião mudou.” A atividade anterior a que ela se refere constituiu-se de um exercício de rememoração com objetivo de suscitar memórias a partir de um quadro informativo das leituras obrigatórias feitas em cada série, das professoras que trabalharam essas leituras e das atividades realizadas. Além do quadro informativo, os alunos receberam um conjunto de questões que visaram auxiliá-los no processo de rememoração.

A primeira dessas questões é: “Entre os livros de leitura obrigatória citados no quadro, quais os que você considera mais marcantes na sua história de leitor(a)? Aponte o livro que mais marcou positivamente e aquele que mais marcou negativamente, justificando com suas impressões acerca desses livros. Na sua justificativa, considere a leitura realizada em casa e as atividades em sala de aula.” Só o título do livro, relacionado no quadro informativo – junto a outros vários títulos – tem, para Laura, um ar de “nada a ver”, por isso ela não o marca como importante em sua história de leitora. Todavia, quando pode tomar o livro nas mãos novamente, folheá-lo, reler trechos, um outro sentido para sua memória se produz e ela reconsidera: “vi que ele é importante sim, pois gostei muito da história.” Os três anos entre a primeira leitura (2005) e a segunda (2008) soterraram parte das lembranças de Laura acerca desse livro, mas não as apagaram completamente. Ficaram os rastros e, ao escavá-los, ela os ressignifica no momento presente da escritura, relacionando-os à história que vive com sua avó. O uso marcante do tempo presente no terceiro parágrafo de seu texto ilustra esse fenômeno:

Como este livro **trata** de uma neta e sua avó, **me lembra** muito a minha história com a minha querida e amada vovó, desde pequena sempre ‘vivi’ com a minha avó **estou** perto dela sempre, no livro a relação da bisavó Bia (bisavó) e bisavó Bel (como era chamada a bisneta) era uma relação de amor, aprendizado, novas descobertas, relação de passado e futuro que **é** bem o que **acontece** comigo e com minha avó (LAURA, 2008, arquivo de textos dos alunos, grifos meus).

No segundo momento dessa atividade, quando Laura pode escolher o livro para trabalhar, ela escreve:

O livro que escolhi foi *Histórias de bobos, bocós, burraldos e paspalhões*, no dia da tarefa anterior foi este o livro que coloquei como o mais interessante. Este é um livro que sempre lembrei do título, capa e conteúdo, é um livro engraçado, com histórias bem cômicas. Acho que é por esse motivo que gostei dele. Na 5ª série a leitura deste livro foi obrigatória e na 6ª ou 7ª série li como leitura de livre escolha. Me marcou bastante e positivamente.

Novamente esta questão [sua trajetória de leitura desse livro] não me recordo pois foi no ano de 2004. Lembro de um fato quando a professora Luci falou este título fiquei um pouco desconfiada se o livro seria bom porque não tinha gostado um pouco do título, por isso acho que demorei um pouco para começar a ler.

Li este livro e por ter gostado muito deste livro li rápido (não tenho certeza), como era capítulos diferentes histórias sempre queria saber qual seria a outra.

Esta é uma outra questão que não sei responder, não lembro como este livro foi trabalhado [...].

Sim, muito importante sem dúvida. Foi um livro um pouco diferente do que já havia lido, era uma comédia então foi uma sensação diferente. Gostava também da linguagem que é fácil e em

uma história como tinha um caipira a fala dele era muito legal (LAURA, 2008, arquivo de textos dos alunos).

Neste caso, chama a atenção o fato de não haver mudança no percurso da memória construída por Laura. Como o livro é o que ela considera “o mais interessante” e “muito importante sem dúvida”, a memória que ela tem dele parece permanecer estável. Embora não se lembre como a professora trabalhou o livro, ela não hesita para falar de seu conteúdo e de suas características, certamente por ter gostado muito dele, o que determinou que o lesse novamente como leitura de livre escolha, na 6ª ou na 7ª série. Essa memória que parece estável, não conflituosa, seria talvez o “pequeno milagre da memória feliz constituído pelo reconhecimento atual da lembrança passada”, mas que pode ser colocada em questão, ensina Ricoeur (2007, p. 425), pela “aporia que está na fonte do caráter problemático da representação do passado, a saber, a falta de confiabilidade da memória; o esquecimento é o desafio por excelência oposto à ambição de confiabilidade da memória”. Assim, a representação do passado que as lembranças de Laura conseguem produzir, em relação a esse livro, é afetada pela “presença da ausência”, ou seja, pelo esquecimento daquilo que poderia vir a perturbar essa “memória feliz”: o trabalho didático proposto pela professora.

Retorno ao depoimento de Laura – “nas outras que foi atividade, assim, mais individual, então era a sua lembrança, você podia escrever tudo que você achava, que você lembrava... Então, eu acho que foi mais legal assim do que em dupla, do que em trio, no meu caso” (AULA X, p. 4-6) – para problematizá-lo em relação ao de seu colega Ivo: “é melhor, eu acho muito melhor você compartilhar as memórias, você consegue lembrar muito mais do que você fazer individualmente. Porque... ah, também porque a gente seguiu um caminho junto, então eu acho que se uma pessoa lembra alguma coisa, então eu acho que pode me auxiliar a lembrar outra” (AULA X, p. 4-6).

Essa contraposição em que se colocam Laura e Ivo é constitutiva do processo de construção de memórias. Pollak (1992, p. 204) lembra que “a memória é um fenômeno construído social e individualmente.” O caráter duplo desse fenômeno está bem marcado na contraposição entre os alunos. Laura valoriza o momento de rememoração individual, demonstra satisfação em poder “escrever tudo que achava, tudo que lembrava”, ou seja, em poder produzir as próprias lembranças. Mas Ivo chama a atenção dela e de todos os que estavam envolvidos no momento para o fato de que eles seguiram um caminho juntos e que a lembrança de um pode ajudar as lembranças de outros. E ele justifica, argumentando, que mesmo no caso da leitura de livre escolha, quando os

livros eram diferentes, as atividades eram as mesmas, portanto o traço do passado vivido coletivamente continua ligando as memórias do grupo. No entanto, não se pode negar que, ao narrar as próprias lembranças, especialmente, no momento da produção escrita, que se caracteriza por ser mais individual, cada um matiza a narrativa com tons peculiares, acentua as cores nos pontos que permitam perceber que “os gostos também são diferentes, as marcas foram diferentes” (LAURA, AULA X, p.4-6).

Os textos de Ivo, produzidos para o livro sorteado e para o escolhido, conforme atividade anteriormente descrita, se comparados aos de Laura, possibilitam visualizar algo desse espectro memorialístico colorido em variados tons. De posse do livro que recebeu por sorteio, Ivo declara:

O livro *Noite na taverna* me traz muitas sensações e lembranças, pois foi a leitura com que eu mais me identifiquei nesse período da 2ª fase, pois além de ter uma ótima estória, me lembro de todas as atividades feitas com ele e que eu gostei muito das mesmas. Foram seminários sobre terror na leitura, no cinema e etc. Me lembro que meu trabalho foi o de filmes de terror, em que passamos um filme, pesquisamos o histórico, e até ajudou muito no trabalho do Eureka¹⁸ sobre horror.

Não [começou a ler logo que a professora indicou], isso aconteceu com todos os livros, já que eu sempre demoro um pouco para comprar, tirar xerox ou pegar emprestado.

Não li o livro logo de início, mas não esperei que as atividades iniciassem, pelo fato que já citei acima, li um pouco antes de começarem as atividades.

Eram atividades muito bem desenvolvidas de acordo com o assunto do livro, porém, expandindo um pouco mais, porém ao mesmo tempo estimulando a leitura e aumentava a curiosidade sobre a estória do livro.

Sim [esse é um livro importante em sua trajetória de leitor], pois foi um dos poucos livros que me interessei bem, e as atividades expandiram bem o assunto da estória do livro, e também foi muito importante a linguagem, que fez meu “acervo de palavras” evoluir.

Não me lembro muito bem da estória do livro, porém das partes que me recordam, são muito bem desenvolvidas e atingem bem o seu tipo de estória, o terror, pois têm estórias que fazem as pessoas pensarem e acabam sentindo um pouco de horror perante as histórias, é um ótimo livro e um ótimo autor (IVO, 2008, arquivo de textos dos alunos).

Diferentes das lembranças de Laura, para o livro sorteado, as de Ivo lhe trazem à memória as sensações de uma boa leitura, de uma leitura com que ele mais se identificou. As diferenças prosseguem. Laura conta que não se lembra das atividades realizadas com o livro que recebeu por sorteio, enquanto Ivo, apesar de não detalhá-las,

¹⁸ Eureka é o nome da mostra de trabalhos científicos e culturais que acontece na escola desses alunos, de dois em dois anos.

afirma lembrar-se de todas as atividades realizadas a partir da leitura de *Noite na taverna*: “Foram seminários sobre terror na leitura, no cinema e etc. Me lembro que meu trabalho foi o de filmes de terror, em que passamos um filme, pesquisamos o histórico, e até ajudou muito no trabalho do Eureka sobre horror.” Ele, ainda, se lembra que “as atividades expandiram bem o assunto da estória do livro” e que “foi muito importante a linguagem” que fez seu “acervo de palavras” evoluir. Há, no entanto, uma coincidência entre os processos rememorativos de Laura e de Ivo. Laura precisou de um gatilho para produzir suas lembranças acerca de *Bisa Bia Bisa Bel*: a leitura de um pequeno resumo na capa do livro. Essa é uma clara indicação de que ela esquecera o enredo da narrativa. Ivo, por sua vez, declara não se lembrar “muito bem da estória do livro” *Noite na taverna*.

Provocados pela presença do livro que leram e a partir do qual realizaram alguns trabalhos escolares, tanto Laura quanto Ivo produzem memória a respeito dele. Mas essa memória, como não poderia deixar de ser, é afetada pelo esquecimento que “é constitutivo do processo de rememoração dos sujeitos”, conforme Guedes-Pinto (2008, p. 53). Como constituinte do processo rememorativo, o esquecimento não está diretamente relacionado à menor ou maior importância do evento que acomete o sujeito. Ele está relacionado ao caráter seletivo da memória. Caráter esse que é configurado pelo diálogo entre o que se vivenciou no passado, a representação que se tem desse passado no presente, já afetado pelas experiências vivenciadas no decorrer do tempo, e o presente matizado pelas impressões que a revisita ao passado provoca. Em meio a esse intrincado diálogo, o sujeito rememorador, ainda que não deliberadamente, seleciona certas lembranças para construir suas memórias que devem, então, ser entendidas como possibilidades (GUEDES-PINTO, 2008), pois a cada necessidade de construção, a cada vez que forem narradas essas memórias se constituirão em diferentes versões.

Para Laura e Ivo, a memória possível acerca dos respectivos livros exclui a referência a detalhes de cada história, mas está marcada pela experiência de leitura avaliada como positiva. Tomando o segundo momento da atividade que está em análise – o do livro de leitura obrigatória que, agora, pode ser escolhido para trabalhar – é possível observar que a memória de uma leitura considerada positiva se constrói, no caso de Ivo, de forma bem diversa do caso de Laura. É o que comprova o texto de Ivo para o livro que ele escolheu:

O livro *Doidinho* me traz a lembrança de uma leitura muito forçada, já que foi um livro que não me interessei muito, então me

esforcei ao máximo para conseguir lê-lo, não só pelas atividades escolares, mas também pelo desafio da leitura do livro, e ao final de tudo, acabei gostando do livro.

Assim como os outros livros, só não li no início pois demorei um pouco mais para comprar o livro, porém comecei a ler antes do início das atividades propostas pela professora.

Não me lembro bem das atividades, porém creio que por ser um livro que se trata de um período histórico, me interessei muito nas discussões e atividades.

Sim [esse é um livro importante na sua trajetória de leitor], e muito, pois além de aumentar meu conhecimento histórico, também foi um grande desafio literário, além é claro de uma linguagem que pra mim era mais avançada, aumentando minha capacidade de leitor.

No meu caso, este livro foi bem entediante no início. Mas “acabei me entendendo” com ele, e no final acabei gostando da história de um menino de alguns séculos atrás, que sem os pais acaba sendo mandado para uma escola onde ele é internado e vive algumas aventuras.

[...] foi um livro que me marcou muito pelo fato de eu ter enfrentado-o para poder lê-lo, e acabei gostando (IVO, 2008, arquivo de textos dos alunos).

A diversidade já se apresenta na identificação do princípio utilizado para escolher os livros com que iam trabalhar. Laura partiu, poderia dizer, do princípio de que importante, para ela, é a leitura que provoca prazer, a que é fácil de se fazer. Na rememoração de Ivo, identifica-se outro princípio: para ele, o livro importante em sua trajetória de leitor é o que o desafiou, é o que ele teve que enfrentar para poder ler, mas do qual, ao fim, acabou gostando. Quanto ao fato de a memória se constituir como possibilidade, vale ressaltar a seguinte passagem da narrativa de Ivo: “Não me lembro bem das atividades, porém creio que por ser um livro que se trata de um período histórico, me interessei muito nas discussões e atividades.” Ainda que o esquecimento tenha obscurecido suas lembranças acerca das atividades, para o aluno, a memória possível de se construir é a de que esse livro trata de um período histórico e, por isso, ele acredita ter se interessado muito pelas discussões. Ao enunciar essa possibilidade de memória, Ivo enuncia-se. Sua memória se constitui do discurso que o constitui: o interesse pela História.

Para chegar a essa sofisticada discussão a respeito dos limites não definidos entre a memória coletiva e a individual, é preciso considerar que desde a primeira atividade, na primeira aula, foi atribuída aos alunos a função de pesquisadores da própria história, de construtores de suas memórias, de estudiosos dos possíveis mecanismos de produção do passado. Aliás, antes disso. Desde que fora professora desses alunos, na 6ª e na 7ª série – em 2005 e 2006 – época em que a professora de

História e eu construímos e realizamos projeto interdisciplinar de ensino e pesquisa, conforme anteriormente anunciado, já trabalhávamos com essa concepção, valorizada por Thompson (1992), de que os alunos devem constituir-se pesquisadores:

Todo projeto escolar de história oral deve ajudar as crianças no sentido de uma apreciação muito mais aguda da natureza da evidência, pois estarão diretamente envolvidas em sua coleta. [...] ao coletar narrativas e memórias sobre como as pessoas viviam no passado, como se vestiam, sobre as brincadeiras das crianças e as mudanças da paisagem – por mais primitivas que possam parecer suas técnicas de entrevista e de gravação –, as crianças estão coletando evidência. Ao mesmo tempo, acabam se envolvendo criativamente em sua avaliação. Enfrentam questões fundamentais: quando confiar numa informação ou duvidar dela, ou como organizar um conjunto de fatos. Vivenciam a história, em nível prático, como processo de recriação do passado (THOMPSON, 1992, p. 219).

Não era, portanto, novidade para esse grupo de alunos trabalhar com atividades de produção do passado. As primeiras aulas da disciplina “Histórias de leituras” foram planejadas visando chamá-los à condição de produtores do próprio passado e do passado do grupo. A disciplina foi-lhes apresentada: seu objetivo, seu conteúdo, sua metodologia. Numa primeira enquete, com o propósito de investigar interesses e expectativas, os alunos responderam à pergunta “Por que você se interessou por essa disciplina?” Conforme se encontra na transcrição da AULA I, em geral, o nome da disciplina é que provocou o interesse dos alunos, deixando-os curiosos. Um dos alunos disse que se interessara porque imaginou que, durante essa disciplina, iria parar para pensar nas leituras que já realizara; isso nunca tinha sido feito e ele afirmou acreditar que seria muito bom. Uma aluna afirmou que seu interesse foi provocado pela “propaganda” da disciplina que ela me viu fazer. Dois alunos disseram que escolheram a disciplina por causa das professoras que iam ministrá-la, dentre eles, um acrescentou, além disso, que viu possibilidades de a disciplina ajudá-lo no vestibular, já que ia trabalhar com leitura.

Cada resposta enunciada relaciona-se a uma rede de práticas e de outros enunciados que constituem esses alunos. A começar pela prática da valorização da escolha: como a disciplina foi escolhida entre outras, as respostas deles materializam as expectativas positivas que eles dizem ter. Depois de 9 ou 10 anos de escola, portanto, conhecendo bem o funcionamento da hierarquia nas relações pedagógicas, eles não iriam desvalorizar a escolha, porque seria desmerecer a própria formação e o trabalho das professoras. Na escola, talvez mais do que em muitos outros lugares sociais, os alunos estão submetidos a um campo de visibilidade. Eles sabem que estão sob a mira

do poder disciplinar (FOUCAULT, 2007), que são observados, vigiados, avaliados, controlados e que podem ser punidos. Segundo Gore (1994, p. 13), a “noção de poder disciplinar ajuda a explicar a auto-regulação dos estudantes” e, se eles “mantêm seus comportamentos mesmo quando a professora deixa a sala de aula”, que dirá diante dela! Suas respostas “falam” das condições socio-históricas, das práticas e dos discursos que os constituem. Suas memórias são construídas nessa trama.

Parte dessa trama são as práticas, os hábitos de leitura das/nas famílias dos alunos. Na primeira aula da disciplina “Histórias de leituras”, os alunos receberam um questionário de questões fechadas que deveria ser respondido em casa, com a ajuda dos pais ou responsáveis, se necessário. O questionário foi lido e discutido em sala de aula e, apesar de as questões terem estrutura fechada, à medida que o líamos e discutíamos, nós, professoras e alunos, íamos ajustando aberturas, para que todas as respostas possíveis pudessem ser acrescentadas. Para a maioria das questões, os alunos sugeriram outras possibilidades de respostas que não as listadas. Por exemplo, na questão sobre o espaço da casa mais utilizado pelos pais, para leitura, eles sugeriram respostas separadas para o pai e para a mãe. Fizemos sugestão semelhante para a pergunta sobre o tipo de leitura (literária, teórica, científica, jornalística etc.) que os pais mais fazem, entre muitas outras. Foram tantas as observações que fizemos e as variações que sugerimos que o questionário acabou por configurar-se como misto. Essa possibilidade de abertura garantiu maior fidedignidade às respostas, porque os alunos puderam acrescentar informações que não eram contempladas nas questões.

A leitura no cotidiano das personagens

O questionário proposto aos alunos tinha por finalidade compor um retrato das práticas de leitura das famílias, pintado por elas mesmas. Como a maioria dos alunos respondeu ao questionário, sem procurar a contribuição de pessoas mais velhas, esse retrato foi pintado conforme o olhar deles, portanto, representa como eles veem a leitura no interior de suas famílias. Além disso, iniciar com esse questionário era uma forma de fazer com que os alunos comessem a olhar para as práticas de leitura de suas famílias e deles mesmos, colocando-os na condição de construtores da própria história.

A família de seis dos alunos, à época em que o questionário foi aplicado, tinha a estrutura tradicional: pai, mãe e filho(s). Entre os outros cinco, três moravam com a mãe e o(s) irmão(s); um com a mãe, o padrasto e o(s) irmão(s); e um com a mãe, a tia e o(s)

irmão(s). O número de irmãos varia de zero a três: apenas um aluno não tem irmão(ã), dois têm três irmãos, quatro têm dois e os outros quatro têm um. Em todos esses casos, a figura que não falta é a da mãe. Vale lembrar que já me referi ao fato de, historicamente, ser a mulher a responsabilizada pela educação dos filhos e pela sua iniciação às primeiras letras. Mais do que ser responsabilizada pela educação dos filhos, contemporaneamente, a mulher tem assumido o papel de provedora da família. Fleck e Wagner (2003, p. 32), discutindo essa função da mulher, lembram que, segundo dados do IBGE, em 2001, 27,5% dos lares brasileiros já tinham na mulher a maior referência familiar, em termos de suporte financeiro. É possível que esse número tenha aumentado. As respostas dos alunos ao questionário reforçam a pintura desse quadro em que a mulher é figura constante na paisagem familiar.

Quanto à faixa etária, os pais estavam entre 30 e 60 anos; apenas um dos pais tinha mais de 60. Das mães, 10, ou seja, a grande maioria tinha de 30 a 50 anos, e apenas uma tinha entre 50 e 60 anos. Os pais exercem profissões bem diversificadas: dois são comerciantes, os outros são bancário, radiologista, empresário, advogado, professor, cenógrafo e professor de artes, professor universitário, funcionário público. Ser funcionário(a) público(a) define mais uma categoria que exatamente uma profissão. Essa categoria, para a profissão das mães, repetiu-se cinco vezes e poderia repetir-se seis, pois a mãe que foi declarada nutricionista é professora de universidade federal. As demais são confeccionista, enfermeira aposentada, executiva de vendas, dentista e auxiliar de escritório. Segundo informações de duas alunas, suas mães, funcionárias públicas, trabalham em escolas, mas não são professoras. Dá-se com esse grupo de pais e mães um fenômeno divergente: há mais homens do que mulheres exercendo a atividade docente. No Brasil, se se observam as escolas, as universidades, mais especificamente os cursos que formam professores, os eventos – congressos, seminários, encontros – direcionados à educação, constata-se que há muito mais mulheres do que homens exercendo o magistério, especialmente no Ensino Básico.

Quanto à formação escolar, há maior variação no grau de escolaridade dos pais do que das mães. Um dos pais não tem ensino fundamental completo, outro só completou esse nível de ensino. Dois completaram o ensino médio e os outros sete têm curso superior e/ou pós-graduação. Já o grau de escolaridade das mães concentra-se a partir do ensino médio. Três delas completaram só esse nível de ensino, as oito restantes têm ensino superior e/ou pós-graduação. Essas informações confirmam os dados do Censo IBGE de 2000 que demonstram maior proporção de mulheres com grau de

instrução mais elevado. Considerando que a mãe é figura constante na estrutura familiar, além de ser, conforme narrativas dos alunos, a que mais acompanha a entrada dos filhos no mundo da leitura, esses dados podem assumir significativa relevância para a problematização da formação do leitor.

Com relação à quantidade, os alunos consideram que as famílias leem muito. Apenas dois responderam que suas famílias leem pouco. No entanto, quando a questão é a leitura literária, sete responderam que a família lê pouco, três marcaram que a família lê muito, mas não com frequência, e um respondeu que raramente a família lê literatura. Sobre a leitura literária, uma aluna acrescentou que ela e a irmã é que mais leem. Para explorar a configuração dos hábitos de leitura, há questões sobre os espaços da casa utilizados para ler. Os alunos sugeriram marcar mais de um espaço. No caso dos pais, o espaço mais citado foi o quarto (seis respostas), mas os pais diversificam, segundo as respostas dos alunos: eles leem também na sala, no escritório, na copa, na área, na varanda. A opção “biblioteca” não foi marcada nem para os pais nem para os alunos. Ao que parece, algumas casas têm um espaço categorizado como escritório, mas não tem um como biblioteca. Quanto aos alunos, eles foram unânimes: o espaço mais utilizado por eles, para ler, é o quarto. Só uma aluna respondeu que, além do quarto, também lê frequentemente na varanda.

Manguel (1997, p. 180), escrevendo sobre a leitura na intimidade, comenta que “há algo mais do que entretenimento no ato de ler na cama: uma qualidade especial de privacidade. Ler na cama é um ato autocentrado, imóvel, livre das convenções sociais comuns, invisível ao mundo, e algo que, por acontecer entre lençóis, no reino da luxúria e da ociosidade pecaminosa, tem algo da emoção das coisas proibidas.” Eu diria que ler na cama tem algo da liberdade inerente à leitura: o corpo está imóvel, preso à cama, mas só o corpo. Além disso, depois que o quarto e a cama alcançaram a condição de espaço privilegiado da privacidade, é aí que a nossa intimidade, geralmente, é menos invadida, é mais respeitada. É aí que mais facilmente um livro ou uma revista, se proibidos, podem rapidamente ser ocultados sob o travesseiro, sob o colchão, sob os lençóis. A leitura se torna, então, uma aventura mais emocionante e deliciosa. Os alunos utilizam também outros espaços da casa para leitura, mas, confirmando as respostas que deram ao questionário, o quarto e a cama são citados como preferidos, numa intimidade às vezes compartilhada com a mãe, como se lê na transcrição da AULA II:

TATIANA: Tá, é, de vez em quando eu vou ler, aí eu gosto de ler deitada, eu gosto de ler no quarto da minha mãe. Não assim porque

eu gosto de ler só lá, mas, assim, eu penso... sempre quando eu termino um livro, eu termino lá e começo lá também. Eu penso que se eu ler lá, eu vou terminar o livro rápido.

IVO: Ah, eu, geralmente, quando eu começo ler um livro, normalmente, eu começo ler no meu quarto. Aí, eu deito, sento, levanto, aí eu vou lá pra sala. Aí, fico, aí eu canso, aí eu vou pra mesa, aí eu volto pro quarto, aí eu vou pra outra mesa.

TATIANA: Eu não gosto de ler perto de mesa, assim, sabe.

YONARA: [...] nessa época de frio, assim, eu e minha mãe fomos pra cama dela, pegamos as cobertas e passamos a tarde lendo. Meu pai fala que é o cúmulo do sedentarismo, né (AULA II, p. 14).

Observa-se que o quarto se constitui lugar de leitura, de início de leitura de um livro, de passar a tarde lendo. Para a questão sobre o tipo de material que a família mais lê, as respostas dos alunos demonstram o seguinte: o jornal é o material mais lido. Em segundo lugar, vem a revista; em terceiro, aparece o livro literário; em quarto lugar, o material mais lido é o livro teórico/científico; em quinto, desponta o livro religioso; em sexto lugar, entra o livro didático; na sétima posição encontra-se o livro de auto-ajuda. Três alunos não marcaram a alternativa “livro teórico/científico”, denunciando que não identificaram esse tipo de leitura na família. Outros três não identificaram na família a leitura do “livro religioso”. Um aluno não marcou a alternativa “livro de auto-ajuda” e outro não marcou “jornal”. Três alunos assinalaram a opção “outros”. Para um desses alunos, “outros” é o segundo material mais lido na família, no entanto, nenhum deles especificou que material seria esse.

O quadro definido nessa questão coaduna com o quadro definido pela questão sobre formação escolar dos pais. Conforme respostas dos alunos, a maioria dos pais e das mães tem curso superior e/ou pós-graduação. Nessas condições é comum que as leituras mais frequentes sejam a do jornal, da revista, da literatura e do livro teórico/científico. No livro *Retratos da leitura no Brasil*, organizado por Galeno Amorim, encontra-se um gráfico demonstrativo dos resultados para a questão “O que os brasileiros estão lendo.” Nesse gráfico, os suportes de leitura que ocupam os três primeiros lugares como os mais acessados pelos brasileiros são, por ordem decrescente, revistas, livros e jornais (AMORIM, 2008, p. 175). Esses são os materiais definidos pelas respostas dos alunos ao questionário como os mais lidos em suas famílias. Há divergência na ordem, uma vez que, de acordo com o que responderam, a sequência, do mais para o menos lido, é: jornal, revista, livro literário. O que considero importante é o fato de esses onze alunos e suas famílias serem representativos de algumas práticas de leitura comuns ao universo brasileiro.

Apesar de afirmarem que o material mais lido é o jornal, apenas um aluno respondeu que a família tem assinatura diária. Outro marcou que tem assinatura de fim de semana. No entanto, quatro alunos marcaram a alternativa “compram mais de duas vezes por semana”. Dois alunos disseram que acessam o jornal por outros meios, um deles lembrou que a escola tem assinatura de jornal. Em contrapartida, cinco alunos afirmaram que têm assinatura de revistas, às vezes mais de uma. Quatro alunos anunciaram que compram revistas mais de duas vezes por mês. Outros três declararam que acessam pela internet, leem emprestadas por amigos, no serviço ou quando vão à casa de outras pessoas. A prática de ler revistas na casa dos outros denota certo fascínio que esse suporte de leitura exerce sobre os leitores. Talvez pelos textos de leitura rápida, talvez pela variedade de assuntos ou pela profusão de imagens, o fato é que dificilmente se resiste a uma revista que se encontra a nossa frente.

Quando foram perguntados sobre quais os jornais – todas as alternativas poderiam ser marcadas, se fosse o caso – eles e suas famílias leem, os alunos citaram jornais de grande circulação regional como *O Popular*, *Diário da Manhã*, *Jornal Opção*, *Jornal Daqui*, e um jornal de grande circulação nacional foi citado uma vez: *Folha de S. Paulo*. Quanto às revistas, além dos nove títulos que a pergunta oferecia, apareceram mais seis acrescentados pelos alunos. Quatro alunos marcaram que acessam apenas uma das revistas, os outros sete acessam de duas a cinco. Os títulos vão de *Caros Amigos*, *Carta Capital*, *Istoé*, passando por *Época* e *Veja*, até *Capricho* e *Atrevida*. Ou de *Galileu*, *Superinteressante*, *Mundo Estranho*, passando por *National Geographic*, *Aventuras na História*, *Recreio*, até *Boa Forma* e *Cláudia*.

Com relação aos hábitos de leitura da família, conforme respostas dos alunos, o motivo pelo qual os pais mais leem é o lazer. O segundo motivo é a exigência da profissão. Depois aparecem a necessidade de informação e o desejo de ampliação dos horizontes culturais. Para atender suas motivações, entre os onze pais, oito compram livros de uma a mais de seis vezes por ano; desses oito, cinco, ou seja, mais de 50%, compram livros de cinco a mais de seis vezes por ano. Os três pais restantes, pelo que se lê no questionário, compram livros menos de uma vez ao ano. Ressalto que essas questões não trataram da quantidade de livros que é comprada, informação que seria, sem dúvida, relevante para compor esse retrato. No entanto, foi questionado quantos livros os pais leem durante o ano. Pelas respostas, se observa que quatro pais leem de dois a três livros; cinco leem de cinco a mais de dez livros por anos. Em uma família, os pais leem apenas um livro e, em uma outra, não leem nenhum livro.

A pesquisa apresentada pelo livro *Retratos da leitura no Brasil* (AMORIM, 2008, p. 220-227), investigando o indicador geral “Número de livros lidos por ano”, expõe dados obtidos a partir dos seguintes indicadores específicos: número de livros lidos ao ano, por gênero; por faixa etária; por região do país; por porte das cidades (número de habitantes); por estudante e não estudante; por nível de escolaridade; por rendimento familiar. Considerando a leitura de livros em geral, há variações na média encontrada para cada um desses indicadores, mas a conclusão da referida pesquisa é que o número médio de livros lidos, por ano, pelos brasileiros, até 2007, era de 3,7. No caso dos pais dos meus alunos, levando em conta os números absolutos, cinco deles leem mais que essa média – de cinco a dez livros por ano. Os outros seis leem menos que essa média – de zero a três livros por ano. Observando que apenas em uma família os pais não leem nenhum livro e que os demais leem de três a mais de dez livros por ano, com alguma prática de leitura esses alunos têm convivido.

Para possibilitar que os filhos tenham acesso aos livros, quatro desses pais compram livros sempre, independente de solicitação da escola; seis compram de vez em quando e apenas em uma família os pais compram livros exclusivamente quando a escola pede. Não houve opção pela resposta “seus pais conseguem livros por outros meios”. Para presentear a família ou os amigos, de acordo com as respostas dos alunos, quatro pais às vezes usam livros; outros quatro, só se o livro for pedido e três nunca presenteiam com livros. Seis alunos consideram que suas famílias visitam livrarias com frequência: mais de seis vezes ao ano. Os outros cinco julgam que as visitas são ocasionais: uma a duas vezes ao ano. Ninguém respondeu que as visitas a livrarias são inexistentes.

Acerca da quantidade de livros que os alunos leem durante o ano, a variação nas respostas é a seguinte: um aluno lê de dois a três livros, dois leem de cinco a sete livros, os outros oito alunos leem de oito a mais de dez livros por ano. Em números absolutos, eles estão acima da média encontrada pela pesquisa *Retratos da leitura no Brasil* (AMORIM, 2008) e da quantidade de livros que seus pais leem por ano. Apenas um aluno informou que todos os livros que lê durante o ano são por solicitação da escola. Três responderam que a maioria dos livros que leem é por solicitação da escola. Os outros sete disseram que menos da metade dos livros que leem durante o ano é por solicitação da escola. Em uma primeira leitura desses dados, poder-se-ia interpretar que há certa autonomia dos alunos, em relação à escola, no que diz respeito à escolha do que ler. Essa interpretação pode ser apressada e poderá se comprovar ou não, quando, na

segunda parte deste trabalho, for problematizada a constituição do sujeito leitor. Por último, em relação a seus/suas irmãos/irmãs, cinco alunos consideram que leem mais do que eles/elas; três responderam que leem tanto quanto seus/suas irmãos/irmãs e dois afirmaram que leem menos que eles/elas. Um aluno não respondeu a essa questão, porque não tem irmão ou irmã.

Apesar da orientação para que respondessem o questionário com a ajuda da família, a cooperação familiar aparece de forma discreta, ou por dificuldade de encontrar um horário comum ou porque os alunos achassem desnecessária essa cooperação. É o que consta da aula em que se discutiu o momento de responder ao questionário:

PROFA.: Taiana, você respondeu todas as questões sozinha.

TAIANA: [acena que sim com a cabeça].

PROFA.: Qual foi sua dificuldade pra conseguir o acompanhamento da família naquelas questões que precisava mais?

TAIANA: Sei lá... foi difícil, aí... [...]

PROFA: Pois é, mas você não teve ajuda por questão de que, de tempo...

TAIANA: Foi porque minha mãe chega tarde e minha tia nunca para em casa. Então eu respondi.

[...]

BRENO: Ô professora, deixa eu te falar, no meu caso, eu respondi o questionário sozinho, mas, só que eu não tive dúvida. Eu não tive dúvida nenhuma em responder sobre as questões da minha mãe, do meu pai...

(Interessante: só depois que o Breno falou isso, outros alunos falaram de situação semelhante).

TATIANA: É, eu também.

BRENO: Eu respondi sozinho, mas eles tavam perto de mim, qualquer dúvida que eu tivesse, eles tavam ali do lado. Era só perguntar.

IVO: É, eu também.

BRENO: Só que, assim, eles tavam ali do lado, qualquer dúvida eu perguntava.

IVO: Não, eu fiz assim, acho que uma ou outra eu perguntei pra eles. Agora, o resto que eu já sabia, eu fiz sozinho (AULA II, p. 3.).

Portanto, o resultado desse questionário é um quadro representativo da visão que os alunos têm acerca das práticas e dos hábitos de leitura em suas famílias. Visão que é constituída pelas suas vivências, suas experiências e pelos discursos que, por sua vez, os constituem. Conforme perspectiva que adoto neste trabalho que é a de considerar o enunciado efetivamente dito – ou escrito – importa o que os alunos responderam e não os motivos que os levaram a essas respostas. Na materialidade do que enunciaram, não busco as razões que os motivaram, busco outros possíveis enunciados que os

atravessaram, os determinaram. Se inventaram, se (dis)simularam, se criaram, só o fizeram em virtude dos discursos que os constituíram. Conforme se tem constatado, os discursos veiculados por pesquisadores, estudiosos, professores, pela mídia e pelas pessoas em geral, ainda que contraditórios, reafirmam a leitura como atividade essencial à formação humana. Essa é, certamente, uma condição que determina o aparecimento da leitura como uma atividade presente nessas famílias e na vida desses alunos.

Esse questionário discutido e respondido logo nas primeiras aulas foi um instrumento importante para que os alunos fossem tomados pelo espírito da pesquisa, para que se sentissem sujeitos participantes do processo e para que começassem a atentar para as práticas de leitura suas e de suas famílias. Por meio dele, compôs-se o cenário em que se desenrola grande parte da história dos leitores que aqui se pretende narrar.

A construção dos documentos-suporte das memórias de leituras

Os objetos que nos acompanham vida a fora, aqueles que estão expostos na decoração de nossa casa ou mesmo aqueles esquecidos em armários, escondidos nas gavetas, podem contar a nossa história. Mas é preciso que eles sejam resgatados de seus esconderijos. É preciso que sejam iluminados pelas nossas lembranças, para que se constituam em suportes de nossas memórias. O percurso de nossa existência se dá em tempos e espaços que acabam por ficar registrados nos objetos que nos rodeiam. Mas os sentidos desses registros precisam ser construídos, discursivizados, narrados pelos sujeitos que rememoram.

Ricoeur (2007, p. 25), pondera sobre o fato de a fenomenologia da memória ser confrontada por uma temível aporia da linguagem comum: “a presença, na qual parece consistir a representação do passado, aparenta ser mesmo a de uma imagem”. Saindo da linguagem comum, Ricoeur (2007) denuncia que, na tradição filosófica, a combinação entre o empirismo da língua inglesa e o racionalismo cartesiano fez da memória uma província da imaginação que já era, por Montaigne e Pascal, tratada com certa suspeição. Seria ainda o caso de Spinoza que, na *Proposição 18 do Livro II da Ética, Da natureza e da origem da alma*, filosofa: “Se o corpo humano tiver sido afetado uma vez por dois ou mais corpos simultaneamente, assim que a Alma imaginar mais tarde um dos dois, ele o fará lembrar-se também dos outros” (SPINOZA apud RICOEUR, 2007, p. 25). Explica o filósofo contemporâneo da memória que é “sob o signo da

associação de idéias que está situada essa espécie de curto-circuito entre memória e imaginação: se essas duas afecções estão ligadas por contigüidade, evocar uma – portanto, imaginar – é evocar a outra, portanto, lembrar-se dela. Assim, a memória, reduzida à rememoração, opera na esteira da imaginação”. A partir daí, Ricoeur (2007) procede a uma intensa e profunda reflexão sobre o intrincamento entre imaginação e memória, e entre representação historiadora e ficção literária. Essa é a reflexão fundamental a este trabalho, mas, é interessante observar que Spinoza já se referia ao fato de que os corpos – os objetos – que afetam simultaneamente o nosso corpo afetariam também a nossa “alma”. E, se a alma imagina um desses objetos, ele seria capaz de nos fazer lembrar os outros. Ou seja, um corpo, um objeto evocaria a lembrança de outro.

Voltando a outros discursos sobre a problemática da imaginação e da memória, Ricoeur (2007) retoma Platão que fala de “representação presente de uma coisa ausente”. A lembrança seria, assim, a capacidade que a imaginação tem de fazer presente, por meio da produção de imagens, uma coisa ausente. Essa “coisa” é ausente, segundo Aristóteles (apud RICOEUR, 2007, p. 34), porque é do passado. É possível pensar, então, que, se a imaginação pode presentificar o passado, mais ainda ela terá tal poder quando afetada pelos objetos que nos acompanharam em nossa vida. Se esses objetos estiveram conosco no passado, ao reencontrá-los eles poderão evocar esse passado, constituindo-se em documentos-suporte de nossas memórias. No entanto, os objetos só alcançam a condição de documentos, quando são produzidos discursivamente, no processo de rememoração.

Aristóteles, no século IV a. C., e Husserl, no século XIX, (apud RICOEUR, 2007, p. 63), distanciados no tempo, se aproximaram nas idéias. Eles falam da possibilidade de que certas coisas, por exemplo, um quadro, um retrato, uma estátua, sejam lidas “como imagem presente ou como imagem que designa uma coisa irreal ou ausente” (RICOEUR, 2007, p. 63). Assim como se atribuem sentidos ao quadro, ao retrato, à estátua, também se podem atribuir sentidos a objetos diversos. Se esses sentidos evocam o passado, então esses objetos se constituem documentos-suporte da memória. Bergson (1959 apud BOSI, 1987, p. 9) diz que a memória poderia ser considerada o “lado subjetivo de nosso conhecimento das coisas”. Esse lado subjetivo muitas vezes vem à tona conforme as afecções que sofremos por parte dos documentos-suporte da memória. Um mesmo documento pode fazer *sous-venir*, vir de baixo, lembranças diferentes para pessoas diferentes, porque “é do presente que parte o

chamado ao qual a lembrança responde” (BERGSON, 1959 apud BOSI, 1987, p. 10). Olhamos para o passado determinados pelas experiências que, no transcurso da vida, acabam por nos constituir no presente. Ou seja, se

a história, em sua forma tradicional, se dispunha a “memorizar” os *monumentos* do passado, transformá-los em *documentos* e fazer falarem estes registros que, por si mesmos, raramente são verbais, ou que dizem em silêncio coisa diversa do que dizem; em nossos dias, a história é o que transforma os *documentos* em *monumentos* [...] (FOUCAULT, 2004, p. 8, grifos do autor).

Isso significa que, ao nos investirmos na produção do passado, somos nós – sujeitos constituídos por determinadas condições sócio-históricas – que resgatamos os documentos da obscuridade, atribuímos a eles determinados sentidos que lhes conferem *status* de monumentos. Enquanto não resgatado, o documento carece de significados e não produz memória.

A problemática da afecção que os objetos provocam nos sujeitos está sempre presente nos discursos que versam sobre a memória. Bergson (1999, p. 84) levanta a hipótese de que o “reconhecimento de um objeto presente se faz por movimentos quando procede do objeto, por representações quando emana do sujeito”. É o jogo que se estabelece entre o que o teórico chama de “mecanismos motores” da memória e “lembranças independentes”. Aqueles mais ligados à matéria, estas, ao espírito. Nesse jogo, o corpo seria considerado como “um limite movente entre o futuro e o passado, [...] uma extremidade móvel que nosso passado estenderia a todo momento em nosso futuro”. E prossegue: “Enquanto meu corpo, considerado num instante único, é apenas um condutor interposto entre os objetos que o influenciam e os objetos sobre os quais age, por outro lado, recolocado no tempo que flui, ele está sempre situado no ponto preciso onde meu passado vem expirar numa *ação*” (BERGSON, 1999, p. 84-85). Voltada para os objetos, essa ação pode ser a produção de sentidos que se lhes atribuem no processo de rememoração.

Essas são algumas das considerações que se podem encontrar acerca desse caráter, por assim dizer, mais psicológico da relação que se estabelece entre o sujeito que rememora e os objetos que o auxiliam a produzir rememoração. São considerações importantes do ponto de vista dos discursos que, desde sempre, foram produzidos sobre a memória. Todavia, a perspectiva que adoto é a da memória como trabalho realizado por sujeitos determinados pelas condições socio-históricas, sem, contudo, negar que ela se produz no entre-lugar constituído pela intersecção da fenomenologia com a

sociologia. Esse impasse é discutido com profundidade e erudição incomparáveis por Ricoeur (2007, p. 138) que, a partir da idéia de que, para existir, a memória precisa ser construída, narrada, declarada, assevera: “Em sua fase declarativa, a memória entra na região da linguagem: a lembrança dita, pronunciada, já é uma espécie de discurso que o sujeito trava consigo mesmo. Ora, o pronunciado desse discurso costuma ocorrer na língua comum, a língua materna, da qual é preciso dizer que é a língua dos outros.” Eu acrescentaria: esse discurso, além de ocorrer na língua que é também dos outros, é atravessado, constituído pelos discursos dos outros.

Assim, também um objeto, ao ser investido da condição de documento-suporte da memória, é atravessado, constituído pelas lembranças do sujeito rememorador, associadas às lembranças daqueles outros a quem esse mesmo objeto afetou. Há uma passagem interessante em uma das aulas em que tratei desses documentos com os alunos. Uma das garotas contou:

MARCELA: Um objeto que tem guardado lá em casa, que eu vou querer guardar pra minhas filhas e tal, é assim, que a minha bisavó tinha um chicote. Chicote mesmo, sabe? Aí ela pegou e foi passando [...] aí chegou na minha mão, aí minha mãe contava que ela pegava esse chicote e colocava assim na cabeça, sabe, ficava falando se você não ler direito cê vai apanhar de chicote! E aí a gente fica contando história dela...

PROFA.: Mas a sua mãe nunca usou esse chicote com você, não...

Risos

MARCELA: Não (AULA II, p. 12).

Para Marcela e sua família, o chicote evoca a memória da bisavó que o utilizava para ameaçar os filhos, se eles não lessem direito. É como se o chicote tivesse o poder de “contar” a história da bisavó. Mas ele só tem esse poder porque as pessoas o investiram desses sentidos. De tal forma que ele deixa de ser um chicote qualquer e passa a simbolizar uma pessoa, suas concepções, suas práticas, sua história, enfim. Além disso, como documento da memória da família, ele é passado de geração a geração, constituindo objeto de desejo daqueles que se interessam pela preservação dessa memória. Halbwachs, o filósofo da memória coletiva, pondera que é “difícil encontrar lembranças que nos levem a um momento em que nossas sensações fossem apenas o reflexo dos objetos exteriores, no qual não misturávamos nenhuma das imagens, nenhum dos pensamentos que nos prendiam aos homens e aos grupos que nos rodeavam” (HALBWACHS, 1990, p. 38). Donde se pode deduzir que os objetos exteriores, ao afetarem as nossas sensações, evocam-nos lembranças que não são apenas nossas, mas que se relacionam e nos relacionam com os outros que nos rodeiam.

Discorrendo sobre o liame vivo das gerações, Halbwachs lembra que muitas revistas, muitos livros – cheios de gravuras, quadros e retratos – que fizeram parte das práticas de leitura das famílias permanecem em suas casas. São “museus de famílias”. Sobre esses objetos, o autor pondera:

Poderíamos jamais tirá-los de suas estantes e abri-los. Entretanto, se reabro esses livros, se encontro essas gravuras, esses quadros, esses retratos, não é de modo algum porque, possuído por um impulso, por uma curiosidade de erudito ou pelo gosto de coisas velhas, iria consultar esses livros numa biblioteca, e olhar esses quadros num museu. Eles estão em minha casa ou em casa de meus pais, eu os descubro entre meus amigos, prendem meus olhares sobre o cais, nas vitrines das lojas de antiquários (HALBWACHS, 1990, p. 68).

Esses objetos, portanto, se constituem documentos incorporados ao cotidiano das famílias e estabelecem ligações entre os costumes de nossos bisavós, avós, pais e os nossos costumes. Mas não só os livros e as revistas exercem esse papel. Todos os objetos que, iluminados pelo nosso olhar, contam histórias nossas e dos outros podem exercê-lo. Daí, certamente, o interesse de Marcela pelo chicote que fora de sua bisavó.

Uma ideia mais ou menos consensual entre os estudiosos da memória é que quando voltamos o olhar para o passado, o fazemos determinados pelo que somos no presente. Esse olhar do presente para o passado está bem ilustrado em um momento da aula em que trabalhei com os alunos a produção dos documentos-suporte da memória:

JUÇARA: Eu me lembrei de um dos livros que a minha mãe lia pra mim. [...] que era Clássicos da Disney: Cinderela, Chapeuzinho Vermelho, Cento e um Dálmatas, O boneco de pão...

TATIANA: ...pão de açúcar.

PROFA.: O boneco de pão de...

JUÇARA: É O boneco de pão de açúcar. Aí eu peguei esses livros [...] é cada história mais besta...

Risos

PROFA.: Mas você achava besta quando cê era criança?

JUÇARA: Nãaaao! Achava o máximo. E tinha um que tinha até uma fita, o livro tinha quatro histórias e tinha uma fita que contava as historinhas.

[...]

PROFA.: Mais alguma coisa, Juçara?

JUÇARA: Não... ah, eu lembrei que outro dia eu peguei essa fita, mas eu devia ter uns oito anos, aí eu fui escutar as historinhas que tinha na fita... ah, eu gostei.

PROFA.: Agora que você não gostou mais.

JUÇARA: É (AULA II, p. 5-6).

À parte a obviedade que parece aí estar materializada – o fato de não encontrar mais interesse em coisas que nos encantavam na infância – essa situação é significativa de como a nossa trajetória de vida influencia a visada que damos ao passado. Até os oito

anos, Juçara gostou das referidas historinhas. A partir daí, o acúmulo de experiências e de outras leituras fizeram dela, certamente, uma leitora mais madura e as tais narrativas parecem, agora, “bestas”. No entanto, o óbvio se desconstrói, pois ainda que consideradas “bestas”, os objetos que veiculam as historinhas não foram descartados, compõem o que Halbwachs (1990, p. 68) chamou de “museus de famílias”, e, como se observa na narrativa da aluna, vez por outra são acessados. Foram investidos da condição de documentos-suporte das memórias, do contrário, não seriam conservados, nem rememorados, nem efetivamente enunciados por Juçara.

Pomian (1984) chamou de “semióforos” esses objetos que são capazes de promover, na vida material, a interpenetração das esferas do visível e do invisível. Delgado (2003, p. 65), discutindo a condição dos objetos semióforos, considera-os como “artefatos materiais que presentificam o passado engendrado pela linguagem”, já que “a linguagem permite falar dos mortos como se estivessem vivos, dos acontecimentos passados como se fossem presentes, do longínquo como se fosse próximo, e do escondido como se fosse manifesto” (POMIAN, 1984, p. 68). Ainda que os objetos tornados, pelos alunos, documentos-suporte das memórias não tenham nem o *status* nem a visibilidade pública dos objetos expostos em museus, eles compõem coleções muito particulares. Além disso, partilham da característica, postulada por Pomian para os semióforos, que é condição de não serem mais “*coisas* ou *objetos úteis*”, mas que, por serem representantes do invisível, “são *dotados de um significado*” (POMIAN, 1984, p. 71, grifos do autor). Assim, ao provocar os alunos para que empreendessem a busca por objetos que tivessem essa capacidade de presentificar o passado, eles seriam inevitavelmente provocados também a produzi-los discursivamente, entendendo que é pelo discurso que tais objetos são revestidos de significados e se constituem em documentos-suporte da memória.

Entre o material que produzi para trabalhar com os alunos a disciplina “Histórias de leituras”, há um texto intitulado “Revivendo leituras”. Esse texto teve o propósito de convidar os alunos a exercerem a função de pesquisadores da própria história e de produtores de suas memórias, além de ter oferecido orientações para que eles se dedicassem a esse trabalho. No item 3 do texto – **A produção dos documentos** – lê-se:

Essa é a tarefa a que convocamos você. Busque em sua casa, junto a sua família, os documentos-suporte da memória – livros, cadernos, diários de leitura, fotos, filmagens ou quaisquer outros objetos que se relacionem a sua história de leitor(a) e à de sua família.

Voltamos a afirmar que a atividade de rememoração se constitui à medida que se pesquisa. Portanto, converse com seus pais ou com pessoas de sua família que sempre tiveram uma convivência muito próxima a você. Pode ser que você nunca tenha se interessado em guardar registros de sua memória de leitor, mas, talvez, seus pais ou outra pessoa, sim.

Por mais inusitado que pareça, o que vai se constituir como documento para a construção do seu passado de leitor talvez seja uma mesa, uma poltrona, um tapete... Por isso, aguace seu faro de pesquisador. Assim como o passado e a memória, os documentos também são produzidos. Aliás, geralmente, é na trajetória de produção dos documentos que se produzem o passado e a memória.

Você já tem entre 15 e 16 anos, dos quais 09 ou 10 no Colégio, portanto não lhe será impossível produzir esses documentos. Conforme já afirmamos, eles são os suportes da memória, eles suscitarão as lembranças, as impressões, as emoções. Como produzir esses documentos? Como fazer isso? Vale um exemplo. Vou lhes apresentar um documento-suporte de minhas memórias de leitura:

Eu tenho uma lamparina – sabe o que é uma lamparina? – que me lembra uma noite fria, na nossa casa que ainda não tinha energia elétrica, numa cidadezinha do interior de Goiás. Eu era bem criança, era o primeiro ano que eu ia à escola. Nessa noite, à luz dessa lamparina, minha mãe reuniu minhas duas irmãs mais velhas e eu – eu tinha mais três irmãos, também mais velhos; não sei por que nem eles nem meu pai participaram desse momento – em volta de uma mesa de madeira rústica, e leu, para nós, um longo e emocionante trecho do livro *Meu pé de laranja-lima*, de José Mauro de Vasconcelos. Era a história de um garotinho de mais ou menos 10 anos, narrada em primeira pessoa, de forma muito tocante.

Apesar do frio, a pequena chama da lamparina provocava algum calor, a presença da mãe e das irmãs também; o momento era aconchegante. Mas as páginas, lidas emocionadamente pela minha mãe, eram tão tristes que eu, cabeça deitada sobre os braços apoiados na mesa, chorei umas boas lágrimas. Essa é uma lembrança que me aquece o coração e sei que muito do meu gosto pela leitura eu devo a minha mãe que sempre nos proporcionava momentos como esse. Não me lembro de minha mãe ter dito para eu ler esse livro, mas ele foi um dos primeiros livros que li, assim que tive o domínio da leitura. Essa lamparina passou muito tempo longe de mim, só muitos anos mais tarde, minha mãe já tinha morrido, eu já estava casada e com filhos, ao reencontrá-la, é que percebi o poder que ela tinha de me suscitar tantas lembranças e emoções. Daí me interessou guardá-la. Esse é um objeto que eu poderia nunca mais ter recuperado. E, para outras pessoas, as minhas irmãs, por exemplo, ele certamente produziria significados e memórias diferentes.

Percebeu? Por mais estranho que pareça, essa lamparina que, hoje, em meio a tanta tecnologia de ponta, dificilmente será usada para produzir luz, ilumina as minhas memórias. Portanto, é fundamental que você seja um(a) pesquisador(a) atento(a) para encontrar os objetos que vão também iluminar as suas memórias (APÊNDICE B).

Durante toda a disciplina “Histórias de leituras”, a discussão sobre os documentos-suporte das memórias esteve presente. Em uma das primeiras aulas,

quando trabalhávamos com o texto supracitado, os alunos expressaram a compreensão que têm desses documentos:

PROFA.: Nesse parágrafo aqui, a gente fala em documentos-suporte da memória, o que que vocês entendem por isso? O que que são isso... o que que são esses documentos-suporte da memória?

BRENO: Acho que são aqueles objetos que fazem lembrar daquilo que a gente já tinha esquecido. [...] no meu caso também, se eu não visse as minhas fitas lá, eu não ia lembrar que eu escutava...

PROFA.: Cê ia falar, Yonara, que ajuda...

YONARA: ...a lembrar, a mesma coisa que ele (Breno).

WELSON: Que marcou alguma coisa na nossa vida, que deixou alguma coisa na nossa memória, lembrando desses objetos... especial... (AULA II, p. 9).

Como se constata na fala dos alunos, não foi difícil para eles incorporarem essa idéia de que os objetos podem ocupar lugar especial em nossas memórias e, por isso, podem também ser determinantes no processo de rememoração. Uma outra passagem significativa dessa discussão sobre os objetos que se constituem documentos-suporte das memórias é a seguinte:

BRENO: Professora, deixa eu te fazer uma pergunta: essa questão de leitura envolve também carta que a gente escreveu? Por exemplo, minha mãe tem guardada uma carta que escrevi quando eu tinha... acho que eu tinha quatro anos. E a carta eu escrevi, assim, e não tem nem um erro de português. Eu escrevi pra ela e ela guardou dentro de uma caixinha dela, ela tem até hoje... a cartinha que eu escrevi pra ela... ele é um documento?...

PROFA.: Que que vocês acham, isso que o Breno tá falando tem a ver com o que a gente tá falando aqui?

ALUNOS: Tem...

PROFA.: Claro que tem né? Tem jeito de ler o que não foi escrito? Tudo bem que a gente lê outras coisas que não são palavras escritas. A gente diz que lê um quadro, uma porção de coisas... mas alguma coisa tem que tá materializada, né. Então, não tem como separar, Breno, eventos de escrita de leitura. Tá.

PROFA. de HISTÓRIA¹⁹: E principalmente pelo fato de sua mãe guardar e conversar contigo sobre isso e também lembrar, na sua casa, é um documento importante da sua história de vida dentro da sua família, entende? Porque, na verdade, a gente tá sempre pensando a história de leitura, mas a gente tá trabalhando a memória como um todo, então, assim, oh, alguma coisa que em algum momento a gente vai trabalhar, a gente vai construindo a identidade da gente ao longo da vida, né, então de alguma forma você, com certeza, constitui sua identidade dentro daquele ambiente familiar e esse evento tem muito a ver com essa identidade, com essa história que você vai construindo dentro da tua família. E assim também [...] podíamos até nos afastar da questão de leitura ou de escrita, mas muitos de vocês com certeza

¹⁹ Até esse momento, professora de História que participou da construção da disciplina “Histórias de leituras” ainda acompanhava as aulas, proporcionando contribuições inestimáveis. A partir, mais ou menos, da metade do semestre letivo, deixamos de contar com a presença dela, uma vez que foi chamada para assumir a vaga do concurso que prestara na UFSC.

tem alguma coisa que a mãe guarda, para recordar quando vocês eram bebês. Alguma coisa, tem família que guarda pedaço de cabelo, [...] um brinquedo... (AULA II, p. 9-10).

A pergunta feita por Breno mostra que o propósito de fazer com que eles se tornassem produtores da própria história estava se concretizando. Eles começaram a fazer investigações na família. Além disso, a referência que o aluno fez à carta que a mãe guarda desencadeou alguns depoimentos relativos à prática de guardar cartas, entre outros objetos, como forma de preservar lembranças:

TATIANA: Eu tenho uma caixa que guardo tudo, assim, que eu acho que é legal. Algumas cartas de quando a gente era pequena, mandava uma pra outra... tem da Lucinha, tem da Juçara... e aí quando eu leio, nossa! [...] coisas que as pessoas me dão em algum momento, eu guardo lá...

[...]

JUÇARA: Eu tenho uma pasta onde eu guardo cartas, ela é bem grandinha. [...] Mas eu sempre guardei os meus livros. Minha mãe fica sempre falando não, Juçara, você nunca mais vai ler esses livros, e eu falo mas meus filhos vão, pode deixar aí. [...] tem um monte de livro [...] (AULA II, p. 10).

[...]

YONARA: Assim, eu guardo, eu guardo carta, outras coisas... eu realmente, tipo assim, eu tenho... eu fico muito triste pra jogar as coisas fora... realmente eu guardo muitas coisas [...] e, tipo assim, meus pais são completamente o contrário. Esses dias eu fiquei super frustrada, eu achei uma carta [...] jogada no chão toda suja, tipo assim, parece que jogaram fora, e eu tinha dado pro meu pai, eu fui, peguei e mostrei pra ele, falei noossa, que pai desnaturado... ele, não, mentira, eu guardei e não sei o que mais... (AULA II, p. 13).

Todos esses casos das cartas e dos demais objetos que são guardados com elas são representativos do que a professora de História, em suas considerações, chamou de constituição de “sua identidade dentro daquele ambiente familiar”. São os “semióforos” de Pomian (1984) e são tão marcantes na construção das identidades que o possível desinteresse de outrem por eles provoca frustração e indignação. A prática de guardar esses objetos, conforme analisa Delgado (2003), produz uma “memória material”, expressão que designa “desde as fotos de lembranças, até a simples acumulação de objetos e documentos. Esses conjuntos às vezes confusos, outras vezes ordenados e organizados, reunidos ou não com o intento de constituir um arquivo, se transformam inevitavelmente em arquivos pessoais (autobiografias materiais, por assim dizer) [...]” (CALLIGARIS, 1998 apud DELGADO, 2003, p. 138). Não é outra coisa senão a constituição de arquivos pessoais que se enuncia no relato das alunas. No caso de

Juçara, ela o faz com a convicção de que perpetuará seu passado no futuro, ao mencionar que guarda seus livros para que seus filhos os leiam.

Em relação à leitura, os alunos perceberam que, além dos livros, até mesmo uma poltrona pode constituir-se documento-suporte das memórias. Nesse caso, o documento é produzido em estreita ligação com a identidade do sujeito leitor, como se configura no seguinte diálogo:

JUÇARA: O meu pai, toda vez que ele não tá lendo um livro que é do trabalho dele, ele senta numa poltrona da sala, senta do lado direito, toda vez... [...] uma vez, eu fui sentar lá, não gostei, não.

IVO: Ô, meu pai também, toda vez que ele vai ler, ele carrega uma poltrona pra todo lugar, ele tira a poltrona da sala, leva lá pro outro lado da casa, aí fica lendo lá...

RONALD: Aí você pode assimilar uma pessoa com o objeto, relacionar[...] recordar ela [...] (AULA II, p. 14).

Esses são casos, por assim dizer, de documentos-suporte de memórias do tempo presente ou de um passado imediatamente recente. Os alunos convivem com esses pais que, para ler, têm o hábito de se sentar sempre na mesma poltrona. Toda vez que olharem para essa poltrona, muito provavelmente, vai acontecer o que Ronald enuncia: vão associar à poltrona o pai em momentos de leitura. Ela terá o poder de fazê-los recordar não apenas o pai, como algumas práticas de leitura dele. Juçara faz duas observações bastante interessantes. A primeira é que a poltrona a que ela se refere é escolhida pelo pai sempre que ele vai ler um livro que não é de trabalho, ou seja, ela observou que, para leituras que têm propósitos diversos, o pai escolhe acomodações e lugares diferentes. A segunda observação diz respeito à identidade do pai que está impregnada na poltrona e no lugar onde ela se encontra, tanto que, uma vez a garota se sentou lá e não gostou: o lugar é do pai.

Além do lugar, a hora do dia preferida para ler, ainda que não seja um objeto material que possa se configurar como documento-suporte da memória, parece ter o poder de fazer lembrar leituras. A contribuição de Bruce traz essa idéia:

PROFA.: Então, tudo isso que a gente poderia pensar que não tem nada a ver com memória de leitura, tem. Um quarto, uma cama, uma cadeira...

BRUCE: Também tem o tempo, né.

PROFA.: ... o tempo.

BRUCE: Porque eu só dou conta de ler bem à noite...

Os alunos se manifestam simultaneamente, comentando o horário preferido para leitura.

PROFA.: Como é que é, Taiana?

TAIANA: Eu não consigo ler à noite.

PROFA.: Cê não consegue ler à noite.

IVO: Só é ruim ler à noite lá pra mim porque, tipo assim, minha cama fica assim e a lâmpada fica assim, aí minha cabeça faz sombra...
 BRUCE: Eu só dou conta à noite (AULA II, p. 13-14).

Se Bruce se referiu ao tempo, à hora em que ele “dá conta de ler bem”, é provável que a chegada dessa hora lhe traga a lembrança não propriamente de uma leitura, mas do ato de ler. Bruce chama a atenção para um aspecto das práticas de leitura que sempre aparece nas histórias do leitor, da leitura e do livro (MANGUEL, 1997; CHARTIER, 1998; CAVALLLO e CHARTIER, 1999): a hora, o momento da leitura. Mas esse aspecto aparece, por assim dizer, em segundo plano, porque o que é mais problematizado são os espaços onde se dá a leitura e os modos de o leitor se comportar nesses espaços. Nas histórias que esses e outros autores contam, os leitores leem em horas diversas e não há referência a um leitor que lesse sempre à mesma hora. Manguel, no entanto, quando narra sua experiência de leitor, refere-se a uma passagem em que a noite aparece como momento frequente para leitura: “Muitas vezes, à noite, eu acendia a lâmpada de cabeceira e, enquanto a babá trabalhava em sua máquina de costura elétrica ou dormia roncando na cama ao lado, tentava chegar ao fim do livro que estava lendo [...]” (MANGUEL, 1997, p. 24).

Ele conta também a história de outros leitores que, com frequência, faziam da noite a hora da leitura. Colette – escritora francesa que viveu a passagem do século XIX para o XX – por volta dos oito anos de idade, todas as noites ansiava por reler *Os miseráveis*, de Hugo, e “seguir Jean Valjean em suas torturantes peregrinações, encontrar Cosette outra vez, encontrar Marius e até mesmo o temível Javert”. Também Proust, “à noite, bem depois do jantar –, e quando não faltavam senão umas poucas páginas para terminar o livro, reacendia ele sua vela, arriscando-se a ser punido, caso fosse descoberto, e a ter insônia, porque, uma vez terminada a leitura, a paixão com que seguira a trama e seus heróis tornaria impossível para ele pegar no sono”. Séculos antes, Geoffrey Chaucer, o filósofo e escritor inglês, em seu *O livro da duquesa*, asseverava que ler na cama, à noite, era um divertimento melhor que um jogo de xadrez ou gamão. Para um outro romancista, Josef Skvorecky, na Tchecoslováquia comunista, numa sociedade governada por regras rígidas e obrigatórias, ler na cama tornou-se a coisa proibida. Assim que as luzes eram apagadas, ele se aninhava na cama, se cobria com um cobertor, puxava uma lâmpada elétrica de debaixo da cama e, então, se entregava ao prazer da leitura, até que, depois da meia-noite, se acabasse dormindo de uma exaustão prazerosa. Conta Manguel (1997) que o hábito de ler na cama já era cultivado pelos

romanos da Antiguidade Clássica. Eles “tinham uma cama (*lectus*) para cada finalidade, inclusive camas para ler e escrever. [...] No escuro do quarto (no *cubiculum*, geralmente no canto mais afastado da casa), a cama de dormir romana servia às vezes de cama de leitura não muito conveniente; à luz de uma vela feita de pano ensopado em cera, o *lucubrum*, os romanos liam e ‘elucubravam’ em relativa tranquilidade” (MANGUEL, 1997, p. 175-181).

Ao enunciar que a noite é a hora em que consegue ler bem, Bruce acrescenta mais um fio nessa teia discursiva que materializa uma prática de leitura dispersa no tempo e no espaço. Materializado pela oralidade, pela gravação e pela transcrição, o enunciado produzido por Bruce passa a constituir um documento-suporte de suas memórias de leitura. A maneira de fazer as lembranças se constituírem em documentos-suporte das memórias foi a discussão que se instaurou, quando a aluna Ananda afirmou e reafirmou que não tinha nada guardado que se relacionasse com suas memórias de leitura:

PROFA.: (orientando sobre os documentos que os alunos deverão trazer para a aula): ...tragam o que conseguir, quem conseguir só um, vai trazer só um, a Ananda vai se virar. Se a Ananda falar assim: Ah, professora, não vai ter jeito, não, lá em casa não tem nada. Como é que ela vai atender essa parte...

WELSON: Ela vai contar com a ajuda da família, com a tia, os avós...

PROFA.: Mas se for relacionado com ela, com a memória dela...

YONARA: [...] na biblioteca...

PROFA.: O que que ela vai encontrar na biblioteca?

YONARA e JUÇARA: Os livros que ela pegou...

WELSON: O primeiro livro que ela pegou, pelo menos...

PROFA.: E fora isso, a que que ela poderia recorrer?

WELSON: O registro geral da escola...

PROFA.: Sim, mas tá relacionado mais com a memória escolar. Mas se a gente quisesse da memória familiar? Ela vai recorrer a que? Ela não guardou, a mãe dela não guardou, não guardou nada. A que ela vai recorrer? Ah, lá, oh! (aponto o Bruce que acena mostrando que ela vai recorrer ao que está guardado na cabeça, na memória). Se a gente for investigando a nossa cabeça, a gente não acaba encontrando alguma coisa? E aí, pra isso virar um documento, o que que tem que fazer?

YONARA: Escrever...

PROFA.: Escrever, ou gravar ou filmar (AULA II, p. 15-16).

Assim, trabalhei com os alunos a ideia de que a produção dos documentos pode se dar em níveis diversos. Pode-se, por exemplo, produzi-los, resgatando objetos da obscuridade ao atribuir-lhes sentidos que os vinculam às experiências vividas no passado. Mas pode-se também produzi-los, literalmente, registrando, por escrito, em áudio e/ou vídeo, lembranças que a memória do sujeito seleciona como importantes na

sua história de vida. O que foi feito nessa AULA II foi uma preparação para outras atividades que já estavam planejadas para trabalharmos com documentos-suporte da memória. Considero, no entanto, que, como preparação, rendeu mais do que eu esperava. Em decorrência dessa aula, os alunos foram orientados a fazer um inventário de documentos-suporte da memória que encontrassem em suas casas, contando com a ajuda da família, se necessário.

Feito o inventário, eles escolheriam o documento que julgassem mais importante. Poderiam escolher mais de um, se fosse o caso. Escolhido o(s) documento(s), produziram um texto, narrando as lembranças que ele(s) suscitara(m). Foi marcado, então, o dia em que eles trariam para a aula o inventário, o texto e o(s) documento(s) selecionado(s). As atividades desse dia seriam realizadas a partir desse material. Era a AULA VI. Entre a preparação e o dia em que apresentariam o material, passaram-se três semanas. Mas houve um descompasso. Os alunos, durante as aulas, mostravam-se interessados, participativos, envolvidos, contudo, a maioria não realizou essa atividade completa em casa. Alguns levaram só o inventário, outros nem isso. Alguns levaram só o documento, não levaram o texto sobre ele. Duas alunas faltaram à aula, apenas dois cumpriram toda a tarefa. Sem os documentos e sem os textos, a aula quase que perdera toda a condição de acontecer, porque fora planejada da seguinte forma: os documentos seriam expostos a todos os alunos, eles os observariam e escolheriam um que não fosse o próprio. Em seguida, cada aluno diria por que escolhera aquele documento e levantaria hipóteses sobre as possíveis lembranças que ele suscitara em seu dono. O dono, então, se identificaria, leria o texto produzido sobre o documento e, assim, todos poderiam avaliar as correspondências entre as hipóteses levantadas pelo colega e as lembranças suscitadas.

O imprevisto – de certa forma já previsto, porque eu sempre contava com o deslize dos alunos – foi a saída: todos os alunos que não levaram o documento foram encaminhados à biblioteca, para que escolhessem um livro que se constituísse documento-suporte de sua memória de leitor. Refletir sobre esse evento me faz pensar nas conjecturas de Le Goff (2003, p. 538): “No limite, não existe um documento-verdade. Todo o documento é mentira.” Aqueles alunos que se dedicaram a escolher, com tempo e cuidado, um documento como o mais importante na sua história de leitor, guardadas as devidas proporções, comportaram-se como o “historiador que escolhe o documento, extraindo-o do conjunto de dados do passado, preferindo-o a outros, atribuindo-lhe um valor de testemunho que, pelo menos em parte, depende da sua

própria posição na sociedade da sua época e da sua organização mental” (LE GOFF, 2003, p. 537). Portanto, certamente, produziram esse documento, determinados por suas condições socio-históricas, com o propósito, deliberado ou não, de produzir também uma imagem de si. Por que esse documento e não outro? Quantos foram preteridos? Quais as lembranças que foram silenciadas nessa escolha?

Por outro lado, ainda que de improviso, em cinco ou dez minutos, os alunos que não haviam feito essa tarefa em casa, tiveram que selecionar um livro que produzisse sentidos especiais para suas memórias. Tiveram que decidir por esse documento no movimento da biblioteca e na emergência da aula que já estava acontecendo. De qualquer forma, houve uma escolha que silenciou outros possíveis documentos e outros possíveis significados. Foi ainda a partir dessa escolha que esses alunos produziram parte de suas memórias. E se, conforme Le Goff (2003), não existe um documento-verdade, todo documento é mentira, o que me interessa é que “a história mudou sua posição acerca do documento: ela considera como sua tarefa primordial, não interpretá-lo, não determinar se diz a verdade nem qual é o seu valor expressivo, mas sim trabalhá-lo no interior e elaborá-lo” (FOUCAULT, 2004, p. 6). Elaborado, ele se torna uma verdade, uma versão da história, uma possibilidade de memória. Assim, os documentos apareceram e a aula aconteceu, mesmo que comprometida em suas etapas.

Na realização das atividades dessa aula, os alunos, em parte, atenderam as orientações que passei, em parte, fizeram o que entenderam que deveriam fazer. A passagem que aqui exponho, ilustra essa consideração. O documento escolhido por Ananda era uma mesa, portanto ela não teria como levá-lo, apesar de ter produzido o texto sobre ele. Não sendo possível levar a mesa, ela escolheu outro documento: um livro chamado *Histórias que o homem de bronze contou*. Conforme ela relata, não encontrou o livro em casa, por isso foi mandada à biblioteca para procurá-lo. Ela o encontra, mas encontra outro livro que lhe chama mais atenção. Esse outro livro fala mais à sua memória e fala muito também à memória de seus colegas. É um documento produzido pela memória do grupo e essa deve ser uma das razões por que ele foi selecionado pela aluna:

IVO: Eu peguei esse aqui *As pintas do preá*, que é da Ananda. Aí eu acho que assim, é, quando ela pega esse livro assim, ela deve lembrar muito da biblioteca assim, porque é um livro que eu também já li na biblioteca, já muitas vezes lá e que eu acho que ela deve ter conhecido também na biblioteca, na primeira série, no pré, não sei. Mas ela deve lembrar bem assim do ambiente da biblioteca, de algum tipo de atividade que a professora fez sobre livro que ela pode ter

usado esse ou então ela gostava muito desse livro então ela pegava muito pra ler na biblioteca. Mas eu acho que assim, o principal que ela deve se lembrar é da biblioteca eu acho.

PROFA.: Hum, hum. E aí Ananda? É, o texto você não fez não foi sobre esse livro, né?

ANANDA: Não foi. Foi sobre uma mesinha. Aí eu ia trazer um livro que chama *Histórias que o homem de bronze contou*, só que aí eu não trouxe. Aí eu fui lá na biblioteca e achei ele, aí eu também achei esse. Mas aí...

PROFA.: Quando você achou ele quais foram as lembranças que vieram?

ANANDA: Tipo assim, eu meio que aprendi a ler com esse livro! A professora ela, como ele tem as letras grandes, a professora ela sublinhava e você tinha que ler letra por letra, depois sílaba por sílaba, aí no fim você tinha que dizer a palavra. Aí eu achei, tipo assim, eu lembrei que eu aprendi a ler com esse livro. Aí foi uma lembrança mais forte do que quando eu só via as imagens do *A Bruxonilda*.

PROFA.: Hum, hum.

(Silêncio)

ALUNO: O Ivo já falou do documento da Ananda?

PROFA.: Já. É, então, aí, entre as lembranças que você teve na hora que você pegou e o que o Ivo falou tem alguma coincidência?

ANANDA: Tem. Realmente eu me lembro do pré, da biblioteca né? Não muito, mas me marcou porque eu aprendi a ler foi com ele.

PROFA.: Foi o que você aprendeu. Que você aprendeu a ler com ele!

ANANDA: Hum, hum.

PROFA.: E esse livrinho fez alguém mais ter alguma lembrança?

JUÇARA: Eu.

BRUCE: Eu.

PROFA.: Ich. Bruce!

BRUCE: Eu, eu, no pré eu também lia esse livro e agorinha eu tava lendo o livro. Eu lembro dele assim de todos os... não apenas dele, mas de todos os livros infantis que eu li, de todos assim, porque eles têm uma coisa em comum, uma coisa bem, bem específica, joga as coisas meio ilógica assim. É engraçado agora, mas era demais na época. Igual que chega assim, fala a história dele assim, XXX no corpo, aí “Vamos brincar de pique-esconde?” Aí chega assim acha que é ele e quando vai ver na verdade não é ele. Tem uma historinha até meio boba assim, mas na época era muito divertido.

LAURA: Pra mim também.

PROFA.: Você também Ivo?

IVO: A mesma coisa eu acho. Porque na verdade não me faz lembrar de tudo, mas eu lembro desse livro assim, quando eu olhei da cor XXX eu lembrei muito que no pré eu também já lia esse livro aí, mas não foi uma grande impacto assim. É só uma lembrança.

PROFA.: Hum, hum.

(Silêncio)

LAURA: Me lembra muita coisa também. Porque eu estudava na sala da Ananda e quando ela trouxe esse livro eu nem lembrava desse livro, eu lembrava dos outros da coleção, do *O Gato e o Rato*. Mas a gente aprendeu a ler, eu também aprendi a ler com esse livro. Igual a Ananda falou, sublinhava, aí tinha que ler todas as... Foi, foi legal trazer esse livro que eu não via ele há muito tempo.

ALUNA: Eu também.

YONARA: O meu lembra muito o pré também, mas assim, além do pré, a segunda imagem que me vem à cabeça quando eu vejo esse livro é a minha primeira professora de Português, a Tânia, que foi quem me ensinou a ler. Essa é a segunda imagem que me veio depois que eu vi o livro. Sei lá.

PROFA.: A primeira foi qual?

YONARA: Foi o pré! Foi a sala do pré e tal. Depois ela ensinando a gente.

PROFA.: Hum, hum. Mais alguém?

(Silêncio)

JUÇARA: É, eu lembro que eu estudava no pré A, então quando a gente leu esse livro também no prezinho, a gente sempre relacionava a história com o pré A mesmo, com a gente.

(Todos/as os/as alunos/as falam ao mesmo tempo)

PROFA.: Ah, as pintas do preá?

ALUNOS: É (AULA VI, p. 5-6).

Sem dúvida, o livro *As pintas do preá* constitui-se em documento-suporte da memória desse grupo de alunos. Ele produz sentidos para a memória coletiva, uma vez que alguns alunos, ao vê-lo, se lembram que aprenderam a ler com ele, se lembram de quando fizeram a pré-alfabetização. Em meio à memória coletiva, vão se enunciando lembranças que parecem ser particulares a alguns alunos: para Ivo, ele lembra a biblioteca da escola; para Bruce, provoca a lembrança de “todos” os outros livros infantis que ele leu, além da emoção de ler essa “historinha até meio boba assim”, mas que “na época era muito divertido”; em Yonara, o livrinho provoca a lembrança da professora Tânia, que a ensinou a ler; e a Juçara faz lembrar a relação que eles, alunos, estabeleciam entre “preá” e “Pré A”. Esse documento poderia até não ter aparecido, se Ananda tivesse trazido outro de casa. No entanto, essa escolha de improviso, ao produzir tanta memória, possibilita pensar que todos os objetos que cruzaram a trajetória desses leitores em formação, se discursivizados, fazem aflorar lembranças diversas e produzem outros sentidos para a memória.

Enfim, não é possível dizer que os resultados dessa aula teriam sido muito melhores se os alunos tivessem realizados as atividades exatamente como foram orientados. Contudo, ainda que truncada em suas etapas, a aula aconteceu e muitas memórias desses leitores foram construídas, comprovando que o documento é produzido pelo discurso. A história desses leitores está sendo construída à medida que eles, por meio do discurso, produzem documentos e memórias. A necessidade de selecionar os documentos no calor da hora e de trabalhá-los na emergência do momento faz lembrar Foucault (2004), quando diz:

É preciso desligar a história da imagem com que ela se deleitou durante muito tempo e pela qual encontrava sua justificativa

antropológica: a de uma memória milenar e coletiva que se servia de documentos materiais para reencontrar o frescor de suas lembranças; ela é o trabalho e a utilização de uma materialidade documental (livros, textos, narrações, registros, atas, edifícios, instituições, regulamentos, técnicas, objetos, costumes etc.) que apresenta sempre e em toda a parte, em qualquer sociedade, formas de permanências, quer espontâneas, quer organizadas. O documento não é o feliz instrumento de uma história que seria em si mesma, e de pleno direito, *memória*; a história é, para uma sociedade, uma certa maneira de dar *status* e elaboração à massa documental de que ela não se separa (FOUCAULT, 2004, p. 8).

A disciplina “História de leitores” foi planejada com base nessa concepção, objetivando que os alunos construíssem suas histórias de leitores, não buscando reencontrar nos documentos o frescor de suas lembranças, mas trabalhando, organizando, dando *status* à massa documental de que dispõem e que está imbricada às suas memórias. Assim, as referências aos documentos-suporte da memória estão presentes na maioria das atividades realizadas. Entre essas atividades, uma determinava que, a partir da investigação dos documentos, os alunos traçassem uma linha do tempo em que se representassem “leitor criança” (momento da descoberta da leitura), “leitor escolar” (momento da leitura exigida) e “leitor autônomo” (momento em que se pode decidir o que ler). Investindo na construção de memórias individuais, foram propostas atividades que os alunos deveriam realizar, por escrito, em casa, sozinhos, inventariando os livros de livre escolha que haviam lido; escolhendo um – ou mais – deles que tivesse sido marcante em sua trajetória de leitor; expondo impressões, sensações vivenciadas e reflexões despertadas durante a leitura, e outros aspectos que justificassem a importância desse(s) livro(s).

Para fazer mais e mais aparecer a face desses leitores, provoquei-os a refletir sobre os critérios que utilizam para selecionar um livro de livre escolha, sobre quais livros consideram mais importantes em suas trajetórias de leitores, se os escolhidos livremente ou os lidos como obrigatórios e sobre as diferenças que observam entre ler um livro de livre escolha e um obrigatório. Propus, ainda, que comentassem as leituras que realizam de forma autônoma e as que fazem estimulados pela escola, estabelecendo diferenças entre elas. Todas essas dinâmicas, todos esses procedimentos empregados para produção de documentos e construção de memórias culminaram com a escrita de textos memorialísticos de caráter autobiográfico. O conjunto desses textos é parte privilegiada do *corpus* para problematizar a formação do leitor escolar.

Delineando percursos de leitura

Um outro conjunto de procedimentos didático-pedagógicos foi produzido com os seguintes objetivos: delinear o trajeto que os(as) alunos(as) percorrem ao realizar a leitura de obras literárias; analisar os critérios que utilizam ao escolher essas obras e os discursos que eles compõem para divulgá-las e conquistar outros leitores; identificar as estratégias de leitura a que recorrem quando estimulados a conduzir uma discussão sobre narrativas literárias. Com esse propósito, elaborei um roteiro, convidando os alunos a planejarem e executarem uma aula de exploração de leitura de uma crônica literária. Preparei três crônicas. Todos os alunos leram as três. Para planejar e executar a aula, eles trabalharam em grupos – como são onze alunos, foram cinco duplas e mais uma aluna que trabalhou só – de forma que foram seis aulas dedicadas a essa atividade. Cada texto foi trabalhado por dois grupos diferentes. Essa repetição permitiria tanto a mim quanto a eles avaliar as semelhanças, as coincidências, as diferenças e divergências que apareceriam na proposta de cada grupo.

Eles teriam que elaborar por escrito uma proposta de trabalho que suscitasse discussão sobre a crônica, proporiam uma ou mais atividades – orais e/ou escritas – que conduzissem os colegas à exploração dos aspectos que julgassem importantes e interessantes na narrativa, fariam a correção das atividades escritas. Por fim, todo o material escrito me seria entregue acompanhado de um relatório que contemplasse a exposição dos aspectos da narrativa que quiseram trabalhar e a explicação de por que escolheram esse caminho para propor a leitura da crônica; avaliação do trabalho realizado em sala de aula a partir dos objetivos estabelecidos no planejamento que fizeram; comentário sobre o processo de correção e sobre suas expectativas (se foram atendidas). Toda essa parte escrita ficou a desejar. Os alunos entregaram apenas a proposta de trabalho, ou melhor, entregaram um esboço, em forma de itens, do que seria a aula.

Um dos grupos que trabalhou com a crônica “Já não se fazem pais como antigamente”, de Lourenço Diaféria, apresentou a seguinte proposta:

05/11/08

Nome: Tatiana e Ivo
Críticas ao “Ser Único”

- Robôs não substituem pessoas
- Solidão, perda de pai/marido
- Decepção do filho
- Influência da tecnologia no cotidiano

– Na sua opinião, seu pai é único? Você fica mais tempo com seus pais ou com a tecnologia?

– Valores sentimentais humanos: Sentimentos Familiares.

– Você prefere ficar com seus pais ou com a TV, PC e outros? Sente falta de seus pais te contando histórias? (Arquivo de textos dos alunos)

Nesse caso, o que os alunos fizeram foi levantar alguns temas para discussão e apresentar algumas questões para que os colegas respondessem. Outros roteiros foram elaborados de forma mais consistente. Esse, aqui exposto, parece não oferecer consistência, mas, a partir desse pequeno roteiro, desenvolveu-se um debate de 45 minutos, sobre a referida crônica, de que os alunos participaram interessados, conforme demonstra essa passagem:

LAURA: Eu acho que a mãe comprou esse robô pra tentar acabar com a carência do garoto em relação à família. A mãe trabalha e o pai, o pai foi embora como já disse aí, então ela compra isso pra tentar não deixar o filho só, pra não perder esse convívio familiar, só que daí quando ele percebe que isso... não adianta isso. Isso não acaba com a necessidade do garoto de ter um pai, essa necessidade que... é a melhor coisa, né, assim, dele ficar preocupado [...] o robô não substitui.

YONARA: [...] nem a tecnologia pode substituir esse carinho, assim, [...] quando ele fala assim ah, ele conta história? O robô não contava história, então é uma coisa que meio que ficou faltando, ele ficou decepcionado, viu que não era o pai dele [...].

BRENO: [...] eu percebi que a mulher estava mais preocupada com ela, assim, do que com o que o filho ia sentir, sabe. [...] tudo bem que ela deve ter pensado no filho dela, mas ela quis suprir uma necessidade mais pessoal.

TATIANA: Mas é que nem eu mais o Ivo, a gente colocou aqui, é que ele sente falta do pai e ela sente falta do marido, de um companheiro ao lado dela. E, assim, é que nem [...] colocou, assim, tipo os valores sentimentais humanos em relação aos sentimentos familiares, que, assim, é... o sentimento que teria por um pai é diferente do sentimento por uma tecnologia, por um computador, por uma televisão. É bem diferente.

BRUCE: Ela tentou fechar um buraco que existia. Só que do modo como ela fez não funcionou tão bem. É como se tentasse enganar que o buraco estaria fechado, mas mesmo assim, quando você dá uma olhada lá o buraco continua lá.

LAURA: [...] eu acho que também a mãe teve boa intenção [...] eu também vi isso, ela acabar com a necessidade dela mais rápido, ele faz comida, arruma a casa, mas ela fica muito feliz, pensando nisso...
ALGUÉM: Pensando só nela (AULA XIV, p. 7-8).

Como se pode observar, os alunos foram assumindo os turnos de fala sem precisar de muita interferência dos colegas que estavam no papel de professores. E isso aconteceu na maior parte do tempo da aula. É uma participação, de certa forma, tão espontânea e tranquila que, para eles, participar, falar, criticar e dar opiniões só pode ser uma prática habitual.

Quanto ao relatório escrito nenhuma dupla entregou. Em geral, eles apresentaram justificativas para alguma atividade escrita que não fizeram. Para esse relatório, nem isso. Simplesmente, não fizeram, resistiram em bloco. Se, para outras produções escritas, eles demonstraram interesse e até mesmo prazer em fazer, para essa, fizeram silêncio. Se a acharam difícil, não pediram ajuda; se julgaram que era exigência demais, não questionaram. Essa resistência me faz pensar que, entre tantas atividades que os alunos estavam desenvolvendo, esse relatório, talvez, realmente fosse muita exigência, acrescida do fato de que não provocou interesse. Mas, a parte oral, por outro lado, oferece fecundo material para análise. Os alunos, quer ocupando a posição de professores, quer a de alunos mesmo, se envolveram com as atividades e discussões propostas. Participaram, respondendo às questões, discutindo, opinando, criticando. Como as discussões acabaram se encaminhando para abordagens de experiências e vivências pessoais, houve desabafos e confissões. É o que acontece em momentos da aula como o seguinte:

TATIANA: Eu acho, assim, que... antes de vocês terminarem de falar, eu acho, assim, que o convívio fica mais por obrigação. Porque, quando meu pai chega, ele já fala Tatiana, você já fez tarefa? Em vez de falar Oi, Tatiana, tudo bem, como é que você está, hem? Quer dizer, em vez de... é mais um diálogo de obrigação. Fala, Marcela.

MARCELA: Não, é que é assim, a Laura falou lá que ela vê a mãe brincando com a Isabela. A minha irmã também se chama Isabela, mas a minha mãe, ela brinca mais comigo do que brinca com a Isabela e ela tem a mesma idade que a irmã da Laura. Aí a minha irmã fica até grilada, mas, assim, eu sinto muita falta, assim, porque eu sou muito carente, porque eu não tive pai, então eu sou muito carente. Então, assim, eu acho que a minha maior vontade é ter um pai, assim, nooossaaa, só pra ele falar eu te amo. Mas assim, eu sinto falta da minha mãe, porque eu queria ficar mais perto dela, assim. Eu não vou falar mais, não... [Marcela se emociona e chora] (AULA XIV, p. 14).

Portanto, esse é um conjunto de aulas que, além de permitir vislumbrar as marcas que o discurso didático-pedagógico da escola, das professoras tem imprimido na formação desses leitores, permite também discutir os efeitos que as leituras realizadas provocam na constituição desses sujeitos. Vale perguntar que práticas discursivas e não discursivas, a que esses alunos foram submetidos, determinaram suas escolhas por tais estratégias ou caminhos, para explorar a leitura do texto que receberam, e não por outros. Nas seis aulas ministradas por eles, predominou a extrapolação do texto. Via de regra, cada grupo partiu de um tema sugerido pela crônica e encaminhou as atividades um pouco para a interpretação e bastante para a extrapolação, estabelecendo relação entre esse tema e a vida, as experiências deles como sujeitos socio-históricos. No entanto, as atividades escritas que as duplas propuseram aos colegas foram realizadas satisfatoriamente, inclusive a avaliação que fizeram das aulas ministradas pelos colegas. Essas avaliações foram sucintas, mas significativas: apontam-se os pontos positivos e os negativos no desempenho dos alunos professores. Vejamos algumas:

Os professores trabalharam bem o conceito de realização presente na crônica, e fizeram uma associação bastante interessante entre “realização” e “capitalismo”. Eu por exemplo nunca tinha parado para refletir sobre essa relação, e realmente vi que faz sentido.

Só achei que durante a discussão fugimos um pouco do assunto central (YONARA, arquivo de textos dos alunos, 2008).

Poderia ter trabalhado mais a questão da realização, era um texto argumentativo! Respeito sua opinião, e se sentir realizado não tem certo ou errado é um aspecto pessoal, mas poderia ter abordado sobre o tema (TATIANA, arquivo de textos dos alunos, 2008).

Essa atividade me permite observar, primeiro, que os alunos assumiram as responsabilidades que lhes foram atribuídas: exercer a função de professor e se comportar como aluno de um colega que assume o papel de professor. Segundo, que não houve quase nenhuma diferença, entre os grupos de trabalho, na maneira de abordar as crônicas. Parece que a apresentação do primeiro grupo determinou a atuação dos seguintes. Não houve uma análise voltada para o texto, em sua materialidade linguístico-literária. O percurso de leitura proposto pelos alunos foi discutir a “realidade” a partir das temáticas sugeridas pelas crônicas. Essa é uma prática de leitura mais ou menos comum entre as professoras de português dessa escola. É compreensível, portanto, que os alunos tenham enveredado por esse caminho. Caminho que, à medida que iam trilhando, ia expondo a riqueza de sentidos que produziram para cada crônica.

Uma outra atividade proposta que teve o objetivo de identificar critérios de escolha e estratégias de leitura foi a produção de uma resenha a partir de um livro que eles escolheram para reler e resenhar. Como exercício de memorização, os alunos escolheram um livro que já haviam lido, que fora marcante em sua história de leitor por algum motivo e que eles achassem que valesse a pena ser lido por outros leitores. Selecionado o livro, eles deveriam resenhá-lo com o propósito de persuadir outras pessoas a lê-lo. Assim que me entregaram as resenhas, eu as digitei e imprimi sem fazer qualquer correção. Na última aula da disciplina “Histórias de Leitores”, elas foram expostas para que todos lessem. Além de ler, cada aluno escolheu uma a partir da qual produziu uma ilustração em forma de colagem. A ilustração foi apresentada e explicada aos colegas, junto com a exposição dos motivos da escolha da resenha. Os dados obtidos por meio desse conjunto de atividades – leitura das crônicas e produção da resenha – em que os alunos traçam seus percursos, exercitam suas estratégias de leitura e as discursivizam são importantes para a problematização da formação e da constituição do sujeito leitor, se considerarmos que práticas e discursos são engendrados e determinados por outras práticas e discursos.

O centro de ensino, onde se realiza esta pesquisa, apóia o trabalho da Área de Língua Portuguesa. Portanto, a formação do leitor é uma preocupação dessa escola e de seus professores, de forma geral, desde as séries iniciais do Ensino Fundamental. Esse fator é de extrema relevância para esta investigação que tem por sujeitos pesquisados um grupo de alunos que está nesta instituição desde a alfabetização, hoje, Primeiro Ano. A área de Língua Portuguesa tem por objetivo geral “que o aluno seja capaz de compreender e usar a Língua Portuguesa em diferentes situações enunciativas, seja na forma oral ou escrita, seja para a leitura de enunciados formais e informais, verbais e em composição com não-verbais, percebendo sua constituição como expressão do homem e do mundo” (Projeto de Ensino de Língua Portuguesa – PELP, 2006, p. 12). No que concerne à leitura literária, este documento sustenta-se nos seguintes teóricos, entre outros: Bakhtin (1995, 1992, 1981), Barthes (1971), Bloom (2001), Bosi (1994, 1997), Calvino (1993), Candido (1981, 1985), Cruvinel (2002), Foucault (1995), Larrosa (2000), Pennac (1998).

O PELP apresenta como objetivo específico:

estimular o gosto pela leitura, mediante a exploração do caráter estético da linguagem, e aproximar o aluno de uma expressão mais elaborada, o trabalho com a literatura objetiva aperfeiçoar o espírito crítico em relação ao mundo real, uma vez que, pela sua natureza

estética, ela estabelece a mediação entre o homem e o mundo. Como possibilidade de diálogo, as experiências contidas na literatura passam a ser compartilhadas, proporcionando ao aluno-leitor uma maior compreensão de si e de sua postura no mundo (PELP, 2006, p. 13).

Para alcançar esses objetivos, a leitura literária, assim como a leitura dos diversos gêneros discursivos, é prática diária nas salas de aula do centro de ensino, constituindo o conteúdo essencial a partir do qual se realizam debates, seminários e outras diversas formas de diálogo, desde o 1º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio. Acredita-se que a prática da leitura, especialmente a literária, contribui para que se quebre um pouco da rigidez na hierarquia dos papéis pedagógicos: alunos e professor, na condição de leitores, são ambos produtores de sentidos para os textos que lêem. Entende-se, assim, a leitura literária como uma prática essencialmente individual, solitária, mas ao mesmo tempo coletiva, principalmente em sala de aula, porque, como linguagem, “promove a relação entre as diferenças, entre o **eu** e o **outro**” (PELP, 2006, p. 10). Foucault (2004, p. 126) já anunciava que a linguagem “parece sempre povoada pelo outro, pelo ausente, pelo distante, pelo longínquo; ela é atormentada pela ausência”. Esse caráter da linguagem, entre outros, certamente é responsável pelo fato de a leitura exigir conquistas e esforços de diferentes naturezas. Apoiada nesta compreensão, a proposta de trabalho com a literatura, nesse centro de ensino,

objetiva contemplar todos os gêneros literários, com ênfase na leitura da rica produção destinada ao público infantil para as primeiras séries do Ensino Fundamental, bem como na leitura mais detalhada nas séries do Ensino Médio. O trabalho com os textos selecionados pressupõe atividades que vão desde a leitura livre à exposição de estudos críticos, propostas de leitura comparativa abordando aspectos significativos da composição narrativa, poética e dramática, bem como a análise dos textos para a percepção de procedimentos discursivos relevantes para a construção textual (PELP, 2006, p. 10).

As concepções de língua e linguagem, de leitura, leitor e literatura configuradas no PELP certamente determinam as práticas discursivas e não discursivas, de alunos e professores, por meio das quais se tem trabalhado a formação do leitor nesse centro de ensino. O *corpus* dessa investigação se constitui dos discursos desses leitores em formação. Esses discursos são determinados, atravessados por outros discursos. Portanto, toda a metodologia, todo o processo, todos os procedimentos empregados na coleta de dados, foram construídos visando compor um arquivo em que se materializasse pelo menos parte da rede discursiva tramada pelos discursos dos alunos,

das professoras e da instituição escolar. No capítulo a seguir, passo a problematizar a constituição do sujeito leitor, a partir dessa rede discursiva, mas privilegiando o discurso dos alunos.

II PARTE
ANÁLISE DA TRAMA

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO LEITOR COMO EFEITO DA RELAÇÃO ENTRE SABER E PODER

*O leitor que mais admiro é aquele que
não chegou até a presente linha.
Neste momento já interrompeu a leitura
e está continuando a viagem por conta própria.*

(Mário Quintana, A arte de ler)

Entre tantas considerações que Michel Foucault (1979) tece sobre a ideia de que o poder não é possuído, mas exercido, destaco aquela em que ele trata da implicação entre produção de saber e relação de poder. Postula o filósofo que o poder se exerce por meio de mecanismos sutis e para que isso se dê é preciso formar, organizar e colocar um saber em circulação. Machado (In FOUCAULT, 1979, p. XXI), comentando o filósofo, acrescenta que “não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, como também, reciprocamente, todo saber constitui novas relações de poder.” Conforme Foucault (1995), o poder não existe como algo global, maciço ou difuso, concentrado ou distribuído. O poder existe como exercício, como uma ação sobre outra ação. De tal forma que o que há são relações de poder e delas não se pode fugir, pois os sujeitos estão sempre investidos em funções que os determinam ora a fazer obedecer ora a obedecer. Reforço o pensamento de Foucault (1995): não há como fugir às relações de poder. E essa nem deve ser uma preocupação – desde que o poder que se exerça sobre nós ou que exerçamos sobre outros não seja do tipo que subjuga subjetividades – porque, em si mesmo, o poder não é uma violência. Entendido como “Uma ação sobre ações” (FOUCAULT, 1995, p. 243), o poder é produtivo e não negativo.

As concepções de leitura que vêm atravessando os estudos e as pesquisas, que vêm nos atravessando e nos constituindo sujeitos leitores são fruto dessa implicação entre produção de saber e relação de poder. Essas concepções são discursos e como tal são conformadas, determinadas e, também, atravessadas por condições produzidas pela dispersão de outros discursos, ao mesmo tempo, precedentes e simultâneos. Ou seja, não há discurso sobre leitura que não esteja ou que não seja entrelaçado a outros e diversos discursos, o que nos remete à ideia de relações discursivas, conforme Foucault (2004).

Em se tratando de leitura, a escola tem sido, historicamente, considerada local privilegiado para produção e agenciamento de práticas discursivas e não-discursivas. É

na escola que se encontram os sujeitos a quem o discurso instituído confere autoridade para que instaurem outros enunciados e outras práticas. No entanto, não seria profícuo querer delimitar até que ponto os discursos e práticas relativas à leitura emergem de dentro da escola; até que ponto tais discursos e práticas emergem no ambiente extraescolar. Seja qual for o seu local de emergência, não há muros que impeçam os discursos de se cruzarem e se contaminarem, de se produzirem e se reproduzirem. A leitura tal qual se encontra discursivizada, hoje, na escola é resultado desse contágio discursivo. Não é difícil observar que as práticas de ensino da leitura na escola ora pendem para concepções consideradas mais avançadas, ora pendem para as que são tidas por conservadoras, ora integram diferentes concepções, aproveitando de cada uma os aspectos que possam contribuir com o trabalho do professor e do aluno. Em qualquer dos casos, é muito importante que a escola, ou melhor, que os professores percebam que o trabalho que realizam é resultado dos discursos e dos interdiscursos que os atravessam e os determinam. E, que, conseqüentemente, atravessam e determinam os leitores que pretendem formar.

Paniago (2005, p. 39), comentando Foucault (2004), lembra que “os sujeitos, são constituídos por meio de nossas cotidianas práticas discursivas, aqui entendidas como atos de linguagem carregados de “verdades”, que se repetem em tempos e espaços determinados, manifestados por uma pessoa ou uma instituição.” Ao problematizar a constituição do sujeito leitor, o faço com essa mesma compreensão. A ideia é essa: o saber produz condições para o exercício do poder que, por sua vez, gera outros saberes que determinam outras e diversas relações de poder. Localizadas na escola, mas não restritas a ela, é na trama dessas relações que investigo a constituição do sujeito leitor com vistas a problematizar a formação do leitor escolar. Na trajetória dessa investigação, me encontro com algumas noções cunhadas por Foucault, a partir dos estudos que desenvolve sobre as relações entre saber e poder. São as noções de “disciplina”, “controle”, “governo” e “biopoder”. Segundo Foucault (2007, p. 118), chamam-se “disciplinas” alguns “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade”. Nos processos disciplinares, o “corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriinha, o desarticula e o recompõe” (FOUCAULT, 2007, p. 119). A disciplina, então, fabrica corpos submissos, exercitados e dóceis. Resultados de uma multiplicidade de processos dispersos em suas origens e localizações, mas que em determinado momento histórico entram em convergência, as

disciplinas encontram-se “em funcionamento nos colégios, muito cedo; mais tarde nas escolas primárias; investiram lentamente no espaço hospitalar; e em algumas dezenas de anos reestruturaram a organização militar” (FOUCAULT, 2007, p. 119).

Nos séculos XVII e XVIII, as disciplinas se tornaram fórmulas gerais de dominação, acelerando sua constituição numa “anatomia política do detalhe”:

Nessa grande tradição da eminência do detalhe viriam se localizar, sem dificuldade, todas as meticulosidades da educação cristã, da pedagogia escolar ou militar, de todas as formas, finalmente, de treinamento. Para todo homem disciplinado, como para o verdadeiro crente, nenhum detalhe é indiferente, mas menos pelo sentido que nele se esconde que pela entrada que aí encontra o poder que quer apanhá-lo (FOUCAULT, 2007, p. 120).

Dissecando essa anatomia do detalhe, Foucault (2007) apresenta os instrumentos de que a disciplina se constituiu: primeiro, a arte das distribuições que, por meio de diversas técnicas, procede à distribuição dos indivíduos no espaço, com vistas a garantir obediência desses indivíduos e melhor economia do tempo e dos gestos. Segundo, o controle da atividade em que o tempo é meticulosamente trabalhado para ser integralmente útil: “No bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso ou inútil: tudo deve ser chamado a formar o suporte do ato requerido” (FOUCAULT, 2007, p. 130). Terceiro, a organização das gêneses que se caracteriza por dividir e organizar as atividades em classes, séries, níveis, possibilitando um controle detalhado e uma intervenção pontual a cada momento do tempo: “O poder se articula diretamente sobre o tempo; realiza o controle dele e garante sua utilização” (FOUCAULT, 2007, p. 136). Quarto e último instrumento, a composição das forças que reúne as vantagens dos quatro instrumentos anteriores, a fim de que a disciplina não seja mais simplesmente “uma arte de repartir os corpos, de extrair e acumular o tempo deles”, mas que seja também capaz “de compor forças para obter um aparelho eficiente” (FOUCAULT, 2007, p. 138).

Não é difícil identificar esses procedimentos na organização disciplinar da escola contemporânea. Por mais que eles tenham se diluído, tenham sido atravessados por outros discursos, modificados por outras práticas, a instituição escolar continua sendo o espaço privilegiado para a implementação desse modelo de disciplina. Com maior ou menor variação, via de regra, nas escolas, os alunos são organizados em fileiras, divididos em séries, classificados em níveis, premiados por mérito. São submetidos ao controle do tempo e do espaço de forma que seu comportamento, seus gestos constituam um campo de forças inteiramente útil ao processo pedagógico: “O

corpo, tornando-se alvo dos novos mecanismos do poder, oferece-se a novas formas de saber” (FOUCAULT, 2007, p. 132). A partir do século XVIII, a disciplina, que remonta aos colégios medievais, se refinou e se expandiu

para a escola elementar, para o exército, os hospitais e, no século XIX, para as fábricas. Na escola, facilitou a implementação da alfabetização, a localização espacial em carteiras; esse espaço recortado, analisado, permite individualizar e classificar; a disciplina é apropriada para desenvolver aptidões, mas também é essencial para gerir a população, torná-la governável, administrável (ARAÚJO, 2007, p. 31).

É exatamente essa característica disciplinar da escola que possibilita ocorrências como as que narrou Luci, uma das professoras dos alunos sujeitos desta pesquisa, acerca da imposição da leitura literária. No trecho da entrevista que aqui transcrevo, pode-se constatar que o espaço e o tempo da sala de aula foram agenciados de forma a não deixar alternativa aos alunos: eles tinham que ler. Apesar da resistência inicial, eles se submeteram à imposição e leram. É o que relata a professora:

Eu acho, eu acho que procede sim [a escola obrigar os alunos à leitura literária], porque assim, muitos alunos não, não gostam, não tem o hábito de ler porque nunca leram nada realmente e nunca tentaram também. Por exemplo, essa semana passada eu levei um conto pra eles lerem, um conto bem grande, né, era umas duas páginas. Aí eles olham: “Ah não, professora, eu não quero ler, que coisa enorme”, né? Mas eu falo: “Senta e começa a ler”. Aí começaram a ler, foram uma aula inteirinha todo mundo lendo o conto assim, e quando terminaram, terminaram assim, né, com outra expressão no rosto. Então eu acredito que tenha, a escola tem esse dever de, de mostrar, de falar “Olha...”, né, de fazer eles provarem da leitura, né? Porque ali é o ambiente, hoje em dia, fora assim, são raros os lares que os pais incentivam os alunos. Então se não for na escola onde é que vai ser, né? Então eu acho que tem, tem que fazer mesmo, é o único momento que eles têm, né, de entrar em contato, e é claro que dali uns vão gostar muito, outros mais ou menos, outros não vão, né? (LUCI, entrevista, p. 3).

A professora chegou determinada a fazer uma aula de leitura literária. Levou as cópias de um conto e entregou aos alunos. Diante da recusa – “Ah não, professora, eu não quero ler, que coisa enorme” – ela não hesitou: “Senta e começa a ler”. Considerando a configuração tradicional de uma sala de aula, a tradicional relação de hierarquia que aí se estabelece e que implica o exercício do poder, a gerência e a administração dos corpos, com vistas a governá-los, aos alunos não restou outra opção senão ler – mesmo que alguns, em seu direito de resistência, possivelmente tenham apenas fingido que liam. Segundo a observação de Luci, depois da aula inteirinha lendo, “quando terminaram, terminaram assim, né, com outra expressão no rosto”. Essa “outra

expressão no rosto” autoriza a professora concluir que “a escola tem esse dever de, de mostrar, de falar ‘Olha...’, né, de fazer eles provarem da leitura, né? Porque ali é o ambiente, hoje em dia, fora assim, são raros os lares que os pais incentivam os alunos. Então se não for na escola onde é que vai ser, né?”

Ou seja, o uso dos espaços e dos mecanismos disciplinares não deve ser condenável quando possibilita ao sujeito o acesso a práticas e discursos que, se por um lado vão subjetivá-lo, por outro, talvez o resguardem da submissão e da sujeição absolutas. Os processos disciplinares em si não são negativos. A maneira e o objetivo com que são empregados, no entanto, podem resultar em produtos que serão julgados como positivos ou negativos. No caso da professora Luci, ao perceber uma “outra expressão no rosto” dos alunos, ela considera que valeu a pena insistir com a aula de leitura, que é mesmo papel da escola obrigar o aluno a ler literatura, porque só assim ele poderá decidir se gosta ou não, se vai continuar a ler ou não. Objetivado pela disciplina, o aluno pode se subjetivar leitor ou não leitor. Os estudos foucaultianos sobre disciplina, controle, governo e biopoder expõem anatomicamente as práticas discursivas e não discursivas que constituem o sujeito contemporâneo. Essas quatro categorias perpassam a sociedade e suas instituições, perpassam o sujeito, portanto não posso deixar de caminhar pela rede em que elas se entretecem, se me proponho a problematizar a constituição do sujeito leitor.

Araújo (2007), discutindo as ideias de Foucault acerca da sociedade disciplinar, pondera que com

o crescimento populacional e o aumento da produção industrial, os mecanismos de vigilância, exame, punição suscitam e ao mesmo tempo se servem das relações entre discurso, saber, verdade e poder. Os resultados são, por exemplo, baixar a taxa de mortalidade, aumentar a eficácia do trabalho, fixar o escolar, isolar e conhecer o doente mental, punir o delinqüente e todos os que fogem da norma. O capitalismo demanda sistemas de poder político com produção a mais intensa possível, pessoas capacitadas, divisão e especialização do trabalho, observação precisa, concreta. Os indivíduos são considerados em função de sua normalidade, o que é um dos grandes instrumentos de poder da sociedade contemporânea [...] (ARAÚJO, 2007, p. 30).

Na escola, espaço que interessa mais de perto a esta pesquisa, os mecanismos de vigilância, exame e punição encontram justificativa, aplicabilidade e funcionalidade que, talvez, não encontrem iguais em outra instituição. Foucault (2007, p. 143), fazendo uma arqueologia dos processos disciplinares nos quartéis, nos hospitais e, especialmente, nas escolas, observa que o “sucesso do poder disciplinar se deve sem

dúvida ao uso de instrumentos simples: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação num procedimento que lhe é específico, o exame”.

Os alunos são vigiados por um olhar que induz a efeitos de poder de tal forma que fiquem claramente visíveis todos aqueles que recebam qualquer tipo de coerção ou punição. Para esse fim tudo tem que convergir, até mesmo a arquitetura que passa a ser pensada como “um operador para a transformação dos indivíduos” (FOUCAULT, 2007, p. 144). Certamente é por se acreditar, ainda, nesse princípio que a arquitetura das escolas se mantém tradicional e conservadora, assim como a organização espaço-ideológica da sala de aula. Souza (2000), imiscuindo-se pela memória da escola brasileira, perpassa essa organização que define os lugares dos sujeitos, conforme a posição que ocupem. A descrição é de uma sala de aula do início do século XX, mas que pouco se difere de uma sala de hoje:

Dominando a sala, a escrivãzinha do professor, eixo do saber, símbolo da autoridade social. Atrás do mestre, o quadro-negro, onde se inscreviam a data e a lição do dia. Em cima do quadro, o retrato de um republicano; ao lado da bandeira, os mapas. Diante da parede do conhecimento, alinhados em cinco ou seis fileiras paralelas, as carteiras arrumavam silenciosamente os alunos. Cada um sabia quem era pelo lugar que o professor ou professora o colocava, cabendo a cada um merecer seu lugar no espaço magistral: assim se explicava a cerimônia periódica da troca dos lugares. Os bons alunos, os razoáveis ou apenas os tímidos (depois foi a vez dos maus) beneficiavam-se dos primeiros lugares, perto do quadro-negro e das explicações, longe da dissipação, mas também das inquietações das últimas fileiras (SOUZA, 2000, p. 8).

A descrição de Souza (2000) corrobora o que Foucault e seus comentadores afirmam acerca da criação de um espaço analítico que permita “estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades e os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar (FOUCAULT, 2007, p. 123). Por mais progressista que seja ou por mais que se apóie em concepções alternativas de educação, ainda predomina na escola esse tipo de organização espacial analítica.

Essa organização é inspirada no princípio panóptico (BENTHAN, 2000) de que é preciso tudo ver para melhor controlar. Para o exercício eficiente do controle, os mecanismos disciplinares tendem a se desinstitucionalizar; eles rompem as paredes das fortalezas, se decompõem em processos flexíveis que se ramificam, se transferem e se adaptam mais facilmente. Quando se refere à escola, para ilustrar este caso, Foucault

(2007) observa que ela passa a constituir minúsculos observatórios da sociedade, por meio dos quais se objetiva penetrar os adultos e exercer sobre eles um controle regular. Se a criança apresenta, na escola, comportamentos considerados inadequados, sua família deverá ser visitada, interrogada e, se necessário, convidada a mudar suas práticas para colaborar no processo de educação do filho. Neste momento – guardadas as devidas proporções e diferenças – não posso deixar de pensar que os instrumentos metodológicos construídos para a realização desta pesquisa voltaram-se, em grande parte, para as práticas discursivas e não discursivas das famílias dos alunos. Ainda que não houvesse o objetivo de propor mudanças, ao envolver a família, ela passou a ser controlada, pois suas práticas em relação à leitura serão referidas como determinantes na formação de seus filhos como leitores ou não leitores. A interferência desta pesquisa, certamente, produziu efeitos nas práticas dessas famílias e investigá-los seria uma outra e interessante possibilidade de estudo. Portanto, o controle, como exercício fruto da relação entre saber e poder, também produz. E produz, certamente, com mais eficiência, porque se impõe menos como prática coercitiva do que como prática normalizadora.

As práticas de normalização, os discursos que apregoam a necessidade de ser “normal” recaem menos sobre os corpos do que sobre as subjetividades, de tal forma que os sujeitos se constituem governáveis, atravessados, determinados pelos incontáveis tentáculos do biopoder, aos quais eles se entregam não submetidos por uma violência ostensiva. Eles se entregam como os navegantes incautos que se deixam seduzir pelo inescapável magnetismo do canto das sereias: como se fossem livres para escolher a própria condenação, que comumente é vista como uma conquista. O biopoder foi gestado nas entranhas do que se concebe como Estado Liberal, à medida que este se constituía, entre os séculos XVI e XVIII. É esse o seu lugar de exercício. Apesar de se dirigir à governamentalidade e a formas de dominação política da população, o biopoder, como instrumento disciplinar do Estado Liberal, não é percebido como exercício de coerção, senão como possibilidade de constituição da autonomia pessoal que seria alcançada por meio da educação. Mas Marshall (1994, p. 31), pondera que “a descrição que Foucault faz do poder/saber mina o projeto principal de educação liberal e tem implicações perturbadoras para nós como educadores e pesquisadores educacionais.” Em relação ao pensamento foucaultiano acerca da educação e da conquista da autonomia, entre outros aspectos, Marshall comenta que

Determinadas visões teóricas dos seres humanos como agentes morais, sexuais, aprendizes, ou seja lá o que for, subjazem às

disciplinas. O objetivo da autonomia pessoal permeia a educação liberal. Mas nos procedimentos normalizadores do exame e da “confissão”, as pessoas são classificadas como objetos e a verdade sobre si mesmas lhes é revelada. Ao constituir o sujeito dessa forma, ao construir a própria identidade dos indivíduos, o poder moderno produz indivíduos governáveis através de tecnologias de individualização e normalização. De acordo com Foucault, a busca pessoal de autonomia e identidade, quando imersa em noções humanistas do sujeito e na narrativa liberal da racionalidade e da emancipação, apenas ajudará e encorajará esses processos (MARSHALL, 1994, p. 32).

Portanto, submetido aos processos disciplinares, determinado pelas tecnologias liberais de individualização e normalização, o indivíduo entende se constituir livre, quando se constitui sujeito governável.

Se, por um lado, Foucault (1995, p. 246) afirma que “Uma sociedade ‘sem relações de poder’ só pode ser uma abstração”, por outro, e imediatamente, ele diz da necessidade de se analisar o que são essas relações numa dada sociedade. E acrescenta que

dizer que não pode existir sociedade sem relação de poder não quer dizer nem que aquelas [relações] que são dadas são necessárias, nem que de qualquer modo o “poder” constitua, no centro das sociedades, uma fatalidade incontornável; mas que a análise, a elaboração, a retomada da questão das relações de poder, e do “agonismo” entre relações de poder e intransitividade da liberdade, é uma tarefa política incessante; e que é exatamente esta a tarefa política inerente a toda existência social (FOUCAULT, 1995, p. 246).

Essa ideia da análise, da elaboração, da retomada da questão das relações de poder, aliada à ideia de que só há exercício de poder onde há também o exercício de resistência, configura então um campo fértil de atuação para educadores, estudiosos, pesquisadores, filósofos da educação que crêem poder fazer de sua prática e de seus estudos um caminho desviante do paradigma “subjetivação pela sujeição”, um caminho em que se produzam experiências de liberdade no cotidiano da escola. A construção dessas experiências de liberdade se dá no espaço daquilo que Gallo (2006, p. 188) chama de “educação menor”, na “prática educativa que cada professor realiza na solidão de sua sala de aula, na reciprocidade de sua relação com os estudantes” e que está para além da heteronomia e das práticas de assujeitamento que marcam a “educação maior”. A que é determinada por ações governamentais, que está contida nas políticas, nos planos de educação e nos projetos pedagógicos. É nesse espaço da “educação menor” que nos infiltramos – as professoras aqui entrevistadas, a professora de história que me

propôs a aventura dos projetos interdisciplinares, eu e, certamente, muitos outros anônimos professores que acreditam na interface da educação com o cuidado de si e com a produção de uma estética de si.

Proponho-me a investigar a constituição do sujeito leitor, a formação do leitor escolar, mais especificamente do leitor do texto literário, entendendo que essa formação, essa constituição se dá, em grande parte, no atravessamento discursivo instaurado entre as duas categorias de educação postuladas por Gallo (2006): a educação menor e a educação maior. Uma e outra se tramam na rede que entrelaça práticas e discursos oficiais de instituições do governo, práticas e discursos da ciência e da academia, e da sociedade de forma geral. E todos nós, sujeitos enredados nessa trama – estejamos cientes disso – somos regidos pela batuta do biopoder que, como política governamental para gerência, administração e governo da população, é tão eficiente a ponto de o alimentarmos como responsável pela produção de condições de segurança, de saúde, de felicidade para o bem estar social.

Contudo, é comum, tanto no meio acadêmico quanto no social mais amplo, que as decisões governamentais sejam recebidas com reservas, com críticas, com resistência, enfim. Ainda que essa resistência não signifique alijar o poder governamental do processo de gerência da população, de controle da vida, ela pode compor a busca de uma “estética da existência” que seria, segundo Foucault (2006b, p. 291), o processo de constituição do sujeito contemporâneo não por meio de práticas de sujeição, mas, de forma mais autônoma, por meio de práticas de liberação, de liberdade tal como se dava na Antiguidade. Evidencia Foucault que, “na Antiguidade, a vontade de ser um sujeito moral, a busca de uma ética da existência eram principalmente um esforço para afirmar sua liberdade e para dar à sua própria vida uma certa forma na qual era possível se reconhecer, ser reconhecido pelos outros e na qual a própria posteridade podia encontrar um exemplo” (FOUCAULT, 2006b, p. 289-290). Foucault chega à ideia de uma “estética da existência”, depois de empreender estudos que lhe possibilitaram perceber que, enquanto a elaboração da própria vida como obra de arte pessoal estava no centro da experiência moral, da vontade de moral na Antiguidade, “no cristianismo, com a religião do texto, a ideia de uma vontade de Deus, o princípio de uma obediência, a moral assumia muito mais a forma de um código de regras” (FOUCAULT, 2006b, p. 290).

Ou seja, na passagem da Antiguidade ao cristianismo, passa-se de “uma moral que era essencialmente a busca de uma ética pessoal para uma moral como obediência a

um sistema de regras” (FOUCAULT, 2006b, p. 290). Mas, na compreensão foucaultiana, a ideia de uma moral como obediência a um código de regras está desaparecendo e, a esta ausência de moral deve corresponder a busca de uma “estética da existência”. O trabalho de produção de uma estética da existência não se daria nos moldes do que era a busca pela ética pessoal, na Antiguidade, mesmo porque, dada a historicidade constitutiva das éticas e das formas de subjetivação, transpor os modelos seria impossível. A estética da existência seria, então, a possibilidade de cuidar de si, fazendo do preceito délfico “Conhece-te a ti mesmo” – que acabou por implicar técnicas da confissão e da produção de verdade sobre si mesmo, integradas ao exercício do poder pastoral, e, mais tarde, da educação, da medicina e da psicologia – um exercício de autonomia que rompesse com os processos de sujeição pelo assujeitamento, em busca da constituição de subjetividades mais livres. Conhecer-se não para renunciar-se a si mesmo, conforme o ascetismo cristão, mas para constituir uma soberania de si.

Gallo (2006) evidencia que a ética do cuidado de si como estética da existência estabelece interfaces importantes com o campo educacional. Especialmente para o que ele chama de “educação menor” que, conforme já referenciado, trata-se do que se passa no cotidiano da sala de aula, entre professor e aluno. Essa interface se estabelece na necessidade de o educador “adestrar-se a si mesmo. Construir-se como educador, para que possa educar, isto é, preparar ao outro para que adestre-se a si mesmo”. Configura-se, assim, uma ação ética de reciprocidade entre cuidar de si e cuidar do outro, constituindo um jogo em que “uns se fazem livres aprendendo da liberdade dos outros; em que uns se fazem livres na medida em que ensinam a liberdade aos outros” (GALLO, 2006, p. 188). Essa liberdade, contudo, é exercida na elasticidade possível – mas muitas vezes não explorada – da trama composta pelas políticas que visam o governo da população, ou seja, controlada pelo biopoder. Parte dessa trama constitui a “educação maior”: são os discursos oficiais que objetivam orientar e gerir a educação. Esses discursos se materializam linguisticamente em documentos, também oficiais, que veiculam pelas escolas, pelas universidades e são acessados por professores, pesquisadores, pessoas, enfim, interessadas em educação.

É possível pensar que essa “educação maior” se desdobra, se dispersa. Explico: via de regra, os discursos oficiais sobre educação são resultados de negociações que se estabelecem, no alto escalão do governo, entre políticos, técnicos e intelectuais. O governo, para exercer o poder, necessita ser respaldado pelo saber. Portanto, os discursos que determinam os rumos da educação saem também de dentro das

universidades, das escolas, do meio acadêmico. Esses discursos, se vão ao encontro dos interesses do governo, tornam-se leis, diretrizes, normas, parâmetros, todos eles na forma de documentos oficiais que retornarão às diversas instituições de ensino para serem obedecidos, implementados. Assim que descem do alto escalão e retornam às universidades, às escolas, cada uma dessas instituições, a partir das determinações oficiais, produzem os seus próprios documentos: projetos pedagógicos, projetos de ensino, planos de curso. Creio poder considerar que haveria, assim, a “Educação Maior”, tramada no âmbito do governo federal, que, por sua vez, determina uma outra “educação maior” tecida pelas instituições de ensino. Uma entretece a outra e vice-versa.

Nesse tecido, efetiva-se, conforme já referido, o que Gallo (2006) denomina “educação menor”. Aquela que se dá na sala de aula, entre professor e aluno e, evidentemente, entre alunos. Aquela que é resultado da elaboração que o professor faz da trama engendrada entre “Educação Maior” e “educação maior”, e que pode configurar-se tanto em práticas de sujeição pelo assujeitamento quanto em exercícios de constituição de subjetividades mais livres, ou seja, em exercícios de constituição de uma estética da existência. Todo esse processo constitui uma rede discursiva. Percorrendo as filigranas dos discursos, pode-se perceber a “educação menor” atravessando, determinando a “educação maior”. E o contrário obviamente também acontece. Os fios se cruzam, se entrecruzam, produzem outros fios e configuram a rede. Nela está presente ainda o discurso das famílias que atravessa e é atravessado pelos discursos oficiais. Para efeito de organização desta narrativa, passo a ressaltar alguns dos fios dessa rede, de forma a problematizar os efeitos que eles produzem na constituição do sujeito leitor. Tarefa que empreendo sabendo que ao puxar um fio não o desprendo dos outros, não desconstruo a rede. Ao contrário, sou enredada por ela à medida que a atravesso com mais fios discursivos.

Não exploro toda a estampa dessa rede. Com vistas a problematizar a constituição do sujeito leitor, estabeleço recortes nessa paisagem. Recortes que por sua natureza discursiva não se estancam, não se limitam, não se contêm, não se escondem, mas se imbricam, se distendem, se dispersam, se revelam. Esse aspecto, por um lado poderia constituir uma dificuldade à investigação que procedo, mas, por outro, me coloca a salvo da pretensão de descobrir o que não está dito: os discursos é que me dizem. Dada a configuração de rede, não parto de nenhum começo, nem sou aquela de quem parte o discurso. No entanto, como entrei nessa ordem, submetida às imposições

da instituição, devo fazê-lo aparecer. Assim, coloco em primeiro plano o discurso dos alunos para problematizar a constituição do sujeito leitor, investigando, nessa constituição, os efeitos produzidos por outros discursos: o oficial (ou institucional), o das professoras e o das famílias.

O discurso dos alunos, conforme apresentado no Capítulo II, foi captado nas formas oral e escrita. Para fins de organização da narrativa, abordo primeiro depoimentos e manifestações orais dos alunos captadas durante as aulas, assim como algumas produções escritas, resultantes de diversas atividades didático-pedagógicas que foram propostas a eles. Em seguida, dedico atenção especial a dois momentos do *corpus* que considero privilegiados pela consistência de dados que oferece a esta investigação: a entrevista realizada com cada aluno, em particular, e a narrativa autobiográfica produzida durante o período de coleta de dados. O único critério que, de antemão, estabeleço para abordagem desses discursos é não excluir nenhum aluno. No entanto, dada a extensão do *corpus*, não será possível contemplar todos os alunos em todas as produções discursivas que são problematizadas. Assumo, portanto, a responsabilidade e o risco de deixar que os discursos se apresentem à análise. Fundamento-me na concepção de que, embora

seja importante atingir uma “forma de *corpus*”, é questão ainda mais importante para o analista “a maneira de ver o *corpus*”.

[...]

Há sempre risco de obscurecimento da análise quando se parte de classificações prévias do *corpus* discursivo, além do risco de se tornarem invisíveis os fragmentos, recortes, que não se encaixam nessas tipologias prévias. Nessa perspectiva de análise, passa-se a interrogar as “maneiras de ler”, trata-se do lugar do sujeito leitor como problema e descarta-se [...] a tentação de uma leitura ortopédica, ou seja, a ilusão de que a análise do discurso possa oferecer uma prótese de leitura (SARGENTINI, 2006, p. 40-41).

Assim, à medida que olho para o *corpus*, procurando atender o propósito de problematizar a constituição do sujeito leitor, os discursos se impõem e direcionam os caminhos da análise.

Um caminho se apresenta produtivo: o que conduz à exploração do enunciado. É na perspectiva foucaultiana que me fundamento. Tomo os enunciados efetivados pelos alunos não como “uma estrutura”, mas como

uma função de existência que pertence, exclusivamente, aos signos, e a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles ‘fazem sentido’ ou não, segundo que regra se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se

encontra realizado por sua formulação (oral ou escrita) (FOUCAULT, 2004, p. 98).

Trabalho, portanto, com o nível enunciativo, concebendo-o como uma instância que não se descreve por meio de uma investigação formal ou semântica, “mas pela análise das relações entre o enunciado e os espaços de diferenciação, em que ele mesmo faz aparecer as diferenças” (FOUCAULT, 2004, p. 103). Interessa-me problematizar a posição que ocupa o sujeito do enunciado a partir das margens – produzidas por aquilo que o sujeito enunciou – povoadas de outros enunciados. Compreendendo que não “há enunciados que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências, efeitos de série e de sucessão, uma distribuição de funções e papéis” (FOUCAULT, 2004, p. 112), investigo as relações que se produzem entre o que enunciam os alunos e os possíveis outros enunciados que os atravessam e os determinam em sua constituição como sujeitos leitores.

Lembranças que falam

Algumas aulas da disciplina “Histórias de leituras” – produzida como instrumento metodológico para a composição do *corpus* desta investigação – tiveram como propósito que os alunos construíssem memórias relacionadas ao tratamento que fora dado à leitura na Primeira e na Segunda Fase do Ensino Fundamental. Para alcançar esse propósito, eles foram provocados a falar, a partilhar suas lembranças. Cada lembrança enunciada remete a uma infinidade de enunciados outros, configurando a rede discursiva em que estes sujeitos se constituem leitores. Cada enunciado fala das diversas posições ocupadas pelo sujeito que o efetiva, assim como retoma diferentes sujeitos que se presentificam na dispersão temporal de suas margens. Conforme já anunciado, os alunos sabiam que eram sujeitos da pesquisa, que se submetiam ao controle de uma investigação de caráter científico. Portanto, é preciso considerar que o que eles dizem é determinado por essas condições. Na AULA IV, encontra-se o seguinte diálogo:

PROFA: Vamos lá Taiana! O que você lembra que tinha de diferente lá que a professora fazia na primeira fase até quarta série em relação a quinta série, sexta série?

TAIANA: De nada. Só uma aula de biblioteca que era muito bom sair da sala! (risos) Eu achava, eu gostava da aula de biblioteca, nossa era bom demais! A gente saía da sala, chegava lá, só que eu achava ruim porque sempre a Ivete pedia pra fazer silêncio (risos) Só isso.

PROFA: Tá bom. Se lembrar de mais alguma coisa retornamos. Ronald!

RONALD: De diferente?

PROFA: É. Que que era feito lá na primeira fase com livros, com as leituras.

RONALD: As dinâmicas mesmo, teve as dinâmicas. Antes era mais em grupo, agora é mais individual. Eu não lembro XXX. Acho que era isso!

(Todos/as os/as alunos/as falam ao mesmo tempo)

TAIANA: Aí juntou todas as salas, dividiu a sala, que cada grupinho com um professor as pessoas iam contando uma história.

IVO: Eu lembro disso!

TAIANA: Era história rápida assim, um passando pro outro e todo mundo contava uma coisa diferente.

PROFA: E estava na terceira série?

RONALD: Era assim, você lia o livro e logo depois você tinha que contar. Se você esquecia a história o povo danava com você! XXX (risos)

PROFA: Vamos lá Ivo! Tenta lembrar disso que tá pedindo aí, comparar, diferenciar o que era feito na primeira fase com o que era feito na segunda fase!

IVO: Ah, eu acho que na primeira fase você tá lendo é, acho que grande parte, mais por diversão. Primeira série assim, você tá empolgado com a leitura, você quer ir lá e pegar os livros. Então você tem uma liberdade maior também de pegar os livros e não fica aquela cobrança também. Então como todas as outras coisas que é, o nível de dificuldade vai aumentando, com a leitura também. É, por exemplo, no primeiro ano, na primeira fase, você vai lendo um pouco mais por diversão no início, depois vai aumentando, mas não tem tanta cobrança. Eu acho que na segunda fase você lê mais é, eu acho que é pela grande cobrança da escola. Então você acaba perdendo um pouco do prazer da leitura. E tem também muita censura. Por exemplo, “Ah, tem que ler esse livro”, ou então, “Lê esse estilo de livro”. É, eu acho que essas coisas assim.

PROFA: Que na primeira fase não tinha?

IVO: Mas eu acho que mesmo assim estimula muito a leitura, acho que é isso.

PROFA: Tatiana!

TATIANA: Assim, é que XXX. Mas assim, na segunda fase tinha XXX “Tal e tal a gente vai ter que proibir”, “XXX fazer tal e tal coisa”, e na primeira fase não, era assim, “Ah, você pode ir na biblioteca” e pegava um livro com a letra grande e cinco páginas e já estava XXX. E também na primeira fase XXX tinha uma aula, ou então eram até duas aulas que a gente ficava na biblioteca e ficava lendo e na segunda fase não tinha mais isso aí. Tinha que ir lá, era obrigado a ir na biblioteca e aí só foi, na segunda fase a gente só foi uma vez na biblioteca!

IVO: Eu acho que a partir da sexta, sétima série eu não fui mais lá na biblioteca!

TATIANA: Eu não fui mais.

ALUNOS: Eu também não, eu também não (AULA IV, p. 8-9).

Os enunciados dos alunos materializam suas memórias, as memórias dessa escola e o processo de constituição deles como sujeitos leitores. Mais do que isso,

materializam a rede discursiva – atravessamentos dos discursos oficiais, dos discursos da professoras e das famílias – em que se engendra essa história de leitores. No PELP (2006), no item referente ao gênero literário, consta que a leitura,

apesar de estar disponível, não se insinua; pelo contrário, exige conquista. Ela não depende apenas da intencionalidade ou vontade dos sujeitos, por isso mesmo exige esforços de várias ordens, e um deles pode ser a efetivação do espaço de leitura na e pela escola. Assim é que no Cepae/UFG a leitura literária se insere como uma prática quase diária, em todas as séries, com o objetivo de levar o aluno-leitor a realizar atividades de análise, interpretação e comparação de textos literários de diferentes gêneros e épocas, situando-os sociohistoricamente. Importa-nos levar esse aluno a exercitar a percepção e a análise críticas das estratégias textuais e discursivas utilizadas nas obras lidas para, a partir daí, ele ser capaz de estabelecer relações entre o que leu e a realidade (PELP, 2006, p. 10).

Conforme se observa, nesta escola, a leitura literária tem espaço privilegiado nas aulas de Língua Portuguesa. O enunciado supracitado reitera a concepção de que a escola é responsável por promover a leitura da literatura, porque, mesmo que ela esteja disponível, ela não se insinua; “pelo contrário, exige conquista”. Cabe, portanto, à escola, no uso de suas prerrogativas de instituição da disciplina e da normalização, criar condições para que se efetivem práticas de leitura, já que essa prática “não depende apenas da intencionalidade ou da vontade dos sujeitos” e, por isso mesmo, “exige esforços de várias ordens”. Todos esses ditos se encontram nos ditos dos alunos, materializados no trecho transcrito da AULA IV. Ao tentar estabelecer diferenças entre as práticas de leitura da Primeira e da Segunda Fase do Ensino Fundamental, as visitas semanais e obrigatórias à biblioteca, durante a Primeira Fase, aparecem marcantes. Além da sala de aula, investe-se na biblioteca como espaço privilegiado para leitura.

Taiana registra a memória da aula de biblioteca como um momento em que era “muito bom sair da sala!”, “nossa era bom demais!”. Ruim só era chegar lá e a bibliotecária pedir silêncio. Está aí o encontro com a leitura revestido do prazer da liberdade: sair da sala de aula. A hora da leitura é a hora de se libertar, de romper limites. Mas esse encontro é revestido também da disciplina e da proibição: não se pode conversar. Parece haver um acordo tácito de que em um ambiente de leitura o silêncio e a introspecção devem imperar. Chartier (1998, p. 78) comenta que, na idade Média Central, instaurou-se a obrigação do silêncio nas bibliotecas. Segundo esse historiador da leitura, essa ideia de regular e controlar o comportamento em espaços de leitura segue a mesma direção do rigor a que haviam sido submetidas as normas de

comportamento e os limites morais, entre os séculos XVI e XIX. Daí decorre, possivelmente, a ideia de, desde cedo, preparar as crianças para esse gesto que, convencionalmente, requer concentração e que, de preferência, seja silencioso. E essa convenção perde-se no tempo. Em *Uma história da leitura*, Manguel (1997) faz referência a vários leitores, de épocas e lugares diferentes, cujos gestos de leitura são solitários, íntimos. Quando muito, entre os exemplos que Manguel cita, há duas pessoas lendo o mesmo livro, no entanto, o momento da leitura não deixa de ser composto por uma atmosfera de quase completa introspecção. Em tempos remotos, o mais comum é que a leitura fosse feita em voz alta, prática que, certamente, fazia das bibliotecas da antiguidade ambientes de muito alarido. Manguel (1997) aproxima duas pontas do fio do tempo, comparando as bibliotecas antigas de Atenas e Pérgamo – onde dezenas de leitores espalhavam tabuletas e desenrolavam pergaminhos, murmurando para si mesmos uma infinidade de histórias – com a British Library, de Londres, e a Biblioteca Nacional, de Paris, em que o silêncio da leitura é pontuado por estalidos de computadores portáteis. A hipótese de Manguel é que, tanto em um caso quanto em outro, talvez os leitores não escutassem o alarido. Sendo assim, a leitura mesma é que absorveria de tal forma o leitor que o alhearia do mundo ao seu redor.

Em tempos presentes e passados, a imagem do leitor é muito essa: um sujeito absorto, introspectivo, silencioso. É assim que, no século V, Ambrósio, futuro santo, lia. É essa imagem de leitor que intriga Agostinho, outro futuro santo, que via com estranheza essa leitura silenciosa – até ser contagiado por ela. Com essas mesmas tintas, Manguel, continuando a juntar as pontas do tempo, pinta a imagem do leitor contemporâneo:

Olhos perscrutando a página, língua quieta: é exatamente assim que eu descreveria um leitor de hoje, sentado com um livro num café em frente à igreja de Santo Ambrósio em Milão, lendo, talvez, as *Confissões* de Santo Agostinho. Tal como Ambrósio, o leitor tornou-se cego e surdo ao mundo, às multidões de passantes, às fachadas desbotadas dos edifícios. Ninguém parece notar um leitor que se concentra: retirado, absorto, o leitor torna-se lugar-comum (MANGUEL, 1997, p. 59).

Essa imagem do leitor absorto, silencioso, deve ser a que agrada, a que interessa à escola. A ordem de silêncio da bibliotecária, a que Taiana se refere, é conhecida de todos nós. Em geral, as bibliotecas são cheias de placas, de avisos que exortam ao silêncio. Na sala de aula, não apenas na hora da leitura, mas especialmente nessa ocasião, o silêncio é também a ordem do momento. E se desde sempre, conforme a

história de Manguel (1997), os leitores se alheiam do mundo quando leem, compreende-se que, em casa, Taiana procure a privacidade, a intimidade do quarto, da cama da mãe para ler: “eu entrava, jogava os trem lá no chão da sala e corria pra cama da minha mãe pra mim ler o livrinho” (TAIANA, entrevista, p. 3). Na escola, ela reclama da imposição do silêncio, mas em casa retira-se para um ambiente mais reservado, mostrando-se, já de pequena, determinada por um gesto de leitura que é secular: o recolhimento.

É preciso ter sempre em mente que – isso já foi anteriormente mencionado – o sujeito que constrói suas memórias o faz a partir do tempo presente. Ou seja, a produção do passado é atravessada pelas experiências que o sujeito vivenciou no decorrer da vida. Isso significa, primeiro, que práticas discursivas e não discursivas que constituem esse sujeito constituem também, obviamente, suas memórias. Segundo, que cada lembrança que se enuncia é povoada por enunciados outros que a ela se entrelaçam, compondo uma rede em que se materializa a narrativa das memórias. O fala de Ivo, na passagem da AULA IV, aqui transcrita, exemplifica essa circunstância. Ivo é o sujeito de suas memórias, mas nelas estão presentes os seus colegas, as suas professoras e muito do que lhe foi dito – via família, via instituição escolar – sobre “o que”, “o como”, “o quanto” e “o quando ler”. Nas lembranças que Ivo produz, na profusão do que fala, na sua articulação discursiva, estampa-se um leitor que está sendo constituído por práticas e discursos a que está exposto. Ao polarizar as diferenças como leitura mais por prazer na Primeira Fase e mais por obrigação na Segunda Fase do Ensino Fundamental, Ivo constrói seu passado de leitor e o dos colegas com quem partilhou essas experiências. Além disso, ele alinhava mais alguns fios na trama da história da leitura.

Quando Ivo afirma “Ah, eu acho que na primeira fase você tá lendo é, acho que grande parte, mais por diversão.”, ele retoma o discurso da psicologia que perpassa a pedagogia já nos anos 1970 e que, nos anos 1980, provoca forte impacto nas práticas educacionais: a criança aprende brincando. Para que a criança aprenda, é preciso que as atividades de aprendizagem sejam lúdicas, divertidas, enfim, que sejam realizadas com prazer. Nessa época, vulgariza-se a ideia de que a escola deve fazer ler, despertando, no aluno, o gosto pela leitura, deve trabalhar para que ele sinta prazer em ler. Essa ideia ecoa nas entrevistas que fiz com as professoras que deram aula de Português a esses alunos:

E aí, [...], todo ano a gente tenta fazer, é... de uma forma na sala de aula que busque esse encantamento do aluno pelos livros, né (ANA, entrevista, p. 2).

Eu buscava livros, eu sempre gostei de contar histórias pras minhas crianças, mas eu fui, um percurso que eu fui descobrindo muito sozinha, eu nunca tive o incentivo de um professor pra ler, os livros eram só aqueles livros de escola, não eram os livros da leitura gostosa, prazerosa (CLARA, entrevista, p. 2)

[...] porque eu lia mais pelo prazer de ler, sempre gostei muito de ler, né? (LUCI, entrevista, p. 1).

[...] a prefeitura ganhou uma biblioteca e tinha vários livros, né, de poesias, né, uns livros grossos assim, eu me lembro, não sei, acho que *As melhores poesias brasileiras*, uma coisa assim, a gente ficava encantada de decorar o livro (LÚCIA, entrevista, p. 3).

Mas aí eu fico pensando assim, que não é só a leitura de forma obrigatória, mas pra eles se deliciarem também e terem vontade, desejo. Eu quero que ela seja prazerosa, né, na escola, não seja só uma obrigação [...] (TÂNIA, entrevista, p. 6).

Seja falando da própria relação com a leitura, como é o caso de Clara, Luci e Lúcia, seja referindo-se à relação que pretende que os alunos estabeleçam com a leitura, como expressam Ana e Tânia, a ideia de “encantamento, gosto e prazer” se repete. Essa ideia de encantamento, gosto e prazer com a leitura já era muito comum no século XIX, época em que foi bastante expressada em enunciados pictóricos, como os que se encontram no livro *A aventura do livro: do leitor ao navegador*, de Chartier (1998). Refiro-me, especialmente a duas pinturas: “Heures de loisirs”, de Georges Croegaert, e “Les deux soeurs”, de Auguste Renoir, que se encontram, respectivamente, nas páginas 120 e 129 do referido livro e que, aqui, reproduzo.



Heures de loisirs – Georges Croegaert – século XIX



Les deux soeurs – Auguste Renoir – 1889

É bem verdade que nessas pinturas o momento de leitura parece ser realmente de deleite. O título do quadro de Croegaert reforça essa ideia. Quanto ao quadro de Renoir, a expressão de suave enlevo das irmãs produz esse efeito de sensação de prazer. Os comentários – na forma de legenda – do próprio Chartier contribuem para que as duas obras de arte sejam assim interpretadas. A respeito do quadro de Croegaert, ele diz: “No suave conforto de um interior burguês, a leitora enlanguescida preferiu os romances em brochura [...]” (CHARTIER, 1998, p. 121). Legendando o Renoir, ele comenta: “As duas irmãs de Renoir mostram o prazer imorredouro de compartilhar o livro [...]” (CHARTIER, 1998, p. 128). Entretecidas, linguagem verbal e não verbal se complementam, produzindo o sentido de que a leitura é usufruída com prazer. Ainda que esse prazer seja o da “mordida”, o da “picada”, conforme Kafka (In MANGUEL, 1997, p. 113). Muito do prazer da leitura talvez seja esse: o de nos incomodar. Incômodo ou não, o fato é que o prazer da leitura tornou-se enunciado efetivo no discurso pedagógico. É obrigatório que se leia, mas, de preferência, que essa obrigação seja cumprida com prazer.

Uma das professoras entrevistadas – Deila – discutiu um pouco esse discurso do prazer como princípio fundador do trabalho com a literatura na escola. Não que ela o negue, mas ela pondera sobre a necessidade de os professores equilibrarem suas práticas entre a necessidade da fruição e do dever:

Ou então, se não é só fruição é só dever. Eles não conseguem encaminhar um trabalho com literatura em sala de aula de uma forma que equilibre essas duas necessidades. Elas, a necessidade da escola,

né, de ser dever, né, ser um conhecimento a ser apreendido, e a necessidade da arte, de ser fruição (DEILA, entrevista, p. 4).

O enunciado da professora Deila materializa o dilema em que, via de regra, vivem os professores de literatura. Tal dilema configura uma batalha travada entre enunciados que parecem contraditórios, porque preconizam tanto a obrigação do ensino da literatura quanto preconizam que essa obrigação seja prazerosa. Equacionar essa batalha seria, segundo a professora Deila, conseguir encaminhar um trabalho com a literatura em sala de aula que promovesse o equilíbrio entre o discurso pedagógico, da ordem, da contenção e o discurso da arte, da liberdade, da criação.

Na década de 1990, o Programa *Curricular Mínimo para o Ensino Fundamental*, do Estado de Goiás, preconiza:

O aluno precisa sentir que o professor partilha com ele o prazer de ir fundo na leitura do texto. Se o professor não for um apaixonado pela literatura, ele jamais vai transmitir o prazer a seus alunos.

[...]

Obrigatório é o serviço militar; a literatura não, seu espaço é o do prazer, da emoção que transcende os domínios da razão. A leitura de textos literários não deve ser imposta nem pelos pais, nem pelos professores. Não se trata, porém, de deixar a criança e o jovem à sua própria sorte. O que a escola precisa fazer é **conquistar** o aluno para a literatura (PCM-GO, 1995, p. 32-33, grifo do autor).

Evidentemente, esse discurso da conquista do aluno para a literatura, com o passar do tempo, vem revestindo a obrigação de ler, na escola, desse caráter de conquista do leitor. Intensificou-se a preocupação em trabalhar a literatura por meio de procedimentos que parecessem mais sedutores que impositivos. Contudo, a leitura literária não deixou de ser tarefa obrigatória nas instituições de ensino. As provas, os trabalhos, as notas atribuídas a esses instrumentos considerados de avaliação o comprovam. A obrigação de se ler determinados livros, a censura e a proibição de outros, conforme denunciam Ivo e Tatiana (AULA IV, p. 8-9), também o comprovam.

Ainda não se resolveu e, necessariamente, não há que se resolver o velho e já conhecido impasse “literatura na escola: remédio ou veneno?” É muito comum a escola fazer de sua prática o veneno que mina as possibilidades de conquista do leitor, por diversas razões que, na instituição pública, vão da absoluta falta de condições de trabalho dos professores – baixos salários, carga horária excessiva, dificuldade de acesso a bibliotecas e/ou livros – a equívocos na forma de conceber o trabalho com a leitura literária. Tanto é que os produtores da *Proposta Curricular para o Ensino Médio* (1995), do Estado de Goiás, avaliam que, ao chegar ao Ensino Médio, o aluno já deveria

ter tomado gosto pela leitura, já deveria ser um leitor razoavelmente maduro, uma vez que frequentou os bancos escolares por, no mínimo, oito anos. Mas, conforme se encontra no referido documento,

infelizmente, isso não acontece. A mesma escola que o ensinou a ler, enquanto o alfabetizava, após esse período da alfabetização (por volta do 2º ano da primeira fase), como que o proibiu de ler uma vez que nunca mais colocou a leitura como centro de suas preocupações (PCEM-GO, 1995, p. 15).

Como se observa, os discursos de contradizem e, assim, o remédio, via de regra, fica por conta de iniciativas, por assim dizer, individuais. Uma ou outra escola se empenha, envia esforços para que o aluno seja envolvido pela leitura. A escola em que estudam os alunos sujeitos desta pesquisa é pública, mas diferencia-se das demais por estar no interior de uma universidade federal. Os professores são da carreira do magistério superior, têm melhores condições de trabalho que os professores das redes estadual e municipal: salário mais digno, menor número de alunos, menor carga horária de aula, incentivo – para não dizer cobrança – à pesquisa e à constante qualificação. Todos esses fatores, entre muitos outros que poderiam ser arrolados, têm produzido condições para que a formação do leitor seja privilegiada por essa escola que, conforme se observa na prática das professoras de português, no PELP (2006), nos relatos dos alunos, se esforça para não fazer da leitura um veneno letal.

Um ou outro professor, realizando o que Gallo (2006) chama “educação menor”, mesmo em uma escola que não contribui, transpõe dificuldades, barreiras, empecilhos, vence desafios e consegue efetivamente conquistar leitores. É preciso, no entanto, considerar o outro lado: os alunos, muitas vezes, por motivos tantos – para os pobres, condições precárias de vida, preocupação com a sobrevivência; para todos, a valorização consumista de bens que privilegiam o ter e não o ser, o forte apelo tecnológico que seduz pelo áudio-visual e que não tem limites sociais – não se deixam conquistar pela leitura literária. O que não significa que não se constituam leitores de outros textos. Enfim, há aquele que apesar da falta de jeito da escola e do professor, apesar de nada lhe favorecer a leitura, torna-se leitor. E há aquele que, ainda que tudo lhe favoreça, resiste, não se deixa conquistar. Portanto, se, conforme Lajolo e Zilberman (1996), o leitor é um desconhecido, o processo de sua conquista não é menos. Quem e como vai ser conquistado só se sabe depois que a conquista se efetiva.

Acerca do hábito de frequentar a biblioteca, pelo que diz Ivo e Tatiana (AULA IV, p. 8-9), as professoras dessa escola parecem acreditar que esse hábito se forma na

Primeira Fase do Ensino Fundamental. Por essa razão, os alunos são obrigados, pelo menos uma vez por semana, a ir à biblioteca. A aula de biblioteca compõe a carga horária da disciplina Língua Portuguesa e é prevista na grade de horário da escola. Mas só para a Primeira Fase; algumas vezes, se há possibilidade de horário e se atende ao projeto de ensino, estende-se essa aula de biblioteca até o 6º ano. A fala de Tatiana a respeito da aula de biblioteca não deixa de ser uma reclamação: “E também na primeira fase XXX tinha uma aula, ou então eram até duas aulas que a gente ficava na biblioteca e ficava lendo e na Segunda Fase não tinha mais isso aí. Tinha que ir lá, era obrigado a ir na biblioteca e aí só foi, na Segunda Fase a gente só foi uma vez na biblioteca!” (AULA IV, p. 8-9). Ter uma aula de biblioteca, para esses alunos, não era uma obrigação desagradável. Os outros alunos são quase unânimes em reforçar que, a partir da 6ª série – 7º ano – não frequentaram mais a biblioteca. É preciso considerar, contudo, que eles se referem a essa frequência obrigatória, acompanhada da professora, porque vez por outra esses alunos procuram a biblioteca para a retirada de algum livro, para realizar alguma pesquisa ou mesmo como espaço de convívio social.

Retornando à fala de Ivo, é interessante observar a concessão que ele faz, quando se refere à prática de leitura na Segunda Fase do Ensino Fundamental, entre a obrigação de ler um livro, a censura a determinados livros e o estímulo à leitura. Apesar da obrigatoriedade e da censura, Ivo pondera: “Mas eu acho que mesmo assim estimula muito a leitura, acho que é isso” (AULA IV, p. 8-9). No reconhecimento de Ivo de que é possível estimular a leitura mesmo por meio de uma prática que obriga e censura ecoa a ideia de que o prazer em ler pode se filiar não apenas a sensações. O prazer de ler pode significar, conforme Cruvinel,

certa satisfação de uma necessidade de dizer o mundo por meio da leitura, que pode ser alcançada mediante um envolvimento, uma participação efetiva do leitor na ação da leitura, por meio da qual são construídos os sentidos do texto, momento em que se dá o ato interpretativo (CRUVINEL, 2002, p. 119).

Se o aluno alcança satisfazer essa necessidade, há grande chance de uma leitura obrigatória constituir-se em leitura prazerosa. Foi isso, provavelmente, que aconteceu com Ivo em relação à leitura que ele foi obrigado a fazer do livro *Doidinho* (esse caso já foi citado neste trabalho: Capítulo II, p. 77). Em uma produção escrita sobre a leitura de *Doidinho*, Ivo assevera “No meu caso, este livro foi bem entediante no início. Mas ‘acabei me entendendo’ com ele, e no final acabei gostando da história [...]” (IVO, 2008, arquivo de textos dos alunos). Evidentemente, citando novamente Cruvinel (2002,

p. 119), “não se trata de acreditar que a leitura de qualquer gênero discursivo, ou modalidade literária, ou estilo, ou autor, ou texto possa igualmente dar prazer.” A descoberta do prazer de ler *Doidinho* não se deu para a aluna Marcela como se deu para Ivo. Ela rememora: “Na 6ª série... na 7ª, ah, eu não gostei muito dos livros, não, aquele da *Escrava Isaura*, eu nem li ele, só vi a novela. O *Doidinho*, eu não li nem a metade, eu acho” (AULA X, p. 10).

Para Marcela, ler é um exercício de autonomia. A leitura que lhe desperta interesse e prazer é a que ela pode escolher. Esse pensamento, ela expressa em uma das atividades escritas que teve que produzir como sujeito deste estudo. Essa atividade, proposta a todos os alunos, recebeu o título de “Linha do tempo”. É uma trajetória da constituição do sujeito leitor, traçada por ele mesmo a partir, primeiro, de uma proposta para que ele construísse essa trajetória e, segundo, dos diversos discursos que o constituem como leitor.

LINHA DO TEMPO

Leitora criança:

As minhas primeiras impressões de leitura foram vivenciadas na creche, não lembro direito, ficou na minha memória aquele pensamento vago onde não sei se é verdade ou não.

Guardo da creche dois desenhos relacionados com a leitura em especial, um dos **três porquinhos**, minha mãe relata que a professora leu o livro e falou para fazer um desenho; o outro desenho a professora falou para inventar uma história e fazer um desenho dela, a história eu não lembro, só sei que era de uma tartaruga infeliz.

Na creche ouvia muitas histórias.

Não sabia ler.

Leitora escolar:

Entreí no Colégio em 1997, no pré eu comecei a ler, tive muita dificuldade de aprender, minha família achou uma coisa normal, tanto é que nem sabem direito a época que aprendi.

Na 1ª fase eu tive muita dificuldade na leitura, gaguejava muito, era só a professora falar que eu iria ler eu começava a ficar vermelha.

Não gostava de ler, por isso só pegava os mesmos livros, achava assim mais fácil.

Nessa época (1ª fase) eu passava a maior parte do tempo no corredor do meu AP; ficava lá treinando a leitura, pensando assim: “Só vou sair daqui quando estiver lendo muito bem.”

O livro exigido que me lembro mais foi o **histórias que o homem de bronze contou** livro da 4ª série, lemos com a professora Lady, reprovei e tive que ler ele 2 vezes. É não dá pra esquecer.

Parei de fazer catequese por causa da leitura.

Toda semana tinha aula de biblioteca, as vezes dava briga por causa dos livros.

Frequentei mais a biblioteca na 1ª fase, porque era obrigado, na 5ª série que não é obrigado nem aparecia mais lá. Quando ia lá por obrigação achava mais difícil escolher livros, parecia que não achava nenhum legal, nenhum do meu gosto. A biblioteca foi a raiz de tudo, com certeza todos vão lembrar dos bombons dados pela Ivete e pelas histórias lidas por ela.

2ª fase foi onde a leitura foi mais exigida, acho que foi pela pressão dos professores comecei a gostar mais.

Deixei até de ler um livro exigido para ler outro por curiosidade.

O livro que me marcou negativamente foi o da 4ª série que já citei. Teve outros livros que não marcou muito mas eu ficava pensando “Onde a professora estava com a cabeça para passar um livro tão ruim desse” (risos).

Leitora autônoma:

Se tratando de livros não exigidos eu exerço minha autonomia para ler porque é muito bom escolher um livro que não tem nada haver com a escola, ler ele quando sobrar um tempo sem ninguém para exigir.

Cada livro que eu leio me faz pensar de um jeito diferente. É muito bom ir na livraria escolher aquele livro “X”. Depois que comecei a ler livros não exigidos, comecei a ganhar mais livros e até a ler mais.

Acho que dá pra conciliar a leitura autônoma com a leitura exigida quando o professor passa a leitura de livre escolha que nem sempre é porque o professor acaba falando se pode ou não. Tendo a leitura de livre escolha dá para pegar aquele livro que tanto quer ler.

Essa era a ideia: que os alunos se representassem leitores desde a primeira infância. Portanto, essa memória teria que ser partilhada (BOSI, 2003), ou seja, seria necessária a ajuda de outras pessoas que tivessem vivido com eles o passado relativo à leitura, para ajudá-los no processo de rememoração, para que juntos fossem tramando as memórias de experiências comuns. Discuti com eles, então, que, quanto à primeira infância, o mais provável é que teriam muitas dificuldades em evocar o passado e que, portanto, não se preocupassem caso suas lembranças apenas reproduzissem lembranças construídas e narradas por outras pessoas da sua família. Segundo Halbwachs (1990), boa parte de nossas memórias se constitui de episódios que vivenciamos, mas, dado o distanciamento no tempo, só nos lembramos de narrativas que pessoas mais velhas da família nos fazem deles. Essa é uma forma legítima de construção de nossas memórias, considera o sociólogo. O primeiro parágrafo da narrativa de Marcela caracteriza bem essa situação: “As minhas primeiras impressões de leitura foram vivenciadas na creche, não lembro direito, ficou na minha memória aquele pensamento vago onde não sei se é verdade ou não.” Para apoiar sua memória, ela recorre à mãe.

A mãe é que assume a função de construir as memórias, relativas à primeira infância, que Marcela registra em sua narrativa. Mãe e filha são, portanto, sujeitos das memórias que se enunciam. Outro apoio para as memórias que Marcela constrói são os documentos que ela guarda: “dois desenhos relacionados com a leitura em especial”. O relato de Marcela sobre as condições em que esses documentos foram produzidos não apenas materializa suas lembranças, como configura uma prática recorrente na educação infantil: pedir aos alunos que interpretem uma narrativa oral ou escrita por meio de imagens. A memória de Marcela se distende num tecido em que se estampam diversas memórias: da mãe, das professoras, de como se inicia o processo de formação de leitores na escola. Ao afirmar que “Não sabia ler”, na primeira infância, Marcela reproduz a concepção de que leitor é aquele que lê a palavra escrita. É essa a concepção que ainda predomina na escola e que, certamente, constitui sua mãe e sua professora do ensino infantil. Determinada por essa concepção, a aluna não poderia se representar de outra forma: ela era uma leitora que “Não sabia ler”. É compreensível que ela se represente assim – seus colegas também o fizeram – uma vez que no jogo de relação entre o exercício do poder e a constituição de campos do saber, tradicionalmente, é considerado leitor aquele que é capaz de traduzir a grafia em sons. Capacidade ainda muito considerada como prioritária para que se defina alguém como leitor. Postula Machado (1979) que esse jogo de relação entre o exercício do poder e a constituição de campos do saber se dá na articulação das positivities de um saber com campos em que esse mesmo saber já se encontra instituído como autorizado, já reconhecido como “verdade”.

Apesar dos truncamentos sintáticos e de algumas ideias fragmentadas, a narrativa de Marcela é mais fluida, quando passa a se representar como “Leitora escolar”. Esse período se passa a partir de seu ingresso no Colégio, portanto, ela contou com a ajuda dos colegas no processo de construção coletiva das memórias que se deu durante a disciplina “Histórias de leituras”. Além disso, essa etapa de leitor escolar era um passado muito recente, profundamente imbricado àquele momento em que se construía as memórias. Tanto Marcela quanto os colegas continuavam a passar grande parte de seu tempo, convivendo na mesma escola, com os mesmos colegas, professores, funcionários. Esse trecho da narrativa configura a complexa encruzilhada em que Marcela se situa, atravessada pelos processos de objetivação e subjetivação do indivíduo moderno (FONSECA, 2003). Para Marcela, o aprendizado da leitura foi difícil: “Na 1ª fase eu tive muita dificuldade na leitura, gaguejava muito, era só a professora falar que

eu iria ler eu começava a ficar vermelha.” Nessa confissão, materializa-se uma prática pedagógica muito conhecida como “tomar a leitura”.

Materializa-se também todo o constrangimento vivenciado por Marcela e pelos demais colegas que como ela tivessem dificuldades na articulação da leitura. Quem de nós não terá vivenciado como ator ou como espectador tal situação, quando todos os olhos, todos os ouvidos, toda a atenção da professora e dos colegas se voltam para um único ser confundido pela profusão de letras, para ele, ainda destituídas de sentido? Tomar a leitura, fazer-se oralizar o texto escrito para que se comprove o aprendizado da leitura, é uma prática produzida por discursos dispersos no tempo. Manguel relata que as

palavras escritas, desde os tempos das primeiras tabuletas sumérias, destinavam-se a ser pronunciadas em voz alta, uma vez que os signos traziam implícito, como se fosse sua alma, um som particular. A frase clássica *scripta manet, verba volant* – que veio a significar, em nossa época, “a escrita fica, as palavras voam” – costumava expressar o contrário: foi cunhada como elogio à palavra dita em voz alta, que tem asas e pode voar, em comparação com a palavra silenciosa na página, que está parada, morta. Diante de um texto escrito, o leitor tem o dever de emprestar voz às letras silenciosas, a *scripta*, e permitir que elas se tornem, na delicada distinção bíblica, *verba*, palavras faladas – espírito (MANGUEL, 1990, p. 61).

A escola, instância disciplinadora, fez do elogio à palavra dita em voz alta a obrigação de se traduzir signos escritos em sons, como se esse ato traduzisse o que é ler. Essa concepção marcou de tal forma a constituição de Marcela leitora que ela é categórica, ao afirmar: “Não gostava de ler, por isso só pegava os mesmos livros, achava assim mais fácil.” Determinada pelo discurso de que ler é verbalizar o texto escrito, tarefa para qual não se julga competente, ela se subjetiva como não leitora; e se submete à objetivação do treinamento. Pegar os mesmos livros é repetir o mesmo ato para se alcançar o fim desejado: ler.

O relato de Marcela materializa linguisticamente, por meio de passagens como “tive muita dificuldade de aprender”, “tive muita dificuldade na leitura”, “gaguejava muito”, “começava a ficar vermelha”, “parei de fazer catequese por causa da leitura”, o sofrimento que ela viveu nessa fase. Mas, subjetivada pelo discurso de que tem que aprender a ler, o sofrimento parece impulsioná-la para esse fim desejado e ela reforça o treinamento: “Nessa época eu passava a maior parte do tempo no corredor do meu AP; ficava lá treinando a leitura, pensando assim: ‘Só vou sair daqui quando estiver lendo muito bem.’” Esse depoimento comprova a eficácia das tecnologias disciplinares a que

a escola submete os alunos. Fonseca, discutindo o mecanismo das tecnologias disciplinares, acentua que esse mecanismo

se traduz por uma apropriação daquilo que o indivíduo produz, dos saberes, sentimentos e hábitos a ele relacionados, sem retirá-lo do meio que lhe é próprio ou em que se encontra. Tal apropriação incide sobre a constituição do sujeito, de forma a não necessitar subjugar e impor, mas apenas dar os meios e instigar sua ação (FONSECA, 2003, p. 51).

No trecho referente ao leitor escolar, há marcas significativas de como Marcela é constituída pelos discursos e pelas práticas acadêmicas relativas à formação do leitor. Ela mostra-se mais resistente quanto à obrigatoriedade de ir à biblioteca: “Frequentei mais a biblioteca na 1ª fase, porque era obrigado, na 5ª série que não é obrigado nem aparecia mais lá. Quando ia lá por obrigação achava difícil escolher livros, parecia que não achava nenhum legal, nenhum do meu gosto.” Apesar disso, considera que “A biblioteca foi a raiz de tudo, com certeza todos vão se lembrar dos bombons dados pela ivete [a bibliotecária] e pelas histórias lidas por ela.” Marcela resiste, mas seu discurso denuncia que os mecanismos de subjetivação a atravessaram, pois, mesmo afirmando que frequentava a biblioteca por obrigação, reconhece que “a biblioteca foi a raiz de tudo”. Essa declaração enfatiza o caráter produtivo das estratégias empregadas pela bibliotecária para seduzir os leitores: os bombons e as histórias. O propósito não é dominar, restringir, mas incitar, estimular. Para Marcela, na Segunda Fase do Ensino Fundamental, a leitura torna-se quase que completamente uma obrigação. Ela tem que ler livros de que não gosta e ironiza: “Onde a professora estava com a cabeça para passar um livro tão ruim desse (risos)”. Em seguida, denuncia que até a leitura de livre escolha é vigiada: “quando o professor passa a leitura de livre escolha que nem sempre é porque o professor acaba falando se pode ou não”.

Encontram-se nos documentos do Colégio – Projeto Político Pedagógico (PPP), Projeto de Ensino de Língua Portuguesa (PELP) – considerações e concepções que fundamentam essa forma de proceder com a leitura. No PPP, conforme já citado no Capítulo II, página 69 deste trabalho, define-se que se deseja possibilitar aos alunos a compreensão das contradições que permeiam os saberes historicamente sistematizados, assim como a capacidade de analisar as diversas informações a que têm acesso, para que possam (re)formular conceitos de mundo, de homem, de sociedade, de cultura e de produção de conhecimento. Essas metas são buscadas obviamente por meio da prática da leitura, base do trabalho didático-pedagógico de todas as disciplinas (áreas de

conhecimento) que organizam o currículo da escola. No PELP, o tratamento dado à leitura é, ao mesmo tempo, abrangente e específico:

Movimento é uma palavra com a qual se pode caracterizar a prática pedagógica, especialmente a desenvolvida com crianças e jovens adolescentes. Mudar de posição, alterar o foco, enfim, colocar-se no lugar do outro. E isso, é preciso afirmar, nenhuma prática cumpre melhor do que a prática da leitura, especialmente da leitura literária. Este, por si só, já seria um forte argumento para a defesa da presença efetiva da literatura na escola. Efetiva na medida em que não se trata de mera decodificação de sinais no texto, mas da construção de sentidos mediada pela atividade leitora, entendida como um processo discursivo no qual se inserem os sujeitos produtores de sentido (autor e leitor), ambos sociohistoricamente determinados e ideologicamente constituídos. Na sala de aula, mediada pelo professor, a atividade de ler tem fortes probabilidades de provocar condições para que se rompa a fixidez dos papéis desempenhados na cena pedagógica: alunos e professor, ambos leitores, instados a produzirem sentidos diante dos traços negros no papel (PELP, 2006, p. 9).

Como se observa, a prática da leitura – especialmente da literária – é defendida como a que possibilita o *movimento* na ação pedagógica, a que pode provocar o rompimento da fixidez da hierarquia professor/aluno, porque ambos são, então, leitores, produzindo sentidos para o texto. No entanto, dada “a sua condição de leitor mais experiente ou com leitura prévia do texto a ser trabalhado, ao professor destina-se o papel de mediador da experiência do leitor com o texto, facultando ao primeiro a percepção das cenas de leitura e permitindo-lhe preencher os vazios textuais” (PELP, 2006, p. 11). Compete ao professor, portanto, a função de promover a leitura, de vigiá-la, de organizá-la de forma que se tenha maior probabilidade de alcançar os objetivos propostos quer seja no PPP, no PELP ou nos projetos de ensino de cada série.

Submetida à vigilância, que verifica e censura os livros que está lendo; à normalização, que determina que ela leia os mesmos livros que os colegas; e ao exame (FONSECA, 2003), por meio dos trabalhos feitos com base nas leituras e que serão avaliados, Marcela chega ao final da Segunda Fase do Ensino Fundamental se representando leitora. Ela declara que começou a gostar mais de ler pela pressão dos professores. Essa declaração reforça o discurso de que o poder é produtivo (FOUCAULT, 2007), tanto é que ela acrescenta: “Deixei até de ler um livro exigido para ler outro por curiosidade.” Ela que afirmara ter tido tanta dificuldade para ler, que confessara ter deixado a catequese por causa da leitura. A questão é: por causa de qual leitura? Provavelmente aquela mecânica, oralizada, que a expunha à vigilância e ao exame generalizados. É possível que a pressão dos professores seja responsável por ela

ter começado a gostar mais de ler, mas há um ângulo interessante a observar: no relato de Marcela vislumbra-se uma escola que esforça por promover a leitura. Assim, a pressão pode ter sido reforçada pela ação e a leitura que era, tão somente, vista como atividade obrigatória, passa a ser incorporada nas práticas cotidianas da aluna, constituindo-a leitora. Esse quadro ratifica as considerações de Veiga-Neto (2006), segundo as quais, o poder disciplinar, enquanto ação sobre ações, se ativa e se sustenta tendo os saberes como o suporte substantivo e as disciplinas como operador prático incorporado.

Ao escrever sobre si como “Leitora autônoma”, Marcela refere-se a um livro “X”: “É muito bom ir na livraria escolher aquele livro ‘X’”. A respeito desse livro “X”, há um episódio bastante significativo na constituição de Marcela-leitora. Esse episódio me foi contado na entrevista que fiz com a garota.

MARCELA: [...] E também o livro que eu comprei escondido também que marcou, mas assim, isso foi mais recente [ahã], que eu comprei escondido, li tudo escondido (risos).

PROFA: Comprou escondido e leu escondido?

MARCELA: Comprei e li escondido. Aí, assim, é bem, é mais aquela noção, assim, aquela coisa assim de escondido é melhor (risos) (MARCELA, entrevista, p. 3).

[...]

MARCELA: Foi o livro que eu li escondido. Eu acho que foi o que mais me marcou. Nossa! Até que depois a minha mãe achou ele na minha cama e falou: “Mariana, esse livro não é muito avançadinho, não?” (risos), mas eu fiquei assim, eu fiquei tão curiosa pra ler o livro, assim, eu queria tanto ler aquele livro que eu, assim, foi até bom ler ele. Igual assim, todo mundo fica falando “Nossa, tem bobagem no livro”, não, mas tem uma história assim, tem... Ah, achei legal assim, eu acho que marcou bastante (MARCELA, entrevista, p. 9).

[...]

PROFA: E o livro proibido? Você não vai me contar qual que é não?

MARCELA: Proibido? (risos) Eu fiz a resenha sobre ele. Não, é que ele conta a história de uma prostituta, né? Aí todo mundo fica falando assim, é que assim, porque ele pega e fala, ela conta algum, alguns, assim, relatos assim da, da relação com o cliente, alguma coisa assim. Aí todo mundo fica falando “Não, você é louca de ler esse livro”, [...] Aí todo mundo fala: “Nossa, você é louca de ler o livro, porque não sei o que”, eu falei assim: “Ah, não tem nada a ver” (risos).

PROFA: Eh... como é que é o nome do livro?

MARCELA: Eh... Doce veneno do escorpião: o diário de uma prostituta (MARCELA, entrevista, p.10).

Em uma das aulas da disciplina “Histórias de leituras”, Marcela e algumas colegas contaram-me que já tinham hábito de ir a livrarias para comprar o livro que quisessem. Elas rodavam esses livros entre o grupo, de forma que, geralmente, cada uma lia o que

escolhia e o que as demais colegas escolhiam. Faziam um pequeno círculo do livro. Mas, para Marcela, um dos momentos em que ela se sentiu mais autônoma em sua história de leitora foi quando entrou na livraria, sozinha, para comprar “aquele livro ‘X’”. Conforme se lê na entrevista, esse livro era *O doce veneno do escorpião: o diário de uma garota de programa*, de Bruna Surfistinha. Livro que ela comprou e leu, inicialmente, escondido da mãe – só partilhou com as colegas – e gostou, tanto do livro quanto de lê-lo escondido: “aquela coisa assim de escondido é melhor (risos)”. Nesse caso, a autonomia se configura como o direito à transgressão: comprar e ler um livro censurado pela família e, certamente, não reconhecido como literatura pela escola. Todavia, é preciso reconhecer que a “escolha” de Marcela, que seu exercício de autonomia não se dão como exercício de liberdade absoluta. A “escolha” que a adolescente fez e que a impulsionou ao ato de liberdade foi determinada, certamente, pelo enfoque midiático que esse livro e sua autora receberam.

Esse episódio da constituição de Marcela leitora me faz pensar no propalado discurso de que os alunos não leem ou leem muito pouco. O relato de Marcela me mostra que ela lê, talvez, mais do que a escola saiba. Baudelot (1999, p. 245) pondera que “L'école n'est pas le lieu d'une socialisation littéraire uniforme. D'autres conceptions de la lecture s'affirment et s'expriment aujourd'hui sans retenue.”²⁰ Ou seja, ainda que a escola se esforce por uma formação literária canônica e uniforme, o leitor – nosso velho “desconhecido” – é determinado por diversas concepções de leitura que atravessam os muros institucionais. Ele pode então se formar justamente no cruzamento entre a subjetivação pela normalização – empreendida pela escola – e a subjetivação pela resistência – sugerida por tantas outras possibilidades de leitura que se encontram no meio social extra-escolar. O texto de Marcela nos fala que pela pressão dos professores ela começou a gostar mais de ler. Mas nos fala também que, no exercício da resistência, ela vai se constituindo leitora: “Se tratando de livros não exigidos eu exerço minha autonomia para ler porque é muito bom escolher um livro que não tem nada haver com a escola, ler ele quando sobrar um tempo sem ninguém para exigir.”

Entre o grupo, um aluno não fez essa atividade e uma aluna, embora tenha escrito três páginas e meia, tratou apenas da fase “Leitor criança”. A seguir, reproduzo

²⁰ A escola não é lugar de uma socialização literária uniforme. Várias concepções de leitura aí se afirmam e se exprimem, atualmente, sem parar. (Tradução minha)

trechos da “Linha do tempo”, em que os alunos falam de si como leitores autônomos. Para a maioria deles, a autonomia do leitor é entendida como o momento em que passam a ler, por gosto e vontade, além do que a escola exige.

Meu primeiro livro, foi *O menino maluquinho*, de Ziraldo, que eu li com sete anos, pois foi meu presente de aniversário, dado pelo meu pai e minha mãe. Depois de algum tempo não li muito, entretanto aproximadamente pelos meus nove anos de idade comecei a ler livros maiores e sem figuras, e passei a gostar de livros maiores que não fossem exigidos pela escola (IVO, arquivo de textos dos alunos, 2008).

Como leitora autônoma, deixo muito a desejar, porque só leio os livros que a escola manda, e os de livre escolha, só que eu sei que poderia ler mais, muito mais do que leio hoje. Eu exerço minha autonomia na hora de escolher os livros que vou ler, mas também exerço minha autonomia de forma errada porque não leio mais do que devia. Tenho que admitir que sou uma leitora preguiçosa, e tinha que ler mais livros e de mais qualidade (LAURA, arquivo de textos dos alunos, 2008).

Começou a saga “Harry Potter”, meu vizinho comprou o 4º livro e não leu. Me aproveitando disso eu peguei emprestado, e minha paixão por essa série, me fez ler quase todos, só faltou um. Acho que foram os maiores livros que já li. A nova sensação eram “As Crônicas de Nárnia, que também só faltou um livro pra que eu completasse a série (YONARA, arquivo de textos dos alunos, 2008).

Passei a ler livros em casa, livros de auto-ajuda e poesias, agora pouco tempo depois eu voltei a frequentar a biblioteca, e leio sempre livro encomendado pelas professoras de português (TAIANA, arquivo de textos dos alunos).

Quando cheguei ao ensino médio me reservei o direito de leitora pois apesar da sobrecarga de matérias ler um livro legal me atrai bastante, mas não muito os livros da biblioteca e sim os da livraria porque lá tem os livros que fazem meu gosto com histórias mais românticas e mais adolescentes coisa que é muito difícil encontrar na biblioteca (ANANDA, arquivo de textos dos alunos, 2008).

Com a descoberta de ótimos livros e de como é divertido ler venho me saindo como leitor autônomo bem satisfatório. Sempre li aqueles livros que eu tenho vontade de ler. Considero a liberdade de leitura mais presente na segunda fase, pois foi aí que tive acesso aos livros que eu queria ler. Os livros propostos pela escola eu considerava como um “intervalo” entre os livros que eu ficava esperando ser escritos (BRENO, arquivo de textos dos alunos, 2008).

O leitor que eu me represento é um leitor preguiçoso, pois nesse ano de 2008, não li tanto como no ano de 2007. A minha autonomia é usada para ler. Os aspectos que se pode conciliar entre leitura exigida e autônoma é que para mim quando eu começo a ler um livro é

obrigação terminá-lo (TATIANA, arquivo de textos dos alunos, 2008).

[...] não me recordo bem mas alguns livros marcantes foram “O doidinho”, “Gula”, “Antígona”, “Oliver Twist”, “Nas nuvens” e “Destino em aberto”, que me ajudou bastante em maturidade e experiência de contato com livros de grandes autores, como Carlos Drummond de Andrade, José Lins do Rego etc. Fora livros clássicos como “Antígona” (RONALD, arquivo de textos dos alunos, 2008).

Laura reconhece que não lê mais do que é pedido pela escola e considera que exercer a autonomia seria ultrapassar esse limite de leitura. Tatiana lembra que em 2007 leu muito mais que em 2008, por isso adjetivou-se de leitora preguiçosa. Durante a coleta de dados, Tatiana contou que, em 2007, envolvera-se muito com leituras extra-escolares; quando leu *Hitler*, de Joachim C. Fest, e começou a ler a saga *Crepúsculo*, de Stephenie Meyer. Entre esses relatos, o de Ronald se diferencia porque ele relaciona sua fase de leitor autônomo com livros de leitura obrigatória que, segundo ele, fizeram dele um leitor mais maduro e experiente. Sua autonomia, portanto, não se relaciona com o direito de escolha, mas com o que a leitura faz com ele, semelhante ao que afirmara sua colega Marcela: “Cada livro que eu leio me faz pensar de um jeito diferente.” Se, por um lado, os alunos leem o cânone porque a escola a isso os obriga, por outro, eles leem os livros que lhes parecem interessantes e que lhes são sugeridos pela exposição midiática. A esse respeito, é significativa a declaração de Breno, definindo a leitura obrigatória como “intervalo” entre as leituras não definidas pela escola que ele faz. Alguns desses alunos avaliam que deveriam ler mais, todavia nenhum deles afirma que não leia. As séries a que eles se referem – *Harry Potter*, *As Crônicas de Nárnia*, *Crepúsculo*, entre outras – são compostas por vários exemplares que, geralmente, se aproximam ou passam das 500 páginas. Não se pode, portanto, dizer que estejam lendo pouco.

Cabe, obviamente, questionar se consumir quantidade de páginas, de livros pode ser considerado ler. Mas o que é mesmo a leitura? Como o leitor, a leitura, talvez, possa também ser adjetivada como “desconhecida”, se considerarmos a diversidade de práticas, modos, concepções e discursos que atravessam, que determinam, que constituem a sua (in)definição. Souza (2003) apresenta um quadro significativo de vários pontos de vista teóricos, por meio dos quais se pode conceber a leitura, com o interesse de interpretar o lugar social que ela ocupa na formação escolar. Pondera esse estudioso dos discursos sobre a leitura que

Por influência de várias disciplinas, a leitura é um objeto de estudo que se define menos por abstrações, porque o interesse maior está nas práticas, modos e usos sociais. Essa formação social da leitura pode ser encontrada nas superfícies lingüísticas dos enunciados que foram se tecendo em concorrência nesse campo discursivo.

Manifestando posições políticas e ideológicas, ora em relações antagônicas, ora em alianças, os discursos sobre leitura configuram uma formação discursiva, que pode ser interpretada de modo contrastivo ou interdiscursivo (SOUZA, 2003, p. 57).

Como objeto de pesquisa, a leitura, pode, pois, ser investigada sob a ótica de determinado discurso. No entanto, o trabalho de Souza (2003) – percorrendo discursos de diversos teóricos, de professores e alunos – demonstra que, em virtude dessa diversidade discursiva que configura a leitura, não seria produtivo desconsiderar o caráter contrastivo e interdiscursivo que, de alguma sorte, constitui a sua (in)definição. Pode-se, portanto, questionar se consumir páginas e livros de uma literatura marginal ao cânone é ler. Mas ao fazer esse questionamento é preciso reconhecer que se parte de discursos que produzem julgamentos dos valores sociais da leitura e da literatura. Esses valores são mais um aspecto que compõe o caráter (in)definido da leitura.

Em entrevista ao programa “Roda Viva”²¹, da TV Cultura, no dia 04 de julho de 2011, o escritor angolano José Eduardo Agualusa ressaltou como bastante positivo o fato de os jovens estarem lendo essas séries que constituem um enorme volume de leitura. Obtempera Agualusa que no seu tempo os jovens, em geral, não liam tanto e que, em passado mais remoto, menos ainda eles liam. É mais ou menos consensual que a quantidade de leitura entre as pessoas está diretamente relacionada à quantidade de livros publicados. E a quantidade de publicações, segundo os diversos profissionais da área da leitura, só tem aumentado. No Brasil, esse aumento está demonstrado em *Retratos da leitura no Brasil* (AMORIM, 2008). As séries citadas e muitas outras semelhantes passaram a fazer parte do repertório dos jovens leitores. Evidentemente, o aparato midiático de que se servem os editores para os lançamentos dos livros é, em grande parte, responsável por essa “escolha”. É compreensível que a escola – e considero que seja mesmo sua função fazer isso – privilegie a literatura canônica, pela decantada razão de que dificilmente os alunos teriam acesso a ela em outro local, em outro momento. No entanto, não há por que não reconhecer e aceitar outras leituras.

²¹ Entrevista com José Eduardo Agualusa, <<http://tvcultura.cmais.com.br/rodaviva/jose-eduardo-agualusa-2>>. Acesso em 29 abr. de 2012.

Muitas vezes essas outras leituras habilitam o leitor escolar para que, posteriormente, retorne ao cânone com mais experiência, maturidade e autonomia.

Não se pode esquecer que os leitores que aqui investigo se formam sob o fogo cruzado de diferentes discursos sobre literatura e ensino de literatura. Os PCNEF – 1ª a 4ª – (BRASIL, 1997, p. 29), chamam a atenção para a especificidade do texto literário e consideram importante que o trabalho com ele “esteja incorporado às práticas cotidianas de sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento.” Nos subsequentes PCNEF – 5ª a 8ª – (BRASIL, 1998, p. 26-27), teoriza-se sobre o texto literário, pressupondo-se que ele esteja sendo trabalhado em sala de aula. Reforça-se o que o PCNEF anterior já orientava, alertando para que não se cometa o equívoco tão comum de usar a literatura como “pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, questões gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias.” Já nos PCNEM (BRASIL, 2002), tanto a literatura quanto o seu ensino são tratados, por assim dizer, *en passant*. Questiona-se, além do enfoque histórico como forma predominante de abordagem da literatura, o próprio conceito de texto literário. É interessante observar que tais questões são colocadas a partir do ponto de vista de alunos. São eles que perguntam “Machado de Assis é literatura. Paulo Coelho não. Por quê?” e “Drummond é literato porque vocês afirmam que é, eu não concordo. Acho ele um chato. Por que Zé Ramalho não é literatura? Ambos são poetas, não é verdade?” (BRASIL, 2002, p. 137-138). Mesmo frente a essas perguntas, não há nesse documento referência nem aprofundamento acerca da especificidade da linguagem literária, ou do projeto estético que definiria a diferença entre Assis e Coelho, entre Drummond e Zé Ramalho. O documento do MEC, ao aceitar essa literatura considerada, pela academia, “marginal” como possibilidade, refletia uma prática já há muito em voga entre leitores escolares ou não. Foi um momento de valorização da leitura: mais importante que ler Machado de Assis seria ler. Oficializado o discurso, legitimou-se a prática. Se a instituição escolar se recusasse a reconhecer e aceitar outras leituras que não as por ela recomendada, perderia a oportunidade de conquistar e formar possíveis leitores dos clássicos literários. Por outro lado – e esse me parece ser o caso dos leitores sujeitos dessa pesquisa – a obrigação de ler os clássicos pode ter produzido leitores com experiência e autonomia relativas que os impeliram ao mundo da leitura extra-escolar.

Com o propósito de discutir um pouco mais a relação que os alunos estabelecem com a leitura obrigatória, retorno a uma atividade da disciplina “Histórias de leituras” – sobre a qual já teci alguns comentários no Capítulo II. Nessa atividade, foram expostos aos alunos os livros de leitura obrigatória para a Segunda Fase do Ensino Fundamental. Cada aluno deveria escolher, entre os livros, o que tivesse sido mais marcante em sua história de leitor. Em seguida, produziria um texto em que expusesse as lembranças e sensações despertadas por ele, e em que traçasse sua trajetória de leitura do referido livro. Segundo o PELP (2006, p. 11), a seleção de títulos para a leitura obrigatória “é determinada pela escolha de autores e textos representativos da produção nacional, não deixando de contemplar o cânone tampouco a produção atual”. A “mescla entre títulos considerados clássicos e títulos ou gêneros menosprezados pela tradição crítica” (PELP, 2006, p. 11) encontra justificativa em algumas ponderações de Calvino (2007, p. 15), para quem “o rendimento máximo da leitura dos clássicos advém para aquele que sabe alterná-la com a leitura de atualidades numa sábia dosagem”.

Contudo, mesmo os títulos menosprezados pela tradição crítica requerem critérios para seleção, pois, como literatura, devem, por meio da exploração de seu caráter estético, possibilitar a aproximação entre o jovem leitor e uma expressão mais elaborada. Assim, os títulos são selecionados em reunião da Subárea de Português, momento em que são discutidos e em que se avalia a pertinência de indicá-los como leitura obrigatória. Essa prática já estava instituída no Colégio há alguns anos antes das *Orientações Curriculares Para o Ensino Médio* (MEC – SEB, 2006). Com a publicação desse documento, mais uma vez o discurso oficializado legitimou a prática. Diferente dos PCNEM, as *Orientações Curriculares* trazem um capítulo todo dedicado aos **Conhecimentos de Literatura**. Aí, sim, a literatura é considerada como um conteúdo que tem características específicas: é a arte de compor com palavras. E como tal, justifica-se sua prática na escola justamente por que promove a humanização do sujeito-leitor.

Sob a determinação desses discursos, os alunos se submetem à obrigação da leitura. Mas a obrigação pode converter-se em prazer, conforme eles mesmos enunciam. A atividade com os livros obrigatórios foi realizada pelos onze alunos. Não repetirei, aqui, os textos de Ivo, sobre *Doidinho*, e de Laura, sobre *Histórias de bobos, bocós, burraldos e paspalhões*, porque já foram contemplados no Capítulo II, conforme anunciei. Entre os demais alunos, são essas algumas das considerações sobre os livros que escolheram:

Eu gostei tanto desse livro: *Clube dos anjos*, porque eu sou apaixonada pelo autor que o escreveu: “Luiz Fernando Veríssimo”. [...] Lembro-me de ter ficado triste ao acabar de ler o livro, porque eu gostei tanto que quis que a história prolonga-se (YONARA, arquivo de textos dos alunos, 2008).

O livro *Bagagem* me desperta sensações e lembranças boas, esse foi um dos livros que mais gostei talvez seja pelo jeito que ele foi trabalhado em sala, de um jeito divertido (MARCELA, arquivo de textos dos alunos, 2008).

Este livro [*Noite na taverna*] foi um dos melhores livros que já li, lembro do meu grupo formado na aula de Português no 9º ano, em que ensaiamos uma história contada nesse livro e fizemos uma apresentação teatral. Esse livro eu acho muito divertido de se ler, por ser do jeito que eu gosto, com mortes, espíritos e muitas outras coisas macabras. Hoje eu encho a boca para falar sobre o livro (BRUCE, arquivo de textos dos alunos, 2008).

Antígona me lembra a professora Deila que fez uma atividade muito interessante na sala, que foi a leitura do livro com a interpretação dos alunos, ou seja, cada aluno de cada grupo de 6 pessoas, era um personagem. [...] Esse é um livro importante na minha trajetória de leitora porque foi a primeira tragédia grega que eu li e gostei muito (JUÇARA, arquivo de textos dos alunos, 2008).

O livro *Antígona*, de Sófocles, indicado pela professora Deila (8ª série), foi um livro muito bom, eu gostei muito dele porque só acontece tragédia no livro, é muito triste e dramático. [...] Não sei porque a história me atrai, eu comecei a ler só um pouquinho e fui gostando, lendo e lendo, em sala de aula e não parei até terminar de lê-lo, foi muito bom (TAIANA, arquivo de textos dos alunos, 2008).

Gostei de ler *Antígona* de Sófocles porque foi um livro que me surpreendeu pois eu pensava que ele era ruim por se passar na idade antiga e por ele ser uma peça de teatro, porque eu não gosto de ler peças, por isso ele foi importante na minha trajetória de leitora (ANANDA, arquivo de textos dos alunos, 2008).

Este livro [*Noite na taverna*] desperta algumas sensações: medo por se tratar de uma história de terror e horror ao analisar a imaginação do autor ao elaborar uma história tão macabra. Além disso há a influência de eu ter escolhido um livro meu, pois gostei tanto da história que o adquiri (BRENO, arquivo de textos dos alunos, 2008).

As lembranças e sensações que tenho do livro *Dois irmãos*, são de lembranças ótimas, pois ele me desperta a grande sensação de lê-lo novamente, me recordo de que quando terminei de ler, em dois dias, queria ler novamente. Escolhi o livro *Dois irmãos*, porque é uma história comovente que me fez emocionar e gostar, foi um dos livros que mais gostei, nas leituras obrigatórias (TATIANA, arquivo de textos dos alunos, 2008).

Sim, [*Oliver Twist*] foi um livro muito marcante pois me deixou fortes lembranças pelo seu estilo de história e seu contexto em si. Gostei muito de sua história se passar em meio a revolução industrial, e o seu conflito marcante. [...] Gostei também das dinâmicas e trabalhar sobre o trabalho infantil de época, muito boa a relação existente entre o filme e o que se passou realmente em Londres (RONALD, arquivo de textos dos alunos, 2008).

A proposta para a produção desse texto era aberta quanto a escolher um livro de que gostou ou de que não gostou. Ou seja, a proposta não direcionava os alunos a escolherem um livro de que gostaram ou não. O comando era escolher, entre os livros de leitura obrigatória, um que tivesse sido marcante em sua trajetória de leitor. No entanto, os leitores optaram por escolher livros que marcaram positivamente. Em se tratando e construção de memória, é compreensível que tenham feito essa opção, pois memória feliz, memória apaziguada, memória reconciliada “seriam as figuras da felicidade que nossa memória deseja para nós mesmos e para nossos próximos” (RICOEUR, 2007, p, 504). Em se tratando de tarefa escolar que é sempre obrigação e nem sempre agradável, entende-se que preferissem escrever sobre um livro de que gostaram, como forma, inclusive, de demonstrar que o trabalho da escola, das professoras está sendo eficiente na conquista de leitores. Esse aspecto se comprova, quando se focalizam os depoimentos dos alunos que fazem referência às dinâmicas, às estratégias, aos recursos pedagógicos utilizados para a exploração dos livros. Nas práticas que se configuram nesses depoimentos, pode-se perceber uma convergência de discursos que se atravessam. A instituição escolar cumpre seu papel de fazer os alunos lerem e este papel está definido nos documentos oficiais que regulamentam a Educação Básica, desde a LDB (BRASIL, 2010), passando pelos PCN (BRASIL, 1997, 1998, 2002), pelas *Orientações Curriculares* (MEC – SEB, 2006), chegando até à especificidade do PELP (2006) que orienta e fundamenta o ensino de Português ministrado no Colégio em que estudam esses alunos.

Abaixo da Constituição Federal, a LDB é, certamente, a lei maior que regulamenta a educação nacional. Seu discurso, tão sintético quanto lacunar, estabelece diretrizes e bases para que as instituições de ensino, preenchendo as lacunas, construam seus projetos pedagógicos. Consta do Art. 32 da LDB que o Ensino Fundamental obrigatório deve ter por objetivo a formação básica do cidadão, mediante o pleno domínio da leitura, além da escrita e do cálculo, e mediante a compreensão das artes, entre outros aspectos. Quanto ao Ensino Médio, no Art. 36, prescreve-se que o currículo destaque a compreensão das ciências, das letras e das artes, e a língua portuguesa como

instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania. Portanto, é preciso fazer ler e é preciso fazer compreender as artes. No campo da leitura da palavra, a arte é a literatura. O discurso da lei, então, oficializa o que, historicamente, as instituições de ensino já faziam, por assim dizer, desde sempre: tomar para si a responsabilidade de ensinar a ler e tomar a literatura como modelo do que se deve ler. Ela enquanto tal existe, no Ocidente, desde Homero. E já na Antiguidade Clássica, essa linguagem específica que, a partir do início do século XIX, passou a ser definida como literatura era apresentada a discípulos e alunos como possibilidade singular de expressividade e significação.

As lembranças construídas pelos alunos, acerca dos livros de leitura obrigatória, constroem também parte da memória discursiva da leitura e da literatura na escola. Ao manifestarem suas sensações, suas emoções diante de um livro que foram obrigados a ler, mas de que gostaram, ao avaliarem o trabalho de leitura proposto pelas professoras como determinante para que gostassem dos livros, seus enunciados materializam algumas práticas discursivas e não discursivas que têm constituído a trajetória da escola com a leitura literária. Entre elas, as mais evidentes: “fazer ler” e “se esforçar para que a leitura, mesmo obrigada, seja prazerosa”. As lembranças desses leitores “falam” da trama discursiva que os vem constituindo. Nessa trama se entrelaçam enunciados que, historicamente, valorizam o domínio da leitura literária como capacidade indispensável a um exercício mais pleno de liberdade, como condição *sine qua non* para uma participação social mais efetiva, como recurso que humaniza porque pode nos fazer mais dispostos a compreender o meio e os outros que nos rodeiam.

Caminhos que conduzem leitores e leituras

Durante a coleta de dados, houve momentos para a realização de atividades que não configuravam um trabalho ostensivo de construção de memórias. Mas que faziam aparecer, na superfície dos enunciados efetivados pelos leitores sujeitos da pesquisa, outros enunciados, outros discursos que entretencem a memória discursiva. Um desses momentos foi quando os alunos assumiram o papel de professor, prepararam e ministraram aulas de leitura de crônicas. Essa atividade possibilita problematizar as estratégias e os percursos que eles privilegiam na leitura, “considerando que a estruturação do discursivo vai constituir a materialidade de uma certa memória social” (ACHARD, 2007, p. 11). Uma memória social que, no presente estudo, diz respeito a

práticas de leitura. Investigo o discurso dos alunos, sem imputar a constituição dessa memória à ordem do inefável, do inconsciente coletivo ou de interpretações psicológicas. A estruturação do discursivo é investigada, aqui, entendida como conteúdo que “é memorizado e cuja explicitação (inserção) constitui uma paráfrase controlada por essa memorização”, mas como aquele que “trabalha sobre a base de um imaginário que o representa como memorizado, enquanto cada discurso, ao pressupô-lo, vai fazer apelo a sua (re)construção” (ACHARD, 2007, p. 12-13).

Assim, os trechos das aulas ministradas pelos alunos, que aqui apresento, serão problematizados como esse plano enunciativo em que os implícitos funcionam sem que possam ou tenham que, necessariamente, ser explicitados, sem que se possa provar que o enunciado tenha tido existência anterior, mas em que funcionariam “operadores linguageiros imersos em uma situação, que condicionariam o exercício de uma regularidade enunciativa. Haveria, deste modo, a colocação em série dos contextos e das repetições formais, numa oscilação entre o histórico e o linguístico” (NUNES, 2007, p. 8). Essa compreensão me permite olhar para o que os alunos falam, considerando o modelo proposto por Achard (2007, p. 17), segundo o qual o analista deve tentar “dar conta do fato de que a memória suposta pelo discurso é sempre reconstruída na enunciação. A enunciação, então, deve ser tomada, não como advinda do locutor, mas como operações que regulam o encargo, quer dizer a retomada e a circulação do discurso”. Sob essa perspectiva, o discurso dos alunos, no momento em que eles propõem uma aula de leitura de um texto literário, faz a retomada dos discursos que os constituíram ao mesmo tempo em que materializa e promove a circulação desses discursos num processo de (re)construção memorialística do que tem sido o trabalho com a leitura na escola.

Os procedimentos didático-pedagógicos usados pelos alunos, indubitavelmente, retomam alguns daqueles aos quais eles foram submetidos. Faço essa afirmação com tranquilidade porque além de ser professora do Colégio, fui professora deles por dois anos e vi aulas que ministrei contempladas nos recursos que empregaram. Conforme descrição dessa atividade, feita no Capítulo II, ela foi realizada com os alunos divididos em seis grupos. Os textos trabalhados foram três, logo cada texto foi trabalhado duas vezes. A leitura do texto foi uma estratégia utilizada pelos três grupos que trabalhavam os textos pela primeira vez.

ANANDA: Primeiramente a gente vai ler crônica “Gravação”, de Carlos Drummond de Andrade.

[...]

LAURA: Bom, primeiro, a gente vai ler (AULA XII, p. 1).

MARCELA: Bom, a gente vai começar a ler e aí cada um vai seguindo a fila.

[...]

BRUCE: Lê tudo vocês, lê tudo vocês que é mais fácil.

YONARA E MARCELA LÊEM A CRÔNICA (AULA XIII, p. 1).

TATIANA: Tá bom, tchau, Ronald... Tá bom, gente, a crônica minha e do Ivo é “Já não se fazem pais como antigamente”.

TATIANA LÊ A CRÔNICA (AULA XIV, p. 5)

São, certamente, incontáveis as aulas em que esses alunos vivenciaram essa situação: a professora lendo para eles. Houve um tempo – e provavelmente esse tempo ainda seja hoje, em algumas escolas – em que o professor que se punha ler em sala de aula era qualificado como “preguiçoso, enrolão, aquele que não prepara aulas”. Vencido esse preconceito, o papel do professor como leitor assume importância determinante na formação de seus alunos. Discutindo essa função do professor de promover a reconciliação entre o aluno e a literatura, lendo para eles em sala de aula, Pennac assevera:

É claro que a voz do professor ajudou, nessa reconciliação: economizando o esforço da decifração, desenhando claramente as situações, delineando o cenário, encarnando os personagens, sublinhando os temas, acentuando as tonalidades, fazendo, o mais claramente possível, seu trabalho de revelador fotográfico (PENNAC, 1993, p. 115).

O professor-leitor é também ator. Encenando o texto que lê aos seus alunos, ele pode sempre desempenhar essa função de “revelador fotográfico”, aquele que, numa câmara escura, possibilita que se construam sentidos para as imagens impressas no papel. A leitura feita pelas professoras está inscrita de forma marcante na experiência desses alunos. Tanto que, uma das duplas – a de Marcela e Yonara – propõe iniciar a leitura da crônica e ir passando de aluno pra aluno, mas um deles logo obtempera “Lê tudo vocês, lê tudo vocês que é mais fácil.” A sugestão foi aceita por todos como que confirmando essa prática que parece permitir melhor fruição da narrativa: a leitura feita pela professora, sem interrupção.

As seis aulas ministradas pelos alunos foram de muita conversa. As dinâmicas propostas por eles foram sempre de debate, discussão e a participação de todos foi bastante cobrada. Tornou-se tradição nesse Colégio deixar que os alunos participem,

que falem, que tenham voz. Quem visita essa escola pode até estranhar a liberdade com que os discentes entram nas salas dos professores, da direção, nos diversos espaços administrativos e pedagógicos; a liberdade e a responsabilidade que têm de participar de reuniões, de falar e de votar. É claro que o direito de falar não corresponde exatamente ao de ser ouvido e que o voto é sempre por representatividade, contudo, há no ambiente dessa instituição uma atmosfera democrática mais sensível. E isso, por mais que o PPP e os projetos de ensino de cada área de conhecimento configurem discursivamente, é mais sentido na prática do dia a dia, na interação entre os participantes do cotidiano escolar. A opção dos alunos por produzirem aulas em que os colegas teriam que falar me faz pensar nas condições de produção da memória discursiva, discutidas por Achard (2007). Segundo esse estudioso, um enunciado, geralmente, supõe e retoma uma memória implícita, sem que se possa afirmar que essa memória seja a repetição formal de um enunciado efetivamente produzido no passado. No entanto, sabemos, práticas, discursos e enunciados são decorrentes de outras práticas, discursos e enunciados que, não podendo ser repetição exata, compõem o passado que mesmo se “realmente memorizado, só pode trabalhar mediando as reformulações que permitem reenquadrá-lo no discurso concreto face ao qual nos encontramos” (ACHARD, 2007, p. 14).

Assim, o que os alunos enunciam, tanto quando ocupam a posição de professor como quando ocupam a de aluno, é, em certa medida, a reformulação do que ouviram de suas professoras, de seus familiares, de outros possíveis enunciadoreis. Os valores, os conceitos, os ideais que esses adolescentes expressam são a materialização atualizada das práticas discursivas e não discursivas que os constituem. É pelo viés dessa constituição que eles vão se formando leitores da literatura e do mundo. As atividades orais e escritas que propuseram aos colegas reproduzem aquelas propostas pelas professoras, no decorrer do Ensino Fundamental, e também as que propus no decorrer da disciplina “Histórias de leituras”. A oralidade e a escrita constam, do PELP, como conteúdo a ser trabalhado e desenvolvido em todos os anos do Ensino Fundamental e Médio, no Colégio. Uma atividade escrita que se repete com frequência regular é a produção de artigo de opinião, uma modalidade de texto argumentativo. Ela se repete tanto como discurso, no PELP, quanto como prática, na sala de aula. Esse tipo de produção escrita foi o mais pedido pelos alunos professores, seja nomeando-o como texto argumentativo, seja direcionando o exercício por meio de perguntas que conduziam à argumentação. Isso comprova, mais uma vez, a construção da memória pela regularidade de eventos discursivos passados que atravessam e determinam esses

leitores em processo de formação. Na trajetória escolar desses alunos, o texto argumentativo, ora na modalidade de artigo de opinião, ora na de resenha crítica, sempre foi solicitado como forma de prestação de contas do livro lido.

A atuação discursiva desses alunos, no entanto, materializa mais que as práticas didático-pedagógicas a que foram submetidos. Nos trechos de aulas e de textos que apresento a seguir encontram-se configurados discursos e leituras que vêm constituindo esses leitores.

BRENO: Eu concordo, é... é... é o seguinte, é bastante comum... a partir do momento que a gente sofre, não só [...] da sociedade [...] e de toda transição que a gente vem vivendo, desde os primórdios, Idade Média, desde a Revolução Industrial, deixa eu dá um exemplo bem nítido pra vocês entenderem. Quando a gente volta nos primórdios, entra na sociedade industrial, não, nem precisa ser a sociedade industrial, até antes mesmo, com a criação de moedas, descobrimento de valores, o que que acontece, qual passou a ser o principal objetivo do ser humano? Não é sempre conseguir mais, ter mais...

IVO: Lucro.

BRENO: ...quando a gente consegue lucro, aí o que que acontece, esse lucro todo, isso resultou do nosso sistema capitalista, e talvez pra você, pra você, pra você, não. Ou seja, os seus objetivos pessoais têm a ver com o capitalismo. Não diretamente, mas pra muitas pessoas tem. E se eu tiver um celular de última geração, eu vou falar, nossa, agora eu me sinto realizado, porque eu tenho o melhor celular do mercado. Enquanto [...] o outro celular, a pessoa já vai [...], entendeu. Assim, oh, é o seguinte, as pessoas que eu estou querendo dizer é... sentir-se realizado tem transição... assim, é entra em transição o tempo todo. Porque a sociedade está em transição o tempo todo, a partir das experiências que a gente tem do capitalismo, do industrial, entendeu. Por exemplo, pra você ter uma... pra você ser saudável, aqui, no Brasil, eu digo fisicamente, se você tiver um problema de coração, se você não tiver um plano de saúde... se não tiver um plano de saúde, você vai se sentir realizado, hoje, com a situação que a gente vive aqui em Goiânia, da nossa saúde? Pra você ter um plano de saúde o que que precisa ter? De dinheiro. Oh... oh... oh, olha aqui, diretamente ligado, vida financeira estável, tá vendo. Olha só, alcançar e realizar seus objetivos, olha só, a gente pode até estudar numa boa escola pública, mas pelo que vocês conhecem, a maioria das escolas públicas são boas?

MUITOS: Não! (AULA XII, p. 21)

Toda essa explanação feita por Breno deu-se em meio à discussão sobre o que é sentir-se realizado e sobre a relação existente entre ser realizado e alcançar objetivos. Essa discussão foi o caminho proposto por Breno e Juçara para a aula de leitura da crônica “Gravação”, de Drummond. Essa é uma pequena parte da aula, mas é suficiente para demonstrar que Breno assume a posição de professor e conduz a discussão,

perguntando, argumentando, exemplificando, tentando persuadir os colegas de que, numa sociedade capitalista, ser realizado significa ter dinheiro. Os enunciados que compõem sua linha de argumentação, desde as referências históricas de um passado mais remoto – Idade Média, Revolução Industrial – até as atuais – situação do sistema de saúde e das escolas públicas no Brasil e em Goiânia – engendram um quadro da memória social (ACHARD, 2007) ou da memória coletiva (HALBWACHS, 1990). Conforme Achard (2007), pode-se considerar que os enunciados ditos por Breno materializam, implicitamente, enunciados efetivamente ditos no passado. Mas, se o enunciado enquanto forma se repete, a enunciação enquanto construção de sentidos, em determinadas condições de produção, não se repete. Embora não se repita, a enunciação é presa e condicionada pela rede composta pelos enunciados.

Assim é que o texto argumentativo produzido pela Ananda, para atender a proposta de atividade escrita feita por Breno e Juçara, retoma enunciados que ela ouviu durante a aula ministrada pelos colegas, mas, certamente, também em outras aulas, na sua casa, no meio social mais amplo. Enunciados que ela terá lido nos livros, nas revistas, nos jornais, enfim, na mídia escrita a que tem acesso. No entanto, lendo o texto de Ananda, não se pode mesmo afirmar que ele repete enunciados tais quais eles se efetivaram no passado, ainda que recente. Ananda efetiva outro enunciado que contribui na construção de uma memória social acerca do que significa “sentir-se realizado”. Ao fazê-lo, ela acrescenta a essa memória traços da sua subjetividade de leitora. Eis o texto:

Realização para mim é conseguir algo que eu queria muito, e geralmente as minhas realizações estão ligadas ao consumo como querer um celular novo, comprar acessórios e roupas, ou até mesmo ir a um show.

As minhas realizações vão mudando quando eu consigo realizar algo que eu queria muito, como quando lançaram o V3 rosa pois eu queria muito e quando a minha mãe me deu um eu me senti realizada, mas agora eu quero um celular mais moderno e quando eu ganhar vou me sentir muito realizada.

Realização está muito ligado ao capitalismo por causa do consumismo porque geralmente para uma pessoa se sentir realizada ele precisa comprar algo. Hoje em dia até para se sentir realizado com a própria saúde o capitalismo está envolvido porque o sistema de saúde público do Brasil é muito precário, e se você tem uma doença e ir para um hospital público corre o risco de morrer numa fila de espera, mas se você tem um plano de saúde você é tratado na hora (ANANDA, arquivo de textos dos alunos, 2008).

Além de se fundamentar na discussão feita em sala de aula e de, em certa medida, reproduzi-la, o texto de Ananda configura a convergência de muitos enunciados que, historicamente, vem constituindo o sujeito contemporâneo. Ao falar de si, ela fala desse

sujeito; ao relacionar realização e capitalismo, ela (re)constrói algo da memória social, por meio da retomada e da circulação dos discursos a que tem sido exposta. Esse debate acerca da dependência que existe entre realização pessoal e capitalismo se instaura na história do homem, conforme enuncia o aluno Breno, desde os “primórdios”, desde “a criação de moedas, descobrimento de valores” (AULA XII, p. 21). E está discursivamente presente na constituição de todos nós. É, portanto, perfeitamente compreensível que os alunos, partindo de um texto literário, tomassem um tema por ele sugerido e traçassem uma trajetória de leitura, vinculando esse tema a questões da vida prática. Segundo a avaliação de Ananda, “a apresentação da Juçara e do Breno foi muito interessante porque eles levaram a discussão para um lado bem realista e que [ela] nunca tinha parado pra pensar, por isso foi bem legal” (ANANDA, arquivo de textos dos alunos, 2008). Vincular a literatura às experiências pessoais é um viés de leitura que sempre esteve presente nas práticas didático-pedagógicas do Colégio, como recurso para promover a aproximação entre os alunos leitores e o texto literário.

Ainda procurando investigar algo da memória que os alunos conseguem construir das leituras que fizeram e o que consideram relevante, importante em um livro a ponto de achar que vale a pena recomendar a leitura dele a outras pessoas, propus que eles produzissem uma resenha, atendendo o seguinte enunciado:

Como parte de nossas atividades de rememoração de leituras, você vai produzir uma resenha sobre um livro que já tenha lido. Entre os livros que você já leu, escolha um que você considere especial, que por algum motivo tenha marcado sua história de leitor(a) e que você ache que vale a pena ser lido por outras pessoas. Sua resenha será produzida com o objetivo de convencer outros(as) leitores(as) a lerem esse livro. Para alcançar esse objetivo, você terá que descrever e comentar criticamente o livro – projeto gráfico (formato, tamanho, capa, ilustrações, número de páginas) e principalmente o conteúdo. No entanto, o mais importante é que retome os aspectos que julga interessante no livro, para que, a partir deles, você construa seus argumentos, visando persuadir outras pessoas a lê-lo. Quanto mais explorar as qualidades desse livro, as que fizeram com que você gostasse tanto dele, mais seus argumentos terão força de persuasão.

Organize suas idéias para que sua resenha tenha clareza e coerência, e não se esqueça de dar um título a ela.

Esse enunciado foi entregue aos alunos e a leitura e a compreensão ficaram por conta deles, com a observação de que, se tivessem dúvidas, falassem comigo. Nenhum deles me procurou. Em aula subsequente à entrega da proposta, alguns perguntaram se poderiam fazer a resenha sobre um livro que outro colega já tivesse escolhido. Foram esclarecidos de que o importante era que escolhessem o livro que quisessem, a repetição

não seria problema. Apesar de todas as determinações que sofre o leitor, pensando na liberdade e na autonomia – relativas, mas consideráveis – que caracterizam o ato de ler, considero de extrema relevância o fato de nenhum aluno ter produzido a resenha sobre um livro indicado pela escola para leitura obrigatória. Ainda que, durante o processo de coleta de dados, esses leitores tenham manifestado gosto por alguns livros que leram por obrigação escolar, quando tiveram a liberdade de escrever sobre um livro de que gostaram, ninguém recorreu aos obrigatórios. Esse acontecimento me remete a Pennac (1993, p. 13). O escritor francês afirma que o verbo ler, assim como amar, sonhar, não se conjuga no imperativo. Eu diria que, se não se conjuga para livros em geral, também não se conjuga para livros específicos. O resultado para a ordem “leia!”, como avalia Pennac (1993, p. 13), pode ser nulo. Por essa razão, as professoras do Colégio, além de mandarem ler, de cobrarem a leitura, de avaliá-la, geralmente, trabalham com estratégias e dinâmicas pensadas para seduzir e envolver o leitor, de forma a amenizar o caráter obrigatório da leitura.

No caso desses alunos, o resultado da obrigatoriedade da leitura não foi nulo. Embora os livros obrigatórios não tenham entrado em suas listas de preferências, quando falam delas mais livremente, não se pode deixar de relacionar obrigação de ler e criação de hábito de leitura com conquista da autonomia e do prazer de ler. Não se pode afirmar peremptoriamente que esses alunos vêm se constituindo leitores apenas e tão somente em virtude da interferência da escola. No entanto, como essa interferência existe e de forma determinante, não se pode também afirmar o contrário. Envolvidos por práticas discursivas e não discursivas que promovem e exaltam a leitura, eles atendem as demandas escolares, atuando discursivamente como leitores. Investidos dessa função, eles produziram a resenha sobre o livro que escolheram. Em geral, atenderam as orientações da proposta. Seis deles se alongaram mais no resumo, numa demonstração de grande envolvimento com a narrativa, mas sem deixar de atender os demais aspectos que deveriam contemplar. Os outros cinco foram mais sucintos no resumo. Entre eles, quatro desenvolveram muito bem a proposta e o outro, pode até ter se envolvido com a leitura do livro – conforme afirmara em outro texto que produziu – mas não se envolveu com a produção da resenha. Escreveu superficialmente a respeito do livro.

De cada resenha, transcrevo aqui os trechos que atendem, mais especificamente, a seguinte orientação da proposta: “retome os aspectos que julga interessante no livro,

para que, a partir deles, você construa seus argumentos, visando persuadir outras pessoas a lê-lo.”

A droga do amor deste autor, da editora Moderna, da Coleção Veredas, 45ª impressão, conta uma aventura dos Karas, grupo de adolescentes que ajudavam a polícia em investigações criminais, é muito bom lê-lo, pois relata a adolescência de um olhar diferente, menos complicado, diferente da visão que a sociedade impôs como a fase mais difícil que uma criança passa, para se tornar um adulto (fase bastante conturbada para os ditos pré-adolescentes) (TAIANA, arquivo de textos dos alunos, 2008).

Eu gostei muito desse livro pois a linguagem utilizada fácil e bem detalhada a ponto de visualizar os acontecimentos como um filme. É um livro grande, tem em torno de 500 páginas e não há ilustração entre as páginas, porém a capa é muito bem feita, o ilustrador consegue passar “toda” informação do livro e após isso parar para analisar a capa do livro.

Este livro eu dedico a todos que gostam de magia, aventura e suspense, pois neste livro não falta. Este livro foi feito para jovens, mas também é bem legal para os adultos. Compensa lê-lo (BRUCE, arquivo de textos dos alunos, 2008).

Indico esse livro para todas as pessoas que gostam de boas histórias com pitadas de humor, e para pessoas que gostam de buscar nos livros suas próprias recordações e reviver emoções que o tempo nunca apagara. Recomendo também para todos e principalmente para as meninas que já leram alguma matéria da jornalista e escritora Thalita Rebouças na revista *Capricho*, ou que já leram algum outro livro da Coleção Rosa-Choque (ANANDA, arquivo de textos dos alunos, 2008).

O livro é intrigante, e lhe prende forte a atenção em certas cenas. O seu linguajar também é bastante interessante, pois ele conta sua vida de um jeito mais desprendido, livre de censuras a palavrões, visando um vocabulário mais popular.

Apesar de possuir 275 páginas, não é um livro complexo e a história faz com que o leitor o devore rapidamente.

Indico este livro a pessoas que precisam superar algum problema físico, e a quem gosta de uma vida sem limites (YONARA, arquivo de textos dos alunos, 2008).

Agora se você leitor quiser sentir a emoção que senti ao ler este livro, leia. Tenho certeza que você irá gostar porque é um livro que durante a leitura não quer parar, ele foi escrito de uma maneira pura, sincera... E também é uma lição de vida, um aprendizado a história de Marcelo, o amor de sua mãe, os verdadeiros amigos, a solidão. O livro pode ser adquirido nas melhores livrarias e também está disponível na biblioteca do [Colégio], leia e se encante (LAURA, arquivo de textos dos alunos, 2008).

Neste último volume da série, a autora revela um modo espetacular e peculiar de escrever, com a presença de uma perspicácia que demonstra como a narrativa foi cuidadosamente construída para saciar a sede de leitores vorazes em todo o mundo. A riqueza de detalhes também contribui para a perfeição desta história que é surpreendente e sensacional.

Portanto não posso recomendar esta narrativa fascinante apenas para uma faixa etária, muito pelo contrário, acho que todos devem ler estes livros para absorver as vantagens de conhecer um livro escrito por tal exímia conhecedora e contadora de histórias (BRENO, arquivo de textos dos alunos, 2008).

O livro relata a história de uma ex-prostituta, menina adotada de classe média. Seu pai trabalhava fora, sua mãe em casa e tinha duas irmãs. O livro possui algumas partes tristes, como a sua tentativa de suicídio por ser adotada como se ela fosse “renegada”, seus colegas de escola chamarem-a de prostituta sendo que ela ainda era virgem, e o fato dela começar a beber e a fumar por influência dos amigos.

[...]

Eu gostei desse livro e o recomendo (MARCELA, arquivo de textos dos alunos, 2008).

Enfim, o livro é ótimo, já que além de ter belas surpresas, levanta bem a qualidade do primeiro livro, que na minha opinião não foi tão satisfatório, e correspondeu ao rótulo que lhe foi dado, um livro com uma história inteligente, porém de forma infantil em certos pontos, mas a linguagem usada e a descrição de lugares, objetos e pessoas é muito bem utilizada, assim como a seqüência da história presente no segundo livro, que é o elo entre a introdução da história (primeiro livro) e o clímax e o desfecho da história (terceiro livro) (IVO, arquivo de textos dos alunos, 2008).

Stephanie Meyer escreve essa história de um jeito muito emocionante e com uma linguagem muito bonita, e utiliza de um vampiro e uma “pessoa normal” para falar sobre a relação entre as pessoas.

É um livro muito bom que me prendeu bastante a atenção por ser um romance com aventura. E por ser um amor quase impossível (JUÇARA, arquivo de textos dos alunos, 2008).

Esta história de amor com vampiros é impossível de ser largada até o fim, “The Wall Street Journal”, comentou. E foi isso o que aconteceu comigo não consegui largar o livro nem um momento. E isso foi para mim o livro para abrir minha mente. Pelo amor que Bella e Edward tem um pelo outro e a causa deles não poderem ficar juntos, por causa da vontade de seu sangue e do corpo, como Bella fala; “Você não sabe qual é a parte que você quer mais, meu sangue ou meu corpo” (TATIANA, arquivo de textos dos alunos, 2008).

É impressionante a facilidade de que o livro tem de mesclar algo nunca visto porém real, com uma história verdadeira de aventura por dois cientistas.

O começo do livro se encarrega de montar o perfil completo de cada um dos personagens, (os cientistas Robert Peary e Frederick Cook) e seus trajetos no meio profissional e social, abrindo portas para o conflito da história e desenvolvimento, o fato dos dois cientistas em busca da descoberta do Pólo Norte e serem o 1º homem do mundo a entrar em contato com tal local, em meio a história sendo exposto a situações extremas e perversas, que contradizem qualquer instinto de sobrevivência humana, um exemplo seria de comer borracha para se sustentar em meio a grande geleira.

Recomendo este livro pela grande história, e a aventura que envolve quem está lendo de uma forma fantástica. Um livro ótimo (RONALD, arquivo de textos dos alunos, 2008).

Não há dúvida de que a produção de cada resenha configura a construção de uma memória de leitura que comporta um caráter pessoal. Entre tantos livros de “livre escolha” que leram por solicitação da escola ou não, “esse” aí resenhado foi o escolhido porque, certamente, foi o que se fez mais marcante à memória, no momento da escolha. No entanto, não há dúvida também que o que faz “esse” livro ser marcante são, antes do próprio livro, os diversos enunciados que envolveram os alunos a ponto de determinar que o lessem. Isso é de uma evidência ostensiva no caso de Breno e Bruce, que leram um volume da série *Harry Potter*, de J. K. Rowling; de Tatiana e Juçara, que leram um volume da série *Crepúsculo*, de Stephanie Meyer; de Marcela, que leu *O doce veneno do escorpião*, de Bruna Surfistinha. Todos esses livros estavam, à época, em grande exposição midiática. Os casos de Ronald e Ivo não são muito diferentes. Eles haviam lido lançamentos de 2006 e 2007, respectivamente – *Norte verdadeiro*, de Bruce Henderson, e *A faca sutil*, de Phillip Pullman. Livros que receberam por presentes, o primeiro, da mãe, e o segundo, da madrinha. Conforme me informaram, a mãe e a madrinha, ao presenteá-los, recomendaram muito bem as narrativas, por saber que eram do gênero de que eles gostavam. Além disso, os dois alunos já tinham informações sobre os livros, por meio de outras divulgações: revistas, *internet*.

Ananda também escolheu resenhar um livro – *Fala sério, professor!* – que chegara ao seu conhecimento via divulgação da mídia. A autora, Thalita Rebouças, é jornalista e está sempre aparecendo na televisão, além de escrever artigos para revistas voltadas ao público adolescente. Ela é uma escritora querida entre o público adolescente, especialmente o feminino. Taiana escolheu para resenhar *A droga do amor*, de Pedro Bandeira; Yonara e Laura escolheram *Feliz ano velho*, de Marcelo Rubens

Paiva. Livros mais antigos, das décadas de 1990 e 1980, respectivamente, e que, de certa forma – ainda que isso desagrade os defensores do cânone – se tornaram clássicos da literatura juvenil contemporânea, já que vêm atravessando os anos sempre bem recomendados e bastante lidos. Os livros foram emprestados da biblioteca do Colégio. Eles são conhecidos e muito apreciados entre os alunos que acabam por fazer a sua propaganda. Esses dois livros são bons exemplos de como a rede enunciativa se constitui e se estende pelos anos a fio. Como foram livros de muito sucesso, sua fama vem atravessando o tempo. Taiana, Yonara e Laura, provavelmente não conviveram com alunos que leram esses livros à época de seus lançamentos, mas conviveram com colegas que terão ouvido, de colegas anteriores, comentários que foram sendo transmitidos ano a ano. Portanto, a escolha dessas garotas caracteriza uma memória de leitura que é social, porque construída coletivamente.

Os enunciados dos alunos, sejam orais sejam escritos, quando assim observados, reafirmam a condição de enunciados em rede, que estão entrelaçados, imbricados aos enunciados que os enredaram no meio familiar e no ambiente escolar. A memória que eles constroem ecoa a memória dos grupos sociais com que conviveram e ainda convivem. O que eles dizem ou escrevem acerca de seu passado de leitores trabalha reformulando esse passado face ao presente em que nos encontramos. O que esses jovens enunciam, quando rememoram sua trajetória com a leitura, sobretudo, materializa a produtividade da relação entre saber e poder, pois é sob o jugo dessa relação, é subjetivados por ela, seja em casa, na escola, no meio social mais amplo, que eles vêm se constituindo leitores. Leitores que, se, por um lado, se submetem às leituras impostas pelas professoras, por outro, usam de sua relativa liberdade e autonomia para ler uma literatura que, via de regra, a escola desconsidera. Talvez – essa é uma hipótese a respeito da qual vale a pena refletir – o esforço empreendido pelas professoras, para atender os interesses dos alunos, seja em relação aos títulos escolhidos, seja em relação às estratégias, às dinâmicas e aos instrumentos de exploração da leitura, possa ter contribuído na formação deles como leitores. Todo o aparato didático-pedagógico de que elas se serviram pode ter diminuído para os alunos, ainda que minimamente, o impasse que configura o trabalho com a leitura, com a literatura na escola. Baudelot (1999, p. 224), na pesquisa que empreendeu na França, discutindo o papel da instituição escolar na formação do leitor, pondera que, apesar dos entraves, a escola continua a formar leitores literários, continua também a modificar a experiência comum da leitura, ainda que os resultados venham, talvez, aparecer fora dos muros escolares. A história de

formação do leitor que investigo corrobora com essa ponderação: o veneno pode não ter sido letal e o remédio pode ter produzido efeitos colaterais positivos.

Como uma das professoras que trabalharam com esses leitores, não me pejo ao propor essa reflexão, porque, afinal, todas nós efetivávamos práticas discursivas e não discursivas que nos formaram, nos constituíram. Nossos discursos, na tarefa de formação desses alunos, eram o resultado do entrelaçamento, do atravessamento de diversos outros discursos sobre livro, leitura, literatura, leitor, formação de leitor. Interessada em aprofundar essa investigação acerca da formação do leitor, passo a problematizá-la, no capítulo seguinte, por meio das entrevistas realizadas com os alunos e das narrativas memorialísticas, de caráter autobiográfico, que eles produziram.

ESPAÇOS DE CONSTITUIÇÃO DOS LEITORES

*Agora pode tomar banho
Agora pode sentar pra comer
Agora pode escovar os dentes
Agora pega o livro, pode ler*

*Agora tem que jogar videogame
Agora tem que assistir TV
Agora tem que comer chocolate
Agora tem que gritar pra valer*

*Agora pode fazer a lição
Agora poder arrumar o quarto
Agora pega o que jogou no chão
Agora pode amarrar o sapato*

*Agora tem que jogar bola dentro de casa
Agora tem que bagunçar
Agora tem que se sujar de lama
Agora tem que pular no sofá*

*É sinal de educação
Fazer sua obrigação
Para ter o seu direito
De pequeno cidadão*

(*Pequeno cidadão*, Arnaldo Antunes/Antonio Pinto)

Pompougnac (1997, p. 13) afirma que “As autobiografias trazem representações do ato de ler. Elas se articulam com imagens da leitura na infância e com trajetórias retrospectivas do acesso ao saber ler.” As entrevistas e as narrativas autobiográficas dos alunos que pesquiso me colocam em um momento privilegiado: posso olhá-las como quem olha para enunciados de sujeitos que, por um lado, ocupam posições determinadas na ordem do discurso e que, por isso, não são origem nem donos absolutamente livres de seus atos discursivos. Contudo, por outro lado, são sujeitos que não deixam de se perceber como únicos, indivíduos com relativa liberdade sobre seus destinos e seus atos. Pessoas como todos nós que, determinadas pelas condições sócio-históricas, são constituídas sujeitos, mas, subjetivamente, se constituem indivíduos. Conforme compreensão proposta para esta investigação, refiro-me não à subjetividade como dimensão psicológica interior, isolada de um contexto mais amplo, sobre a qual se

debruçam a psicologia, a psicanálise e a psiquiatria; mas à subjetividade como resultante dos

processos de produção social e material, onde o indivíduo apresenta-se como um consumidor de subjetividade – consumidor de signos, de sistemas de representação, de sensibilidade – e que, portanto, não é da ordem do natural ou do universal (MIRANDA, 2005, p. 40).

Trata-se, assim, de uma subjetividade construída por determinantes sociais e históricos, não circunscrita a aspectos individuais nem estritamente microssociais. Marcada pela diversidade, pela heterogeneidade dos modos que pode assumir, essa subjetividade recusa o tipo de individualidade psicologizada e diz mais respeito à produção de indivíduos singularizados pelos “novos processos múltiplos e heterogêneos, que engendram relações livres e criativas, onde indivíduos e grupos assumem suas existências de modo singular, criando outros valores, novas formas de pensar e de agir” (MIRANDA, 2005, p. 41). Entendidas desse modo, a subjetividade e a singularidade seriam condições para a produção de indivíduos não universalizados, padronizados, serializados, enfim, não assujeitados pelo poder coercitivo das forças disciplinares que, segundo Foucault (2007), o Estado Moderno, as classes burguesas e o capitalismo engendraram.

Na materialidade oral ou escrita do que enunciam os alunos pesquisados, encontram-se sinais de exercícios de construção estética de si, empreendidos por eles. Submetidos pela ordem, pela disciplina, pelo controle escolar e social, cada um deles encontra um viés particular de resistência por meio do qual trabalham sua constituição como leitores. Um trabalho que “Envolve particularidades de uma sintonia mais fina, além da disposição para aventuras subjetivas, que não existe em qualquer professor nem em qualquer aluno” (CADEMARTORI, 2009, p. 91). Um trabalho que se dá na convergência e na dispersão das práticas discursivas e não discursivas que condicionam esses alunos leitores em formação. Práticas que, em relação à constituição do sujeito ocidental, vêm se entredeterminando, se entrelaçando, se entremodificando, se entre-atravessando na rede do tempo, desde a Antiguidade Clássica, passando pela instituição do Cristianismo, até os nossos dias, conforme investigou Foucault (2006), em *A hermenêutica do sujeito*.

O discurso dos alunos, na forma de entrevistas e de narrativas autobiográficas, me possibilita, então, transcender de “uma genealogia dos sistemas” de disciplina, de controle e de submissão para uma “problematização do sujeito”, conforme analisa

Frédéric Gros (2006, p. 615) acerca da obra de Foucault. Ou seja, focalizo, agora, mais detidamente, “uma outra figura do sujeito, não mais constituído, mas constituindo-se através de práticas regradas” (GROS, 2006, p. 621). O que os alunos dizem ou escrevem sobre si guarda as características da confissão, uma vez que são instados a produzir verdades sobre si, obedecendo e se submetendo às determinações da instituição e da professora. No entanto, essa confissão, a par de ter sido orientada e produzida para ser problematizada nesta pesquisa e, justamente por isso mesmo, define-se mais pelo propósito da construção de uma estética de si e da conquista de autonomia do sujeito que se constrói. Antes e para além das questões e dos protocolos éticos da instituição, aos quais tive que atender, procurei atender aos princípios éticos que me constituem e, entre eles, encontra-se o princípio de que todas as situações de aprendizagem devem possibilitar a construção da autonomia, por mais relativa que ela seja. De tal forma que, ao produzirem discursos na forma de confissão, os alunos, por um lado, contribuíram para que se efetivasse essa investigação. Por outro, puderam construir suas memórias e, praticando a escrita de si, puderam mostrar-se, dar-se a ver a si mesmos e aos outros (FOUCAULT, 1992, p. 150), num processo de constituição de si mesmos como leitores, ainda que esse processo tenha sido controlado, regulado pelas coerções institucionais.

Volto-me sobre o discurso dos alunos intrigada pela questão formulada por Foucault (2004, p. 31): “que singular existência é esta que vem à tona no que se diz e em nenhuma outra parte?” Ou, por outra forma, por que *esse* enunciado emergiu e não outro? Sem a pretensão de responder a essas perguntas, elas permitem problematizar a constituição desses sujeitos leitores que, envolvidos numa rede de práticas discursivas, se representam por determinados enunciados e não por outros. No que tange à escrita de si, ela constitui, lembrando Foucault,

uma etapa essencial no processo para o qual tende toda a *askesis*: a saber, a elaboração dos discursos recebidos e reconhecidos como verdadeiros em princípios racionais de acção. Como elemento do treino de si, a escrita tem, para utilizar uma expressão que se encontra em Plutarco, uma função *etopoiética*: é um operador da transformação da verdade em *ethos* (FOUCAULT, 1992, p. 134).

A escrita de si é, portanto, um momento em que se exercita a arte de viver, em que se exercita o pensamento, em que o sujeito relaciona-se consigo mesmo e com outro, operando com os discursos em que se enreda, transformando esses discursos em verdades de si, a fim de produzir para si mesmo e para os outros uma estética de vida mais elaborada. Essa estética seria um outro modo de vida, relativo aos processos de

subjetivação que vão constituir subjetividades singulares, determinadas pelas relações sociais e pelas condições sócio-históricas que atravessam o sujeito. No caso deste estudo, tanto os depoimentos, na forma de entrevistas orais, quanto as narrativas autobiográficas constituem-se espaço em que se configuram essas subjetividades, em que os alunos se constroem e se representam sujeitos leitores. É nesse espaço discursivo das entrevistas e das narrativas autobiográficas, em que os enunciados não sendo ocultos, também não são visíveis, em que é preciso uma certa conversão do olhar e da atitude para poder considerá-los, em que eles parecem tão conhecidos que se escondem sem cessar (FOUCAULT, 2004, p. 125), que exploro a constituição dos alunos como sujeitos leitores.

O teórico russo Bakhtin (2003) oferece contribuições fundamentais para quem estuda a (auto)biografia. Ele considera que entre a biografia e a autobiografia não há “um limite acentuado e de princípio”, daí ele optar por tratar uma e outra de “biografia”, apesar de afirmar que há diferença entre essas duas formas de “descrição de uma vida”. Para o teórico russo, biografia ou autobiografia é a forma por meio da qual se pode objetivar-se a si mesmo e à própria vida. É interessante observar que em seu estudo ele se dedica a examinar a biografia que serve para auto-objetivação, ou seja, a autobiografia, do ponto de vista “do caráter particular do autor em sua relação com a personagem” (BAKHTIN, 2003, p. 138-139). Personagem que é o próprio autor. No entanto,

coincidência entre personagem e autor é *contradictio in adjecto*, o autor é elemento do todo artístico e como tal não pode coincidir dentro desse todo com a personagem, outro elemento seu. A coincidência pessoal “na vida” da pessoa de quem se fala com a pessoa que fala não elimina a diferença entre esses elementos no todo artístico. Pode-se perguntar como eu represento a mim mesmo diferentemente da pergunta: quem sou eu? (BAKHTIN, 2003, p. 139).

Discorre Bakhtin que os elementos autobiográficos variam muito: podem ter caráter confessional, caráter de informe prático e objetivo ou caráter de lírica. Tenham o caráter que tiverem, esses elementos interessam apenas se realizam o valor biográfico. Na concepção desse estudioso, “O valor biográfico pode organizar não só a narração sobre a vida do outro, mas também o vivenciamento da própria vida e a narração sobre a minha própria vida, pode ser forma de conscientização, visão e enunciação da minha própria vida” (BAKHTIN, 2003, p. 139). Indo mais além, ele assevera que os valores biográficos são comuns na vida e na arte, podendo, por isso, determinar os atos práticos

como objetivos das duas. Os valores biográficos são, portanto, formas e valores da *estética da vida*. Ou seja, quando nos escrevemos, construímos determinada forma para a própria vida. Lejeune (2008, p. 124) chega a anunciar que “A forma autobiográfica talvez não seja o instrumento de expressão de um sujeito preexistente a ela, nem mesmo um ‘papel’, mas antes o que determina a própria existência de ‘sujeitos’”. Nós nos construímos na e pela escrita de si: espaço em que elaboramos, produzimos e transformamos uma identidade nossa que é coletiva e que se impõe ao domínio social. Evidentemente, ao realizarmos essa tarefa, outras identidades que poderiam nos representar socialmente são relegadas a certa insignificância, conforme considera Lejeune (2008, p. 131). Condição compreensível, uma vez que (auto)biografia é construção de memórias e, nesse trabalho, enquanto algumas lembranças são escavadas, outras são encobertas.

Auto-informativa e/ou confessional, a biografia é uma escrita de si e, como tal, constitui um exercício de construção estética de si. A narrativa autobiográfica apresentou-se como instrumento privilegiado para este estudo, pelo menos, por duas razões: primeiro, constituiu-se em oportunidade para que os alunos se dedicassem ao exercício, discutido teoricamente, de construção estética de si. E esse era um propósito desta pesquisa, não apenas construir um *corpus*, mas fazer dessa construção um momento de estetização da existência. Segundo, possibilitou-me problematizar, na materialidade de suas memórias, o entrecruzamento discursivo que tem determinado a constituição deles como leitores. Para proceder a essa problematização, as entrevistas – que também se configuram como narrativas autobiográficas – foram fundamentais. Como entrevistadora, pude constatar com Lejeune (2008, p. 154) que, realmente, “uma narrativa de vida não é apenas uma soma de informações (que poderiam ser obtidas por outros meios): é, antes de tudo, uma estrutura (a reconstrução de uma experiência vivida em discurso) e um ato de comunicação”. Nessas entrevistas, o ato de comunicação se deu de forma, por assim dizer, mais “natural”, porque já existia uma relação interpessoal entre entrevistadora e entrevistados, afinal eu já havia sido professora deles. Explica Lejeune (2008, p. 154) que, embora não se possa generalizar, quando há relação interpessoal anterior, entre entrevistador e entrevistado, a realização da entrevista se torna mais favorável, “não apenas porque o modelo estará disposto a falar ‘naturalmente’, mas porque o pesquisador já terá uma vasta compreensão da história do modelo, do meio em que vive”. Afirma Lejeune (2008, p. 157) que “a gravação das entrevistas é sobretudo utilizável pelo próprio entrevistador. A fita só coleta a fala do

modelo: o resto (atitude, olhares, gestos etc.) está associado ao discurso só para quem faz a entrevista. O trabalho de escuta e a relação com o modelo como um todo não são coisas que podem ser gravadas”. Isso aliado ao fato de eu já conhecer os alunos, a escola onde estudam, parte de suas famílias e de suas histórias me autoriza um espectro mais amplo de interpretação e maior envolvimento na trama discursiva que engendra esta narrativa. Assim como os alunos, me deixo enredar pelo discurso e me revelo: ao explorar essa trama, também me constituo personagem dela.

Como personagem dessa trama, partilho o ponto de vista de Lejeune (2008). Ele considera que a realização de uma entrevista é “um empreendimento de sedução”. É preciso negociar com o entrevistado, transmitir-lhe confiança, estabelecer com ele o seu próprio “pacto autobiográfico”, porque, ao

levar alguém a contar longamente sua vida, ao partir metodicamente em busca de seu desejo de falar, ao oferecer a escuta que ele estava precisando, desencadeia-se um processo capital para ele, revolve-se bruscamente em todo um passado que não estava forçosamente pedindo para ressurgir. A emoção ou a perturbação são por vezes profundas. O prazer também está presente, certamente: a alegria de falar, a alegria principalmente de ser ouvido por alguém que, dessa forma, reconhece o valor de sua vida (LEJEUNE, 2008, p. 155).

Em virtude da relação já construída entre mim e os alunos, não foi difícil contar com o interesse e a colaboração deles, durante as entrevistas. Guardadas as diferenças – uns mais falantes, outros mais tímidos; uns mais incisivos, outros mais reticentes – todos se dispuseram a construir suas histórias como leitores. Apesar de a entrevista ter sido uma atividade escolar, prevista no programa da disciplina “Histórias de leituras”, em geral, os alunos extrapolaram a obrigação de realizá-la e contribuíram com vontade. No entanto, não posso deixar de olhar para essas entrevistas como atividade escolar, ou seja, os alunos sabiam que estavam atendendo os interesses da instituição, os meus interesses, mas, sobretudo, atendiam seu próprio interesse de ter bom desempenho na disciplina que cursavam. Essas circunstâncias determinam o que eles disseram e esse é um aspecto importante para a problematização que empreendo. Para problematizar o que disseram, é fundamental considerar o lugar de onde disseram.

Essas reflexões se aplicam também às condições de produção das narrativas escritas. No entanto, nesse caso, é preciso atentar para o fato de que, como confissão a ser publicada, a autobiografia pode ser contida e não incluir passagens que o autor perceba como desabonadoras. Afirma Thompson (1992, p. 142) que, quando “é possível cotejar uma entrevista confidencial com uma história de vida escrita para ser publicada,

parece uniforme a tendência a omitir alguns detalhes mais íntimos”. Assim, alguns fatos pontuais aparecem tanto nas entrevistas concedidas pelos alunos quanto nas narrativas escritas que eles produziram. Contudo, é nas entrevistas que, de forma geral, há maior quantidade de informações. Uma e outras mais que se repetirem se complementam e, considerando que as narrativas escritas são um exercício mais refletido, mais elaborado de produção estética de si, compreende-se que, nelas, os alunos se atenham a passagens de suas histórias que valorizem positivamente sua formação de leitor, mesmo quando tais passagens pareçam desabonadoras.

Falando-se e escrevendo-se, esses leitores se constituem artífices da própria existência; indivíduos que, apesar das determinações e dos atravessamentos sócio-históricos – e em decorrência deles mesmos – encontram, em meio a essa trama discursiva, um viés pessoal por meio do qual cada um se constitui, simultaneamente, como “*généralité du particulier*” e como “*universalité du singulier*”, segundo a oposição, discutida por Deleuze (1976, p. 8), entre diferença e repetição. Passo, então, a problematizar a constituição desses sujeitos, entendendo que ela se processa por meio de práticas regradas. Tais práticas se configuram na relação discursiva entre saber e poder e, para efeito de organização deste texto, eu as considero a partir de dois ambientes: o familiar e o escolar, sem esquecer que um e outro se entre-atravessam e se entredeterminam.

O leitor: personagem que se constitui pela subjetivação discursiva

A Foucault interessou estudar “o modo pelo qual um ser humano torna-se sujeito” (FOUCAULT, 1995, p. 232), a mim interessa, à luz de seu pensamento, investigar os modos pelos quais um sujeito constitui-se leitor. Os enunciados efetivados pelos alunos trazem aspectos significativos da relação que se estabelece entre saber e poder e a constituição do sujeito. É preciso considerar que eles falam de um lugar específico – ou de lugares específicos: do lugar de filha(o), de aluna(o), de sujeito de uma pesquisa. O discurso deles é, portanto, determinado pelas condições socio-históricas que configuram esses lugares de onde falam. Ou seja, os alunos estão envolvidos por uma rede de produção e significação enunciativa que se instaura na economia discursiva das instituições, nesse caso, a família, a escola, a ciência. Essa rede é, predominantemente, tramada pela relação entre saber e poder.

A aluna Taiana, quando rememora seus primeiros contatos – ou pelo menos aqueles dos quais ela consegue construir memórias – com a leitura, declara:

Assim, quando eu era bem novinha, assim, quando eu tinha acabado de aprender a ler, que eu comecei, assim, mais ou menos quando eu era novinha, quando eu escutava minha mãe, ela chamava a gente pra cama e ela ficava lendo a Bíblia. Eu não sou muito evangélica, esses trem assim, minha mãe é, enjoada, mas ela ficava lendo. Aí foi o primeiro contato que eu tive com a leitura (TAIANA, entrevista, p. 1).

Constata-se que, quando estava ainda na primeira infância, Taiana submetia-se à autoridade do saber que era de domínio da mãe: a leitura. Era um tempo em que ela ainda “escutava” a mãe ler. Não uma leitura qualquer, a leitura do Livro Sagrado, considerado como aquele que tem o poder de gerir sobre a vida e a morte. Entre seus primeiros contatos com a leitura, está esse que se dá num ambiente em que a relação entre saber e poder se complexifica. Não é apenas submissão ao saber e à autoridade materna, é submissão à palavra primordial que tudo sabe e tudo pode. Não é apenas ensinar a ler. É inscrever a leitura no domínio do sagrado.

Assim como Taiana, Ananda vive experiência semelhante:

Sim, eu me lembro de pouca coisa, assim... Por que meus pais tinham o hábito de ler para mim, mas não era com muita frequência e tal... Assim, livros literários, livro de historinha de Cinderela, Branca de Neve meus pais nunca leram para mim. Meu pai gostava de ler para mim era a Bíblia. Aí eu só lembro disso. É... Eu já lembro de outras vezes que, quando eu era muito pequena, meu pai me deitava na cama e ficava do meu lado, lendo a Bíblia pra mim. Eu nem entendia muito assim, sabe? Mas assim, eu gostava, porque era uma forma de estar com meu pai (ANANDA, entrevista, p. 1).

As lembranças mais remotas que Ananda tem não são de leituras de livros infantis ou contos de fadas. São de seu pai lendo, para ela, a Bíblia. Se, para ela, esse momento de leitura fez-se prazeroso, não foi porque ela gostasse do que lhe era lido. Ela nem entendia – “Eu nem entendia muito assim, sabe?” – mas era um momento de intimidade com o pai e disso ela gostava. Apesar de ter que se submeter à autoridade do pai e de um texto que, na época, não lhe fazia muito sentido, esse contato inicial com a leitura revestiu-se, para Ananda, de afetividade. O que, certamente, há de ter determinado que ela desenvolvesse uma relação positiva com a leitura, conforme relata na entrevista:

Assim, eu tive aquela fase que eu não gostava de ler, mas hoje em dia até que eu gosto, leio de tudo, mas eu prefiro aqueles livros mais... Fictícios, feito para adolescentes mesmo. É os que eu mais gosto. A gente, eu e minhas amigas, até trocamos livros e tal... Meus pais não compram muito pra mim não, assim, a maioria eu ganho, mas eu gosto (ANANDA, entrevista, p. 1).

Nas lembranças de Yonara, o Livro Sagrado também se apresenta como suporte para iniciação à leitura:

Mas eu interessei mais pela leitura porque um dia quando eu fui... quando eu ganhei uma, uma Bíblia, que nessa época eu acho que meu pai até ia mais um pouco na Igreja, que agora ele não vai mais, e aí ele foi e me deu uma Bíblia, eu até trouxe essa na aula, né? Ela é grossa assim, mas ela é de criança, ela tinha, cheia de desenhos, só que pra mim aquilo não era uma Bíblia, era uma história literária, e aí, eh... E, assim, foi, e aí naquele livro tinha, minha mãe vivia lendo pra mim, e assim, eu ficava interessada em ler pra eu poder ver todas as histórias, acho que eu consegui ler todas as histórias daquele livro. E eu sempre queria mais, né? (YONARA, entrevista, p. 1-2).

Mesmo que, para Yonara criança, aquele livro não fosse uma Bíblia, porque ela ainda não discernia sobre isso, foi essa a história que despertou nela o interesse maior pela leitura. Esse livro é um documento-suporte de suas memórias de leitora. Essa prática de iniciar a criança no universo da leitura, por meio da Bíblia, configura um vínculo que se quer estabelecer entre o que se acredita ser a luz do conhecimento e a luz da fé. É um tipo de exercício do poder pastoral que se caracteriza por cuidar de cada indivíduo, durante toda sua vida, com o objetivo de assegurar a sua salvação no outro mundo (FOUCAULT, 1995 e 2003). Oferece-se a possibilidade do saber, mas ele está submetido ao controle do poder. Não de qualquer poder, mas do poder da palavra considerada divina. Há um outro aspecto interessante a se considerar a partir das declarações de Taiana, Ananda e Yonara: é a negação do Texto Sagrado, mesmo que elas tenham formação cristã. Taiana e Ananda, de imediato, afirmam que não gostavam daquela leitura. Yonara, por sua vez, se se interessou foi porque leram para ela uma adaptação da Bíblia para criança, o que fez com que ela recebesse essa leitura como se fosse “uma história literária” qualquer. É compreensível que elas hajam assim, considerando que estão em um ambiente acadêmico que, apesar de respeitar a liberdade de credo, privilegia o discurso científico. De fato, importa que o contato com essa leitura foi marcante ou não seria dele que as meninas construiriam suas primeiras memórias.

Essa prática de leitura da Bíblia na orientação das filhas vincula-se à histórica tradição de que a educação das mulheres requer sempre mais cuidado e mais controle. Manguel (1997, p. 92) lembra que alguns moralistas da Idade Média questionavam os benefícios da educação, fosse pública ou privada, para as meninas. Segundo esses moralistas, se às meninas fosse ensinado a ler, deveria ser para que aprendessem a

verdadeira fé, a fim de se protegerem dos perigos que ameaçam suas almas. Era comum, nessa época, que as meninas nascidas em lares ricos fossem mandadas à escola para aprenderem a ler e escrever, geralmente, para que fossem mandadas ao convento. Atualmente, as meninas não são mais mandadas para o convento, mas os resquícios da prática permanecem. Entre os meninos, apenas um fez referência à Bíblia, ao construir as memórias de seus primeiros contatos com a leitura:

Mas eu também lembro bastante de nós três lendo a Bíblia e lendo uns três livros [...], eu lembrei disso também depois, eles liam e comentavam comigo alguns também. Então eu lembro um pouco o ar daquela infância em que você tentava se inserir no mundo dos adultos. É isso (RONALD, entrevista, p. 2).

Entre outros livros, Ronald se lembra que a Bíblia se fazia presente nos momentos em que os pais liam para ele. Nesses quatro casos aqui contemplados, reproduz-se a prática da iniciação dos filhos na leitura, fazendo uso, entre outros materiais, daquele que é considerado o livro dos livros, por representar, para os cristãos, a palavra divina. Instaure-se nessa prática parte da história das relações de poder que caracterizam a sociedade ocidental. É o poder produzido por um saber religioso que, perpassando todo o corpo social – e sendo admitido por ele – autoriza, conforme já assinei, que se cuide do outro, com vistas a assegurar o seu bem estar neste e no outro mundo. Compreende-se que essa prática permaneça no meio familiar, pois, historicamente, ela constitui uma forma de controle que é menos imposta do que assumida como uma ética para a existência.

É interessante observar que Ronald considera que já era leitor – “nós três lendo a Bíblia e lendo uns três livros” – naquele tempo em que os pais liam para ele e comentavam a leitura. O enunciado de Ronald revela que ele, certamente, não fora constituído por afirmações do tipo *você não sabe ler*. Ele se sentia tão leitor que, em sua memória, ficou gravada a sensação de que ele já “tentava se inserir no mundo dos adultos”. Ou seja, para Ronald criança, o saber da leitura significava a conquista do poder que é prerrogativa dos adultos. Essa ideia de que determinadas leituras veiculam saberes pertinentes aos adultos é reforçada em outro trecho da entrevista:

Na quarta série eu li um dos primeiros livros assim que eu me senti assim gente grande. Era *O homem de bronze* [*Histórias que o homem de bronze contou*], a gente leu na quarta série, e daí em diante eu sempre segui o ritmo da escola e li alguns livros de gostos pessoais mesmo... e revistas e artigos (RONALD, entrevista, p. 1).

Assim como Ronald, que segue o ritmo da escola e prossegue lendo, inclusive, “livros de gostos pessoais mesmo”, os demais alunos do grupo pesquisado também continuam sua trajetória com a leitura, conforme veremos. Nos depoimentos que eles fazem materializa-se o pensamento foucaultiano segundo o qual o poder é produtivo (FOUCAULT, 1995). Especialmente, esse poder que se sustenta na relação com o saber religioso, com o saber acadêmico e que atua mais pela subjetivação do que pela submissão. Os leitores aqui investigados estão se produzindo como efeitos dessas relações. Contudo, o dizer de cada um o configura como sujeito individualizado, subjetivado pelas práticas e pelos discursos que o atravessam, mas constituindo-se pelo exercício de uma estética de si. Vejamos algumas configurações desse exercício em enunciados efetivados por esses leitores:

Não é um critério que as pessoas dêem muito valor, mas eu olho praquele livro e imagino um filme. Se eu imagino um filme, um filme bacana, eu leio. Se eu não consigo fazer esse jogo com um filme, talvez pelo fato de eu ser um viciado em filmes, então é assim, eu sempre olho um livro e tento imaginar ele como um filme. Se isso acontece na minha cabeça eu acabo lendo. Caso contrário eu não leio, só se for por obrigação. Ou então, por exemplo, quando eu vejo, sempre quando eu vejo assim, eh, eh, títulos assim... como é que eu vou falar? Que marcam assim a... uma visão diferente, algo assim, eu não sei explicar direito... algo meio escrachado assim, algo que, que distorça bem o que é o casual, que é o que todo mundo tá acostumado a ver. Algo bem assim que diga “Nossa! A sociedade é nojenta e tá todo mundo sendo enganado”. Aí eu leio também, quando é algo, algo assim, inovador, algo tipo uma revelação maior ou uma coisa que chame bastante a atenção, prende uma atenção maior, aí eu procuro ler o livro em questão. É isso (RONALD, entrevista, p. 8).

Olha, eu sou bem exigente. Eu não gosto de livro assim, sempre a mesma coisa, eu gosto de buscar assunto diferente, um livro diferente, não história diferente, porque isso e isso aconteceu, isso... por isso que eu gosto assim, um livro que me marcou muito foi o *Antígona*, porque a história assim, é bem, bem diferente [...] a família toda morre. Por isso que é muito interessante e são os tipos de livro que eu trago pra mim, entendeu? “Ah, eu vou comprar tal livro”, “Ah, mas... esse livro aqui fala do quê?”. Tem que ser uma história assim bem interessante, bem, bem enrolada, porque eu gosto de história bem complicada. Fala que é complicada eu gosto de ler, porque eu leio e releio, aí viro a página e leio de novo, leio até eu entender (TAIANA, entrevista, p. 5).

Ai, eu prefiro livros que tratem assuntos mais fictícios, tipo, livros mesmos voltado para o público adolescente. Daquele que eu fiz a resenha, *Fala Sério, Professor*. Eu ganhei ele da minha madrinha e eu gostei dele por isso porque... Ah, eu não sei, ele é muito a minha cara. Tipo, quando eu fiz a resenha dele agora, parece que eu ia lendo ele, porque eu reli ele para fazer, eu ia lendo ele e parece que as histórias

dele iam batendo com a minha. Tipo assim, lembranças de professores, até que colocam no resumo “quem é que nunca teve um professor assim, assim, assim...”, sabe? Aí ia batendo muito, aí é assim que eu gosto do livro, quando me identifico com ele. Aí acho legal (ANANDA, entrevista, p. 6).

Tem que ser indicações, tipo “esse livro é legal” e tipo, não falando pra você “você tem que ler”, entendeu? Porque senão eu não leio não. Aí a maioria das vezes foi por indicações ou senão... por, por, assim, porque eu ando vendo, né, e às vezes, assim, coisas que eu acho em casa. Às vezes, tipo, igual o *Comédias da Vida Privada*. Nossa! O nome é interessantíssimo, né, se você for pensar em comédias da vida privada, ah, eu não sei por que, mas eu sempre lembro de privada lembro de privada, e toda vez que eu lia o texto eu lembrava de uma privada e... até eu sacar tudo, né? E... às vezes o livro que eu achava em casa e que tipo, às vezes o nome era interessante, eu pegava e lia, e aí você não... esses critérios, acho que é isso (YONARA, entrevista, p. 16).

Eu prefiro mais aqueles que já são mais polêmicos, assim, não gosto muito de [...] esses negócios não. Acho que é mais pelo tamanho, eu olho praqueles tamanhos daqueles livros, assim... não. Mas assim, alguma coisa mais assim, ou então livro de autoajuda, uma coisa assim, eh..., de beleza... essas coisas mais assim. [...] o livro que eu li escondido [...] foi o que mais me marcou. Nossa! Até que depois a minha mãe achou ele na minha cama e falou: “Marcela, esse livro não é muito avançadinho, não?” (risos), mas eu fiquei assim, eu fiquei tão curiosa pra ler o livro, assim, eu queria tanto ler aquele livro que eu, assim, foi até bom ler ele. Igual assim, todo mundo fica falando “Nossa, tem bobagem no livro”, não, mas tem uma história assim, tem... Ah, achei legal assim, eu acho que marcou bastante (MARCELA, entrevista, p. 9).

Acho que o que atrai o maior número é o título, eu acho que deve ser lido não apenas por ser [...], mas assim, eu vejo, nossa, se muita gente leu e gostou, talvez eu goste, ou então eu vou atrás dos livros e pela minha tia ser psicóloga ela tem muitos livros que eu acho que são muito interessantes, que, que, são mais pra pensar, são mais aventura, essas coisas. Eu gostei muito do livro *Metamorfose*, que, é, é meio estranho a, a história, mas é um, é um bom livro pra, após terminar, você sabe tudo que, que se passou no livro, eh, refletir sobre o livro e a vida. Eu ficava pensando: “Nossa, é só eu que tenho problema?”. Aí as pessoas que chegavam e não, as pessoas que pareciam tão unidas começaram a rejeitar eles, aí eu ficava imaginando o livro e a qualidade. Então eu me preocupo com isso também (BRUCE, entrevista, p. 8).

Eu gosto muito de histórias assim, romances, eu gosto de ler. E uma coisa que, que vai, o que me prende no livro, eu acho, é querer saber o final. Eu tenho até uma mania que antes, eu pego o livro, aí eu leio o fim, ou eu também leio o final, a última página dele, antes de ter lido, tô em dúvida entre dois livros, eu vou ler a última página. [...] Eu tenho essa mania. Eu não sei da onde, mas não perde a graça, entende? Me atiga mais. [...] Por exemplo, histórias assim de, de suspense, o assassino, por exemplo, vai falar só no final. Aí fica me

prendendo, eu não quero parar de ler até chegar no final. [...] gosto de lição de vida também, aquelas que têm umas histórias da pessoa pegar AIDS e vai contar a vida dela... Eu gosto de histórias assim, que me trazem alguma coisa, que vão me completar. Agora ficar ouvindo umas coisas assim bestas, que não vão fazer diferença, que eu vou perder meu tempo, eu nem prefiro ler. [...] o *Feliz ano velho*, que é um livro muito bonito, que ele conta a história dele quando ele foi saltar na cachoeira que ele ficou paraplégico, então eu gosto dessas histórias assim que me vão trazer alguma coisa, que vão me completar (LAURA, entrevista, p. 7).

Ah, eu acho que primeiro tem que..., tem que ter um estilo que eu goste. Por exemplo, eu não gosto muito de livros policiais, assim, ou livros com fatos verídicos, também não gosto. Livros informativos eu leio raramente, mas pra mim um livro tem que ser, tem que ter um caráter fictício, eu gosto muito também de livros épicos, e muitas vezes de livros que são recomendados por amigos meus, porque às vezes você tem vários amigos com gostos semelhantes e então se eles, se eles falam de um livro pra você, isso quer dizer que se eles gostaram provavelmente você vá gostar. Então, assim, e muitas vezes também quando eu vejo muita gente falando do livro, muita gente comentando “Ah, esse livro é bom”, eu pego ele pra ler pra..., muitas vezes eu já me decepcionei, “Ai, esse livro é bom e não sei o que”, eu pego, leio, não é nada bom. Outras vezes eu já me dei bem. Então eu pego e leio, gosto, e... então eu acho que é uma..., são mais ou menos esses os critérios que eu utilizo pra ler um livro. Ah, o autor também eu acho que conta muito, o escritor, né? Eu olho o nome do escritor, às vezes eu conheço, alguém já falou, já li algum livro, então eu também observo isso aí (IVO, entrevista, p. 6).

[...] porque foi quando se descobriram os gêneros que eu gostava, porque antes da 5ª série eu nunca tive poesia, eu sabia o que que era porque eu tinha lido uma ou duas poesias, mas nunca tinha pegado um livro de poesia pra ler, e foi aí que eu descobri que eu gostava de ler, de ler poesia. [...] Aí os livros que eu gostava passaram a ser os de ficção. E desses livros de terror, de horror, foi quando eles me foram apresentados ano passado, nas aulas de literatura de horror, Álvares de Azevedo, Edgar Allan Poe, do Molière, não, Molière não, Molière porque eu ia falar de Molière. Então quer dizer, é, assim, têm vários outros autores que agora eu não me lembro o nome, mas basicamente esses dois. E... assim, foi assim que eu descobri esse gênero e que eu fui gostando (BRENO, entrevista, p. 11).

Eh, eh, sei lá, eu gosto muito de [...] e série, eu fui aprender esse trem de série após ler o livro *Crepúsculo*, [...] ai, será que ela vai descobrir e não sei o que. Mas assim, eu, eu gosto de ler, antes do *Crepúsculo*, eu gostava de ler muito livro, livro do José de Alencar, amava ler José de Alencar! Pra mim, leitura era ele. Aí eu, aí assim, o... [...] aí, aí ela, aí assim, os livros, quando eu gostava de ler, era de romance, que nem *Senhora*. Amava ler *Senhora* por causa do romance que tinha lá, que era tão bonito... E assim, as, as frases que o José de Alencar escreve é tão perfeita, perfeita. Ai meu Deus! Será que existe isso? Aí, mas assim, agora eu gosto mais de romance, ainda, e mistério, mas pra mim romance é, assim, [...] (TATIANA, entrevista, p. 6).

Às vezes eu lia um livro que eu tava lendo na época, porque eu usava ele. Outras vezes eu ia à biblioteca, aí eu olhava um livro lá qualquer, que me chamava a atenção pelo nome, e aí eu pegava ele, foi o caso da..., das *Crônicas de Nárnia* [...]. E..., mas assim, o critério maior foi eu gostar do livro. Hoje, hoje assim, mais recente, eu pego os livros que eu tô lendo ou que eu gostaria de ler [...], por exemplo, no, esse semestre passado eu peguei *O Coronel e o Lobisomem*, que muita gente me falou desse filme e eu fiquei interessada pelo livro. E aí, e assim, eu procuro ler as coisas que eu tô interessada ou que eu já tô lendo na época, assim (JUÇARA, entrevista, p. 5).

A recorrência da relação que se estabelece entre literatura e cinema, nesses depoimentos, deve chamar a atenção para a relação que também se estabelece entre literatura e sociedade de consumo. Cademartori (2009, p. 123) alerta para o fato de que “a relação do professor com a literatura precisa ser pensada na moldura da era do consumo em que vivemos e, mais que isso, que qualquer prática cultural que promova o discurso literário exigirá saber passar pelas frestas de um império.” Império que, nas entrevistas dos alunos, se configura nas referências à imposição mediática de *best-sellers*, transformados em produções cinematográficas de grandes bilheterias às quais somos determinados a consumir, seja por gosto, seja para poder criticar. É inegável a produtividade da relação entre literatura e cinema, especialmente para a formação de leitores. Além disso, desconsiderar que “O livro em geral e a literatura de modo especial emitem vozes mais sutis e menos ressonantes em meio à barafunda dos discursos” (CADEMARTORI, 2009, 121), nessa sociedade essencialmente áudio-visual, seria fechar um caminho que, conforme mostram os relatos dos alunos, pode contribuir na formação do leitor.

Se esses alunos chegaram aos 13, 14 anos essa capacidade articulação, materializada em seus depoimentos, sobre como se relacionam com a leitura, muito, com certeza, se deve à rede discursiva, que os envolve, engendrada – na família, na escola e no meio social mais amplo – pela relação entre saber e poder. As instituições e instâncias sociais por onde esses adolescentes circulam são autorizadas a conduzir a formação deles como leitores porque detêm saberes acerca da leitura. Saberes que se constituem em solos que vão desde a positividade do senso comum até as mais elaboradas teorias acadêmicas. Determinados por esses saberes autorizados, esses leitores se constituem específicos na generalidade das condições em que se encontram, diferentes na repetição das práticas que os condicionam, indivíduos numa coletividade subjetivada pelos discursos.

A biblioteca das memórias: um lugar onde se formam leitores

A biblioteca do Colégio é uma memória feliz para esses alunos. Mesmo quando rememoram aspectos que consideraram negativos, eles o fazem, ressaltando o quanto é importante a história que viveram com a biblioteca. A cada vez que se põem a falar da biblioteca, ocorre o que Ricoeur (2007) chama de o milagre do “reconhecimento”:

Considero o reconhecimento como o pequeno milagre da memória. Enquanto milagre, também ele pode faltar. Mas quando ele se produz, sob os dedos que folheiam um álbum de fotos, ou quando do encontro inesperado de uma pessoa conhecida, ou quando da evocação silenciosa de um ser ausente ou desaparecido para sempre, escapa o grito: “É ela! É ele!” E a mesma saudação acompanha gradualmente, sob cores menos vivas, um acontecimento rememorado, uma habilidade reconquistada, um estado de coisas de novo promovido à “reconhecimento”. Todo o fazer-memória resume-se assim no reconhecimento (RICOEUR, 2007, p. 502).

É, sem dúvida, com esse espírito de saudação que os leitores que pesquiso se reconhecem na biblioteca de suas memórias. Um reconhecimento que se dá em meio à “aporia que constitui a representação presente de uma coisa ausente marcada pelo selo da anterioridade, da distância temporal” (RICOEUR, 2007, p. 502). A biblioteca continua presente no cotidiano escolar de todos eles, agora, no Ensino Médio. Todavia, conforme a discursivizam, produzem dela a representação de algo que está afastado no tempo, marcado por este “selo da anterioridade”. A representação que se faz presente é uma memória feliz, construída por uma narrativa em que eles reconhecem a biblioteca e a bibliotecária como agentes determinantes de sua constituição como leitores. No tempo presente deles, no momento que me concedem as entrevistas, as artimanhas da relação entre saber e poder, os recursos disciplinares utilizados nas aulas de biblioteca ou nas visitas que lá faziam, quando alunos da Primeira Fase do Ensino Fundamental, são considerados produtivos, responsáveis pelo seu interesse pela leitura e, talvez por isso, assumam o caráter de saudação ao reconhecimento de si, da biblioteca e da bibliotecária em lembranças que se desejam agradáveis. É assim que se representam:

Eu gostava muito de ir pra lá, assim, quando era aquelas mesas maiores, era, era mais escuro o espaço, era bem mais interessante ficar lá, eu gostava muito, eu tinha uma mesa que eu sempre ficava lá e eu tinha ódio quando eu chegava na biblio-, na biblioteca e já tinha gente lá (risos). [...] Assim, a atividade que ela [a bibliotecária] passava... hummmm... ah, eu não lembro de ela ter passado nada escrito assim, mas eu, eu lembro muito da primeira fase de ela contar. Ai, eu achava tão legal quando ela chegava e ainda tinha aquelas

almofadas na biblioteca, nossa! Era muito legal. Aí a gente sentava nas almofadas, ou ela passava um filme, o mesmo filme todo ano na Páscoa, e aí distribuía bombom e chocolate, era a parte legal. E... era a parte legal, “Presta atenção!” (risos). Aí... e ela contava as histórias. Ah! Uma coisa que muito me marcou na biblioteca foi a Ivete: “Vou contar uma história.” É porque, tipo assim, pra todo mundo que passou no Colégio a Ivete contou [...] e ela contava assim, ela era bibliotecária, né, ela sabia contar, então ela fazia todo aquele negocinho, aquela vozinha, aquele riso, não sei se hoje ela tem costume de fazer isso mais, mas eu sei que na minha época ela fazia, era uma coisa que era emocionante, assim, você ouvir e não, tipo assim, ela mostrava as imagens também, tipo, ouvia assim como se fosse um filme mesmo na sua cabeça (YONARA, entrevista, p. 5-6).

Ai, é muito legal isso, essa parte foi muito boa. Eh, foi aqui na biblioteca, através da biblioteca que eu, assim, abri o meu mundo pra leitura, porque foi aqui que tinha os livrinhos direto, igual, minha mãe comprava uma vez no mês um livrinho, muito difícil, e aqui eu tinha contato toda semana. Foi aqui que a gente, a gente pegava os livrinhos e lia, escrevia. Os meus primeiros contatos foi na biblioteca, através da biblioteca. A gente sentava na almofada lá e ficava lá lendo os livrinhos, muito legal assim. Ah! A coleção é “Gato e Rato”, agora que eu lembrei a coleção dos livrinhos que tinha lá. [...] Ai, assim, fala da bibliotecária eu lembro da Ivete. Não tem jeito, porque quando tinha um livro novo ela chegava lá, a turma toda sentava, fazia um círculo, os alunos sentavam nas almofadas e ela contava as histórias. Aí quando a gente pegava os livros lá na, na estante, não era a mesma coisa porque ela lia os livros e do jeito que ela lia dava vontade da gente ler, a gente ficava louco assim, era um monte de menino correndo atrás do livro pra ler. E assim, ela influenciou muito, né, porque se não fosse ela... a gente tinha muito livro que a gente tinha conhecido lá e eu acho que a Ivete foi muito importante assim pra, pra gente. Pra todos os alunos, não só pra mim, né (TAIANA, entrevista, p. 3).

Começou no pré, com aquela visitinha que sempre a bibliotecária lia uma, uma historinha pra gente no primeiro momento que a gente tava na biblioteca, depois fazia perguntas pra gente em relação à história que foi lida e depois eu lembro que eles soltavam a gente na biblioteca e a gente tinha direito de escolher acho que até três livrinhos pra levar. E aquele momento que, que ela lia os livros era muito descontraído e bem saudável pra criança, porque a gente ficava numa sala, cheia de almofadas, aquela bagunça, e a pessoa ia lendo e você começava a entrar na história e naquele mundo aqui dentro, como eu falei, você conseguia entender bem o que ela queria passar pra você. E aí até a quarta série foi sempre esse mesmo tipo de rotina, mas quando chega na quarta série tem um certo amadurecimento no seu tipo de, de leitura (RONALD, entrevista, p. 3).

Assim, até a 4ª série eu frequentava mais, eu até ia bastante, toda semana [...] tinha aula de biblioteca. Aí até que na, na 3ª série assim eu sempre queria pegar os mesmos livros, que aí era também aquela lista que quase todo mundo se interessava mais [...]. Aí assim, depois que eu passei pra parte da manhã, que eu fiquei com aquela coisa assim “Quero passar pra parte da manhã”, né, aí, que assim, como

não tinha mais aula de biblioteca foi distanciando mais. Aí assim, aí eu parei de, de frequentar a biblioteca, aí eu fui procurar mais livros pra comprar, que aí eu disse: “Não, agora eu vou comprar, vou guardar assim, porque aí depois eu vou mostrar pros meus filhos, ‘Oh filho, lê esse livro’”, mas assim, hoje em dia mais biblioteca só quando a professora pede um livro aí fala que tem. Só assim. [...] Ah, eu achava bom. Tinha, lá tinha tapete, almofada, e a Ivete de vez em quando contava história pra gente. Ah, eu acho que, era aquela coisa que a gente esperava assim, que a gente ia lá meio... Assim, eu gostava, eu achava bom (MARCELA, entrevista, p. 4).

E quando a gente passou pra outra, pra biblioteca mesmo do colégio, se não me engano só podia pegar dois livros por semana no começo. [...] Aí só podia pegar dois, aí era um briga por conta de um livro, aquela coisa, mas eu sempre, eu sempre ia feliz porque eu ia na, na biblioteca. Aí depois veio três livros, era tudo. Podia ser dois livros, um, mas quem quisesse ler mesmo poderia pegar três. Aí eu lia, aí depois de um tempo eu comecei a..., a..., por exemplo, pegar dois livros ou alguma coisa assim, pegar só por pegar, alguns eu li porque era meio obrigado toda semana a ler, e às vezes eu não tava com vontade de ler naquela semana, mas eu pegava porque era obrigado a levar um livro pro colégio. [...] Ai... era, era divertido. Eu, tinha algumas vezes que a gente ia lá só pra escolher livros, porque às vezes demorava muito, mas às vezes tinha que contar histórias, ela contava histórias... Tinha um, um, tipo uma rodinha em que cada um contava a história de um livro, a gente tinha um livrinho que a gente sempre tinha que apresentar pra professora de português, que tinha que fazer um pequeno resumo sobre o livro. Da biblioteca de atividades que eu lembro mesmo era isso. Ah, e ela [a bibliotecária] dava presente pra gente [...]. Ela dava também um pedaço de cartolina em formato de, de, como é que é...? Ah! Marca-páginas. Ela dava alguns marca páginas pra gente também. Ela sempre dava essas, assim, mesmo quando ela dava um doce, algumas coisas pra gente, sempre ela dava, entregava também alguma coisa relacionada à leitura e isso, ela fazia sorteio de livros (BRUCE, entrevista, p. 3).

A biblioteca é o marco principal da escola, né? A biblioteca é grande, tem um monte de livros, a Ivete, que já faz parte da escola, da biblioteca, da vida de todo mundo e agora ela vai sair, né? [...] Então foi, nossa, era ótimo quando a gente, antigamente a gente tinha uma aula por semana ou até duas pra ir na biblioteca, tempo reservado pra ir na biblioteca. Você podia escolher os livros que você ia levar pra casa, que eram três, e enquanto isso você podia ficar lá lendo, né? Hoje a gente não tem mais essa aula. [...] Antigamente eu tava lá todo dia, a Ivete contando história pra gente, dando pirulito, dando balinha, era na Páscoa ela dava alguma lembrancinha pra gente, contava algumas histórias, todas as datas comemorativas tinha alguma coisa. E era ótimo, a gente lá, levar os livros pra casa, depois devolver, criar responsabilidade, sabe? De que você vai estar com alguma coisa que não é sua, que é da escola, que é de todos os alunos e você vai ter que criar a responsabilidade de daqui a uma semana você devolver os três livros sem ter rabiscado, sem ter cortado, sem nada. Então eu acho que também, além de todo esse momento mágico da leitura, tem a questão da responsabilidade, que a criança cria. E nossa! A biblioteca era, era uma maravilha. Gente! A Ivete

sempre, sempre “Oi!”, chamando a gente pelo nome, sabendo que ela tem também um laço afetivo com a gente, e eu sinto falta hoje disso assim (LAURA, entrevista, p. 3).

Ah, eu acho que assim, nos primeiros anos, né, a biblioteca pra mim era algo ótimo, né, porque eu me divertia com os meus colegas, a gente pegava, nós pegávamos livros e líamos assim na maior felicidade, um ajudando o outro, trocando livros, né, vendo as histórias, dando risada dos outros contando as histórias... Então assim, foi uma prática pra mim eu acho que muito interessante, eh, legal e importante, né, nesse período da minha vida, já que isso pôde dar um certo impulso na minha leitura, além de eu estar me divertindo, né, porque às vezes você faz uma coisa que você é obrigado, você pode não estar gostando daquilo, então você fica com um certo receio. Então... às vezes se você vai pra biblioteca tipo obrigado a ler, e você não quer, não gosta, você pode ter algum tipo de trauma e não gostar de ler pro resto da sua vida. Então isso eu acho que foi algo que muito, eh, muito importou assim na minha vida como leitor e... [...] Assim, eu acho que o trabalho dela [da bibliotecária] foi um trabalho muito bom, principalmente porque ela sabia muito bem lidar com crianças da nossa idade. Ela fazia muitas vezes alguma, algumas atividades, como por exemplo uma rodinha pra contar seu livro, ou então quando chegava um livro novo ela fazia um sorteio e a gente ficava numa euforia, ou então, muitas vezes em comemoração, em datas assim especiais como Páscoa, Dia das Crianças, essas coisas, ela sempre, sempre chamava na biblioteca e dava alguns, algumas lembranças, né, pra gente, pra meio que estimular a gente a ir à biblioteca. Então eu acho que ela também, nessa questão da leitura, da, do relacionamento com a própria biblioteca ali, ela foi muito importante, ela nos ajudou muito, nos incentivou muito nesse campo da leitura aí, do aprendizado da leitura (IVO, entrevista, p. 3-4).

Eu tenho boas lembranças da biblioteca, assim, antes do ensino médio. A gente sempre ia lá, tipo, no Pré tinha... Tinha até uma disciplina que era “Aula de Biblioteca”, aí a gente sempre ia. Aí a Ivete, ela acostudou a gente a ler os livros... Ela lia o livro pra gente até que a gente brigasse pelos livros e tal... E na Páscoa, ela dava chocolate para a gente e passava uns filmes sobre a história de Jesus, assim e tal... Muito legal, eu adorava ir na biblioteca. [...] Ah era boa, porque assim, é igual eu falei, assim, ela lia os livros pra gente, a gente adorava os livros, até tinha briga para pegar eles. Então, ela sempre fazia a gente ficar bem, lá na biblioteca, perto dos livros. Aí, a medida em que a gente foi crescendo, a coisa mudou. Não entendo o porquê. Tipo assim, ela já não fazia as coisas que ela fazia antigamente. Aí, acho que esfriou um pouco (ANANDA, entrevista, p. 2-3).

Ah, primeiro assim, eu comecei aqui no colégio e a primeira vez que eu vi uma biblioteca assim eu acho que eu fiquei deslumbrado, né, com aquele tanto de livro assim e eu sempre gostei. E eu lembro da primeira vez que a Ivete... ela foi lá e ela falou pra todo mundo sentar no tapete de lá assim, tinha um tapete e umas almofadas, e começou a falar alegre, né, tudo ela tava ao nosso lado, eu lembro da 1ª até a 5ª série ela era, levou todo mundo pra lá e falou. Aí assim, ela foi a

primeira a falar que não pode ficar com o livro mais de uma semana, que só podia pegar três livros, sabe? Aí eu lembro também dela falando que a gente não podia chamar ela de “tia”, aí a gente chamava ela de “tia” e ela ficava brava pra caramba, porque era acostumado a chamar todo mundo de “tia”, “tia”, “tia”, né, aí chamava e ela ficou brava, ficava brava e falava que não era “tia” de ninguém. Aí, assim, nossa, eu gostei muito de, assim, de ter essa biblioteca, o pessoal... eu até falava pros meus pais: “Ah, mãe, a minha escola tem biblioteca, nessa escola tem biblioteca”, eu falava desse jeito (risos). E... eu sempre gostei muito, sempre que eu podia pegar na biblioteca eu pegava. Ah, eu adoro ir lá até hoje, é muito bom (BRENO, entrevista, p. 5).

Mas, aí depois de, depois que eu comecei a me [...] mais com a biblioteca eu ia muito lá pegar livro, muito, muito, até a quarta série. Aí a partir da quinta série que, não, a partir da sexta, porque antes não tinha mais aula de biblioteca, aí eu acho assim que eu nem peguei mais livro lá. Só peguei os livros assim que, que, sei lá, que tinha lá e que eu queria ler. Só. [...] Ah, eu lembro! Eu lembro da Ivete. Todo início do ano a gente, ou então sempre que a gente ia lá a gente fazia um círculo, né, aí ela ia e falava assim pra tal, tal criança ir lá e escolher um livro e ler, aí, ou então ler na frente de todo mundo ou então, ou então resumir, né, o livro na frente de todo mundo. Aí a gente ria da pessoa que errava, porque a gente “Ah, é um absurdo a meni-, a pessoa errar”, né, porque a gente pensava que sabia. E... e... aí o que mais? Eu, eu lembro da Ivete, eh, dar o, os marca-páginas pra gente, que agora não dá mais e é, era tão bom aqueles marca-páginas, né? Eu, eu, eu até que tinha, mas aí eu joguei fora, porque tava já rasgado, mas eu gostava, eu ama-, eu amava ela ensinar, a gente ia lá... e a Ivete sempre, a Ivete até hoje conhece cada um, né? Parece assim que a memória dela não, não perde nada. É muito legal. Legal (TATIANA, entrevista, p. 2-3).

Eu, eu lembro que a gente às vezes tinha uma, a gente fazia uma roda de cadeiras, uma semiroda assim de cadeiras e a Ivete apresentava os livros novos ou senão ela dava, no dia da Páscoa, no dia da Páscoa ela dava chocolate pra todo mundo e... Tinha vezes que a gente separava as mesas, né, e cada e..., assim, todo um sentava onde queria, né, e pegava um livro e ia sentar e ler, assim. E muitas vezes a gente contava a história um pro outro, às vezes não na biblioteca, às vezes era na biblioteca, às vezes na sala de aula, da gente decorar o livro e contar. E... eu gostava disso, apesar de eu ter muito, muita timidez, assim, em querer contar histórias, mas eu adorava escutar as outras, sabe? E... muitas vezes as pessoas contavam a história e eu já ia lá e lia a história. Então esse, eu acho que essa coisa de contar histórias pras outras pessoas me ajudou muito a me interessar mais pelos livros, assim, pra mim contar e pra contar você vai ler. Eu acho que é isso, assim, o que eu mais me lembro mesmo é a Ivete. Eu nunca vou esquecer o dia que a gente chegou lá na biblioteca e aí ela começou a falar que tem que ter cuidado com os livros, que ela sempre vai receber a gente lá com muito carinho, sorrindo, sorrindo, né, sempre (JUÇARA, entrevista, p. 3).

Essa entrevista me foi concedida individualmente; éramos apenas o(a) aluno(a) e eu, às vezes, com pequenas interrupções de outros professores e funcionários do Colégio que não interferiam, exatamente, no conteúdo do que fazíamos. Não foi, portanto, um momento de construção coletiva da memória. No entanto, como os alunos vivenciaram juntos a descoberta da biblioteca, há certo tom de uniformidade nessas memórias. É recorrente a lembrança da biblioteca como espaço do aconchego e do prazer: tapete, almofadas, filmes e livros, muitos livros disponíveis e acessíveis. Além, é claro, da bibliotecária que os encantava, contando histórias e distribuindo presentes. Ivete, a bibliotecária, desempenhou, sem dúvida, um papel fundamental na formação desses leitores ou ela não estaria, de forma assim marcante, tão presente em suas memórias. Vale ressaltar, na repetição, alguns aspectos que se diferenciam. Por exemplo, Laura lembra que Ivete trabalhou a noção de responsabilidade com o acervo da biblioteca, com um bem – os livros – que pertence à comunidade. Breno também faz referência ao fato de ter sido Ivete quem primeiro ensinou que não se podia ficar com os livros da biblioteca por mais de uma semana. E ele acrescenta em sua narrativa que a bibliotecária não aceitava ser chamada de “tia”; se os alunos insistissem, ela ficava brava e dizia que não era tia de ninguém. Todavia, o carinho com que ela lidava com os alunos é marca que está presente nessas memórias, conforme anuncia Juçara: “Eu nunca vou esquecer o dia que a gente chegou lá na biblioteca e aí ela começou a falar que tem que ter cuidado com os livros, que ela sempre vai receber a gente lá com muito carinho, sorrindo, sorrindo, né, sempre”. Taiana e Ananda lembram que a leitura feita por Ivete influenciava tanto os alunos que havia briga entre eles para pegar o livrinho que ela acabara de ler. Pensando nas possíveis imagens e representações da leitura que se produziram para esses alunos, a atuação da bibliotecária pode ter composto tanto a configuração do cuidado, do culto ao livro, do incentivo à leitura, como pode ter composto a configuração do controle do que se deveria ler. A leitura de determinados livros para os alunos, influenciando-os, não deixa de sugerir uma certa censura (Pompougnac, 1997): ao selecionar um livro como ideal para ler aos alunos, quantos foram eliminados da seleção? Ainda que, pela falta de exemplares em quantidade suficiente, os alunos tivessem que ler outros livros que não o que fora lido pela bibliotecária, “aquele” que ela lera continuaria a ser “o desejado”.

As narrativas dos alunos revelam que, passada a Primeira Fase do Ensino Fundamental, procedeu-se um distanciamento entre eles e a biblioteca. Pompougnac (1997, p. 33) pondera que “Não se passa da condição de aprendiz à de leitor sem uma

ruptura.” No Colégio em que estudam esses alunos, parte dessa ruptura se caracteriza, primeiro, pela condução do trabalho pedagógico: a partir de segunda fase não há mais horário específico para aula na biblioteca. Se a professora quiser levar suas turmas à biblioteca, terá que fazê-lo, utilizando uma – ou mais – de suas quatro aulas semanais. Segundo, pela diferença de tratamento dado aos alunos que não são mais considerados “crianças”. Marcela e Ananda, nos trechos da entrevista transcritos acima, enunciam esse fato. Mas não são só elas. Seus colegas também se referem a ele:

[...] mas aí cada vez mais foi diminuindo, né, as minhas idas à biblioteca. Eu, assim, pra..., pra... a segunda fase eu acho que os livros da biblioteca, eu não sei se eu já busquei bem lá, mas pra mim a maioria dos livros não são tão interessantes. Assim, mais, igual eram pra mim na primeira fase (YONARA, entrevista, p. 5).

Sempre, mas só que foi... vou falar a verdade, foi mais quando toda semana a gente ia, né? Porque, por exemplo, eu mesma agora, no Ensino Médio, a gente tem seis aulas. No recreio a gente fica com os amigos e geralmente a gente não vai mais pra biblioteca igual era antes, mas assim, eu vou, mas não é com tanta assiduidade igual era, eu ia antes [...] (TAIANA, entrevista, p. 3).

Então foi, foi até aí, aí quando chegou no ensino médio que perdeu esse hábito da gente ir na biblioteca eu fiquei um pouco afastado da biblioteca (RONALD, entrevista, p. 4).

Aí eu comecei meio que a me desligar da biblioteca, eu..., foi um, um, foi um, meio que um alívio pra mim, até hoje, não é que é um alívio até agora, foi um alívio quando eu passei pra quinta série, porque eu não era obrigado (BRUCE, entrevista, p. 3).

Ir na biblioteca? Acho que a gente foi pegar uns livros agora, tipo, ontem, fui pegar uns livros, mas se não fosse pra isso, a questão da pesquisa, que antigamente a gente fazia. Eu fico pensando hoje quando eu vou fazer a, a pesquisa, antigamente nem tinha internet, eu nem tinha computador em casa, agora ano retrasado mais ou menos, tinha livro que tinha na biblioteca que tinha tudo lá, era um tanto de livro que tinha tudo, eu acho que hoje ninguém vai lá pesquisar, né? Antigamente eu tava lá todo dia (LAURA, entrevista, p. 3).

Mas eu acho que essa euforia toda da biblioteca durou mais ou menos até eu estar no ensino, ali no quinto ano, né, no sexto ano, porque até a quarta série era muito frequente a gente ir à biblioteca, tinha até aula de biblioteca, né, horários fixos, que nós íamos lá pra ler, pegar livros, contar histórias, então era como se fosse uma disciplina mesmo e nós éramos bem... eh..., íamos lá frequentemente e praticávamos muito essa, esse, essa coisa, né, de ir lá, ler, fazer atividades e tal. Agora, após a sexta série, sétima série, isso foi diminuindo (IVO, entrevista, p. 3).

Aí a partir da quinta série que, não, a partir da sexta, porque antes não tinha mais aula de biblioteca, aí eu acho assim que eu nem peguei mais livro lá (TATIANA, entrevista, p. 2).

Mas aí na 5ª série eu entrei, eu ainda ia, nem ia à biblioteca assim, aí depois eu já “Ah, nem vou mais hoje”. Aí esse ano eu fui só pra pegar livro do PAS, pra pegar livro em inglês, só assim (JUÇARA, entrevista, p. 1).

Apenas um aluno, Breno, não denuncia essa ruptura com a biblioteca. Pelo contrário, ele procura se aproximar mais da bibliotecária, a fim de ter mais acesso à biblioteca:

eu fui conversar com a Ivete só depois da 5ª série e antes disso eu [...] o que eu tava falando com a Ivete porque eu queria fazer amizade com ela, porque eu também queria conversar, né, sobre o livro, assim, porque ela conversava muito, principalmente [...] comigo [...]. Aí eu acho que foi ótimo, assim, foi bom, foi ótimo conhecer ela, né, porque eu chegava “Ivete, tem esse livro aí assim?”, “Vem cá que eu vou pegar pra você” (BRENO, entrevista, p. 5).

Ananda e Ronald, apesar de todo reconhecimento à competência, à dedicação e ao carinho da bibliotecária, em outros trechos de seus depoimentos, anunciam diferenças na relação com ela, depois que eles passaram para a Segunda Fase do Ensino Fundamental:

Então, ela sempre fazia a gente ficar bem, lá na biblioteca, perto dos livros. Aí, a medida em que a gente foi crescendo, a coisa mudou. Não entendo o porquê. Tipo assim, ela já não fazia as coisas que ela fazia antigamente. Aí, acho que esfriou um pouco (ANANDA, entrevista, p. 3).

E aí até a quarta série foi sempre esse mesmo tipo de rotina, mas quando chega na quarta série tem um certo amadurecimento no seu tipo de, de leitura. Você sente uma certa diferença no modo como as pessoas te tratam na biblioteca (RONALD, entrevista, p. 3).

Esses dois enunciados nos colocam diante de uma situação que não é vivenciada só na escola, mas que, possivelmente, nesse ambiente, seja sentida de forma mais marcante e, talvez, mais brusca. A passagem da Primeira Fase para a Segunda Fase do Ensino Fundamental vem carregada da imputação da autonomia. Perdido o encanto infantil, do aluno adolescente vê-se, comumente, apenas a irreverência indisciplinada. Ele deixa de receber o cuidado e a atenção privilegiada dos professores e dos funcionários da escola, porque outras crianças ocuparam esse lugar. É um sentimento de ruptura que se materializa nos enunciados de Ananda e Ronald. Uma ruptura que é considerada como natural e necessária no processo de crescimento e de desenvolvimento cognitivo do aluno, e que reforça a crença de que cuidado e atenção especiais devem mesmo ser dedicados à infância, porque lá se garantiria a formação do leitor.

Considerando a atuação discursiva desses meus alunos e as memórias que eles construíram, pode-se dizer que o trabalho realizado, na biblioteca, pelas professoras e, especialmente, pela bibliotecária produziu efeitos positivos para a constituição deles como leitores. Tanto que eles precisam explorar outros horizontes de leitura. O acervo da biblioteca já não atende seus interesses, anseios e gostos. Eles passam a buscar livros em casa, com a família, com os amigos, passam a comprar livros. Além disso, a obrigatoriedade de ler os livros indicados pelas professoras da Segunda Fase do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, e o aumento da carga horária de aulas preenche-lhes o tempo. No recreio, como lembra Taiana, eles querem ficar conversando com os colegas, em vez de ir à biblioteca: “No recreio a gente fica com os amigos e geralmente a gente não vai mais pra biblioteca igual era antes [...]”. No entanto, ficou da biblioteca a memória feliz. Ficou a possibilidade de se reconhecerem, nessa memória, encantados com o mundo da leitura, da literatura.

Abro um parêntese para ponderar que se tivesse realizado a entrevista com a bibliotecária, ela enriqueceria este trabalho. Essa entrevista era prevista, mas antes que eu conseguisse realizá-la, a bibliotecária mudou-se para outro Estado. Assim, o discurso dela aparece, aqui, no discurso dos alunos. Contudo, por mais que tenhamos convivido com ela, por mais que a conheçamos e possamos falar dela, será sempre a nossa versão: ficou a lacuna, por não ter conseguido ouvi-la, dar-lhe a voz como foi dada aos outros personagens dessa história. E ela é, sem dúvida, a lembrança mais unanimemente marcante na biblioteca das memórias desses leitores. A forma pela qual se enunciam a descoberta da biblioteca do Colégio, o hábito de visitá-la, a convivência com esse ambiente, com a bibliotecária Ivete e com as práticas que lá se executam confere a esse espaço importância determinante na formação desses leitores.

A biblioteca das memórias desses leitores, na narrativa que produzem, retoma, guardadas as devidas proporções e respeitadas as respectivas condições socio-históricas de produção dos enunciados, a ideia de Aristóteles de que a biblioteca deveria ser “a memória do mundo” (MANGUEL, 1997, p. 216). Nas memórias de Yonara e de Breno, a biblioteca aparece como esse lugar onde cabe um mundo, especialmente, uma parte da biblioteca que só era acessível aos alunos de Segunda Fase em diante:

Então às vezes eu ficava assim, depois do horário, quer dizer, até essa época ainda tinha cinco aulas por dia, alguma coisa assim, então eu ficava até essa, essa época, eu ficava fazendo trabalho na biblioteca na Barsa, e eu lembro que foi uma vitória, né, quando eu passei pra segunda fase, que na primeira, assim, aquela área da, dos trabalhos estava completamente restritas pra nós, assim, eu nunca entrei lá. Era

o meu sonho! Eu não conseguia imaginar o que que tinha lá dentro. Eh... e aí na..., e aí, tipo assim, eu lembro que eu me surpreendi quando eu cheguei na biblioteca falando: “Não, eu quero um livro sobre isso e tal, que a professora quer trabalhar”, “Não, pega ali dentro”. E eu falei assim: “Pode entrar?”, e ela falou: “Ahã, pode”. Aí eu fui pegar, entrei lá dentro, nossa! Foi assim, tão emocionante! Eu não sei porque, eu acho que é meio curiosidade de ver como é que era lá dentro. [...] E aí assim, eu lembro de eu entrar lá dentro, foi tão emocionante assim. Aí... eu consegui muito trabalho em Barsa e tal, né, eh... até esse tempo não tinha internet e... (YONARA, entrevista, p. 4-5).

mas eu não podia entrar pro lado de lá. E eu, quando eu era pequeno eu sempre queria entrar lá pra ver o que que tem ali que a gente não pode entrar: o que que tem, o que pode... Aí ficava doido pra ir lá atrás, pensava em ir escondido, que eu nunca ia, porque eu não tinha coragem. Eu entrei na 5ª série, aí eu vi o pessoal indo pra lá assim, da minha sala, eu falei “Não, não pode ser, a gente não pode”, era só pra 2ª fase. Aí a gente foi pra lá e olhou, era assim, era tudo enciclopédia, e assim, fiquei doido, né, porque tinha livro de inglês, tinha enciclopédia, aqueles livros mais científicos, os livros didáticos mesmo usados aqui na escola, né, ficam lá... Nossa! Foi, foi ótimo. Foi ótimo conhecer a biblioteca, esse espaço da biblioteca, uma biblioteca tão rica, né? [...] também é ótimo. Eu lembro uma vez que eu procurei, a última coisa que eu achei que ia encontrar num livro eu encontrei lá. Eu acho que era... eu tava pesquisando uma história, um registro, aí [...] a gente foi lá na biblioteca e a biblioteca tinha, só que eu não podia pegar emprestado, aí eu peguei e tive que... fiquei o recreio todinho lendo assim pra poder ver... nossa, foi muito legal. Eu nunca achei que ia encontrar esse livro na biblioteca (BRENO, entrevista, p. 6-7).

O que Yonara chama de área dos trabalhos é, como enuncia Breno, a área do acervo para pesquisas mais avançadas, onde ficam as grandes enciclopédias, os dicionários, inclusive os de línguas estrangeiras, os livros e periódicos científicos das diversas áreas do conhecimento, as coleções de literatura indicada para faixa etária mais adulta, além de jornais e revistas semanais. O mundo que Yonara ainda não podia acessar pela internet – “até esse tempo não tinha internet” – estava lá. Foi com emoção que ela e Breno adentraram esse mundo. É com emoção que eles rememoram esse momento. Para eles, mais do que uma biblioteca escolar, aquele era o espaço do desconhecido e da possibilidade do conhecimento – “Eu não conseguia imaginar o que que tinha lá dentro (YONARA)”, “uma biblioteca tão rica, né? [...] também é ótimo. Eu lembro uma vez que eu procurei, a última coisa que eu achei que ia encontrar num livro eu encontrei lá” (BRENO) – e o desejo de adentrá-lo excita-lhes a imaginação, assim como, “Desde Alexandria, o sonho da biblioteca universal excita as imaginações ocidentais” (CHARTIER, 1998, p. 117). No entanto, continua Chartier (1998, p. 117),

“Confrontadas com a ambição de uma biblioteca onde estivessem todos os textos e todos os livros, as coleções reunidas por príncipes ou por particulares são apenas uma imagem mutilada e decepcionante da ordem do saber.” O texto eletrônico é que vem tornar imaginável, senão possível, a biblioteca universal, por romper os limites entre “o mundo fechado das coleções e o universo infinito do escrito” (CHARTIER, 1998, p. 117).

Quando Yonara afirma que pesquisava muito na biblioteca porque ainda não tinha internet, ela enuncia no não dito que, a partir do momento em que pode acessar o mundo pela rede, a necessidade de visitar a biblioteca com o fim de fazer pesquisas diminuiu ou deixou de existir. Nas entrevistas, apenas dois outros alunos – Bruce e Breno – fizeram referência ao computador, à internet como suporte para leitura, mas não para a literária. Apesar de o suporte digital já fazer parte da vida de todos eles há algum tempo, conforme declararam durante as aulas da disciplina “Histórias de leituras”, quando se trata da leitura literária, eles ainda preferem o livro em seu formato tradicional. Essa preferência, certamente, tem vinculações com o trabalho de sedução para os livros que foi realizado com eles, na biblioteca, pela bibliotecária e pelas professoras. A era digital pode ter lhes proporcionado o acesso ao universo infinito do escrito, contudo, o encanto histórico – e, por que não dizer, romântico – pelo espaço fechado da biblioteca é aspecto marcante em suas memórias. O que é compreensível, se considerarmos que os possíveis e i(ni)magináveis leitores e leituras não são contidos pelos limites físicos de qualquer biblioteca. A biblioteca das memórias de meus leitores não os conteve em seus limites: arremessou-os ao mundo da leitura.

Autobiografia: leitores que se escrevem

Scholze (2008), para discutir narrativas de si e a possibilidade de resignificação da existência, parte dos seguintes pressupostos:

o texto pode ser considerado como resultado de um processo de intertextualidade e pode ajudar o sujeito a compor sua própria história; o trabalho de produzir textos autonarrativos atribui um lugar privilegiado ao narrador em sua história; a produção de narrativas pode ser vista como uma prática de reflexão do sujeito consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Nessa perspectiva, o sujeito está situado e é constituído pelos discursos que o atravessam (SCHOLZE, 2008, p. 89).

Esses pressupostos ancoram-se na noção foucaultiana de sujeito do discurso, aquele a quem é permitido dizer alguma coisa. Ao postular essa noção, Foucault interroga sobre as condições que possibilitam a alguns serem – ou se sentirem – autorizados a fazer uso do discurso e a outros não (FOUCAULT, 2008, 1988, 1985a, 1985b). Essa problematização nos remete à forma pela qual se organizam as relações sociais na contemporaneidade, nos incitando a questionar como as práticas discursivas são veiculadas, como se dão as oportunidades de expressão e a disputa pelo lugar do discurso. O interesse por essa problematização, por essas questões relaciona-se à ideia foucaultiana de que a ética e a estética da existência, a construção do sujeito singular, o funcionamento das *tecnologias do eu*, presentes nas narrativas de si, são responsáveis por determinada forma de constituição do sujeito.

Ao me debruçar sobre as narrativas autobiográficas de meus alunos, produzidas no contexto desta pesquisa que investiga a constituição deles como leitores, vejo-as, de alguma sorte, aproximadas do movimento que os *hypomnemata* visam efetuar, ou seja, “trata-se, não de perseguir o indizível, não de revelar o que está oculto, mas, pelo contrário, de captar o já dito; reunir aquilo que se pode ouvir ou ler, e isto com uma finalidade que não é nada menos que a constituição de si” (FOUCAULT, 1992, p. 137). Durante o processo de construção de memórias a que esses leitores-alunos foram submetidos, materializaram-se, no que disseram e escreveram, os discursos que os atravessam, que os determinam, os interdiscursos que os constituem. Portanto, ao problematizar essas narrativas autobiográficas, faço-o com a compreensão de que “o texto é, efetivamente, resultado de um processo de intertextualidade, que ajuda o sujeito a compor sua própria história, a autonarrar-se – e, autonarrando-se, reconhecer-se na história que conta e dar a si mesmo uma identidade” (SCHOLZE, 2008, p. 97). Assim, pode ser possível analisar como, por meio da escrita, “o eu está em constante fazer, desfazer e se refazer, numa perspectiva foucaultiana, em que o sujeito faz de si o objeto de sua reflexão” (SCHOLZE, 2008, p. 98). Além disso, a produção autobiográfica pode ser entendida como uma prática de reflexão consigo mesmo, em sua relação com o outro e com o mundo, possibilitando a produção de nova estética para a própria existência.

Vejamos, então, como se escrevem esses leitores. Proponho imergir no universo autobiográfico dos leitores a partir dos seguintes aspectos que me foram sendo sugeridos à medida que ia, repetidamente, lendo as narrativas: a) influência da família, das professoras e/ou de outros nas histórias dos leitores; b) documentos-suporte das

memórias como marcas da constituição dos leitores; c) impressões, sensações e emoções: significados das experiências vivenciadas com a leitura.

a) Influência da família, das professoras e/ou de outros nas histórias dos leitores

Pompougnac (1997) problematiza, em autobiografias de leitores que se tornaram escritores consagrados, o que ele chama de “horizonte cultural de origem”. Esse horizonte seria o meio social em que o leitor vivencia suas primeiras experiências com os livros, com a leitura e, via de regra, é constituído pela família. Entre os familiares, sempre há alguém que influencia as crianças para a leitura. Nesta análise, focalizo o entrecruzamento desse horizonte cultural de origem com os horizontes escolar e mediático em que se envolvem os alunos. Na narrativa de Tatiana, a mãe aparece presente como a pessoa que a ajuda a se lembrar de episódios relacionados à leitura, porque estava presente nesses momentos:

Algo que minha mãe me lembrou e que até hoje não esqueço foi quando nós duas saímos para passear no Bosque dos Buritis e vi um vendedor de livros, e lá naquela banca havia uma caixa azul e dourada escrito, “Classicos da Disney”, com cinco ou seis livros, sendo *Rei Leão*, *Os Aristocratas*, *Dumbo* e outros, sempre fazia minha mãe ler e depois de um tempo aprendi a ler e lia sempre ele.

[...]

Uma história que minha mãe contou foi que quando minha irmã estava aprendendo a ler ela comprou a coleção Monteiro Lobato, e invés de tentar ler ela rabiscava, e isso aconteceu com a minha outra irmã, e enquanto elas rabiscavam, eu tentava ler (TATIANA, 2008, arquivo de textos dos alunos).

Tatiana não diz que a mãe comprou os “Clássicos da Disney”, mas a maneira pela qual ela conduz a narrativa nos leva a essa conclusão. Essas memórias são compartilhadas e, possivelmente, o fato de Tatiana tentar ler, enquanto as irmãs rabiscavam o livro, seja mais lembrança da mãe do que dela mesma, porque ela não declara que se lembra disso como declara que se lembra do encontro com a “caixa azul e dourada escrito, Classicos da Disney”. A mãe é uma guardiã das memórias de leitura suas e de suas irmãs. Isso é importante e é razão para que seja referenciada, em sua narrativa, por duas vezes, como alguém que comprava livros e lia para ela, quando ainda não sabia ler, alguém que acompanhava as filhas no aprendizado da leitura. A atuação da mãe de Tatiana há de tê-la influenciado em sua constituição como leitora ou não estaria, assim, presente em sua autobiografia.

A figura da mãe também está presente, iniciando Breno na leitura: “E, eu me lembro de minha mãe lendo livros e contando histórias “decoradas” para mim e meu irmão” (BRENO, 2008, arquivo de textos dos alunos). No entanto, Breno se detém a narrar mais detalhadamente as práticas escolares que o constituíram:

Mais ou menos em 1998 eu comecei a ler, no Jardim II. A leitura era estimulada pela professora, que nos dava livros para ler em casa, e devíamos fazer as tarefas de casa sozinhos.

[...]

Ao entrar na pré-escola, eu não devia mais só ler o livro, eu deveria ler e entender o que ele estava dizendo.

A partir de então eu comecei a encarar a leitura de um jeito diferente, de um jeito mais divertido e proveitoso onde eu lia por prazer, e não por obrigação.

Na primeira série, éramos obrigados a levar alguns livros para casa, para eu ler sozinho e desenvolver minha leitura. [...]

Durante a segunda, terceira e quarta série, o meu contato com a leitura foi basicamente aos da biblioteca uma vez por semana. [...]

Além disso, a partir da quinta série, éramos obrigados a ler quatro livros anuais, pré-selecionados pela professora, que desenvolvia todo um trabalho em torno da leitura do livro. Verificações de leitura, seminários sobre a obra e o autor, discussões em sala, análise do enredo, tudo isso já era cobrado de nós, ou seja, não devíamos mais só “ler” o livro, devíamos ler, interpretar, analisar criticamente o enredo do livro, entre outros (BRENO, 2008, arquivo de textos dos alunos).

A maior parte da narrativa de Breno é dedicada às experiências de leitura que ele vivenciou sob determinação da escola. A escrita de sua história de leitor é conduzida pelo percurso escolar. São as práticas escolares que definem, em sua autobiografia, o seu perfil de leitor. Esse é um exemplo significativo – e paradoxal – de que disciplina, controle, poder e saber podem ser agenciados de forma a produzirem subjetividades que se libertam. Impelido pela obrigação, Breno descobre que ler é bom e passa a ler além do que a escola lhe cobra. Ele se deixa contaminar pela “febre” *Harry Potter* e declara: “Estes livros me marcaram muito pois praticamente cresci lendo os livros da coleção”. Entre a descoberta do prazer – “eu lia por prazer, e não por obrigação” – e a consciência da obrigação – “éramos obrigados a levar alguns livros para casa”, “éramos obrigados a ler quatro livros anuais” – Breno se constitui um leitor convicto: “não pretendo nunca parar de ler” (BRENO, 2008, arquivo de textos dos alunos).

Ananda tece sua “Autobiografia literária” pelo fio da trajetória escolar, mas faz referência também à influência familiar que se inicia antes de sua entrada para escola e continua pela sua vida de estudante:

Minhas lembranças de leitora antes de entrar para o Colégio são muito poucas, mas o que eu me lembro foi que ouvia meus pais

contarem pra mim história como *O barba azul*, *João e o pé de feijão* e *Alice no país das maravilhas*. Como eu fiz o jardim em uma escola evangélica, as professoras liam pra gente livros como *Sansão e Dalila* e *A arca de Noé*. No Jardim eu não sabia ler então eu só ouvia meus pais e as professoras lendo pra mim.

[...]

Na quinta série minhas leituras mudaram completamente pois para uma pessoa que não gostava de ler, eu me via obrigada a ler 8 livros grossos e sem imagens por ano. O pior era que as leituras eram escolhidas pela professora e tinha muitos livros chatos que eu era obrigada a ler, e se eu não lesce eu me dava mal na prova. Por incrível que pareça nesse ano meu gosto pela leitura mudou e eu passei a gostar de ler, acho que os livros de livre escolha passaram a ser mais interessante pra mim.

As atividades com os livros que a gente passou a fazer na quinta série mudaram muito das atividades que a gente fazia da quarta pra baixo, por que na quinta passamos a fazer provas sobre os livros lidos, e na quarta pra baixo a gente fazia resumo. Na quinta as responsabilidades de leitura aumentaram porque não podia pegar livros nem muito pequenos e nem muito grandes.

A partir da sexta série passei a pedir minha mãe pra comprar livros pra mim que eu eram pra eu ler porque eu queria, e o meu pai gostava e gosta até hoje da ideia porque ele acredita que quanto mais uma pessoa ler mais informada ela fica e também quando a pessoa le mais ela sabe usar as palavras certas e aprendi palavras novas (ANANDA, 2008, arquivo de textos dos alunos).

Observa-se que os pais estão presentes na história de leitora que Ananda cria para si. Sua iniciativa de pedir que se comprem livros é apoiada pelo pai. Essa referência ao pai é relevante, porque, conforme vimos na entrevista, ele é o pai que lia a Bíblia para filha, quando ela ainda não podia entendê-la, mas o que importava para ela era a proximidade, a intimidade com ele. Não fossem determinantes a opinião, a influência do pai elas não estariam presentes na escrita que ela constrói para se representar leitora.

A narrativa de Ananda configura o papel determinante que a escola desempenha em sua constituição como leitora. Obrigada a ler – “muitos livros chatos” – sem gostar, para não se dar mal nas provas, ela mesma acha “incrível” que tenha passado a gostar de ler. E ela tem a chave desse mistério: “acho que os livros de livre escolha passaram a ser mais importantes pra mim.” Ou seja, a escola usa de suas prerrogativas para disciplinar, obrigar, determinar, mas pode também criar mecanismos para que Ananda se reconheça leitora num possível exercício de subjetividade e liberdade. A atuação discursiva da família e da escola se deu de forma tão eficiente que Ananda pede à mãe que compre livros “para eu ler porque eu queria”. Além disso, ela passa a integrar um grupo de amigas – colegas da escola – que compra livros para fazer rodízio entre elas:

Esse ano eu li três livros que eu peguei emprestado com minhas amigas porque quando a gente compra livros novos a gente vai

emprestando como um rodízio, eu empresto e pego emprestado, mais agora no final do ano vou ter que me dedicar aos 6 livros do PAS²² (ANANDA, 2008, arquivo de textos dos alunos).

Ao fazer com que Ananda lesse os “livros chatos”, mas permitindo que ela tivesse relativa possibilidade de escolha, a escola acabou criando condições para que a aluna gostasse de ler, de tal forma que ela não apenas lê o que é obrigada, como lê o que quer. Ser capaz de decidir, de escolher o que se quer ler – ainda que essa decisão, essa escolha seja determinada por tantos outros discursos – é característica do leitor que se constitui e isso, conforme a concepção de leitor que tenho discutido nesse estudo, está para além de questões como o que se deve ler, o que efetivamente se lê e a qualidade do que se lê. Essas questões, via de regra, são pertinentes ao cânone que a escola, instruída por discursos das esferas culturais, intelectuais, políticas, econômicas, prescreve como ideal. São questões que compete à escola trabalhar, porque podem contribuir com a formação do leitor, como mostra a narrativa de Ananda. No entanto – e essa é uma opinião que os diversos discursos que me atravessam, desde que me interesse pela formação do leitor, me permitem formular – a partir do momento que uma leitora como Ananda afirma que gosta de ler e se dá o direito de escolher o que quer ler, creio que não seja mais por meio de tais questões que se deve definir se ela constituiu-se leitora ou não.

A autobiografia de Ananda traz um outro episódio muito significativo de sua história de leitora:

Na quarta série tivemos uma leitura obrigatória que foi o livro *Histórias que o homem de bronze contou* que era da disciplina de história. A gente não leu o livro inteiro na quarta série, pois a gente lia em capítulos mas a gente não lia os capítulos na ordem certa e sim pulando, por isso eu não conseguia entender a história do livro e acabei levando o primeiro “D”²³ em história (só não me lembro se foi o primeiro “D” da minha vida) e eu fiquei muito grilada com a professora, e fiquei odiando aquele livro. Só nas férias da 4ª série para a 5ª é que li o livro capítulo por capítulo e compriendi a história do livro, mais aí já era tarde (ANANDA, 2008, arquivo de textos dos alunos).

Esse episódio me suscita algumas indagações, entre elas, as que mais me intrigam são: quantos alunos terão feito ou fariam o que Ananda fez: reler esse livro durante as férias, depois de ter recebido um conceito negativo na avaliação bimestral? Segundo sua narrativa, nessa época, ela ainda não gostava de ler. Ela começou a gostar de ler na

²² PAS é o Programa de Avaliação Seriada da UnB, realizado pelos alunos do Ensino Médio que queiram disputar uma vaga nesta universidade.

²³ Nessa escola, os alunos são avaliados por meio dos conceitos A, B, C, D e E. A, B e C são conceitos de aprovação, D e E são conceitos de reprovação.

passagem da quinta para a sexta série. O que a terá, então, impulsionado para a releitura desse livro que ela “ficou odiando”? Recomendação da professora? Pressão dos pais? O desafio por não tê-lo compreendido? Tudo isso conjugado? De fato, o que importa é que Ananda releu o livro e o entendeu. Quanto à afirmação que faz “aí já era tarde”, cabe a seguinte consideração: era tarde, apenas porque sua avaliação não seria revista. Formalidade que a instituição escolar ainda não consegue superar. Mas não era tarde em relação ao que essa leitura, certamente, terá significado para sua formação como leitora. Ananda comprova que ser leitor é aceitar o desafio de ler aquilo de que não gostamos, o que não entendemos, o que nos incomoda e nos desafia. Ou seja, os enunciados ditos por Ananda comprovam a tese de que a constituição do leitor se efetiva no parâmetro que ele pode estabelecer entre o que gosta e o que não gosta de ler. Portanto, é preciso que o leitor experimente aquilo de que não gosta para que possa construir o parâmetro do que gosta.

b) Documentos-suporte das memórias como marcas da constituição do leitor

Conforme problematizei no Capítulo II deste estudo, a produção de documentos-suporte pode contribuir bastante no processo de construção das memórias. Nas autobiografias, os documentos-suporte que aparecem de maneira mais marcante são os livros mesmo. Há uma coleção da Disney, em que os livros são acompanhados de fitas cassete, vendida em caixinhas que tocam música, que foi presente comum a esses leitores. Aqueles que não ganharam da família, conheceram por meio dos colegas e amigos. Esse é um documento recorrente nas narrativas. Não que os alunos o tenham guardado, mas como Yonara levou essas caixinhas para a aula, todos eles se lembraram das experiências de leitura que vivenciaram com esses livros e, no momento de produzirem a autobiografia, eles aparecem como suportes das memórias:

Fora da escola lembro de alguns livros que tinha: tinha uma coleção de livros infantis (*Aladin, A Bela e a Fera, A Pequena Sereia* etc.) que vinha dentro de uma caixinha que quando era aberta tocava uma musiquinha, lembro que naquela época aquela caixinha era o máximo e tinha duas caixinhas com vários livros (LAURA, 2008, arquivo de textos dos alunos).

Daí em diante, passei a ler várias obras diferentes, muitas da Disney, me recordo inclusive de uma caixinha que ganhei, com livros pequenos com “Clássicos da Disney” e que até tocava uma música ao ser aberta (IVO, 2008, arquivo de textos dos alunos).

Lembro que quando fiz 8 anos minha mãe me deu uma caixinha de música que tinha vários livros (é a famosa caixinha tão mencionada nas aulas), eu adorei, nem sempre lia, pedia para outra pessoa ler para mim. Até pouco tempo atrás eu tinha ela, hoje tenho dois livros escondidos para minha mãe não estragar (MARCELA, 2008, arquivo de textos dos alunos).

Entre 5 e 6 anos, antes de entrar para a escola, me recorde que uma nova fase de leitura surgiu apartir de coleções de livros fantásticos, e coleções da Disney, foi uma fase muito importante e que me marcou muito, pois daí já conseguia identificar algumas palavras, e relacionava fitas de áudio com os livros da mesma história e acompanhava sempre com a ajuda minha mãe (RONALD, 2008, arquivo de textos dos alunos).

Em um natal, por volta dos meus 4 anos, eu ganhei dois presentes que guardo até hoje com muito carinho: “Uma Bíblia Infantil ilustrada” e “duas caixinhas cheias de clássicos da Disney”. As caixinhas tocavam música quando você as abria para escolher um livro. Eu adorei aquele presente, amava ficar ouvindo aquela musiquinha (YONARA, 2008, arquivo de textos dos alunos).

A referência recorrente a essas caixinhas, nas autobiografias, confere a elas importante papel na constituição desses leitores. No entanto, há outros livros que desencadeiam suas memórias. Yonara falou da bíblia infantil que guarda com muito carinho junto com as caixinhas de clássicos da Disney. Essa bíblia é tão importante em sua história de leitora que um episódio relacionado a ela se repete na entrevista e na autobiografia. Encontrados na biblioteca do Colégio, a coleção “Gato e Rato” e o livro *A casa sonolenta* também constituem documentos importantes em seu processo de rememoração. Sobre o segundo desses dois, Yonara confessa:

O primeiro livro que me marcou na biblioteca, foi *A casa sonolenta*. As imagens coloridas daquele livro sempre despertaram minha imaginação. Talvez a história nem me interessasse tanto, mas aquela casa era tão linda para mim que meu sonho era poder entrar no livro para conhecer aquela colorida casa (YONARA, 2008, arquivo de textos dos alunos).

E há outro:

O segundo livro que mais me marcou foi *A história sem fim*, foi o primeiro livro grande que eu li, aos 8 anos. Na época, minha mãe até cogitou que eu parasse de ler pois era um livro cansativo, mas eu continuei. Eu gostava daquela história (YONARA, 2008, arquivo de textos dos alunos).

Esses objetos-livros foram aparecendo como documentos-suportes das memórias à medida que, como metodologia da investigação, eu colocava alguns deles diante dos alunos, em sala de aula, ao mesmo tempo em que os provocava a pesquisar por outros.

Assim, aqueles que são citados em suas narrativas são, com certeza, os que estão impregnados, de alguma forma, em suas memórias, impingindo marcas na constituição deles como leitores. A coleção “Gato e Rato” é um importante meio de produção do passado para Bruce: “Até hoje quando leio estes livros eu vejo a imagem do pequeno Bruce [...] aprendendo a ler (BRUCE, 2008, arquivo de textos dos alunos).” Mas não apenas para ele. Laura também fala de um dos livros dessa coleção:

Estudava no pré B quando aprendi a ler e junto comigo estudavam pessoas com quem estudo até hoje. Quem me dava aula era a Professora Tânia que me ensinou a ler com o livro *As pintas do preá* (quando minha amiga Ananda trouxe o livro *As pintas do preá* foi uma emoção muito grande) (LAURA, 2008, arquivo de textos dos alunos).

Ao confessar a emoção que lhe provoca o encontro com o livro, utilizado pela professora para ensiná-la a ler, Laura se enuncia – para si e para quem a lê – como alguém que está marcada definitivamente pelo momento mágico do domínio da leitura. Domínio que se dá em dois sentidos, porque ela se deixa dominar pela leitura: “tinha aula de biblioteca e ia pra lá pegar 3 livros que para mim na época era grandes livros, cheios de novidades, chegava em casa toda animada louca para ler os livros” (LAURA, 2008, arquivo de textos dos alunos).

Para Breno, produzir essa autobiografia foi uma oportunidade de perceber que ele/leitor é constituído por documentos-suporte que lhe suscitam memórias: “Antes mesmo de ler, eu já tinha contato com livros que me marcaram e que suscitam muitas lembranças” (BRENO, 2008, arquivo de textos dos alunos). Foi também a oportunidade de se constituir pelas memórias que esses documentos lhe permitem construir:

Na primeira série, éramos obrigados a levar alguns livros para casa, para ler sozinho e desenvolver minha leitura. Geralmente eram livros pequenos que continham pequenos textos e muitas figuras, mas que despertava minha imaginação, o que me estimulava a ler cada vez mais. Um destes livros que li na primeira série foi *As memórias da Bruxa Onilda* que possuo até hoje, e que continua me suscitando memórias daquele tempo (BRENO, 2008, arquivo de textos dos alunos).

Mais do que isso, ao escrever-se, Breno se constitui na reflexão que faz sobre o processo de construção de memórias por que passava:

Eu nunca havia pensado em minha história com relação à leitura antes. Acho que era pois eu não julgava como importante; não achava que os livros que li, podiam ser, um dia, documentos que fazem parte de mim, e além disso, que me caracterizassem.

Logo após minha entrada na disciplina “Histórias de leituras” pude rememorar acontecimentos e sentir novamente os sentimentos

que os livros que eu lia, causavam em mim. Portanto, acho que hoje, eu posso narrar algumas lembranças que constroem a minha memória de leitor (BRENO, 2008, arquivo de textos dos alunos).

Ou seja, a escrita que Breno faz de si, a partir da disciplina “Histórias de leituras”, traz as marcas, as determinações, os atravessamentos da produção discursiva sobre memória, leitor e leitura em que ele se envolveu nesse período. Portanto, ele se escreve, agora, como um leitor que tem história, que tem memória.

Um outro livro que, pela recorrência com que é citado nas autobiografias, aparece como importante na constituição desses leitores é *Histórias que o homem de bronze contou*, indicado como leitura obrigatória pela professora de história da quarta série. Se, conforme problematizei no item anterior, para Ananda esse livro produz memórias de uma experiência de leitura nada agradável, Laura, ao escrever sobre ele, produz lembranças diversas:

A professora [...] dava aula de história e mandou a minha turma ler o livro *Histórias que o homem de bronze contou*, esse livro me marcou porque foi um dos primeiros livros grandes, com poucas imagens, um livro de gente grande! Gostei muito desse livro e até hoje guardo ele com muito carinho (LAURA, 2008, arquivo de textos dos alunos).

Ronald, ao incluí-lo em sua narrativa, também atribui a essa experiência de leitura um caráter positivo, não propriamente pelo livro, mas pelas condições em que a leitura foi proposta e pelas consequências que ela desencadearia:

na 4ª série tive meu primeiro livro de leitura obrigatória, com a professora de História [...]. Já com esse conceito de leitura obrigatória, na 4ª série já começava pesar a responsabilidade escolar. Era engraçado pois o livro era de um porte pequeno e sem muitos detalhes porém o fato de ser “obrigatório” chama a atenção, foi uma experiência muito positiva e que de certa forma amadureceu nossa mente para leituras maiores (RONALD, 2008, arquivo de textos dos alunos).

A declaração de Ronald talvez seja a que atribui maior importância a esse livro como documento que determina sua constituição de leitor. Depois de cinco anos e muitas outras leituras, ao voltar seu olhar para esse livro, ele o vê como “de pequeno porte” e “sem muitos detalhes”. No entanto, como era uma leitura obrigatória, Ronald revisita essa experiência, sentindo a responsabilidade e a maturidade que o constituíram a partir de então. Essa é uma maneira, possibilitada pelas lembranças que esse livro produz, de ele estetizar-se leitor na escrita de si.

Ainda que *en passant*, Bruce também faz referência, em sua autobiografia, ao livro *Histórias que o homem de bronze contou*. E ele cita um detalhe que não aparece

nas narrativas de seus colegas: esse livro lhe permitiu estudar sobre os bandeirantes. Considerando que a autobiografia é uma escrita de si (FOUCAULT, 1992) e que na escrita da si o autor produz uma imagem de si para si mesmo e para o outro, todas as informações, todos os fatos, todos os detalhes que a compõem são relevantes na medida em que acrescentam traços a essa imagem que se produz. De tal forma que, se por um lado, a referência que Bruce faz ao livro em questão parece rápida e superficial, por outro, ela produz efeitos significativos para a imagem dele: um aluno que se constitui por meio das lembranças das experiências de leitura que viveu e do que com elas aprendeu, portanto, um leitor.

Essa experiência com *Histórias que o homem de bronze contou* demonstra um aspecto interessante para se observar: parece não ser comum que professores de outras disciplinas indiquem, aos seus alunos, leitura de narrativas, seja na categoria paradidática, seja na categoria literária. Nenhum outro caso foi referenciado pelo grupo pesquisado. Talvez por isso, aliada ao fato de ter sido uma leitura obrigatória, tenha sido tão marcante. Os alunos não comentam se puderam expressar sua opinião sobre esse livro, à época em que o leram. Nas entrevistas e nas autobiografias, eles o fazem recorrentemente, oferecendo argumentos para pensarmos que se “o aluno puder manifestar o quanto foi penoso – ou sem sentido, ou surpreendente, ou fabuloso – seu encontro com a obra, por mais superficial que tenha sido sua leitura, uma promissora discussão sobre o texto poderá ser iniciada”, pois é preciso lembrar que “explicar ao outro por que não gostamos de um livro, por que ele nos aborrece ou por que nos encanta tanto, não é tarefa simples. Ao contrário, requer uma elaboração complexa e abre caminho para muitas questões e reflexões” (CADEMARTORI, 2009, p. 81). Questões e reflexões que nos remetem à representação do leitor como “desconhecido”, porque, se uns vivenciam uma leitura como positiva, outros a vivenciam como negativa. Revisitada essa leitura ou por meio da rememoração ou de uma nova leitura, essa avaliação pode mudar, porque o leitor será outro. É preciso pensar, ainda, que a opinião sobre o livro poderá ser determinada por pressões do tipo: “a professora indicou o livro, por isso não posso falar mal dele”, “se disser que não gostei do livro, posso ficar com conceito negativo”, “melhor não falar que não gostei ou vou ter que explicar por que”.

c) Impressões, sensações e emoções: significados das experiências vivenciadas com a leitura

A ideia de uma construção estética de si, problematizada por Foucault (2006a, 2006b, 1992, 1988, 1985a, 1985b) em vários de seus “escritos e ditos”, possibilita pensar em um sujeito individual. Ou seja, superando as imposições do biopoder que disciplina os corpos e regula as populações, o sujeito, “numa perspectiva da moral pós-convencional que se expressa pela reinvenção estética do prazer e do saber” (SCHOLZE, 2008), pode singularizar-se. Contudo, o sujeito se singulariza na relação com o outro, por meio do outro e para o outro. O outro, portanto, está sempre presente na constituição estética de si. Ao narrar, num processo rememorativo, as impressões, sensações e emoções vivenciadas em suas experiências de leitura, os alunos o fazem de forma a produzir determinados significados para essas experiências. Significados que, por sua vez, produzem uma estética mais ou menos singularizada deles como leitores, para eles mesmos e para os outros. Vejamos, então, quais as impressões, sensações e emoções que cada um seleciona, em suas lembranças, para compor sua autobiografia, configurando sua constituição como leitor.

Na minha aprendizagem de leitura tive muita dificuldade, por isso pegava os mesmos livros, achava mais fácil. Essa foi a época onde passava mais tempo no corredor ou enfrente um espelho, treinar leitura ficava na minha rotina. São nesses lugares onde tenho mais lembranças, momentos de choro e emoção.

Na catequese tinha vergonha por gaguejar na leitura, fiz um mês e desisti.

As aulas de biblioteca eram divertidas, principalmente quando ganhava bombons, lá é onde tenho mais acesso com livros; [...].

Não existe coisa pior do que a curiosidade, deixei até de ler livro obrigatório por causa dela. (Lembro que deixei de ler o livro *Noite na taverna* para ler *Depois daquela viagem*, foi por curiosidade, minha prima falava muito dele.)²⁴ (MARCELA, 2008, arquivo de textos dos alunos).

Em sua narrativa, Marcela apresenta-se como alguém que, de certa forma, se torturava por ter dificuldade na aprendizagem da leitura. Na sequência de seu texto, contudo, a leitora que se constitui não é submetida pelas dificuldades. Pelo contrário, apesar de desistir da catequese por vergonha de gaguejar na leitura, ela não desiste dos livros e conta que se divertia nas aulas de biblioteca, onde tinha “mais acesso com os livros”. Ao expor o sentimento de curiosidade por um livro, a ponto de deixar de ler um livro indicado como obrigatório pela professora para ler esse que a provocava, Marcela parece querer dizer que vencer as dificuldades com a leitura valeu a pena, desde que ela

²⁴ O trecho entre parênteses é de um outro texto produzido pela aluna. Esse outro texto foi proposto como uma preparação para a produção da narrativa autobiográfica. Em alguns casos, essa preparação é mais completa que a autobiografia propriamente dita. Por isso, recorro aos dois textos, o preparatório e o definitivo.

possa se dar o direito de escolher o que ler. Com muita propriedade, ela emprega o adjetivo “pior” – “Não existe coisa pior do que a curiosidade”. Ao ler o texto de Marcela, a concepção que se tenha de leitor vai determinar os efeitos de sentido que esse adjetivo produz, nesse enunciado. Em que sentido é pior deixar de ler um livro para ler outro? Para quem é pior? Quais são as circunstâncias que determinam que ler um livro que se deseja é pior do que ler outro, por obrigação? Ainda que na minha posição de professora que defende o cânone, ainda que na minha condição de quem acredita que *Noite na taverna* vale apenas ser lido pela obra de arte que é, não posso deixar de levantar essas questões. Questões que ecoam o pensamento de Cademartori (2009), quando problematiza as listas de livros literários indicados a jovens estudantes. Pergunta a autora se “o perfil do público que lerá as obras indicadas é levado em conta, como fato decisivo de recepção, ou este é um aspecto desconsiderado, cabendo aos estudantes – em teoria, e só em teoria – alçarem-se à altura das obras” (CADEMARTORI, 2009, p. 80). Se não há saída, se a lista é inevitável, continua a autora, pelo menos,

Pode-se, num primeiro momento, conversar, do modo mais espontâneo possível, sobre o livro indicado. E fazer isso lembrando que a pergunta que fundamentalmente importa não é o que o autor quer dizer com o texto, mas o que o leitor sentiu ao ler, porque essa é a condição básica para qualquer entendimento posterior (CADEMARTORI, 2009, p. 81).

A possibilidade de expressar sensações e emoções provocadas pelas leituras que se vivenciou mostra-se produtiva na constituição do leitor. Ananda é comedida na descrição das sensações, das emoções, mas não deixa de expressá-las:

Foi muito legal pra min aprender a ler porque era uma experiência nova na minha vida.

[...]

Na primeira série minha empolgação com os livros acabou e eu já não gostava de ler e ir na biblioteca pegar 3 livros por semana [...].

Na quarta série tivemos uma leitura obrigatória que foi o livro *Histórias que o homem de bronze contou* que era da disciplina de história. A gente não leu o livro inteiro na quarta série, pois a gente lia em capítulos mas a gente não lia os capítulos na ordem certa e sim pulando, por isso eu não conseguia entender a história do livro e acabei levando o primeiro “D”²⁵ em história (só não me lembro se foi o primeiro “D” da minha vida) e eu fiquei muito grilada com a professora, e fiquei odiando aquele livro.

[...]

²⁵ Nessa escola, os alunos são avaliados por meio dos conceitos A, B, C, D e E. A, B e C são conceitos de aprovação, D e E são conceitos de reprovação.

Na quinta série minhas leituras mudaram completamente pois para uma pessoa que não gostava de ler, eu me via obrigada a ler oito livros grossos e sem imagens por ano. O pior era que as leituras eram escolhidas pela professora e tinha muito livros chatos que eu era obrigada a ler, e se eu não lesse eu me dava mal na prova. Por incrível que pareça nesse ano meu gosto pela leitura mudou e eu comecei a gostar de ler, acho que os livros de livre escolha passaram a ser mais interessantes pra mim.

[...]

Já no primeiro ano do ensino médio estou mais preocupada com a leitura [...] (ANANDA, 2008, arquivo de textos dos alunos).

Compondo sua autobiografia, Ananda constitui-se por meio das impressões, sensações e emoções, por assim dizer, contraditórias que vivenciou – ou que vivencia, quando se põe a recordar. Se o aprendizado da leitura foi “legal”, a obrigatoriedade de ler três livros por semana não a empolgava mais já na primeira série do Ensino Fundamental. Houve até um livro que ela não se nega a contar que odiou, por não tê-lo entendido e, por isso, ter sido avaliada com conceito negativo em História. No entanto, conforme Ananda se mostra em sua narrativa, ela passa a gostar de ler. E isso parece ter se dado como reação à leitura obrigatória, considerada chata. São os livros de livre escolha que lhe interessam mais. Ou seja, já que ela é obrigada a ler, ela se dá o direito de gostar das leituras que pode escolher, condicionada por outras influências que não, necessariamente, a obrigação escolar. É interessante que, na escrita de si, Ananda se apresente uma leitora que se submete à disciplina escolar, mas sem deslumbramento. Por meio dos enunciados que agencia para dizer-se, ela se nos apresenta uma leitora que reconhece ter se constituído na forja da submissão, mas que resiste e se subjetiva na liberdade de gostar do que pode “escolher” para ler, ainda que a preocupação com a leitura esteja impingida em sua constituição.

Breno, para construir sua autobiografia, começa enunciando que o que lhe possibilita essa construção é ter entrado para a disciplina “Histórias de leitura”. Esse reconhecimento demonstra que Breno começa a entender que se constitui à medida que constrói suas memórias, à medida que rememora as impressões, sensações e emoções que vivenciou – e ainda vivencia – com a leitura:

Eu nunca havia pensado em minha história com relação à leitura antes. Acho que era pois eu não julgava como importante; não achava que os livros que li, podiam ser, um dia, documentos que fazem parte de mim, e além disso, que me caracterizassem.

Logo após minha entrada na disciplina “História das leituras” pude recordar acontecimentos e sentir novamente os sentimentos que os livros que eu lia, causavam em mim.

[...] E, eu me lembro de minha mãe lendo livros e contando histórias “decoradas” para mim e meu irmão, antes de dormir. Para mim, estas lembranças suscitam o sentimento de segurança e de amor à minha mãe.

[...] Aprender a ler foi muito gratificante pois eu me sentia mais independente, pois não precisava mais de ninguém para ler.

[...]

A partir de então eu comecei a encarar a leitura de um jeito diferente, de um jeito mais divertido e proveitoso onde eu lia por prazer, e não por obrigação [...] (BRENO, 2008, arquivo de textos dos alunos).

O primeiro sentimento declarado por Breno é o de reconhecimento pelo que a participação na disciplina “Histórias de leituras” lhe permitiu: perceber, à medida que constrói suas memórias, que as leituras que fez o constituem. O início de sua narrativa o coloca na condição de um leitor que não apenas se constitui pelas leituras que faz, mas que é capaz de refletir acerca desse processo constitutivo. O texto de Breno apresenta-o como um leitor que se estetiza pela produção de lembranças positivas: ele e o irmão ouvindo a mãe que lia ou contava histórias – lembrança que, agora, lhe suscita sensação de segurança e de amor –, o sentimento de independência, quando passou a ler sozinho, o momento em que a leitura deixa de ser obrigação e passa ser prazer. A forma como Breno se enuncia leitor justifica a afirmação que encerra sua autobiografia: “E estas memórias estão e estarão sempre sendo construídas, pois não pretendo nunca parar de ler” (BRENO, 2008, arquivo de textos dos alunos). Breno não é mais apenas um leitor, é um leitor que se produz e produz suas memórias. Conforme Pompougnac (1997, p. 33), ele já estaria vivenciando a ruptura que marca a passagem da condição de aprendiz à condição de leitor, capaz de seguir sua trajetória “sozinho”.

A trajetória memorialística escolhida por Tatiana para escrever-se passa pelo processo de aprendizagem da leitura, pela empolgação que o contato com livros lhe provocava, pelas emoções que as leituras lhe suscitaram, pela (des)identificação entre o que sentia e o que lia:

[...] me recordo que quando li meu primeiro livro foi bem fácil para mim.

Aos 6 anos aprendi a ler, me recordo de que eu me empolguei em ler os livros de minhas irmãs sem mesmo entender ou inventando palavras. [...]

Mas eu me empolgava cada vez mais com a leitura não por causa do que o colégio me apresentava com a biblioteca, mas com o que o livro tinha de desenhos. Demorou um tempo para que eu me acostumassemos com livros que não apresentava desenhos.

Muitos fatos aconteceram comigo lendo livros não apenas na infância, como na juventude, tive várias emoções de tristeza,

felicidade, ângustia, desespero, medo e até mesmo loucura e influência de livros.

Houve livros em que me correspondeu no que sentia no momento, outros que me davam raiva por não estar me compreendendo, como os outros (TATIANA, 2008, arquivo de textos dos alunos).

O que mais chama a atenção na narrativa de Tatiana é a exposição que ela faz da relação de intimidade que trava – ou busca travar – com os livros que lê. Talvez, mais que buscar intimidade, ela parece integrar à sua história a história dos livros ou vice-versa. Suas experiências de criança e adolescente parecem ter sido estimuladas, alimentadas pelas leituras que fez. Ao dizer que, lendo livros, muitos fatos aconteceram e ela teve “várias emoções de tristeza, felicidade, ângustia, desespero, medo e até mesmo loucura e influência de livros”, de alguma forma e guardadas as proporções, Tatiana repete os leitores de Goethe que tanto se solidarizaram, tanto sofreram com o jovem Werther. Ela, claramente, constrói o seu passado imbricado às emoções, aos sentimentos, às influências que os livros lhe provocaram. Sua constituição pela leitura é tão marcante que ela sente raiva quando um livro não corresponde ao que ela sente no momento em que o lê, quando o livro não a “compreende”. No espaço de sua autobiografia, Tatiana, definitivamente, se firma como leitora: para ela, não foi difícil ler o primeiro livro. A lembrança que ela constrói é de que os livros a empolgavam e, se não os entendesse, ela inventava as palavras. Ou seja, ela assume a posição do leitor como co-autor do livro. As memórias que faz aparecer em sua narrativa a configuram como uma pessoa que tem a vida intensamente determinada pela leitura.

Uma das narrativas mais longas é a de Yonara. Também a entrevista que ela me concedeu foi a mais longa, durou mais de uma hora. Ela realmente se envolve com a construção do próprio passado. As experiências, os acontecimentos, os episódios relacionados à leitura que ela narra não se separam das emoções, dos sentimentos que ela vivenciou:

Todos os meus primos já iam a escola e eu era a única que ainda não sabia ler. Eles viviam me passando vontade de ir ao colégio e eu morria de raiva. Até que meus pais me colocaram no meu primeiro colégio [...]. No primeiro dia de aula eu estava super empolgada, mas com o tempo comecei a odiar aquele colégio. Ali não me ensinavam a ler! O que eu mais queria aprender! Era uma escola só de arte.

[...] As caixinhas tocavam música quando você as abria para escolher um livro. Eu adorei aquele presente, amava ficar ouvindo aquela musiquinha. [...] eu não sabia ler as histórias, mas me contentava em rabiscá-las.

[...] então ele [Yonara se refere a um amigo dos pais que, às vezes, cuidava dela enquanto os pais estavam no trabalho] se sentou comigo e leu uma das histórias. Sua voz, e o jeito bonito que ele lia me marcou muito, e eu nunca me esqueci. Jurei a mim mesma que um dia lería como ele.

[...] quem me ensinou a ler foi a Tânia. Eu acho que eu tinha medo dela. Eu fui a última da classe a aprender a ler, achava difícil, e sempre que não conseguia fazer algo me dava vontade de chorar.

[...]

A Laura as vezes me ajudava, mas eu odiava não conseguir ler as coisas, me dava uma tristeza e uma vontade de sumir dali, de chorar.

[...]

A biblioteca sempre colaborou muito com o desenvolvimento do meu gosto pela leitura. [...] uma vez nos deram uma coleção com cinco livros. Dentre eles estava *A bolsa amarela*. Gostava muito daquela bolsa mágica.

Por volta de 2004, foi lançada a sensação do momento: a coleção de livros do “Harry Potter”. [...] Vicieí des de então. [...]

Hoje eu gosto muito de ler, e acho que a paixão que tenho pela palavra escrita é eterna, o colégio e principalmente minha mãe foram meus guias no caminho dos livros (YONARA, 2008, arquivo de textos dos alunos).

O percurso que Yonara segue, inicialmente, na produção de seu passado é o do sofrimento, da raiva, do ódio que vivenciava enquanto não sabia ler. A frustração por não poder partilhar do universo mágico da leitura lhe provocava vontade de sumir, de chorar. Ao escrever-se assim, Yonara se mostra constituída pelo desafio de uma conquista muito almejada: o domínio da leitura. Conforme as lembranças que ela vai escavando, vencer esse desafio significa rebelar-se contra a escola que não ensinava a ler, contentar-se em rabiscar os livrinhos que ainda não conseguia ler, eleger o amigo – que lia para ela de um jeito bonito – como modelo para sua performance de futura leitora, admitir que tinha medo da professora que a ensinou a ler. Vencido o desafio, resta gozar os prazeres da leitura: o encanto com a bolsa mágica, do livro *A bolsa amarela*, o vício pela coleção “Harry Potter”, enfim, o gosto pela leitura e a percepção de que a paixão pela palavra escrita a constitui. Na construção de suas memórias, Yonara estetiza-se subjetivada pelos rumos que lhe traçaram a escola e a mãe na direção dos livros. Ao afirmar-se eternamente apaixonada pela palavra escrita, ela se estetiza, também, uma leitora em constante construção de si.

Da autobiografia de Taiana, podem-se abstrair algumas emoções vivenciadas por ela em suas lembranças de leitora. De fato, ela não detalha essas emoções, mas, pela maneira como ela constrói a narrativa, é possível tecer alguns comentários sobre elas, que parecem estar mais marcadas nas seguintes passagens:

Eu me recordo da minha primeira infância de uma cena que até hoje me marca, no natal minha vó falecida Blandice de Jesus, sentou todos seus netos no sofá, e eu que nem neta dela era, ela mi fez sentar (A Blandice era mãe do meu padrasto) e em frente a uma árvore de natal, ela leu um livro do menino Jesus, eu que nem sou tão religiosa me emocionei, eu tinha uns 6 anos e até hoje nunca esqueci, era o último natal que passei com ela.

E tem outra cena que me recordo mais ou menos, meu padrasto (chamo-o de pai) sempre muito sério e não era muito de falar (Anastácio dos Anjos), ele era muito sistemático e não era muito de se meter em questões relacionadas a escola, pegou á dois anos atrás uma cartinha que eu fiz pra ele de dia dos pais, ele se sentou no sofá grande e leu a cartinha que dizia o seguinte: Eu te amo e nunca vou te esquecer o que você fez pela gente, Feliz dia dos pais, ele guardava na carteira e nunca me dei conta de que ele guardava uma cartinha cheia de erros ortográficos e de difícil interpretação, ele foi quem mi incentivou a ler alto, pois na segunda série eu tinha vergonha e lia só quando era obrigada e eu lia baixo. Há e em relação a minha mãe ela não tinha tempo para mi ensinar e nem ler para mim.

[...]

Minha irmãzinha, (mais nova) tem alguns livrinhos infantis guardados por minha tia, peter-pan, branca de neve e os sete anões, bambi e outros, e esses livros eu li pra ela, eu e minha irmã mais velha, pois minha mãe não tem tempo, eu acho isso muito interessante participar das lembranças de leitura dela, coisa que eu não tive.

Agora, hoje eu leio alguns livros em casa livros dá escola e outros que eu tenho, revistas jornais e outros meios de leitura que eu tenho acesso (TAIANA, 2008, arquivo de textos dos alunos).

O momento que Taiana escolhe como o de emoção mais marcante, em sua história de leitora, para iniciar sua narrativa, compõe um quadro de aconchego familiar. Uma avó – que nem era sua avó consanguínea – reúne os netos, por ocasião do Natal, e lê para eles uma história sobre o Menino Jesus. No tempo da produção da autobiografia, ano de 2008, Taiana afirma que não é tão religiosa. Esse episódio que ela relata se passa quando ela tinha seis anos. Nessa idade, a questão religiosa nem sempre é muito clara e definida para as crianças, e, geralmente, não é dada a elas a opção de serem ou não religiosas: elas seguem as práticas familiares, assim como aconteceu com Taiana. Portanto, a condição de dizer-se não religiosa é de Taiana adolescente e, não, de Taiana criança. Torna-se, então, relevante o fato de ela começar sua escrita de si justamente com esse episódio. Ainda que ela se considere não religiosa, ela se apresenta constituída pela religiosidade da família. Mais do que o que foi lido, o que emocionou – e ainda emociona Taiana – é, certamente, o caráter de afetividade de que se reveste a lembrança que ela constrói daquele momento.

A autobiografia de Taiana é construída por lembranças que envolvem as pessoas da família dela. Primeiro, foi a avó, depois, o pai (padrasto) que a comove por guardar uma cartinha que ela lhe escrevera, quando nem sabia ainda escrever direito, e por incentivá-la a ler em voz alta; a tia que guarda livros; as irmãs com quem compartilha leituras. A mãe também aparece, mas as referências a ela estão na contramão das referências feitas às outras pessoas. Conforme Taiana enuncia, a mãe nunca tinha tempo para ensinar ou ler para as filhas. Essa é a história que Taiana conta e, se a falta da mãe a constitui, é compreensível que ela vincule, às outras pessoas da família, as emoções vivenciadas com a leitura. É compreensível também que ela queira participar das lembranças de leitura da irmãzinha mais nova, como forma de suprir a ausência da mãe nesse assunto. Nessa narrativa, Taiana se estetiza leitora e afirma: “Agora, hoje eu leio alguns livros em casa livros dá escola e outros que eu tenho, revistas jornais e outros meios de leitura que eu tenho acesso”.

Ivo é outro aluno bastante produtivo na construção de suas memórias. Seu texto autobiográfico é um dos mais longos, entre os de seus colegas. E ele ainda afirma: “citei apenas um resumo do que me lembro que já aconteceu” (IVO, 2008, arquivo de textos dos alunos). Algumas emoções que vivenciou em relação à leitura aparecem materializadas nos seguintes trechos de sua narrativa:

[...]

A partir desse aprendizado, minha leitura escolar foi frequente, também pelo entusiasmo, porém mais pelo fato de ser uma diversão, pela liberdade de leitura que nos era dada. Porém o meu primeiro livro razoável, e fora da escola, foi: *O menino maluquinho*, de Ziraldo, um ótimo livro, que ganhei de aniversário de 7 anos, como incentivo de meus pais, e acabei gostando muito e lendo várias vezes.

[...] Com uma enorme variedade de livros, a biblioteca do Colégio me marcou muito [...]. Ivete, a bibliotecária, também foi uma pessoa muito marcante em minha vida de leitor [...].

A 5ª série [...] passa a ser comum a cobrança de leitura de livros mais extensos, e livros indicados pela professora, o que me prejudicou muito, mas preciso admitir que também expandiu os meus olhares para a leitura [...]. Me marcaram muito livros como: *Bisa Bia Bisa Bel*, grande prova para mim, de que não se pode tirar conclusões de um livro a partir de sua capa e seu título. *Doidinho* foi outro livro que me marcou muito (e como!), pois lutei até o fim para conseguir lê-lo, e consegui, tanto que depois conseguir ler numa boa a sua continuação [...] e gostei muito.

[...]

Minha vida sempre foi muito marcada pela leitura, felizmente tenho uma família que sempre me incentivou a leitura, portanto tive grandes marcas da leitura durante toda a minha vida, então é uma longa história a se contar, aqui citei apenas um resumo do que me lembro que já aconteceu (IVO, 2008, arquivo de textos dos alunos).

Ivo refere-se ao entusiasmo de aprender a ler, à diversão proporcionada pela liberdade que lhe era dada, na pré-escola, para escolher o que ler. Lembra os livros de que gostou ou os que o marcaram, assim como lembra as pessoas que foram importantes em sua história de leitor. A memória que parece mais marcada pela emoção é a de ter conseguido ler o livro *Doidinho*. A leitura desse livro, de acordo com o que ele relatou em sala de aula, foi um grande desafio. Ivo estetiza-se um leitor que faz da imposição e do desafio uma possibilidade de subjetivação que “expandiu seus olhares para a leitura”. De tal forma que, o que ele sente como prejuízo, perde a importância diante da experiência que acumulou como leitor. Assim, Ivo se escreve um leitor maduro, capaz de superar pré-conceitos em relação aos livros que lhe são de leitura obrigatória. A seleção de enunciados que ele faz – e a maneira como os articula – produz a autobiografia de um leitor que constrói suas memórias, revestindo-as de um caráter positivo. São memórias que não se esgotaram. Como ele mesmo afirma, ainda há “uma longa história a se contar”. Ou seja, se a história é longa, não será exatamente considerando a dimensão temporal: Ivo tinha entre 14 e 15 anos. É, certamente, a intensidade da sua vida com a leitura que Ivo considera como extensa em sua história de leitor.

A narrativa de Laura talvez seja a que mais acentua o tom de nostalgia que a produção desse texto permitiu materializar. É com a palavra “saudade” que ela encerra sua autobiografia:

Uma grande mudança ocorreu na minha vida com mais ou menos seis anos de idade, aprendi a ler, nossa foi um grande acontecimento na minha vida. [...] A descoberta da leitura foi um grande acontecimento na minha vida e de minha família, pois é um grande passo na vida de todas as pessoas.

[...] No pré fazíamos muita atividades recreativas, as tarefas que fazia eram bem legais, tinha aula de biblioteca e ia pra lá pegar 3 livros que para mim na época era grandes livros, cheios de novidades, chegava em casa toda animada louca para ler os livros.

[...]

Muitos professores marcaram minha vida, professores que me ensinaram muita coisa durante a primeira fase [...].

A biblioteca foi outro grande marco na minha história de leitora. Foi na biblioteca que conheci o fantástico mundo da leitura, gostava muito das aulas de biblioteca [...].

[...] A época da segunda fase (4ª série ao 9º ano), também foi um período muito bom!

[...] gostei muito desse novo jeito porque os livros obrigatórios eram livros bons, importantes e que iam me acrescentar alguma coisa e podia depois escolher um optativo. Não tive nenhum

problema em relação a leitura exigida, gostei desse método de ensino, porque só acrescenta ao aluno.

Eu penso que como leitor autônomo tenho que melhorar muito, apesar de ler mais ou menos 8 livros por ano (os livros que a escola exige), que melhorar bastante, ler mais livros ter aquela mesma fascinação por leitura que tinha na primeira infância e fase, como minha mãe diz gostava muito de ler sempre chegava em casa com um livro, agora hoje!? Isso diminuiu bastante.

Esse texto é um pouco da minha história como leitora, o início, aprendizagem, crescimento. Um início cheio de descobertas, novidades, aprendizagem um crescimento com muito estudo, leituras, dificuldades, aprendizagem, tudo, tudo com muita força de vontade. Uma época mágica e maravilhosa! Saudade! (LAURA, 2008, arquivo de textos dos alunos).

“Saudade!” Essa parece ser a palavra, por excelência, para definir o sentimento que domina Laura, quando ela se põe a construir suas lembranças. Uma saudade mais de exaltação que de melancolia, se considerarmos o efeito que produz o arranjo enunciativo de sua autobiografia. O aprendizado da leitura é considerado um grande acontecimento na sua vida e na vida da família, por ser “um grande passo na vida de todas as pessoas”. Os livros, as atividades realizadas com eles, as aulas na biblioteca, tudo que se relaciona à leitura, assume, na narrativa de Laura, uma dimensão muito positiva. Na escrita que faz de si, Laura atribui à escola grande responsabilidade pela sua constituição como leitora. Todos os eventos relacionados à leitura, que ela relata, se passaram na escola ou em decorrência dela. Ela também afirma que seu texto é “um pouco” da sua história de leitora. Nesse “pouco”, ela valoriza muito o papel da escola como promotora de sua aprendizagem e de “uma época mágica e maravilhosa!” Apesar disso, há um sentimento perdido que Laura quer recuperar: “aquela mesma fascinação por leitura que tinha na primeira infância e fase”, ou seja, estar sempre às voltas com muitos livros, além dos que a escola exige. Na estética que produz de si, Laura considera que a escola fez dela leitora. Todavia, atravessada por tantos discursos que qualificam o leitor pela quantidade de livros que lê, ela se julga em débito. Reconhece que precisa ler mais que os oito livros exigidos anualmente pela escola, para ser considerada uma boa leitora.

Nas lembranças que seleciona para compor sua autobiografia, Ronald se configura um leitor que desde bem pequeno foi envolvido pela leitura:

Em minha primeira infância, me lembro de alguns marcos importantes, ocorridos nesta fase de minha vida, sobre memórias de leituras.

Me lembro que em 1994-95, entre meus 2 e 3 anos, já surgia interesse por revistas, jornais ou até livros com figuras gerais, no

início poderia ser só uma curiosidade visual pelas figuras, porém ali já abria uma nova porta em minha vida para leituras.

Em breve passagem na minha mente consigo lembrar de pequenas imagens e fatos relacionados a leitura realizada na creche, onde ficávamos em uma sala com livros de historinhas infantis espalhados pelo chão, e as educadoras ficavam ali lendo para nós pequenos livros, me lembro que era uma situação agravél.

[...]

[...] Já com esse conceito de obrigatório, na 4ª série já começava pesar a responsabilidade escolar. Era engraçado pois o livro era de um porte pequeno e sem muitos detalhes porém o fato de ser “obrigatório” chama atenção, foi uma experiência muito positiva e que de certa forma amadureceu nossa mente para leituras maiores.

[...] não me lembro bem mas alguns livros marcantes foram *O doidinho*, *Gula*, *Antígona*, *Oliver Twist*, *Nas nuvens* e *Destino em aberto*, que me ajudou bastante em maturidade e experiência de contato com livros de grandes autores [...]. Encerrei minha segunda fase na escola com o livro *Antígona*, ótima experiência e com apresentações de teatros relacionados ao livro (RONALD, 2008, arquivo de textos dos alunos).

O mais provável é que a lembrança do interesse por “revistas, jornais e até livros com figuras gerais”, quando tinha entre 2 e 3 anos, seja uma lembrança emprestada da mãe, pessoa que, segundo declarou Ronald em outro texto e durante as aulas, o auxiliou no processo de rememoração. Não é comum que consigamos construir memórias tão remotas, sem ajuda de pessoas que tenham compartilhado da nossa vida. De qualquer forma, se Ronald selecionou essa lembrança para constar de sua autobiografia, há de ser porque o interesse por revistas, jornais e livros com ilustrações gerais é constitutivo de sua personalidade de leitor. Uma lembrança – essa ele parece conseguir resgatar da própria memória – que lhe vem como uma experiência que foi agradável é a que vivenciou na creche: ficar em meio aos livros infantis espalhados pelo chão, enquanto as educadoras liam para ele e seus colegas. Essa é uma experiência que, pelo caráter lúdico, justifica a sensação de agrado de que se reveste a lembrança.

Já a lembrança narrada no parágrafo seguinte, referente à leitura exigida como obrigatória na 4ª série, possivelmente, está caracterizada como uma experiência positiva, porque Ronald a constrói com o olhar não do aluno de 4ª série, mas do aluno de 1º ano do Ensino Médio, que acumulou experiências de leitura e está envolvido numa pesquisa sobre formação de leitor. Desse modo, ele se escreve um leitor que reconhece a importância, para sua formação, da leitura indicada pela professora. Enfim, ele se escreve um leitor maduro. Para ratificar essa condição, ele cita como marcantes em sua história alguns livros que leu por exigência da escola, reafirmando que essas leituras conferem maturidade ao leitor. É essa a estética que Ronald constrói para si, em

sua narrativa autobiográfica: a de um leitor que se submete à disciplina da escola, mas que se subjetiva no amadurecimento que a leitura lhe proporciona.

Bruce, em seu texto autobiográfico, estetiza-se um leitor que se constitui pelas práticas familiares e escolares, mas, entre essas duas, “escolhe” seu percurso de leitor:

Minha história de leitor começou cedo, pois minha família sempre investiu na minha leitura, comprando livrinhos com várias imagens e com o nome das figuras para aprender a falar. [...]

Na casa de minha vó tinha muitos gibis da Turma da Mônica que minha tia ficava contando as aventuras de uns amigos que moravam no mesmo bairro. E também ficávamos horas procurando um personagem escondido nas páginas do livro *Onde está Wallie* (não sei escrever o nome dele), fazendo um campeonato de quem o achava primeiro, era muito engraçado, ficávamos rindo o dia inteiro.

Mas foi no pré com seis anos que fui aprender a ler de verdade, com as atividades da “tia” Clara [...].

Na primeira série eu já lia os livros sozinho [...].
[...]

Apartir da quinta série não tínhamos mais horário em que íamos para a biblioteca, mas éramos obrigados a ler quatro livros de escolha do professor e quatro de nossa escolha [...]. [...] tenho que admitir eu não lia os livros que o professor mandava ler, salvo os que eu achava a história interessante o que foram poucos. Mas durante esse tempo eu fui atrás de livros que não tinham nada a ver com os do colégio, como os da série “Harry Potter”, sete livros de quatrocentos a oitocentos [...]. Estes livros me marcaram, até hoje eu os releio e fico esperando a próxima adaptação nos cinemas.

Na nona série parti para livros mais “pensativos” como *Metamorfose* do autor Kafka [...]. Neste tempo invoquei também com os jogos de RPG e comprava vários livros de regras para preparar uma aventura e jogar com meus amigos. Nestes livros mostrava como era o mundo os seres que viviam nele, e como narrar um jogo (BRUCE, 2008, arquivo de textos dos alunos).

Bruce não se dedica a descrever suas emoções e seus sentimentos. Todavia, em sua narrativa ele os materializa. O leitor configurado nessa autobiografia parece ter vivenciado o aprendizado da leitura sem dramas. A família cuidou desde cedo de envolvê-lo com os livros e, pelo que nos conta Bruce, isso se dava de forma descontraída e divertida. Talvez, por ter estabelecido essa relação de prazer com a leitura, não tenha se submetido ao direcionamento que a escola tentou dar à sua trajetória de leitor. Dos livros de leitura escolar obrigatória, ele só leu os que lhe agradou e foram poucos. No entanto, Bruce acrescenta, ele não ficou sem ler: “Mas durante esse tempo eu fui atrás de livros que não tinham nada a ver com os do colégio”.

É interessante que ele diga que, da série “Harry Potter”, passou para livros mais “pensativos”. Ao fazer essa afirmação, Bruce se nos apresenta como um leitor que sabe avaliar, conforme os critérios da crítica vigente, o que lê. É muito interessante também

que ele, ainda no 1º ano do Ensino Médio, se mostre assim, sem pejo, um aluno que não se submete à disciplina institucional apenas porque a escola se julgue senhora do saber e do poder para submetê-lo. É assim que Bruce se vê, ou melhor, é assim que deseja ser visto: um leitor que, entre tantas práticas, entre tantos discursos e possibilidades a determiná-lo, se dá o direito de constituir-se pelo que mais o agrada. Ele optou pela estética do prazer. Entre as opções que mais o agradam, ele encontrou o RPG (*Role-playing game*), um jogo em que o jogador assume o papel de uma personagem e constrói, de forma colaborativa, com os outros jogadores-personagens, uma narrativa. Nesse jogo de interpretação de personagens, diferente dos jogos convencionais, o que importa não é a disputa, não é vencer ou ser vencido, é construir o enredo da aventura e “vivenciá-la”. No caso de Bruce, pelo que ele enuncia, parece que a leitura da ficção literária abriu-lhe caminho para o RPG: um jogo que possibilita “vivenciar” a ficção. Seria interessante investigar casos em que o RPG abrisse caminhos para a literatura, como forma de “alimentar” as aventuras do jogo.

Uma das alunas – Juçara – entregou a autobiografia sem tê-la concluído. Os textos de Juçara sempre são muito longos e detalhados. Ela contou sua história de leitora até a 4ª série e não conseguiu ir adiante, segundo me disse, em virtude do acúmulo de atividades escolares. Faltou, então, todo o período da Segunda Fase do Ensino Fundamental em sua narrativa. Mesmo assim, ela escreveu quase quatro páginas, nas quais se mostra uma leitora muito suscetível, muito impressionável pelo que lê:

[...]

Mesmo antes de entrar no Colégio, onde aprendi a ler, eu já tinha um livro preferido *O tatu bola*, o qual todos os dias, minha mãe ou meu pai lia pra mim.

Certa vez minha mãe chegou tarde do trabalho e eu queria muito ouvir a história, então nós fomos para minha cama, mas antes de ouvir a história pedi para minha mãe que ela fosse buscar uma paçoquinha, mas quando ela voltou eu já estava dormindo... Porém no dia seguinte acordei cedo e antes que ela saísse de casa pedi para que ela lesse o livro para mim...

[...]

Eu não sei o que me chamou tanto a atenção naquele livro, mas eu acho que eu achava super divertido a bola ser um tatu-bola... Além disso era um momento bom que eu passava com meus pais...

Outro livro que eu gostava muito era “Clássicos da Disney” [...].

Eu adorava ouvir a fita e seguir a leitura do livro. Porém a história da Hendi eu nunca ouvia porque eu achava “triste” apesar da história ter um final feliz, mas as imagens do livro eram meio escuras

e os desenhos das personagens eram parecidos com pessoas reais, acho que isso também me assustava.

[...]

Eu não me lembro qual era o nome da minha professora... só me lembro que eu não gostava de ir para fora da sala de aula pra ler o livro com ela. Eu me sentia forçada e pressionada.

[...]

Logo depois que eu comecei a ler minha mãe comprou *Meu primeiro dicionário* um livro educativo, que ensinava as letras, os números, as cores, o nome das coisas, era muito divertido e eu e minha irmã sempre líamos juntas esse livro e ficávamos inventando brincadeiras e competições, era como se fosse um momento novo, por isso eu gostava tanto. Algumas vezes nós duas copiávamos desenhos do livro para dar no dia das mães ou dos pais.

Um pouco antes de entrar no Colégio, minha mãe comprou dois livros que foram os primeiros que eu li sozinha quando aprendi a ler. [...] Mas a minha historinha preferida dentro do livro da coleção “Gato e rato” era “As pintas do pré A”, na verdade o nome do livro era *As pintas do pré A* mas quando eu li o livro eu estudava no “pré A” e eu gostava dessa brincadeirinha.

O outro livro foi *Histórias para contar* eram muitas histórias muito divertidas que meus pais liam para mim e para minha irmã antes de nós dormirmos.

[...]

Na primeira série cada aluno tinha que ler um livro e contar a história. Eu não gostava nem um pouco dessa atividade porque eu era mais tímida do que sou hoje.

Mas eu me lembro que eu me divertia ouvindo as histórias dos outros.

[...]

Na quarta série começamos a fazer rascunhos, e eu me lembro que eu passei a odiar as aulas de português, porque toda aula nós tínhamos que fazer um resumo, todo livro que nós líamos tínhamos que fazer o resumo dele em um caderno de resumos (JUÇARA, 2008, arquivo de textos dos alunos).

Apesar de não ter chegado até o momento presente da produção da autobiografia – ano de 2008, quando já estava no 1º ano do Ensino Médio – a narrativa de Juçara “fala” muito de como ela se entende leitora. Em sua escrita de si, ela prioriza e valoriza a presença dos pais em sua constituição como leitora, não apenas como provedores de livros, mas, sobretudo, como pais que fizeram da leitura uma forma de se relacionarem com as filhas. De espírito impressionável, Juçara prefere, pelo menos até a 4ª série, as histórias que sejam alegres, com as quais possa brincar. Das histórias tristes, ela prefere fugir. Assim, um dicionário vira jogo, o título de um livro vira brincadeira, histórias divertidas viram canção de ninar.

A disciplina da escola – a pressão para aprender a ler, a obrigação de ter que contar histórias em público, a exigência de se fazer resumo do livro lido – não agrada

Juçara. Isso ela declara, contudo ela não declara que tenha deixado de ler por isso. E, lembrando a entrevista que me concedeu, ela não deixou mesmo de ler. É uma pena que não tenha conseguido terminar sua narrativa, para que se pudesse conhecer a trajetória de leitura que ela privilegiaria na construção de suas memórias. De qualquer forma, até a 4ª série, ela se estetiza uma leitora para quem aprender a ler significa poder se divertir com a leitura.

As narrativas se repetem e, na repetição, elas se diferenciam, singularizam os leitores. As práticas discursivas e não discursivas, das famílias e da instituição escolar, que determinaram a constituição desses leitores, em geral, são as mesmas. O significado da leitura para todos eles acaba, também, por se assemelhar bastante. No entanto, cada um dá uma tonalidade diferente, quando pinta, com o discurso, a sua estética de leitor. São sujeitos produzidos em condições discursivas semelhantes, mas que se individualizam à medida que vão se subjetivando leitores. São, por assim dizer, identidades que se constituem na – e por meio da – escrita de si. Acredito, como Cauvier (2008), que a

pesquisa autobiográfica revela-se um apoio indescritível na construção identitária dos jovens. [...] a escrita ajuda, entre outros, a estruturar e liberar o pensamento, a refletir e a ir mais longe na reflexão, a ver em profundidade, a realizar feitos e a se afirmar na vida; a escrita permite também a abertura e a liberdade de deixar tempo para si, de se afastar e de promover uma aproximação até o outro. [...] Os jovens da pesquisa autobiográfica descobrem e aprofundam a ideia de que os acontecimentos da vida são aprendizagens e que eles se manifestam como oportunidades de se construir, de se compreender e de compreender o outro (CAUVIER, 2008, p. 142).

Não será, certamente, uma identidade fixa, se considerarmos que assumimos identidades diversas conforme a posição que ocupamos, a função que desempenhamos e o lugar de onde falamos, mas os meus alunos, ao empreenderem a escrita autobiográfica, produziram para si uma identidade de leitor. A ela, inevitavelmente, muitas outras se integrarão, a cada vez que se dispuserem à escrita de si, uma vez que estarão sempre imersos em outras e recorrentes tramas discursivas. Quanto ao fato de a pesquisa autobiográfica – que é, obviamente, um processo de construção de memórias – propiciar a descoberta e o aprofundamento da ideia de que “os acontecimentos da vida são aprendizagens e que eles se manifestem como oportunidades de se construir, de se compreender e de compreender o outro (CAUVIER, 2008, p. 142), há uma fala do aluno Ivo, captada na entrevista, que corrobora essa afirmação:

Nossa, eu acho que foi doido, porque, assim, eu lembrei de um monte de coisa que eu não lembrava e eu descobri também que às vezes os colegas têm as mesmas lembranças, semelhantes às minhas, objetos semelhantes aos que eu tive, e opiniões semelhantes às minhas e ao mesmo tempo muito diferentes também. **Então eu descobri coisas até de mim mesmo que eu não me lembrava, que eu não me recordava, minha mãe me falou coisas que eu não lembrava, eu encontrei coisas na minha casa que eu nem me tocava que poderiam existir assim.** Eu não lembrava de muita coisa. Eu acabei revivendo assim, e o próprio prazer de ler eu acho que até reviveu um pouco de tanto você ficar lembrando assim de leituras, você até meio que sente uma empolgação pra ler mesmo. Então eu acho que reviveu muitas memórias, me deu uma empolgação maior pra eu ler, e também eu consegui meio que, eh, comparar as minhas lembranças com as dos meus colegas e ver coisas bem interessantes aí, entre as minhas lembranças e as deles (IVO, 2008, arquivo de textos dos alunos).

A passagem que destaco no depoimento de Ivo comprova que é do presente que se faz o passado viver. A memória ressignifica os enunciados ditos hoje. Não fosse estender em demasia este capítulo, eu poderia arrolar aqui mais dez depoimentos que, como esse, expressam sentidos para a produção do próprio passado, falam da experiência autobiográfica. Experiência importante na constituição de cada um de nós, não por possibilitar que nos voltemos sobre nós a fim de reencontrar a pureza da própria alma ou uma verdade escondida no fundo de nós mesmos, mas porque “interiorizamos verdades recebidas por uma apropriação sempre crescente” (FOUCAULT, 2006, p. 607). Nesse processo de apropriação, entre outros aspectos relevantes, Foucault destaca a importância

dos retornos sobre si, no sentido porém de exercícios de memorização daquilo que foi aprendido. É o sentido preciso e técnico da expressão *anakhóresis eis hautón*, tal como Marco Aurélio a emprega: voltar-se para si mesmo e examinar as “riquezas” ali depositadas; deve-se ter em si mesmo uma espécie de livro que se relê de tempos em tempos (FOUCAULT, 2006, p. 608).

Os depoimentos e as narrativas dos alunos me dizem que eles voltaram-se sobre si mesmos e examinaram as próprias riquezas, produziram o próprio passado, escrevendo esse “livro” em que se constituem, se estetizam leitores e que poderão reler de tempos em tempos. Assim como enunciou Bruce – “Até hoje quando eu leio estes livros eu vejo a imagem do pequeno Bruce [...] aprendendo a ler” (BRUCE, 2008, arquivo de textos dos alunos) – certamente, os outros alunos puderam visualizar, na tela das memórias que construíram, as imagens de suas histórias de leitores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS OU DA VONTADE DE RECOMEÇAR

*Agora era fatal
Que o faz-de-conta terminasse assim
Pra lá deste quintal
Era uma noite que não tem mais fim
Pois você sumiu no mundo sem me avisar
E agora eu era um louco a perguntar
O que é que a vida vai fazer de mim?*

(Chico Buarque, João e Maria)

As considerações que aqui se apresentam dizem muito mais da vontade de recomeçar do que da necessidade de chegar ao fim. Não há fim para o discurso e, quando é preciso colocar-lhe o ponto final, as lacunas, as falhas, os vazios se mostram como que a conclamar que o retomemos para preenchê-los: pretensão que se sabe inalcançável. No entanto, é necessário mesmo retornar, a fim de refletir sobre a trajetória percorrida. Propus como objetivo para esta investigação compor uma história de formação do leitor, mais especificamente do leitor literário, problematizando essa formação, por meio da construção de memórias de um grupo de alunos e da trama discursiva que engendra a trajetória escolar percorrida por eles. Se essa história foi composta, ela repete, em muito, as histórias já escritas sobre leituras e leitores, mas se diferencia, por tratar de sujeitos que tanto se subjetivam quanto se singularizam, à medida que se constituem leitores.

Tanto para a composição quanto para a problematização dessa história de formação do leitor, já de início, me propus deixar que os dados direcionassem a análise e a escrita do texto. Talvez por isso, a escrita muito mais me conduziu do que eu a ela. A análise se organizou não por tipologias ou categorias predeterminadas de dados, mas conforme os enunciados produzidos pelos sujeitos pesquisados iam se apresentando e se entrelaçando aos enunciados que fundamentam teoricamente esta investigação. De tal forma que, a tese de que inicialmente partira, ao projetar esta pesquisa – a de que a escola, geralmente, mais atrapalha do que contribui para a formação do leitor literário – mostrou-se insustentável. À medida que produziam suas memórias, mais e mais os alunos se mostravam leitores em constituição. Nesse caso, o impasse entre a escola atuar como veneno ou como remédio na formação do leitor distendeu-se.

Alguns aspectos do percurso investigativo explicam esse fato. Como procedimento metodológico para a pesquisa, construiu-se uma disciplina acessória,

integrando o currículo flexível que os alunos têm que cursar, durante o Ensino Médio. Essa disciplina, conforme já anunciei, intitulou-se “Histórias de leituras”. Porque constituísse metodologia da pesquisa, foram oferecidas apenas doze vagas aos alunos que estivessem estudando no Colégio desde o pré-alfabetização ou desde a primeira série, hoje, primeiro e segundo anos da Primeira Fase do Ensino Fundamental, portanto os alunos que, em 2008, estariam chegando ao primeiro ano do Ensino Médio. Essa era apenas uma das disciplinas oferecidas, naquele semestre. As disciplinas acessórias são semestrais. Os alunos poderiam optar por outras. Mas onze deles se interessaram por “Histórias de leituras”. No decorrer da disciplina, durante o processo de coleta dos dados, os enunciados produzidos pelos alunos provocaram-me a inquietação: qual a probabilidade de um aluno, saindo do Ensino Fundamental, se interessar por uma disciplina com esse nome, se ele já não tivesse estabelecido algum vínculo com a leitura? O fato de eles estarem se constituindo leitores determinou que escolhessem cursar “Histórias de leituras” e jogou por terra a tese de que a escola atua como veneno na formação do leitor. Ou seja, o procedimento metodológico direcionou de tal forma a seleção dos sujeitos que enfraqueceu a tese inicial. Insistir com ela seria tautológico. Essa inquietação surgiu porque, enquanto produziam suas memórias, os alunos me mostravam que a escola, de alguma forma, contribuía para a formação deles como leitores.

Não abandonei a tese inicial, pois muitas discussões entre teóricos e estudiosos da educação e da leitura têm sido produzidas a partir da ideia de que a instituição escolar falha na responsabilidade que assumiu de formar leitores. Todavia, ficou evidente que, para o caso dos alunos investigados, era uma tese inconsistente. O *corpus*, contudo, se constitui tão rico e fecundo que possibilitaria o levantamento de outra(s) tese(s). Surpreendeu-me a que me foi apresentada: ao indicar, como obrigatórias, leituras de que o aluno, geralmente, não gosta, a escola pode contribuir com a formação do leitor, porque a partir da leitura do que não gosta, ele pode constituir-se leitor, construindo o parâmetro do que gosta. Surpreendeu-me porque, ainda que eu entenda a escola como instituição responsável pelo ensino da leitura, ainda que defenda o ensino da literatura, não deixo de ser constituída pelos – e de acreditar nos – discursos que definem a leitura como prática de liberdade e de libertação. Encontrei-me, portanto, com o inesperado e esse encontro direcionou a problematização da história de formação do leitor que se me apresentava.

Como a composição da história de formação do leitor se deu por meio da construção de memórias, objetivei também problematizar os mecanismos discursivos que possibilitam ao sujeito acessar o passado. Essa problematização possibilitou comprovar a hipótese de que passado é acessado por meio dos enunciados que constituem o sujeito no presente. À medida que se constitui, o sujeito acumula recursos discursivos que lhe permitem acessar o passado e construir suas memórias. Não é o passado que interfere e modifica o presente. É o presente que possibilita a produção do passado e as memórias são construídas a partir das referências discursivas que constituem o sujeito no presente. A reflexão que o aluno Ivo faz acerca da leitura do livro *Bisa Bia, Bisa Bel* corrobora a hipótese. Em sua autobiografia, ele pondera que esse livro o marcou muito, por ser uma grande prova de que “não se pode tirar conclusões de um livro a partir de sua capa e seu título”. Essa reflexão é feita no momento presente da produção de sua narrativa autobiográfica. Ela, certamente, terá sido possibilitada pelas experiências de leitura que vivenciou, pelos discursos que já o constituíam em sua trajetória de leitor e que lhe possibilitaram produzir, no presente, essa memória positiva de uma leitura que, no passado, teria provocado pouco interesse.

Para problematizar a formação do leitor configurada nas memórias construídas pelos alunos, embrenhei-me pelos discursos que, historicamente, se cruzam, se atravessam e determinam a constituição do que se concebe como leitor, leitura e formação do leitor. Tendo partido da caracterização do leitor como um “desconhecido”, busquei explorar a paisagem discursiva em que ele se entretence. Vasculhei um tanto da história da leitura e, nela, focalizei a escolarização da leitura. O ideal da sociedade burguesa ocidental, produtor do indivíduo moderno e das instituições que o objetivam e o subjetivam, é, provavelmente, o responsável maior por ter feito a leitura se alojar entre os muros da escola. Assim, a leitura é produzida, mas sob o controle do que e do quanto se lê. No entanto, como prática que escapa à vigilância e ao controle, a leitura e, conseqüentemente, o leitor não se contêm, não têm definição acabada. Talvez, conforme assinala Souza (2003, p. 88), “por um processo dedutivo mais vagaroso, seja possível arriscar definição e concepções de leitura após pesquisas com leitores sobre suas idéias e suas práticas, em determinadas condições e modos de ler.” Tanto se tem arriscado a esse respeito, tantas são as variações das práticas e dos gestos de leitura a provocar discursos que, por sua vez, determinam outras práticas que a leitura e o leitor parecem insistir em permanecer como “desconhecidos”.

Esse *status* de desconhecido, em grande medida, provocou-me a essa investigação. A construção das memórias apresentou-se, então, como um caminho produtivo, porque ao construí-las os alunos efetivaram enunciados que têm determinado sua constituição como leitores. Práticas e gestos diversos de leitura se materializaram nas aulas da disciplina “Histórias de leituras”, nos depoimentos, nas entrevistas, nos textos produzidos pelos alunos. Os procedimentos metodológicos para coleta de dados colocaram os alunos na condição de pesquisadores. Assim, para produzir o passado, eles tiveram que produzir também documentos suporte de suas memórias de leitores, além de recorrer aos pais e outros familiares em busca de informações sobre as práticas de leitura na família. Essas informações comentadas em sala de aula, referidas nas entrevistas e nas autobiografias revelam que esses alunos têm *background* de leitura. Mesmo quando a leitura não é prática entre os pais, como no caso de Laura, discursivamente ela é estimulada, promovida por meio de aquisição de livros, alçada à condição de indispensável a uma boa formação educacional. Mas não me interessava que os alunos apenas construíssem suas memórias. Era preciso que refletissem sobre o processo e sobre a memória propriamente dita. Foi o que fez Breno, conforme demonstra na entrevista:

Eu acho que foi muito interessante, porque eu achava que essas memórias que eu tinha, eu falava assim “Ah, porque meus colegas vão contar XXX, é muito difícil uma pessoa usar isso hoje”. Eu não pensei, nunca pensei que a gente ia estudar, quando eu me matriculei naquela oficina, que a gente ia estudar a minha história de leitura, eu achei que a gente ia estudar, assim, a história de outros, de autores, de... nunca pensei que ia ser a minha história de leitura, né? Por mais que eu conhecesse você, XXX, mas eu nunca pensei que ia ser a minha história de leitura. Aí assim, como eu comecei a pensar nessas coisas, a lembrar disso, juntar um grupo pra poder se lembrar, né, assim, de coisas que todo mundo vivenciou, foi ótimo. Foi uma, assim, uma oportunidade assim, indescritível. Eu achei que foi muito bom, muito bom, muito bom, muito bom. Muito legal, muito interessante. Assim, sabe, acho que não tem palavras. Foi uma oportunidade muito interessante (BRENO, entrevista, p. 14).

Toda a importância que Breno atribui ao processo de construção de memória que vivenciou relaciona-se à importância que constitui, para o sujeito moderno, a possibilidade de singularizar-se pela produção de uma estética de si. Produzir o próprio passado é produzir-se a si mesmo, é dar um sentido a si mesmo no tempo presente. Já em 2012, tive oportunidade de rever Breno. Em conversa informal, contou-me que está cursando História na Universidade Federal e Direito na PUC, e que só não lê mais

literatura por conta da quantidade de leituras teóricas que tem a fazer. Não se pode comprovar que toda essa história com a leitura tenha determinado seu caminho, sua “escolha” por dois cursos que tanto exigem leitura, mas também não se pode dizer que não tenha.

Veza por outra, encontro outros alunos, além de manter contato com a maioria deles em um site de relacionamentos, na *internet*. Pude, então, saber que o caso de Breno não é único. Os outros dez ingressaram em cursos superiores. Entre os cursos por que eles optaram, encontram-se, além de História e Direito, Geografia, Artes Cênicas, Nutrição, Administração, Engenharia de Controle e Automação, Fisioterapia, Biomedicina e Letras. Cursar uma faculdade não tem, necessariamente, relação com o processo de constituição efetiva do leitor, quanto mais do leitor literário. Mas também não deixa de ter. Afinal, é visando à formação superior que o ensino básico trabalha. Souza (2003), citando pesquisa realizada por Dendani, Establet e Robert (1995), discute a mudança ocorrida nas instituições superiores, mais pontualmente a partir dos anos 1960: se antes se privilegiava a formação intelectual, agora, se privilegia a formação profissional. Uma das razões que explica essa mudança é o aumento do número de estudantes que torna o ensino superior heterogêneo, as exigências passam a ser mais de formação profissional que intelectual. Ainda segundo a pesquisa citada por Souza (2003), nos cursos superiores, o maior índice de leitura concentra-se nos cursos de Letras, seguido de outros cursos das Ciências Humanas. No entanto, apesar da estatística, não se pode dizer que os alunos que cursam outras áreas não cultivam a leitura literária, sobretudo, aqueles que, antes e além da escola, receberam formação familiar para isso. Os dados oferecidos pelos alunos a esta investigação possibilitam afirmar que, até aquele momento, quando estavam entre 13 e 14 anos, eles se constituíam leitores de literatura. Isso confirma uma das constatações de uma pesquisa realizada por Schön (1995): a de que as autobiografias apresentam a puberdade, entre 12 e 15 anos, como a faixa etária em que prepondera a leitura literária. Mas seria mesmo interessante poder, daqui a dez, vinte anos, saber desses leitores qual a relação que estariam mantendo com a leitura, especialmente a literária.

Os enunciados por meio dos quais os alunos tecem as suas memórias configuram-nos como leitores em constituição já na primeira infância, no seio familiar. O Colégio onde estudaram, por suas características e especificidades, esforçou-se por contribuir e dar continuidade a essa formação, por meio de uma pedagogia, para o trabalho com a leitura, que não fizesse da ordem e da contenção embaraços à

possibilidade de subjetivação não pela submissão, mas pelo exercício de práticas criativas e libertadoras. A materialidade do que enunciam os alunos constitui-se da trama dos discursos familiares, institucionais, oficiais que os atravessaram, que os determinaram em sua trajetória de leitores. Uma trama em que se percebe que o exercício do poder é produtivo e que, dependendo das condições em que se estabelece a relação entre saber e poder, essa produção pode ser positiva para a constituição de sujeitos singulares.

A singularidade desse grupo de leitores e de cada um deles está tecida em suas narrativas autobiográficas. Segundo Pompougnac (1997), as autobiografias de leitores costumam produzir representações que reduzem o caráter polimorfo da leitura, porque pintam um quadro em que as oposições entre as práticas de ler são limitadas. Isso pode ser comprovado nas narrativas dos alunos investigados, se considerarmos aspectos como coincidência entre documentos suporte de suas memórias de leitores – a caixinha de livros da Disney – e do espaço preferido para ler – o quarto. Aumentasse o número de sujeitos da mesma faixa etária, certamente essa coincidência aumentaria na mesma proporção. Todavia, Pompougnac (1997) assevera que

as formas de leitura não são apenas diversas; podem ser contraditórias. Como já se assinalou, o peso das prescrições exclui certas práticas; a existência de modelos valorizados significa imagens desvalorizadas; as leituras legítimas, distintas, cultas, pressupõem seus contrários e suscitam conflitos e polêmicas.

A tarefa autobiográfica consiste em gerar essa pluralidade e essas possíveis contradições (POMPOUGNAC, 1997, p. 49).

Também essa diversidade se representa nas autobiografias dos alunos. Se a prescrição da lista de livros de leitura obrigatória, indicada pela escola, produz a imagem da leitura considerada legítima, distinta, culta – acrescento – canonizada, a possibilidade de os alunos escolherem outros tantos livros para lerem produz a imagem do contrário, da resistência à obrigação e ao cânone. Eles fazem a leitura do marginal, dos *best-sellers* da moda, da literatura que se considera ser “destinada à gente que não lê literatura” (AIRA, 2007; apud CADEMARTORI, 2009, p. 91). A contradição se instaura nas autobiografias: a mesma aluna que se apaixona pela saga *Crepúsculo*, se encanta pela beleza da frase de Alencar em *Senhora*. O mesmo aluno que admite não ter lido os livros indicados pela professora, a não ser os que achava interessante, decide ler *Metamorfose*, de Kafka.

Não há fim para essa história. A leitura, considerada como prática de dimensão social e histórica, diversifica-se conforme os discursos que a constituem. O leitor,

entendido como quem pratica, produz e reproduz gestos de leitura, ainda que se repita e repita seus ancestrais, há de permanecer “desconhecido”, porque está em constante processo de constituição. Há sempre um novo traço a acrescentar em seu desenho, um outro fio a entretecer a trama que o envolve, um enunciado disperso que vem compor seu enredo. Welson, o décimo segundo aluno, o que decidiu não cursar a disciplina “Histórias de leituras”, oferece mais um detalhe para essa estampa. Procurei-o para interrogá-lo sobre o que estaria fazendo, agora, quatro anos depois da coleta de dados. Ele presta serviços terceirizados, de atendimento ao público, à Universidade e está fazendo o curso de Direito. Quanto à leitura – não especificada – ele diz que acha difícil e que se cansa da rotina dessa atividade, mas tem lido muito, porque precisa. Alguém ousaria afirmar que ele não se constitui leitor? O que é mesmo o leitor, essa figura capaz de gestos, ao mesmo tempo, tão observáveis e indefiníveis? Esse retrato há de continuar inacabado, porque os aspectos pertinentes ao leitor que se constitui extrapolam questões como o que se deve ler, o que efetivamente se lê e a quantidade do que se lê. Relacionando o caso de Ananda – que acha “incrível” ter passado a gostar de ler, que reafirma gostar de ler, que se dá o direito de escolher o que ler – com o caso de Welson – que lê muito porque precisa – reafirmo: não é por meio dessas três questões que há de se definir a constituição do leitor. Há muito mais discursos ainda a se explorar nessa trama. Daí o inevitável desejo de recomeçar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHARD, P. Memória e produção discursiva do sentido. In: ACHARD, P. et al. **O papel da memória**. – 2 ed, Campinas, SP : Pontes Editores, 2007.

AIRA, C. Best-seller e literatura. In: **Pequeno manual de procedimentos**. Tradução de Eduardo Marquardt. Organização de Marco Maschio Chaga. Curitiba: Arte e Letra, 2007.

AMORIM, G. (org.). **Retratos da leitura no Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial: Instituto Pró-livro, 2008.

ALBUQUERQUE JUNIOR, D. M. de. **História: a arte de inventar o passado**. Ensaios de teoria da história. Bauru, SP: Edusc, 2007.

ARAÚJO, I. L. Vigiar e punir ou educar? **Revista Educação**: especial Foucault pensa a educação. São Paulo: Editora Segmento, 2007, p. 26-35.

AZEVEDO, A. de. **Noite na taverna**. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Publifolha, 1997.

AZEVEDO, R. **Histórias de bobos, bocós, burraldos e paspalhões**. Porto Alegre: Projeto, 2001.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra – 4. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 7.ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1981.

BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito da leitura**. São Paulo: Ática, 1986.

BARROS, M. de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BARTHES, R. et alli. **Literatura e semiologia**. Petrópolis: Vozes, 1971.

BAUDELOT, C. **Et pourtant, ils lisent...** . Paris: Éditions du Seuil, 1999.

BENTHAM, J. **O panóptico**. Organização e tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

BERGSON, H. **Oeuvres**. Paris: Presses Universitaires de France, 1959.

_____. **Matéria e memória**: ensaios sobre a relação do corpo com o espírito. 2.ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BLOOM, H. Leio, logo existo. **Veja**. São Paulo: Abril, ano 34, n. 4, 31 jan. 2001, p. 11-15.

BORDINI, M. da G. e AGUIAR, V. T. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BOSI, E. **Memória e sociedade: lembrança de velhos**. São Paulo: T. A. Queiroz: Editora da Universidade de São Paulo, 1987.

BRAGGIO, S. L. B. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRANDÃO, H. H. N. e MICHELETTI, G. Teoria e Prática da Leitura. In: CHIAPPINI, L. **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010. Disponível em : <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf?sequence=1> Acesso em: 19 jul. 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. – Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

BASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa**/Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.

CADEMARTORI, L. **O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CALLIGARIS, C. Verdades biográficas e diários íntimos. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 11, nº 21, p. 43-58, 1998.

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CANDIDO, A. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

_____. **Literatura e sociedade**. São Paulo: Nacional, 1985.

_____. **Formação da Literatura Brasileira**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1981.

CAUVIER, J. A perspectiva autobiográfica: uma ferramenta de acompanhamento da construção identitária de adolescentes. In: PASSEGI, M. da C. (org.). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

CHARTIER, A-M. e HEBRARD, J. **Discursos sobre a leitura – 1880-1980**. São Paulo: Ática, 1995.

CHARTIER, R. **Cultura escrita, Literatura e História**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

_____. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1999.

_____. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

_____. **A história cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CRUVINEL, M. de F. **A leitura literária na escola: a palavra como diálogo infinito**. Araraquara-SP, 2002. Tese (Doutorado em Estudos Literários) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista.

CUNHA, M. A. A. **Literatura infantil: teoria e prática**. São Paulo: Ática, 1985.

DARNTON, R. **O beijo de Lamourette**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

DELEUZE, G. **Foucault**. Tradução de Cláudia Sant'Anna Martins – São Paulo: Brasiliense, 2005

_____. **Différence et répétition**. 3ª ed. Paris: Presses Universitaires de France, 1976.

DELGADO, A. F. **A invenção de Cora Coralina na batalha das memórias**. 2003. Tese (Doutorado) – UNICAMP – Campinas-SP, 2003.

DENDADI, J.; ESTABLET, B.; ROBERT, L.; La lecture dans la culture étudiante. In: CHAUDRON, M. e DE SINGLY, F. (Dir.) **Identité, lecture, écriture**. Paris: BPI-Centre Georges Pompidou, 1995, p. 72-94.

ECO, U. **Lector in fabula**. São Paulo: Perspectiva, 1986.

FISH, S. **Is there a text in this class?** Cambridge, MA: Harverd University Press, 1995.

FLECK, A. C. e WAGNER, A. A mulher como principal provedora do sustento econômico familiar. **Psicologia em estudo**. Maringá, v.8, num. esp., p. 31-38, 2003.

FONSECA, M. A. da. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. São Paulo: EDUC, 2003.

FONSECA, M. N. G. e GERALDI, J. W. O circuito do livro na escola. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

FOUCAULT, M. Conversa com Michel Foucault. In: **Repensar a política** (Ditos e escritos; VI). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010, p. 289-347.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 34. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2007.

_____. **A hermenêutica do sujeito**. 2ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006a.

_____. **Ética, sociedade, política** (Ditos e escritos; V). – 2. ed. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b.

_____. **A arqueologia do saber**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. “*Omnes et singulatin*”: uma Crítica da Razão Política. In: **Estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. **As palavras e as coisas**. 8ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. e RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

_____. O que é um autor? In: **O que é um autor?** 3. ed. Portugal: Vega, 1992a.

_____. A escrita de si. In: **O que é um autor?** 3. ed. Portugal: Vega, 1992b.

_____. A vida dos homens infames. In: **O que é um autor?** 3. ed. Portugal: Vega, 1992c.

_____. **História da sexualidade I: A vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. **História da sexualidade II: O uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985a.

_____. **História da sexualidade III: O cuidado de si**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985b.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

GALLO, S. Cuidar de si e cuidar do outro: implicações éticas para educação dos últimos escritos de Foucault. In KOHAN, W. O. **Foucault 80 anos** / organizado por Walter Omar Kohan e José Gondra. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 177-189.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Paraná: Educativa Assoeste, 1984.

GORE, J. M. Foucault e educação: fascinantes desafios. In SILVA, T. T. da (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis – RJ: Vozes, 1994.

GROS, F. Situação do curso. In: FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. 2ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GUEDES-PINTO, A. L.; SILVA, L. C. B. da; GOMES, G. G. **Memórias de leitura e formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

GUILHAUMOU, J. & MALDIDIER, D. Efeitos do arquivo: a análise do discurso no lado da história. In: ORLANDI, ENI P. (org.) **Gestos de leitura: da história no discurso**. 2.ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HANSEN, J. A. Reorientações no campo da leitura literária. In: ABREU, M. e SCHAPOCHNIK, N. (orgs.). **Cultura letrada no Brasil: objetos e práticas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); São Paulo, SP: Fapesp, 2005, – (*Coleção Histórias de Leitura*) – p. 13 a 44.

ISER, W. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. Tradução de Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996.

JOBIM, J. L. A literatura no ensino médio: um modo de ver e usar. In: ZILBERMAN, R. e RÖSING, T. M. K. (Orgs.) **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

KOHAN, W. O. **A escola, a disciplinarização dos corpos e as práticas pedagógicas**. In *Salto para o futuro: o corpo na escola*. Ano XVIII, Boletim 4, SED/MEC – abr. 2008. Disponível em <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/181924Corponaescola.pdf>. Acesso em: 24 abr. de 2012.

LAJOLO, M. e ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

_____. **Literatura infantil brasileira: histórias e histórias**. São Paulo: Ática, 1984.

LARROSA, J. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LEENHARDT, J. A literatura: uma entrada na história. In: TURCH, M. Z. e SILVA, V. M. T. (orgs.). **Leitor formado, leitor em formação: a literatura em questão**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006.

LE GOFF, J. **História e memória**. – 5ª ed. – Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2003.

LEITE, L. C. M. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

_____. **Invasão da catedral: literatura e ensino em debate**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

LEJEUNE, P. **O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet**. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2008.

Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1).

LOPES, A. R. C. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

MACHADO, A. M. **Bisa Bia, Bisa Bel**. São Paulo: Moderna, 2002.

MACHADO, R. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

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

MARSHALL, J. Governamentalidade e educação liberal. In SILVA, T. T. da (org.). **O sujeito da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 21-34.

MIRANDA, A. A leitura. **Revista Caros Amigos**. Dez. 2004, p. 10.

MIRANDA, L. L. Subjetividade: a (des)construção de um conceito. In SOUZA, S. J. e. (org.). **Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2005, p. 29-46.

MONTENEGRO, A. T. **História oral e memória: a cultura popular revisitada**. São Paulo: Contexto, 1992.

NUNES, J. H. Introdução. In ACHARD, P. et al. **O papel da memória**. – 2 ed, Campinas, SP : Pontes Editores, 2007.

OLIVEIRA, I. L. B. C. de, e DELGADO, A. F. O entrelaçamento de literatura e memória em experiências interdisciplinares de ensino de Português e História. **Revista Solta a Voz**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 1-133, jan./jun. 2008.

PAULINO, G. e COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R. e RÖSING, T. M. K. (Orgs.) **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

PENNAC, D. **Como um romance**. Tradução de Leny Werneck. – Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

POLLAK, M. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, v.5, nº 10, p. 200-215. Rio de Janeiro, 1992.

_____. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, v.2, nº 3, p. 3-15. Rio de Janeiro, 1989.

POMIAN, K. Coleção. **Enciclopédia Einaudi**, v. 1. Portugal: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 1984.

POMPOUGNAC, J-C. Relatos de aprendizado. In: FRAISSE, E.; POMPOUGNAC, J-C.; POULAIN, M. **Representações e imagens da leitura**. Tradução de Osvaldo Brito. São Paulo: Ática, 1997, p. 11-55.

PORTELLI, A. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na História Oral. **Projeto História**, São Paulo, nº 15, p. 13-33, abr. 1997.

Programa Curricular Mínimo para o Ensino Fundamental: Português. Secretaria de Educação e Cultura – Governo de Goiás, 1995.

Projeto Político Pedagógico. Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – Cepae/UFG, 2002, mimeo.

Projeto de Ensino de Língua Portuguesa (PELP). Falando, ouvindo, lendo e escrevendo o mundo: a Língua Portuguesa no Ensino Básico do Cepae. Cepae-UFG, 2006 (mimeo.).

Proposta Curricular para o Ensino Médio: Língua Portuguesa. Secretaria de Educação e Cultura – Governo de Goiás, 1995.

RICOEUR, P. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

REGO, J. L. do. **Doidinho**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.

SARGENTINI, V. M. O. Arquivo e acontecimento: a construção do *corpus* discursivo em análise do discurso. In: NAVARRO, PEDRO (org.). **Estudos do texto e do discurso: mapeando conceitos e métodos**. São Carlos: Claraluz, 2006.

SCHOLZE, L. Narrativas de si e a possibilidade de ressignificação da existência. In: PASSEGGI, M. da C. e BARBOSA, T. M. N. (Org.). **Narrativas de formação e saberes biográficos**. Natal, RN: EDURFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

SCHÖN, E. La fabrication du lecteur. In: CHAUDRON, M. e DE SINGLY, F. (Dir.) **Identité, lecture, écriture**. Paris: BPI-Centre Georges Pompidou, 1995, p. 17-44.

SILVA, E. T. da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1981.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Ceale/Autêntica, 1999.

SOUSA, K. M. de. O cuidado de si na prática educativa: a resistência na sociedade da visibilidade. **Revista Solta a Voz**. Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – UFG, v. 19, n. 1, jan./jun. 2008 – Goiânia: Cepae-UFG, p. 93-109.

SOUZA, A. P. de. **Vãos e sombras: um discurso sobre a leitura no ensino médio**. (Tese) Doutorado. UFMG – Belo Horizonte, 2003

SOUZA, M. C. C. C. de. **Escola e memória**. Bragança Paulista: IFAN-CDAPH. Editora da Universidade São Francisco/EDUSF, 2000.

THOMPSON, P. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VERISSIMO, L. F. **Banquete com os deuses: cinema, literatura, música e outras artes**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.

ZILBERMAN, R. e RÖSING, T. M. K. (Orgs.) **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

ZILBERMAN, R. A escola e a leitura da literatura. In: ZILBERMAN, R. e RÖSING, T. M. K. (Orgs.) **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009.

_____. (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

ZILBERMAN, R. e CADERMATORI, L. **Literatura infantil: autoritarismo e emancipação**. São Paulo: Ática, 1982.

YUNES, E. e PONDE, G. **Leitura e leituras da literatura infantil**. São Paulo: FTD, 1988.

WITTMANN, R. Existe uma revolução da leitura no final do século XVIII? In CAVALLO, G. e CHARTIER, R. (orgs.) **História da leitura no mundo ocidental – v.2**. São Paulo: Ática, 1999.

APÊNDICES

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

DISCIPLINA ACESSÓRIA: *HISTÓRIA(S) DE LEITURA(S)*

PROFAS.: ILSE e ANDRÉA

ALUNO(A): _____

O questionário a seguir é um importante instrumento de coleta de informações para a pesquisa que estamos realizando com você e sua família. Responda-o seriamente. Para responder às questões marcadas com um asterisco (*), consulte seus pais ou responsáveis.

QUESTIONÁRIO

*1 – Sua família é composta por

pai, mãe e filho(s)

pai e filho(s)

mãe e filho(s)

pai, madrasta e filho(s)

mãe, padrasto e filho(s)

avós e neto(s)

outros, _____

*2 – Seu pai tem

menos de trinta anos

entre trinta e cinquenta anos

entre cinquenta e sessenta anos

mais de sessenta anos

*3 – Sua mãe tem

menos de trinta anos

entre trinta e cinquenta anos

entre cinquenta e sessenta anos

mais de sessenta anos

*4 – A profissão de seu pai é _____

*5 – A profissão de sua mãe é _____

*6 – A formação escolar de seu pai é

ensino fundamental incompleto

- ensino fundamental completo
- ensino médio incompleto
- ensino médio completo
- curso superior
- especialização
- mestrado
- doutorado

*7 – A formação escolar de sua mãe é

- ensino fundamental incompleto
- ensino fundamental completo
- ensino médio incompleto
- ensino médio completo
- curso superior
- especialização
- mestrado
- doutorado

8 – Você tem

- apenas um(a) irmão(ã)
- dois irmãos
- três irmãos
- mais de três irmãos
- não tem irmãos

*9 – Você considera que a sua família lê

- muito e frequentemente
- muito, mas nem sempre
- pouco
- raramente
- não lê

*10 – Quanto à leitura literária, você considera que a sua família lê

- muito e frequentemente
- muito, mas nem sempre
- pouco
- raramente
- não lê

*11 – O espaço da sua casa que seus pais mais utilizam para fazer leituras é

- a sala
- a cozinha
- o quarto
- o escritório
- a biblioteca
- outros _____

12 – O espaço da sua casa que você, seus irmãos e/ou irmãs – caso os(as) tenha – mais utilizam para fazer leituras é

- a sala

- a cozinha
- o quarto
- o escritório
- a biblioteca
- outros _____

*13 – Para demonstrar que tipo de material sua família lê mais, enumere os itens abaixo, numa escala decrescente de 08 a 01, considerando que o número 08 (oito) será o mais lido e o número 01 (um) o menos lido

- livro literário
- livro didático
- livro teórico/científico
- livro religioso
- livro de auto-ajuda
- jornal
- revista
- outros _____

*14 – Caso sua família leia jornais, isso é possível por que vocês

- têm assinatura diária
- têm assinatura de fim de semana
- compram uma vez por semana
- compram mais de duas vezes por semana
- têm outros meios de acesso aos jornais _____

*15 – Caso sua família leia revistas, isso é possível por que vocês

- têm assinatura
- compram uma vez por mês
- compram duas vezes por mês
- compram mais de duas vezes por mês
- têm outros meios de acesso às revistas _____

*16 – Se você e sua família lêem jornais regularmente, indique qual(quais); marque mais de uma opção, se for o caso:

- O Popular
- Diário da Manhã
- Jornal Opção
- Jornal Daqui
- Correio Braziliense
- Jornal do Brasil
- O Globo
- O Estado de São Paulo
- Folha de São Paulo
- Outros, _____

*17 – Se você e sua família lêem revistas regularmente, indique qual(quais); marque mais de uma opção, se for o caso

- Isto É
- Veja
- Época

- Carta Capital
- Caros Amigos
- Capricho
- Atrevida
- Galileu
- Superinteressante
- Outras _____

*18 – Seus pais lêem mais

- porque a profissão exige
- por necessidade de informação
- para ampliação dos horizontes culturais
- por lazer
- por outros motivos _____

*19 – Seus pais compram livros para eles

- uma vez por ano
- três vezes por ano
- cinco vezes por ano
- mais de seis vezes por ano
- menos que uma vez por ano

*20 – Para que você tenha acesso aos livros

- seus pais os compram sempre, independente da escola
- seus pais os compram de vez em quando
- seus pais só os compram quando a escola pede
- seus pais conseguem livros por outros meios _____

*21 – Durante um ano, geralmente, seus pais lêem

- um livro
- de dois a três livros
- de cinco a sete livros
- de oito a dez livros
- mais de dez livros
- nenhum livro

*22 – Em datas como aniversário, dia das mães, dia dos pais, dia das crianças, natal etc., sua família dá livros de presente

- sempre
- às vezes
- só quando pedem
- nunca

*23 – Visitar livrarias é um hábito, na sua família, que você considera

- freqüente, mais de quatro vezes no ano
- ocasional, uma a duas vezes no ano
- inexistente

24 – Durante um ano, geralmente, você lê

- um livro

- de dois a três livros
- de cinco a sete livros
- de oito a dez livros
- mais de dez livros
- nenhum livro

- 25 – Entre os livros que você lê, durante o ano,
- todos é por solicitação da escola
 - a maioria é por solicitação da escola
 - menos da metade é por solicitação da escola
 - nenhum é por solicitação da escola

- 26 – Em relação a seus irmãos e/ou irmãs, você
- lê mais do que eles/elas
 - lê tanto quanto eles/elas
 - lê menos do que eles/elas

APÊNDICE B – REVIVENDO LEITURAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

DISCIPLINA ACESSÓRIA *HISTÓRIAS DE LEITURAS*
PROFAS.: ILSE e ANDRÉA

Revivendo leituras

1 – Construção da memória

A construção da memória requer um trabalho de pesquisa de documentos e um exercício de rememoração, na tentativa de compor o passado e a ele atribuir significado. Convidamos você a esse trabalho e a esse exercício, para construir suas memórias de leitura. Acreditamos que, investido(a) do papel de pesquisador(a), você conseguirá traçar sua trajetória de leitor(a) por meio da investigação da própria história de vida.

Essa atividade constitui um desafio, pois não é comum que se proponha a um(a) jovem adolescente envolver-se com a construção de suas memórias. Além disso, percorrer as lembranças poderá surpreendê-lo(a): você, certamente, perceberá que, apesar de muito jovem, pode produzir seu passado.

Até aqui, já nos referimos mais de uma vez a “construção da memória” e a “produção do passado”. Isso porque, nem a memória nem o passado estão prontos, como objetos, guardados em algum lugar e em algum tempo. Eles são construídos, produzidos à medida que nos colocamos a falar deles, a investigá-los por meio da rememoração e por meio de objetos que se constituem em documentos-suporte da memória.

2 – Trajetória da pesquisa

Comece seu trabalho, investigando em sua casa, junto à sua família, possíveis objetos que se relacionem às práticas de leitura de sua família e à sua história de leitor. Para isso, a conversa com as pessoas mais velhas de sua casa é muito importante. Um

depoimento, um relato dessas pessoas, que você registrar, pode constituir um documento.

Por meio dessas conversas e dos objetos que encontrar, vá construindo suas memórias: experiências de leitura anteriores à escola (livros/textos/histórias que leram para você ou que você leu); episódios, acontecimentos relacionados à prática da leitura e que vêm à sua lembrança, ou que, por algum motivo, pode ser considerado marcante em sua vida de leitor(a). Por isso, é importante que você observe, ao produzir seu passado, se no ambiente em que você viveu a primeira infância – até os 5/6 anos – havia envolvimento das pessoas com a leitura.

Procure se lembrar, para compor suas memórias, se houve livros que você leu que não foram exigidos ou motivados pela escola. Quais foram esses livros? Procure se lembrar também se você deixou de ler algum livro pedido pela escola, para ler outro que lhe interessava mais. Pense que você e seus(suas) colegas, trazendo todas essas informações para a sala de aula, contribuirão para a montagem de um significativo painel de memórias de leituras, pois, ainda que sejam extraídas da vivência coletiva, são histórias individuais, cheias de peculiaridades, de características muito particulares que enriquecerão esse quadro memorialístico.

Para ajudá-lo(a) na organização dos registros dessa pesquisa que está fazendo, durante essa semana, vá relatando por escrito tudo que encontrar, assim como, tudo de que você e sua família se lembrarem acerca de suas experiências com a leitura. **Esse relatório parcial da pesquisa que você está fazendo será apresentado na próxima semana, nossa 2ª aula,** como um exercício de rememoração que nos possibilitará, em sala de aula, estabelecer um diálogo sobre suas lembranças e a as de seus(suas) colegas.

3 – A produção dos documentos

Essa é a tarefa a que convocamos você. Busque em sua casa, junto a sua família, os documentos-suporte da memória – livros, cadernos, diários de leitura, fotos, filmagens ou quaisquer outros objetos que se relacionem a sua história de leitor(a) e à de sua família.

Voltamos a afirmar que a atividade de rememoração se constitui à medida que se pesquisa. Portanto, converse com seus pais ou com pessoas de sua família que sempre tiveram uma convivência muito próxima a você. Pode ser que você nunca tenha se interessado em guardar registros de sua memória de leitor, mas, talvez, seus pais ou outra pessoa, sim.

Por mais inusitado que pareça, o que vai se constituir como documento para a construção do seu passado de leitor talvez seja uma mesa, uma poltrona, um tapete... Por isso, aguçe seu faro de pesquisador. Assim como o passado e a memória, os documentos também são produzidos. Aliás, geralmente, é na trajetória de produção dos documentos que se produzem o passado e a memória.

Você já tem entre 15 e 16 anos, dos quais 09 ou 10 no Cepae, portanto não lhe será impossível produzir esses documentos. Conforme já afirmamos, eles são os suportes da memória, eles suscitarão as lembranças, as impressões, as emoções.

Como produzir esses documentos. Como fazer isso? Vale um exemplo. Vou lhes apresentar um documento-suporte de minhas memórias de leitura:

Eu tenho uma lamparina – sabe o que é uma lamparina? – que me lembra uma noite fria, na nossa casa que ainda não tinha energia elétrica, numa cidadezinha do interior de Goiás. Eu era bem criança, era o primeiro ano que eu ia à escola. Nessa noite, à luz dessa lamparina, minha mãe reuniu minhas duas irmãs mais velhas e eu – eu tinha mais três irmãos, também mais velhos; não sei por que nem eles nem meu pai participaram desse momento – em volta de uma mesa de madeira rústica, e leu, para nós, um longo e emocionante trecho do livro *Meu pé de laranja-lima*, de José Mauro de Vasconcelos. Era a história de um garotinho de mais ou menos 10 anos, narrada em primeira pessoa, de forma muito tocante.

Apesar do frio, a pequena chama da lamparina provocava algum calor, a presença da mãe e das irmãs também; o momento era aconchegante. Mas as páginas, lidas emocionadamente pela minha mãe, eram tão tristes que eu, cabeça deitada sobre os braços apoiados na mesa, chorei umas boas lágrimas. Essa é uma lembrança que me aquece o coração e sei que muito do meu gosto pela leitura eu devo a minha mãe que sempre nos proporcionava momentos como esse. Não me lembro de minha mãe ter dito para eu ler esse livro, mas ele foi um dos primeiros livros que li, assim que tive o domínio da leitura. Essa lamparina passou muito tempo longe de mim, só muitos anos mais tarde, minha mãe já tinha morrido, eu já estava casada e com filhos, ao reencontrá-la, é que percebi o poder que ela tinha de me suscitar tantas lembranças e emoções. Daí me interessou guardá-la.

Esse é um objeto que eu poderia nunca mais ter recuperado. E, para outras pessoas, as minhas irmãs, por exemplo, ele certamente produziria significados e memórias diferentes.

Percebeu? Por mais estranho que pareça, essa lamparina que, hoje, em meio a tanta tecnologia de ponta, dificilmente será usada para produzir luz, ilumina as minhas memórias. Portanto, é fundamental que você seja um(a) pesquisador(a) atento(a) para encontrar os objetos que vão também iluminar as suas memórias.

Dedicaremos a nossa **4ª aula** ao estudo desses documentos. Combinaremos um dia para que você traga para a sala aquele(s) que for(em) possível(eis): livros, cadernos, diários de leitura, estojos, marca-páginas, fotos ou quaisquer outros que você tenha

relacionado com sua história de leitor(a). Sempre lembrando que, para a montagem dessa lista de documentos, a contribuição de sua família é imprescindível.

Junto com esse(s) documento(s), **você trará também um texto que vai produzir sobre ele(s)**. Nesse texto você vai identificar/descrever esse(s) documento(s); relacioná-lo com sua história e suas memórias de leitor(a), considerando a importância dele(s) e as lembranças, as emoções, as impressões que eles suscitam. Você vai, ainda, justificar por que esse(s) foi(foram) o(s) documento(s) escolhido(s).

4 – Os documentos e as marcas temporais

Para organizar seu trabalho de pesquisador, conforme já orientamos, faça um inventário (uma lista) desses documentos e tente dividi-los em duas categorias:

- a) os documentos que estão relacionados às suas práticas de leitura na primeira infância, antes de entrar para a escola;
- b) os documentos que se vinculam à época escolar: 1ª e 2ª Fase do Ensino Fundamental, e Ensino Médio

Ou seja, ao investigar os documentos, procure estabelecer relações entre eles e as diversas etapas de sua trajetória como leitor(a). Sobretudo, detenha-se demoradamente a registrar as lembranças que lhe traz o encontro com esses documentos-suporte de suas memórias de leitor(a); as sensações, as emoções, os sentimentos que essas lembranças lhe provocam; os significados, para sua história como leitor(a), que você atribui a esses objetos e a essas lembranças. Você vai fazer isso, de tal forma que possa:

- primeiro, descrever sua trajetória individual de leitor;
- segundo, descrever sua trajetória coletiva de leitor escolar, junto ao grupo de colegas com quem vem trilhando os caminhos da leitura.

Essa investigação dos documentos é importante para que você execute uma tarefa imprescindível para essa pesquisa: traçar uma linha do tempo em que você se represente:

a) leitor(a) criança (a leitura descoberta) – procure reviver as impressões e as emoções do momento da descoberta da leitura, identificando em que época ou ano, mais ou menos, isso de deu; narrando como você e sua família vivenciaram esse acontecimento e descrevendo o(a) “leitor(a)” que você era nessa fase.

b) leitor(a) escolar (a leitura exigida) – como você vivenciou a experiência de ter que ler o que e por que a escola exigia. Que lembranças você consegue compor para

comparar/diferenciar as práticas de leitura, a que foi exposto(a) na 1ª Fase, das práticas da 2ª Fase do Ensino Fundamental. Em qual dessas etapas você considera que leu mais e teve mais liberdade para escolher o que ler; em qual delas houve leituras que marcaram – positiva ou negativamente – sua história de leitor(a). Quando e quantas vezes deixou de fazer as leituras exigidas pela escola? Como se deu seu contato com a biblioteca da escola; em qual das fases do Ensino Fundamental você considera que frequentou mais a biblioteca; quando frequentou por obrigação e como se sentia ao ser obrigado a ir à biblioteca; quando frequentou por interesse próprio; que importância tem para sua história de leitor a biblioteca do Cepae.

c) leitor(a) autônomo(a) (a leitura decidida) – antes de mais nada, é preciso que você entenda que a sua história de leitor(a) autônomo(a) não se desvincula de sua história de leitor(a) escolar. No entanto, num exercício de autonomia que você pode ter construído ao longo da vida escolar, ao chegar ao Ensino Médio, certamente você se reserva o direito de ler – ou de não ler – com mais liberdade, ainda que sob a pressão da leitura exigida para o vestibular. Que leitor você se representa, agora, nessa nova etapa de sua formação? Você exerce sua autonomia mais para ler ou para não ler? Se para ler, para ler o quê? Se para não ler, por quê? Em que aspectos você considera que é possível conciliar leitura autônoma (decidida) e leitura exigida?

O nosso objetivo é que, ao final dessa pesquisa, você produza uma narrativa autobiográfica em cuja trama se configure sua trajetória de leitor(a).

5 – Produção de narrativa autobiográfica

Propomos a você que não perca a oportunidade de produzir sua história de leitor(a) já, a partir de agora. E mais, além de produzi-la, deixá-la registrada na narrativa autobiográfica que você vai escrever para construir sua história como leitor(a).

Lembre-se de que nesse texto autobiográfico você é o(a) narrador(a), ou seja, a narrativa é em primeira pessoa. Você narra a própria história e, de certa forma, imbricada a sua história estará a de sua família, de seus colegas, de suas professoras, em fim, de sua escola. Mas, você é o foco.

Lembre-se também de que uma autobiografia é uma história de vida, o que significa que a trama narrativa deve sustentar-se no passado e nas memórias que você conseguiu construir e, não, propriamente, na invenção de uma trama puramente ficcional.

Para dar início à produção desse texto, retome as etapas da pesquisa que fez sobre sua história de leitor(a). Durante a trajetória da pesquisa, você produziu dois textos: – um relatório parcial da pesquisa, na semana em que iniciamos esse trabalho (**item 2 desse texto**); e

– um texto sobre os documentos-suporte de suas memórias de leitor(a), (**item 3 desse texto**).

Nesse momento em que você dá início à elaboração da narrativa autobiográfica, eles serão importantes; serão norteadores para que você organize suas idéias e produza uma boa narrativa. Retome também o **item 4** (Os documentos e as marcas temporais), para descrever suas trajetórias individual e coletiva de leitor(a), assim como para caracterizar-se como leitor no decorrer do tempo.

Enfim:

– esforce-se por rememorar suas primeiras experiências com a leitura e com os livros;

– procure traçar no tempo sua trajetória de leitor(a), tendo como “divisor de águas” sua entrada para a escola;

– cuide para que seu texto não se assemelhe a um relato, por isso, ao elaborá-lo, trabalhe a linguagem de forma a construir uma trama narrativa que caracterize bem os episódios, os fatos, os eventos de que se lembra e, principalmente, as sensações, impressões e emoções que viveu a cada momento.

– relacione episódios, fatos, eventos, sensações, impressões e emoções aos lugares onde aconteceram, aos objetos e às pessoas que envolveram. Um aspecto que enriquecerá seu texto e que, portanto não pode faltar, são os significados que essas experiências vivenciadas com a leitura têm para você. Lembre-se: sua narrativa deve constituir-se num quadro, bem colorido e em movimento, que represente sua vida de leitor(a).

APÊNDICE C – PROGRAMAÇÃO DAS AULAS – BLOCO I

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

PROGRAMAÇÃO DAS AULAS DA DISCIPLINA *HISTÓRIA(S) DE LEITURA(S)*

PROFAS.: ILSE e ANDRÉA

BLOCO I: Construção da memória individual, da trajetória como leitor

1ª aula

- a) **Apresentação da disciplina:** a disciplina tem por objetivo construir as memórias dos alunos relacionadas à leitura. Por isso, o conteúdo são as próprias atividades que serão desenvolvidas no decorrer do semestre, em sala de aula e fora dela. Entre essas atividades, teremos dinâmicas para construção da memória individual e do grupo, incluindo um questionário; pesquisa da própria história e da história da família, relacionada à leitura, por meio de documentos diversos (cadernos, livros, fotos etc); leituras e discussões sobre memórias de leituras de alguns autores; estudo de concepções de leitura; leitura de narrativas e produção de estratégias para motivar leituras; produção e realização de entrevistas (entre a professora e os alunos, e entre os alunos e a família); produção escrita de relatórios e de narrativas autobiográficas.
- b) **Enquete:** os alunos deverão responder oralmente à seguinte questão: “Por que você se interessou por essa disciplina?”
- c) **Apresentação do questionário:** leitura e explicação, para que os alunos possam levá-lo para casa e responder junto com a família. O questionário deverá ser devolvido na próxima aula.
- d) **Proposta da atividade inicial: “Revivendo leituras”** – (possivelmente, apenas os quatro primeiros itens). **Só fizemos os dois primeiros itens, no dia 06/08/08.**

2ª aula

a) Iniciar a aula, lembrando que, hoje, os questionários respondidos com a ajuda da família serão recolhidos. Antes de recolhê-los, abrir espaço para que os alunos comentem como foi respondê-lo, se tiveram alguma dificuldade, se realmente contaram com a ajuda da família, se ele foi respondido às pressas ou se se detiveram a pensar sobre as questões propostas.

b) Apresentar, ler, explicar e discutir o item 5 do texto “Revivendo leituras” **(Fizemos a leitura do item 3 e começamos o 4);**

c) depois, recolher o relatório escrito das atividades de pesquisa que os alunos realizaram durante a semana **(Não recolhemos o relatório: alguns alunos não tinham feito; achamos melhor dar mais tempo, inclusive porque essa segunda aula poderia ajudar na construção do relatório. Paramos aqui, no dia 13/08/08);**

d) em seguida, propor a seguinte dinâmica **(essa dinâmica ficou para a próxima a terceira aula):**

3ª aula

– organizem-se em duplas;

– vocês terão 10’ para conversar sobre:

1) as lembranças que têm dos primeiros contatos com livros **antes de entrarem para escola;**

2) se conseguem se lembrar como se deram esses contatos, quem os proporcionou, onde aconteceram; que sensações e sentimentos ficaram guardados;

3) se conseguem se lembrar do(s) livro(s) a que tinham acesso nessa época, podem descrevê-los? Nas conversas, em casa, conseguiram recuperar alguma prática de leitura da família;

4) se encontraram algum objeto que pode ser considerado documento-suporte de memórias de leitura **(Obs.: essas questões serão entregues, por escrito, para as duplas);**

– Após os 10’ de conversa, os componentes das duplas expõem para os demais o diálogo que estabeleceu com o(a) colega sobre suas lembranças;

- terminada a exposição, os alunos receberão de volta os relatórios e terão cinco minutos para compará-lo com o relato oral que acabou de fazer;
- passados os 5', os alunos comentarão as semelhanças e as diferenças entre o relato oral e o relato escrito;
- concluir, refletindo com os alunos sobre o fato de que um pode complementar o outro e, se houve muitas diferenças, talvez seja porque o passado e a memória estão sempre em construção;
- recolher, agora definitivamente, os relatórios escritos (**Fizemos toda a dinâmica, no dia 20/08/08**).

4ª aula

Terminamos a leitura e discussão do texto “Revivendo leituras”, itens 4 e 5 (Isso foi no dia 27/08/08).

5ª aula

Primeiro momento – 40' (Só houve esse primeiro momento, quando preparávamos a aula, percebemos que não seria possível fazer o segundo momento, o tempo não daria).

Para focalizar mais detidamente o tempo da leitura na escola de 1ª Fase, propor que os alunos respondam a algumas perguntas, por meio de sorteio. As perguntas escritas em tirinhas de papel enroladas, numeradas de 01 a 12, colocadas numa caixinha, serão distribuídas entre os alunos e respondidas pela ordem de numeração. Antes de responder às perguntas, os alunos terão 5' para o exercício de rememoração. O sorteio é apenas para que alguém comece a responder, mas não é rígido. Se outros alunos quiseram responder às perguntas, depois do primeiro sorteado, tanto melhor. As perguntas sorteadas serão:

- 1 - Que importância a sua entrada para a escola tem na sua história de leitor(a)?
- 2 - Que lembranças você guarda dos primeiros livros com que teve contato na escola?
- 3 - Que lembranças você guarda das atividades de leitura de que participou com os colegas, em sala de aula, quando estava na 1ª Fase?
- 4 - Na época da 1ª Fase, havia espaço na sala de aula para que você e seus colegas comentassem os livros que liam ou que eram lidos para vocês? Como isso era feito?

5 - Ainda na 1ª Fase, quais eram as atividades relacionadas à leitura de que você gostava de participar? Quais as de que não gostava?

6 - Que imagem você constrói de si mesmo(a), como leitor(a) criança, quando, pela lembrança, retorna aos seus primeiros anos de escola? E de seus colegas?

7 - Comente a importância que tiveram as professoras dos seus primeiros anos escolares para sua história de leitor(a).

8 - Qual a professora da 1ª Fase que marcou definitivamente a sua história de leitor(a)?

9 - Conte como foi para você conhecer e poder frequentar a biblioteca da escola.

10 - Durante a 1ª Fase, vocês tinham, pelo menos uma vez por semana, aulas na biblioteca. O que faziam lá? Você gostava dessas aulas? Por quê?

11 - Quando estava na 1ª Fase, você leu algum livro da biblioteca e gostou tanto que teve vontade de não devolvê-lo? Que livro é esse?

12 - Que episódio relacionado à leitura marcou muito a sua turma, quando você e seus colegas ainda cursavam a 1ª Fase? Comente esse episódio (**Essa dinâmica foi a aula do dia 03/09/08**).

Segundo momento – 40' (Não aconteceu, talvez seja uma outra aula).

Apresentar aos alunos alguns (entre 5 e 6) livros da biblioteca da escola que tenham sido lidos por dois ou mais alunos, ainda na 1ª Fase. Deixar que, por 10', os livros circulem entre os alunos que podem se organizar em grupos de 2 ou 3. Passados os 10', fazer perguntas que suscitem a produção de memória das leituras desses livros:

1 – Quais lembranças, sensações, emoções o reencontro com esses livros provocou em vocês?

2 – Quem leu todos esses livros, quando fez a 1ª Fase?

3 – Quem leu algum desses livros e não gostou nenhum pouco? Lembra por que não gostou?

4 – Alguém escreveu algum texto sobre um desses livros? Quem? Escreveu porque quis ou por exigência da escola?

5 – Algum desses livros foi lido mais de uma vez por algum de vocês? Por quem e por quê?

6 – Se nenhum desses foi lido mais de uma vez, há algum outro, que não está entre estes, que tenha sido lido, ainda na 1ª Fase, mais de uma vez por alguém? Qual? Como você explica ler o mesmo livro mais de uma vez?

7 – Vocês consideram que esses livros fazem parte de sua história de leitores(as)? Por quê?

Encerrar a aula com a tarefa de casa para a próxima semana: trazer para a sala os objetos que você e sua família encontraram e que consideram produtores de memórias relacionadas à leitura. As atividades para a próxima aula foram planejadas para trabalharmos com esses objetos.

6ª aula

A dinâmica ficou assim:

- Recolher os documentos que os alunos trouxeram e colocá-los na mesa em exposição.

ETAPA I:

1) Observem todos os documentos, silenciosamente, refletindo se algum deles, que não seja o seu, desperta suas memórias de leitura. **(8 min.)**

- distribuir os documentos entre os alunos. Seguir a lista de chamada.

ETAPA II:

2) Levantem hipóteses quanto às lembranças que o documento que você recebeu produz para seu respectivo dono. **(10 min.)**

ETAPA III:

- Para apresentar os documentos, seguir a lista de chamada.

3) Identifique o documento que recebeu e apresente as hipóteses que levantou.

4) O aluno cujo documento foi apresentado deve ler o texto que elaborou.

5) Outros alunos podem narrar lembranças suscitadas pelo documento do colega.

6) O aluno que apresentou as hipóteses deve fazer um breve comentário sobre a coincidência ou não entre as hipóteses levantadas e as lembranças narradas (**Essa aula aconteceu no dia 10/09/08**).

APÊNDICE D – PROGRAMAÇÃO DAS AULAS – BLOCO II

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

PROGRAMAÇÃO DAS AULAS DA DISCIPLINA *HISTÓRIA(S) DE LEITURA(S)*
PROFAS.: ILSE e ANDRÉA

BLOCO II

I) Concluir a dinâmica de rememoração da 1ª Fase

1 – Sensibilizar para a dinâmica:

- Escrever no quadro: 1ª Fase – Pré

1ª série

2ª série

3ª série

4ª série

- Antes que os alunos comecem a responder às questões que estão faltando, orientá-los para que respondam, situando as lembranças em cada série da 1ª Fase.

- As questões que faltam são:

5 – Você se lembra de livros que foram de leitura obrigatória para toda a turma, na 1ª Fase? Lembra-se como a leitura desse livro era trabalhada em sala? Qual leitura você gostava mais de fazer: a do livro obrigatório ou a do livro de livre escolha? Por quê?

6 - Na 1ª Fase, quais eram as atividades relacionadas à leitura de que você gostava de participar? Quais as de que não gostava?

7 - Comente a importância que tiveram as professoras dos seus primeiros anos escolares para sua história de leitor(a).

8 - Qual a professora da 1ª Fase que marcou definitivamente a sua história de leitor(a)?

12 - Que imagem você constrói de si mesmo(a), como leitor(a) criança, quando, pela lembrança, retorna aos seus primeiros anos de escola? E de seus colegas?

2 – Encerramento da dinâmica:

- Concluir, escrevendo no quadro, na frente das séries da 1ª Fase, o que se encontra negrito a seguir e, depois, comentar conforme o que está entre parênteses:

a) espaços de leitura (predominantemente a biblioteca; pouco na sala de aula)

b) sensações vivenciadas com os livros (leitura sensorial: tamanho do livro e das letras; cores; ilustrações)

c) atividades desenvolvidas com as leituras (recontar a história; decorar a história para contar; escrever o diário de leitura; resumir; desenhar)

d) as professoras e as lembranças de leituras

e) leituras na escola e práticas de leitura em casa (a família estava sempre dando suporte e havia uma relação de reciprocidade “leitura em casa – na escola – em casa”)

OBSERVAÇÃO: na maior parte das vezes, essas lembranças foram compartilhadas – um se lembrava e os outros concordavam e/ou complementavam.

I) Passando para a 2ª Fase

- Iniciar, alertando aos alunos que, como as lembranças da 2ª Fase estão mais próximas no tempo, eles podem se deixar influenciar por esse fato e pensar que não precisam falar sobre elas. Pode ser que nesse caso o exercício de lembrança exija mais esforço.

- Outro alerta: eles não podem se deixar influenciar pelo fato de eu ter sido professora deles por dois anos. Não podem contar com a minha memória, porque o que interessa são as memórias deles.

- Colocar no quadro, na frente da 1ª Fase, as séries da 2ª Fase e chamar a atenção para o fato de que os alunos deverão construir as lembranças relacionadas a essa fase, fazendo um exercício semelhante.

- Dar início à dinâmica para construção das memórias da 2ª Fase:

2ª FASE: LEMBRANÇAS COLETIVAS

1) Dividir os alunos em grupos (3 X 3 e 1 X 2)

- Cada grupo ficará responsável por construir as memórias de leitura relativas a uma série. Os grupos serão: a) Ananda, Ivo e Yonara – 5ª série

b) Breno, Marcela e Juçara – 6ª série

c) Bruce, Laura e Ronald – 7ª série

d) Taiana e Tatiana – 8ª série

CONSTRUINDO LEMBRANÇAS COLETIVAS DA 2ª FASE

PRIMEIRO MOMENTO

Objetivo: Suscitar as memórias espontâneas

Registrar por escrito as memórias acerca da _____ série, a partir dos elementos abaixo:

Professora e as lembranças de leitura

- lembrar o nome da professora e as lembranças que vocês guardam dela

- relacionar o trabalho realizado pela professora com **livros obrigatórios lidos na série:**

a) listar os livros

b) comentar cada um dos livros

Atividades relacionadas com a leitura:

a) listar diferentes atividades orais e escritas realizadas a partir da leitura dos livros obrigatórios

b) comentar cada uma das atividades recordadas

Sensações com a leitura:

a) delinear as percepções da turma, como coletivo, em relação aos livros e às atividades relacionadas com a leitura dos livros literários (como a turma reagia à indicação dos livros e às propostas de atividades)

Livros de livre escolha

- a) comentem o tratamento dado pela professora aos livros de livre escolha
- b) registrar, aluno por aluno, as lembranças sobre os livros de livre escolha lidos durante essa série.

APÊNDICE E – PROGRAMAÇÃO DAS AULAS – BLOCO III

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

PROGRAMAÇÃO DAS AULAS DA DISCIPLINA *HISTÓRIA(S) DE LEITURA(S)*
PROFAS.: ILSE e ANDRÉA

BLOCO III

1 – Considerar que a memória é constituída de dupla face: lembrança e esquecimento. Portanto, na história que vocês estão construindo, tanto o que lembram quanto o que esquecem é igualmente importante. Por isso, na atividade que vamos propor para a aula de hoje precisamos contar com o empenho de vocês em lembrar e/ou refletir sobre o esquecimento.

Para colocar no quadro: “A construção das memórias se dá por meio de uma dinâmica entre a ação de lembrar e a ação de esquecer. Nessa dinâmica é tão importante interpretar o que se lembra quanto o que se esquece.”

2 – Entregar o quadro “Literatura nas aulas de Português”.

LITERATURA NAS AULAS DE PORTUGUÊS

	5ª SÉRIE	6ª SÉRIE	7ª SÉRIE	8ª SÉRIE
PROFESSORA	LUCINEIDE	ILSE	ILSE	DEUSA
	1 - <i>Domador de nuvens</i> – Vanderley Timóteo: discussão,	1 - <i>Doidinho</i> – José Lins do Rego: leitura e discussão, em sala, do 1º capítulo; leitura e discussão, em sala, do 7º capítulo;	1 - <i>Menino de engenho</i> – José Lins do Rego: contextualização do livro; linha do tempo	1 - <i>Antígona</i> – Sófocles: contextualização do livro (o gênero dramático, a tragédia);

<p>LIVROS/ATIVIDADES</p>	<p>apresentação em grupos (comentários sobre o livro)</p> <p>2 - Manhas comuns – Mônica Versiane: leitura em sala dos primeiros capítulos, questões sobre a leitura feita, avaliação de leitura</p> <p>3 - Histórias de bobos, bocós, burraldos e paspalhões – Ricardo Azevedo: avaliação de leitura</p> <p>4 - Restos de arco-íris – Sérgio Caparelli: atividade avaliativa</p>	<p>questões para responder por escrito; avaliação escrita; seminário. Atividades relacionadas: cotidiano escolar.</p> <p>2 - Bisa Bia Bisa Bel – Ana Maria Machado: leitura em sala, discussão sobre os elementos estruturais da narrativa; exercícios escritos; análise das formas de preservação da memória familiar em <i>Bisa Bia Bisa Bel</i>. Atividades relacionadas: projeto “Memória familiar: construção afetiva do passado”.</p> <p>3 - Destino em aberto – Marisa Lajolo: verificação de leitura (escrita); debate; seminário. Atividades relacionadas: leituras, discussões e produção de texto sobre adolescência/adolescentes.</p> <p>4 - A escrava Isaura – Bernardo Guimarães: leitura, em sala, dos primeiros capítulos, comparando a narrativa a uma filmagem; discussão sobre os personagens; atividade escrita (análise da família patriarcal, do trabalho escravo, dos castigos e da sociedade escravista). Atividades relacionadas: leitura de notícia de jornal e de charge sobre o que hoje se chama “escravidão”; leitura sobre a escravidão no Brasil colonial; leitura do conto “Pai contra mãe”, de Machado de Assis; produção de “Imaginação histórica” (narrativa sobre cotidiano no engenho).</p>	<p>para chegar ao contexto de <i>Menino de engenho</i>; atividade escrita (1ª leitura de <i>Menino de engenho</i>); análise do emprego de tempos verbais no cap. 11 de <i>Menino de engenho</i>; comentário oral sobre a atividade 1ª leitura de <i>Menino de engenho</i>; análise das relações de trabalho; memória e criação literária; questões para análise de <i>Menino de engenho</i>.</p> <p>2 - Clube dos anjos – Luis Fernando Veríssimo: leitura, em sala, dos primeiros capítulos do livro; atividade escrita (análise do espaço, do tempo e do tema da narrativa); comentário oral da atividade escrita; correção da atividade escrita; trabalho em grupo (cada grupo é sorteado com um dos pratos que aparece na narrativa e, depois de pesquisá-lo, apresenta a receita; podendo trazer o prato como demonstração); comentário crítico. Atividades relacionadas: projeto: “Alimentação como prática cultural” (leitura de textos de jornal, de poemas de Cora Coralina e Drummond, de fragmentos de Pedro Nava; filme “Super size me”; painel sobre a formação da culinária brasileira; estudo sobre patrimônio; visita à cidade de Goiás.</p> <p>3 - Oliver Twist – Charles Dickens:</p>	<p>contextualização da peça; trabalho em grupo (leitura dramatizada); avaliação escrita</p> <p>2 - Noite na taverna – Álvares de Azevedo: Álvares de Azevedo: leitura do primeiro conto, para análise dos elementos estruturais da narrativa; atividade escrita (análise de um dos contos); leitura do conto “Solfieri” (análise dos elementos estruturais); resenha sobre um dos contos; apresentação oral das resenhas; contextualização da obra e da vida do autor; seminário sobre a vida e a obra de Álvares de Azevedo; avaliação escrita sobre o livro. Atividades relacionadas: estudo do Romantismo (Lord Byron e Goethe); seminário sobre o horror na literatura e demais artes; apresentação da sala do horror no Eureka.</p> <p>3 - Bagagem – Adélia Prado: intertextualidade Drummond/Adélia Prado (análise de poemas dos dois poetas); leitura e análise de poemas em sala; leitura de poemas em sala; leitura de entrevista feita com Adélia Prado; elaboração de entrevista poética (os alunos fazem perguntas que podem ser respondidas com versos da poeta). Atividades relacionadas: leitura e discussão sobre o texto “Letra de canção e poesia” – a relação</p>
--------------------------	---	--	---	--

			<p>leitura, em sala, dos primeiros capítulos do livro; discussão sobre o primeiro capítulo do livro; filme <i>Oliver Twist</i>, de Roman Polansk; discussão sobre o filme; questões escritas para análise do livro; questões escritas para análise e comparação entre o livro e o filme.</p> <p>4 - Coletânea de poemas de Cora Coralina e Drummond: Atividades relacionadas: projeto “Alimentação como prática cultural”.</p>	<p>entre canção e poesia.</p> <p>4 - <i>Dois irmãos</i> – Milton Hatoum: a narrativa longa – o romance (aula expositiva); elementos e temáticas no romance <i>Dois irmãos</i>; estrutura narrativa do livro; a temática (debate sobre aspectos levantados pelos alunos); apresentação oral sobre os elementos da narrativa <i>Dois irmãos</i>; atividade escrita</p>
--	--	--	---	---

3 – Entregar a atividade “Explorando as memórias da 2ª Fase – segundo momento”.

Eles terão até 15h30 para fazer:

EXPLORANDO AS MEMÓRIAS DA 2ª FASE

SEGUNDO MOMENTO

Objetivo: Suscitar memórias a partir de informações

A partir do quadro “Literatura nas aulas de Português”, você receberá um conjunto de informações acerca do trabalho com a leitura literária realizada com a sua turma durante os quatro últimos anos no Cepae.

Nossa intenção é que as informações sobre os livros de leitura obrigatória, as professoras e as atividades propostas para explorar os livros possam colaborar para suscitar suas memórias sobre essas vivências escolares. Ou seja, nos interessa suas memórias dessas leituras e o modo como você relembra as experiências provocadas pelas atividades desenvolvidas em sala de aula e em casa.

Para isso, elaboramos um conjunto de questões para auxiliar na construção de suas memórias.

1. Entre os livros de leitura obrigatória citados no quadro, quais os que você considera mais marcantes na sua história de leitor(a)? Aponte o livro que mais marcou positivamente e aquele que mais marcou negativamente, justificando com suas impressões acerca desses livros. Na sua justificativa, considere a leitura realizada em casa e as atividades em sala de aula.

2. Para expor sua opinião sobre as atividades propostas pelas professoras, enumere os itens abaixo numa escala decrescente de 14 a 1, considerando que o número 14 será a atividade de que você gostou mais. Ao responder, considere o objetivo das professoras ao proporem essas atividades é estimular a leitura e despertar seu interesse pelos livros obrigatórios.

- () Análise dos elementos estruturais da narrativa.
- () Assistir filme relacionado com o livro.
- () Atividades interdisciplinares com História.
- () Aula expositiva sobre o livro e seu autor.
- () Debate.
- () Discussão sobre o livro.
- () Dramatização de partes do livro.
- () Leitura em sala de capítulos do livro.
- () Produção de resenhas.
- () Questões sobre o livro para responder por escrito.
- () Resumo do livro.
- () Seminário sobre o livro.
- () Trabalho em grupo sobre o livro.
- () Verificação de leitura.

3. Volte ao quadro e verifique as informações sobre as propostas de atividades em cada série. Escolha as duas que mais marcaram positivamente e as duas que mais marcaram negativamente, comentando suas impressões a respeito dessas atividades. Não se esqueça de estabelecer as relações entre essas atividades e a sua experiência de leitura das obras trabalhadas.

4. No conjunto de atividades relacionadas com leituras realizadas durante os quatro últimos anos, faça uma análise sobre como era o tratamento dado pelas professoras à leitura dos livros de livre escolha.

5. Você teve três professoras ao longo desses quatro anos. Algumas estratégias para trabalhar a leitura são comuns à Subárea de Português. Em sua opinião, o modo de trabalho de cada uma dessas professoras influencia as estratégias propostas e seus objetivos em relação à leitura? Na sua resposta, apresente também suas impressões a respeito do trabalho dessas professoras.

6. a) Comente acerca das dificuldades que você e seus colegas encontraram para registrar as memórias solicitadas na atividade da aula passada sobre as experiências de leitura durante a 2ª Fase.

b) Ao realizar a atividade da aula de hoje, você também encontrou dificuldades para registrar suas memórias a partir das questões solicitadas? Justifique sua resposta.

4 – Entregar a atividade de casa – marcar para a próxima aula: 01/10/08

ATIVIDADE PARA CASA

INVESTIGANDO E CONSTRUINDO MEMÓRIAS INDIVIDUAIS

Assim como vimos fazendo, é importante que você entre em contato com os objetos que constituem suporte de suas memórias de leitura. Por isso, procure livros, atividades escolares de leitura e outros materiais que auxiliem a traçar sua história de leitor durante a 2ª fase.

1. Faça um inventário desses suportes da memória. Para nossa pesquisa, é muito importante que você aponte o maior número possível de livros “de livre escolha” que você leu nos últimos quatro anos (se possível indique em qual série).

2. Escolha um ou mais livros que tenha lido como “leitura de livre escolha” em uma das séries da 2ª fase do Ensino Fundamental e exponha suas impressões sobre a trama, as sensações vivenciadas durante a leitura, as reflexões despertadas e outros aspectos que justifiquem por que esse livro se destaca na sua história de leitor.

3. Em seguida, responda as questões:

- a) Cite os critérios que você adota para selecionar um livro de livre escolha. Comente também acerca de como você tem acesso a esses livros.
- b) Na sua formação como leitor(a), ou seja, na construção da trajetória como leitor(a) autônomo(a), quais livros você considera mais importantes: os livros obrigatórios ou os livros de livre escolha lidos nos últimos quatro anos?
- c) Você observa diferença entre a leitura feita livremente (livros de livre escolhas e outros) e a leitura indicada pelas professoras (livros obrigatórios)?

4. Analise suas memórias de leitor construídas até aqui, na disciplina “Histórias de Leituras”.

- a) Estabeleça as diferenças entre você como leitor durante a 1ª fase e você como leitor na 2ª fase. Também comente se você está percebendo diferenças nas propostas de leitura no Ensino Médio.
- b) Reflita sobre a leitura que você realizou em sua casa ao longo da sua história como leitor. Teça comentários a respeito das leituras que realiza de forma autônoma e a leitura que realiza estimulado pela escola, ressaltando se você percebe diferenças entre você-criança e você-adolescente.

Entregar a proposta da resenha:

RESENHA

Como parte de nossas atividades de rememoração de leituras, você vai produzir uma resenha sobre um livro que já tenha lido. Entre os livros que você já leu, escolha um que você considere especial, que por algum motivo tenha marcado sua história de leitor(a) e que você ache que vale a pena ser lido por outras pessoas. Sua resenha será produzida com o objetivo de convencer outros(as) leitores(as) a lerem esse livro. Para alcançar esse objetivo, você terá que descrever e comentar criticamente o livro – projeto gráfico (formato, tamanho, capa, ilustrações, número de páginas) e principalmente o conteúdo. No entanto, o mais importante é que retome os aspectos que julga interessante no livro, para que, a partir deles, você construa seus argumentos, visando persuadir outras pessoas a lê-lo. Quanto mais explorar as qualidades desse livro, as que fizeram com que você gostasse tanto dele, mais seus argumentos terão força de persuasão.

Organize suas idéias para que sua resenha tenha clareza e coerência, e não se esqueça de dar um título a ela.

CRONOGRAMA PARA ESTA ATIVIDADE:

- Dia 15/10/08: apresentar para a professora o título do livro escolhido.
- Dia 19/11/08: entregar a resenha pronta.

Recolher a narrativa autobiográfica e a atividade da aula passada.

APÊNDICE F – PROGRAMAÇÃO DAS AULAS – BLOCO IV

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

PROGRAMAÇÃO DAS AULAS DA DISCIPLINA *HISTÓRIA(S) DE LEITURA(S)*
PROFAS.: ILSE e ANDRÉA

BLOCO IV**QUESTÕES PARA DINÂMICA DOS LIVROS OBRIGATÓRIOS**

- Providenciar os livros: verificar o que tem em casa e na Biblioteca / trazer lista dos livros que preciso solicitar para os alunos.

1º momento: Cada aluno recebe um livro obrigatório embrulhado, junto com o conjunto de questões para responder individualmente por escrito. TEMPO: 30 minutos

TEMPO P/ EXPOSIÇÃO E SELEÇÃO DOS LIVROS PELOS ALUNOS: 5 minutos

2º momento: Os livros são colocados em cima da mesa e os(as) alunos(as) escolhem aquele livro sobre o qual querem responder as questões – também escrevendo. TEMPO: RESTANTE DO TEMPO DE SALA E/OU EM CASA

QUESTÕES:

Quais lembranças e sensações esse livro desperta em você?

Trace sua trajetória de leitura desse livro:

- a) você começou e ler logo que a professora indicou?
- b) Você não leu logo de início, mas só depois que a professora começou a trabalhar em sala? Se nenhuma das situações citadas corresponde ao que aconteceu com você, comente se leu e como você realizou a leitura desse livro.
- c) Como as atividades realizadas em sala influenciaram a leitura desse livro?

- d) Esse é um livro importante na sua trajetória de leitor? Faça um comentário, destacando suas impressões sobre a leitura desse livro.
- e) Se possível, escreva um parágrafo sobre esse livro, apresentando-o para um possível leitor. Caso você não consiga, exponha os motivos.
- f) Se você teve dificuldades para responder as questões propostas, tente explicar as razões dessa situação.

SEGUNDO MOMENTO:

A até d: iguais ao primeiro momento.

- g) Explique porque você escolheu esse livro para traçar suas memórias de leitor.

INVESTIGANDO O PROCESSO DE PRODUÇÃO DE MEMÓRIAS DA 2ª FASE

PARA REFLETIR

Em relação à 1ª Fase, privilegiamos a construção das memórias coletivas e, naquele momento, em sala de aula, vocês falaram bastante; uns contribuía com a construção das lembranças dos outros, o que permitiu que se efetivasse o conhecido ditado “Uma lembrança puxa a outra”. Em relação à 2ª Fase, privilegiamos a construção das memórias individuais e, aí, vocês compartilharam menos as lembranças, tiveram que se dedicar ao exercício de rememorar mais individualmente.

QUESTÃO SOBRE CONSTRUÇÃO DE MEMÓRIAS DA 2ª FASE

Os passos que foram colocados no quadro estabelecem os marcos da construção da memória da 2ª Fase. Nosso objetivo é que vocês possam comentar cada um desses passos, ou fazer um comentário geral, como quiserem, e que esses comentários suscitem/estimulem os(as) colegas a também comentarem. Ou seja, gostaríamos de estabelecer uma dinâmica para compartilhar as memórias sobre a leitura na 2ª Fase.

QUESTÃO DE FECHAMENTO

A trajetória de leitor de cada um se relaciona com a trajetória coletiva construída na escola. Ao (re)construir essa trajetória coletiva, estabelecemos dois marcos temporais: a 1ª e a 2ª Fases. Durante nosso trabalho de construção de memórias, confirmamos as múltiplas diferenças entre as atividades de leitura de uma fase e de

outra. Nesse momento em que encerramos essa etapa da pesquisa, gostaríamos de propor uma reflexão sobre o processo de construção de memórias que desenvolvemos até agora na disciplina – tanto nas atividades em sala quanto em casa. A proposta é uma reflexão pessoal sobre como cada um se sentiu nesse processo de produção individual e coletiva de memórias, comentando as diferenças e semelhanças entre a construção das memórias da 1ª Fase e da 2ª Fase.

MEMÓRIAS DE LEITORES: SUBJETIVIDADE E LEITURA

Primeiro momento

1 – Explicar aos alunos que vamos trabalhar com diferentes gêneros textuais, todos tratando de memórias de leitores. Nesse trabalho, vamos investigar e discutir diferentes formas de escrita da memória.

2 – Distribuir os textos para que os alunos leiam silenciosamente, refletindo sobre o seguinte aspecto: **Sensações que as lembranças de leituras provocam nesses leitores/autores.**

3 – Após essa primeira leitura, entregar aos alunos a seguinte proposta de produção escrita:

Escreva um parágrafo em que você relacione as sensações provocadas pelas lembranças de leituras, que percebeu nos três leitores/autores dos textos que leu, com as sensações despertadas em você à medida que lia esses textos. Ao fazer essa relação, descreva as sensações suscitadas em você pela leitura de Proust, Lygia e de seu colega.

Segundo momento

1 – Discutir os textos com todos os alunos, a partir das seguintes questões, conduzindo a discussão para as marcas discursivas que caracterizam esses textos como escrita das memórias de leitores.

a) O que Proust gostaria que acontecesse quando terminava a leitura de um livro preferido?

b) Que relação se estabelecia entre o leitor Proust e os personagens dos livros que lia?

c) Conforme Lygia Bojunga, a que se compara o encontro entre a leitora e o livro? Que partes do texto comprovam essa idéia?

d) Para Lygia, o reencontro com um livro tem o poder de fazer o quê?

e) Comente o seguinte trecho do texto de Lygia Bojunga:

“E não importa que a gente diga, ué, como é que eu fui me apaixonar por ele? Puxa, se fosse hoje eu não me apaixonaria mais. Não importa. Ele continua a ser o depositário de toda aquela emoção do passado.”

- f) O que terá feito o leitor/autor do TEXTO III pensar que “o mundo” esperava junto com ele o lançamento do quinto volume da coleção Harry Potter?
- g) Comente a estratégia utilizada pelo leitor/autor do TEXTO III para lidar com a ansiedade enquanto esperava o lançamento do sexto volume da coleção Harry Potter que lia com voracidade.
- h) Com relação às marcas linguísticas da primeira pessoa, presentes nos textos, que efeitos de sentido produz o uso da primeira pessoa do plural no texto de Proust e da primeira pessoa do singular nos textos de Lygia e do seu colega?
- i) Em sua opinião, há algum aspecto em comum nas lembranças desses três leitores/autores? Comente esse aspecto, se houver.
- j) Relacione três aspectos que demonstrem que as lembranças de leituras têm significados diferentes para esses leitores/autores.

Terceiro momento

MEMÓRIAS DE LEITOR(A)

Assim como fizeram os leitores/autores que leu, produza um pequeno texto em que você pratique a escrita de suas memórias de leitor(a). Escolha um livro ou um autor que tenha lido e que lhe provoca lembranças e sensações que você vai, agora, narrar e descrever, conforme fizeram Lygia e seu colega. Se preferir, escreva sobre sensações suscitadas pela lembrança de leituras, de eventos de leitura e de livros de forma mais geral, como se lê em Proust. O importante é que você aceite este convite para registrar, narrando e descrevendo, sensações e emoções que afloram à medida que constrói e materializa a sua memória escrita.

TEXTO I

Talvez não haja na nossa infância dias que tenhamos vivido tão plenamente como aqueles [...] que passamos na companhia de um livro preferido. [...] Depois que a última página era lida, o livro tinha acabado. Era preciso parar a corrida desvairada dos olhos e da voz que seguia sem ruído, para apenas tomar fôlego, num suspiro profundo. [...] Queríamos tanto que o livro continuasse, e, se fosse impossível, obter outras informações sobre todos os personagens, saber agora alguma coisa de suas vidas, empenhar a nossa em coisas que não fossem totalmente

estranhas ao amor que eles nos haviam inspirado e de cujo objeto de repente sentíamos falta, não ter amado em vão, por uma hora, seres que amanhã não seriam mais que um nome numa página esquecida, num livro sem relação com a vida e sobre cujo valor nos enganamos totalmente [...].

PROUST, Marcel. *Sobre a leitura*. Campinas: Pontes, 1989.
Tradução: Carlos Vogt. p. 9, 22-24. (Fragmento).

TEXTO II

Livro, eu te lendo

Pela primeira vez eu e o Fernando Pessoa ficamos a sós. Que descoberta! Eu sabia que, agora sim, ia começar um verdadeiro caso de amor entre nós dois.

A cada novo poema, lido ou ouvido no passado, e aonde o meu olho batia agora, voltava todo o mundo, todo o espaço onde eu me movia naquela época.

Mil lugares.

Mil cheiros.

Mil sensações esquecidas de dezessete anos atrás voltaram pra mim naquela noite. E esse é ainda um outro aspecto maravilhoso do livro: ele guarda, ele segura o que a gente é quando transa com ele; e então, passados os anos, a gente pode visitar, reavaliar, reviver a vida da gente, voltando aos livros com os quais a gente teve um caso de amor. Está tudo ali, retido, seguro, todas as nossas sensações daquele tempo. E não importa que a gente diga, ué, como é que eu fui me apaixonar por ele? Puxa, se fosse hoje eu não me apaixonaria mais. Não importa. Ele continua a ser o depositário de toda aquela emoção do passado.

NUNES, Lygia Bojunga. Livro: um encontro com
Lygia Bojunga. Rio de Janeiro: Agir, 1995.

TEXTO III

Quando terminei o quarto livro [da série Harry Potter], estive junto com o mundo esperando o quinto livro e no dia do lançamento estava eu na livraria comprando. Estava muito emocionado, pois fiquei um bom tempo esperando o lançamento, foi tanta a vontade de ler que naquele dia não fiz mais nada a não ser ler o livro. Mas quando eu terminei o livro na mesma semana já estava mais emocionado, mas triste também porque teria que esperar o sexto livro, na espera reli todos os livros. Na estréia do sexto minha tia disse que não poderia comprar, mas quando cheguei em sua casa lá estava o livro me esperando para devorá-lo. Terminei este livro que tem aproximadamente 700 páginas em dois dias, tanta era minha vontade de ler o mesmo. [...].

Quando terminei, o sentimento de ter terminado a história do menino bruxo é indescritível, foi demais, pra quem ficou anos para terminar, esperando, esperando para ter o próximo livro, finalmente terminar é, como eu disse, indescritível. Porém só uma tristeza: não haver um próximo livro.

Bruce – Cepae/UFG
Set./2008

APÊNDICE G – PROGRAMAÇÃO DAS AULAS – BLOCO V

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

PROGRAMAÇÃO DAS AULAS DA DISCIPLINA *HISTÓRIA(S) DE LEITURA(S)*
PROFAS.: ILSE e ANDRÉA

BLOCO V

CONSTRUINDO CAMINHOS DE LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO

Vocês receberam um texto literário do gênero “crônica”, ou seja, uma narrativa que se desenvolve em torno de um tema e de conflitos cotidianos. Depois de lê-la atentamente, quantas vezes forem necessárias para dela ter uma maior compreensão, vocês vão praticar uma atividade que até então foi realizada pelas professoras de português ao longo da vida escolar. Vocês estão sendo convidados a produzir atividades de exploração de leitura e a desenvolvê-las com os colegas. Para isso, elaboramos o seguinte roteiro:

- 1) Elaborar, por escrito, uma proposta de trabalho que suscite discussão sobre a crônica, que todos terão lido. Vocês criarão uma ou mais atividades, para conduzir os colegas/leitores para a exploração de aspectos que julgarem importantes e interessantes nessa narrativa. Ou seja, vocês exercerão o papel de leitores e também o de professores responsáveis pela leitura no ambiente escolar.
- 2) Desenvolver com a turma a proposta de trabalho que produziram, utilizando as estratégias planejadas. **Tempo: 45 minutos.**
- 3) No final da aula, de acordo com a proposta de trabalho que desenvolveram, vocês recolherão a atividade realizada pelos colegas ou também podem solicitar que a atividade seja realizada em casa; se for realizada em casa, os alunos deverão devolvê-la, impreterivelmente, na aula seguinte. Em qualquer dos casos, o grupo que propôs a atividade ficará responsável pela correção.

- 4) No final da atividade proposta, deve haver um espaço para que os colegas comentem o trabalho realizado em sala de aula e a atividade proposta.
- 5) Ao devolver as atividades, feitas pelos(as) colegas e corrigidas por vocês, para a professora, o grupo deve fazer um pequeno relatório escrito com os seguintes aspectos:
 - a) Exposição detalhada dos aspectos da narrativa que quiseram trabalhar e explicação de por que escolheram esse caminho para propor a leitura dessa crônica.
 - b) Avaliação do trabalho realizado em sala de aula a partir dos objetivos estabelecidos no planejamento que fizeram.
 - c) Comentário sobre o processo de correção e sobre suas expectativas (se foram atendidas).

GRUPOS: I – Gravação (Drummond)

II – Ela (Luis Fernando Veríssimo)

III – Já não se fazem pais como antigamente (Lourenço Diaféria)

IV – Gravação (Drummond)

V – Ela (Luis Fernando Veríssimo)

VI – Já não se fazem pais como antigamente (Lourenço Diaféria)

CRONOGRAMA:

22/10/08: Gravação (Drummond) – Grupos I e IV

29/10/08: Ela (Luis Fernando Veríssimo) – Grupos II e V

05/11/08: Já não se fazem pais como antigamente (Lourenço Diaféria) – Grupos III e VI

19/11/08: Todos os grupos devolverão para a professora as atividades corrigidas e comentadas.

APÊNDICE H – PROGRAMAÇÃO DAS AULAS – BLOCO VI

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

PROGRAMAÇÃO DAS AULAS DA DISCIPLINA *HISTÓRIA(S) DE LEITURA(S)*

PROFAS.: ILSE e ANDRÉA

BLOCO VI

Avisar que, na próxima aula, os alunos devem levar revistas, tesoura e cola.

- Conversar sobre as entrevistas e sobre a festa de encerramento.

MEMÓRIAS DE LEITORES PRODUZIDAS A PARTIR DE GÊNEROS
DISCURSIVOS DIFERENTES

TEXTOS:

- 1) Tortura e glória (Felicidade clandestina) – LISPECTOR, Clarice. **A descoberta do mundo**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- 2) A última página – MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia da Letras, 1997.

ATIVIDADES:

1) Os dois textos que você acabou de ler, por meio de recursos discursivos diferentes, tratam da relação dos autores com a leitura. Quais semelhanças você identificou entre esses textos e o trabalho de construção de memórias que fez durante essa disciplina? Cite um ou mais trechos que desencadearam suas lembranças de leitor(a).

2) Segundo Andréa Delgado¹, no processo de composição autobiográfica, a escrita constitui-se em prática de si, gesto de mostrar-se, dar-se a ver, fazer aparecer o próprio rosto junto ao outro. Assim, a escrita da memória, enquanto produção autobiográfica, constitui um trabalho de invenção do passado pelo arranjo de múltiplas lembranças dispersas, cuidadosamente dispostas numa narrativa que confere sentido à trajetória de vida.

Você leu dois textos que configuram diferentes gêneros de escrita da memória: “Tortura e glória” (Felicidade clandestina), de Clarice Lispector, e um fragmento de “A última página”, de Alberto Manguel. O primeiro desses textos tem caráter de ficção, o segundo aproxima-se do discurso de caráter científico.

Estabeleça uma comparação entre esses dois textos, analisando aspectos da escrita da memória que os tornam semelhantes e que os diferenciam. Para concluir, diga se você concorda com a afirmação de que o texto de Clarice é mais ficcional que o de Manguel. Justifique a sua opinião.

¹ DELGADO, Andréa Ferreira. **A invenção de Cora Coralina na batalha das memórias**. Tese de doutorado: Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – Campinas, SP, 2003.

APÊNDICE I – QUADRO DE AULAS, CONTEÚDOS E DINÂMICAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

QUADRO DE AULAS, CONTEÚDOS E DINÂMICAS

	DIA	CONTEÚDOS E DINÂMICAS
AULA I	06/08/08	<ul style="list-style-type: none"> – Sensibilização: conversa sobre memória como construção do passado; o papel do historiador e do sujeito que rememora; importância dos documentos no processo de construção da memória; interpretação dos documentos. – Proposta para que os alunos pesquisem documentos que possam ser importantes para a construção de suas memórias de leitor. – Entrega do questionário sobre hábitos e práticas de leituras na família, para que os alunos respondam em casa, com ajuda dos familiares. – Início da leitura e discussão do texto “Revivendo leituras”: itens 1 e 2.
AULA II	13/08/08	<ul style="list-style-type: none"> – Retomada do questionário, para detectar quem teve dificuldades para respondê-lo e para comentar que lembranças de suas histórias de leitores foram surgindo, à medida que o respondiam. – Continuação da leitura do texto “Revivendo leituras”, a partir do item 3, discutindo a importância dos objetos que guardamos para a construção da nossa memória. – Sondagem sobre o hábito, dos alunos, de guardarem objetos e lembranças. – Explicação sobre os objetos suporte da memória.
AULA III	20/08/08	<ul style="list-style-type: none"> – Técnica do cochicho: os alunos conversam dois a dois sobre suas lembranças de leitores na primeira infância. – Em seguida, eles comentam para a turma toda as suas lembranças e o que conversaram com o colega. – Os alunos lêem o primeiro relatório que fizeram sobre suas atividades de construção do passado e nós comentamos. – Aluna Yonara levou para a aula umas caixinhas com livrinhos da Disney, acompanhados de fitas cassete, levou também algumas fotos dela e dos

		colegas, quando pequenos, na escola. Vários alunos dizem ter ganhado os mesmos ou semelhantes. Esses documentos monopolizaram bastante a atenção dos alunos.
AULA IV	27/08/08	<ul style="list-style-type: none"> – Continuação do trabalho com o texto “Revivendo leituras”. – Explicação sobre o inventário de documentos suporte da memória que os alunos vão fazer. – Comentário sobre a importância das emoções, das sensações que esses documentos suscitam. – Discussão sobre a possibilidade ou não de a memória ser completamente individual. – Explicação sobre a produção da “Linha do tempo”, em que os alunos vão se representar “leitor criança”, “leitor escolar” e “leitor autônomo”.
AULA V	03/09/08	<ul style="list-style-type: none"> – Dinâmica das perguntas individuais sobre lembranças de leitura da 1ª fase. Trabalho com a memória individual e coletiva. – Lembranças dos contatos com os primeiros livros antes de entrar para a escola e depois de entrar para a escola.
AULA VI	10/09/08	<ul style="list-style-type: none"> – Dinâmica com os documentos que suscitam as memórias de leituras dos alunos: eles levaram esses documentos para a aula, a maioria eram livros que leram na 1ª fase e que encontraram na biblioteca da escola.
AULA VII	17/09/08	<ul style="list-style-type: none"> – Continuação da dinâmica da aula anterior. – Passagem para a construção das memórias da 2ª fase com o quadro “Construindo memórias da 2ª Fase: primeiro momento”. Atividade oral e escrita em grupo.
AULA VIII	24/09/08	<ul style="list-style-type: none"> – Comentário a respeito de uma frase sobre a experiência e o ato de rememorar relacionados à escrita da memória. – Discussão sobre a implicação entre memória e esquecimento. – “Construindo memórias da 2ª Fase: segundo momento” – produção escrita e individual, a partir de um quadro informativo sobre professoras e livros que leram na 2ª fase.
AULA IX	01/10/08	<ul style="list-style-type: none"> – Dinâmica do livro sorteado: cada aluno recebeu um livro, sem saber qual era, da lista dos livros que foram leitura obrigatória na 2ª fase. Ele deveria responder a algumas questões sobre a memória, as emoções, os sentimentos, as sensações que este livro lhe suscita. Além disso, deveria escrever um parágrafo, comentando o livro e tentando convencer os colegas de que o livro é bom ou não. Aqueles que não tivessem lido o livro que recebeu ou não se lembrassem dele, teriam que escrever explicando por que não leu ou falando sobre o esquecimento.
AULA X	08/10/08	<ul style="list-style-type: none"> – Questões para refletir sobre a diferença entre a forma

		<p>que escolhemos para construir as memórias da 1ª fase e as da 2ª fase: 1ª fase: construção mais coletiva; 2ª fase: construção mais individual. Retomada do que foi feito.</p> <p>– Momento para partilhar, oralmente, as memórias da 2ª fase e para falar como se sentiu durante esse processo de construção das próprias memórias de leitor.</p> <p>– Preparação para o trabalho com a leitura de crônicas.</p>
AULA XI	15/10/08	<p>– Três textos para leitura, reflexão e comentários: Proust, Lygia Bojunga e Bruce, escrevem sobre suas memórias de leituras e sobre as sensações e emoções que viveram com os livros. Esses textos são lidos e comentados pelos alunos.</p> <p>– Atividade escrita: escolher um livro que tenha lido e produzir um texto à semelhança do que fizeram Proust, Lygia e Bruno.</p>
AULA XII	22/10/08	<p>– Aulas dadas por Laura e Ananda, e Juçara e Breno. Crônica “Gravação”, Drummond. A estratégia escolhida pelos dois grupos foi a leitura da crônica e o debate sobre um aspecto presente no enredo que é “O que é se sentir realizado?” e “Você se sente realizado?”. Os dois grupos propuseram como atividade escrita a produção de texto argumentativo a partir dessas duas questões debatidas em sala.</p>
AULA XIII	29/10/08	<p>– Aula dada pela Yonara e pela Marcela. Crônica “Ela”, de L. F. Veríssimo. A estratégia escolhida pelas alunas foi a leitura do texto, discussão em grupo sobre a questão “Qual a influência da TV na vida de sua família?” Após a discussão em grupo, os alunos comentam com os colegas o que foi discutido. O grupo propôs aos colegas produzirem um texto a partir do fora discutido em sala.</p>
AULA XIV	05/11/08	<p>– Aula dada pela Tatiana e pelo Ivo. Crônica “Já não se fazem mais pais como antigamente”, de Lourenço Diaféria. A estratégia escolhida pelo grupo foi reproduzir o enredo oralmente e debater sobre a interferência da tecnologia nas relações familiares. Como se tratavam de relações familiares, a aula acabou assumindo um tom de “catarse”, com vários depoimentos pessoais emocionados e comoventes.</p>
AULA XV	19/11/08	<p>– 1ª parte da aula: dada pelo Ronald e pelo Bruce. Crônica “Ela”, de L. F. Veríssimo. A estratégia escolhida pelo grupo foi a reprodução oral do enredo e o debate sobre a interferência da TV nos hábitos e relações familiares. O grupo propôs como atividade escrita que os colegas observassem em casa e relatassem o que encontraram de semelhante entre o conflito presente na crônica e o cotidiano de sua família.</p> <p>– 2ª parte da aula: dada pela Taiana. Crônica “Já não se fazem mais pais como antigamente”, de Lourenço Diaféria. A estratégia escolhida pela aluna foi dividir a</p>

		turma em dois grupos, para que um defendesse os pontos positivos da tecnologia no nosso cotidiano e o outro defendesse os pontos negativos. Não teve atividade escrita.
AULA XVI	26/11/08	<ul style="list-style-type: none"> – Leitura de um texto de Alberto Manguel – “A última página”, do livro <i>Uma história da leitura</i>. No texto, o autor fala de suas experiências com a leitura e relata seus sentimentos, suas emoções e sensações ante essas experiências. Ele ainda traz para o seu texto a “voz” de outros autores, falando sobre a leitura. – Os alunos leram o texto e foram provocados a interpretá-lo e a falar sobre suas histórias com a leitura, à semelhança do que fez Manguel.
AULA XVII	03/12/08	<ul style="list-style-type: none"> – Os alunos haviam feito uma resenha sobre um livro que escolheram, com o objetivo de convencer outros leitores a lerem esse livro. – Nessa aula, essas resenhas foram expostas, eles leram todas elas. Escolheram uma, fizeram uma colagem para ilustrar a resenha que escolheram, apresentaram a colagem aos colegas, explicando-a e relacionando-a com a resenha escolhida. Além disso, justificaram por que escolheram essa resenha. – O final da aula foi uma festinha de encerramento da disciplina.

APÊNDICE J – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ASSINADO PELOS PAIS OU RESPONSÁVEIS



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Seu(sua) filho(a) está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), da pesquisa “Memórias de leituras: uma história construída na trama dos discursos”. Conforme sugere o título da pesquisa, vamos propor a seu(sua) filho(a) construir memórias dele(a) relacionadas à leitura e, por se tratar de memórias, haverá momentos em que sua família será envolvida no processo, participando de alguma das atividades propostas em sala de aula. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar que seu(sua) filho(a) faça parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

Em caso de recusa, nem você nem seu(sua) filho(a) serão penalizados(as) de forma alguma. Se houver dúvidas, você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone 3521-1075 ou 3521-1076.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: “Memórias de leituras: uma história construída na trama dos discursos”.

Pesquisadora Responsável:

Telefone para contato (inclusive ligações a cobrar):

Pesquisadores participantes:

Telefones para contato:

Descrição da pesquisa

Esta pesquisa tem o objetivo de investigar a formação do leitor por meio da construção de memórias de leitura escolar de alguns alunos do Cepae. É uma investigação importante porque pode contribuir para que se compreenda um pouco mais sobre atos e práticas de leitura. Além disso, se propõe a problematizar a formação do leitor, privilegiando os sujeitos envolvidos nesse processo: alunos e professoras. São, também objetivos dessa pesquisa:

- construir memórias de leituras dos alunos a partir da investigação de suas trajetórias de leitura individuais e com a família;
- investigar os discursos das professoras, que trabalharam com esses alunos;
- pesquisar documentos produzidos pelos alunos, documentos institucionais da Subárea de Português e documentos produzidos pelas professoras.

Seu(sua) filho(a) responderá a um questionário sobre a própria história de leitor(a) e sobre práticas de leitura na família; poderá também ser convidado(a) a participar de sessões de entrevistas que serão gravadas em áudio e de outras atividades relativas a esta pesquisa. O tema das entrevistas e de quaisquer outras atividades é a trajetória do seu(sua) filho(a) com a leitura. As entrevistas serão realizadas fora do horário de aula, na própria escola e serão previamente marcadas de acordo com a disponibilidade de seu(sua) filho(a).

É importante que o Sr. Pai e/ou responsável saiba que em todos os procedimentos de coleta e registro de dados, e em todas as formas de divulgação desse trabalho serão garantidos o sigilo e a privacidade de seu(sua) filho(a), não sendo, em nenhum momento, revelada a sua identidade.

Os possíveis riscos, decorrentes do processo da pesquisa, para seu(sua) filho(a) são aqueles próprios a qualquer processo pedagógico a que ele(ela) se encontre submetido(a), e são minimizados pelo fato de que pode ser apagado dos registros de dados tudo que não se quiser que fique registrado. Por outro lado, ele(ela) será beneficiado(a) com a oportunidade de aprofundar reflexões sobre sua própria trajetória como leitor.

É importante também que o Sr. saiba que esse consentimento pode ser retirado em qualquer momento, sem que isso signifique qualquer prejuízo para seu(sua) filho(a).

Nome e Assinatura da pesquisadora :

Ilse Leone B. C. de Oliveira

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

ATENÇÃO: para pesquisas envolvendo crianças e adolescentes, portadores de perturbação mental ou doença mental e sujeitos em substancial diminuição em suas capacidades de consentimento, cujo Termo de Consentimento será assinado por seus representantes legais:

Eu _____,
RG: _____ CPF: _____,
abaixo assinado, responsável por _____, autorizo
sua participação no estudo _____,
como sujeito. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a)
_____ sobre a pesquisa, os procedimentos nela
envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da sua participação.
Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que
isto leve a qualquer penalidade ao sujeito pesquisado.

Local e data _____

Nome e Assinatura do responsável: _____

**APÊNDICE K – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
ASSINADO PELAS PROFESSORAS**



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada para participar, como voluntária, da pesquisa “Memórias de leituras: uma história construída na trama dos discursos”. Conforme sugere o título da pesquisa, vamos propor aos alunos que construam suas memórias relacionadas à leitura e, por se tratar de memórias haverá momentos em que sua participação, como professora desses alunos, será necessária para compor a trama dos discursos em que se constroem essas memórias. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

Em caso de recusa, você não será penalizada de forma alguma. Se houver dúvidas, você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone 3521-1075 ou 3521-1076.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: “Memórias de leituras: uma história construída na trama dos discursos”.

Pesquisadora Responsável:

Telefone para contato (inclusive ligações a cobrar):

Pesquisadores participantes:

Telefones para contato:

Descrição da pesquisa

Esta pesquisa tem o objetivo de investigar a formação do leitor por meio da construção de memórias de leitura escolar de alguns alunos do Cepae. É uma investigação importante porque pode contribuir para que se compreenda um pouco mais sobre atos e práticas de leitura. Além disso, se propõe a problematizar a formação do leitor, privilegiando os sujeitos envolvidos nesse processo: alunos e professoras. São, também objetivos dessa pesquisa:

- construir memórias de leituras dos alunos a partir da investigação de suas trajetórias de leitura individuais e com a família.
- investigar os discursos das professoras, que trabalharam com esses alunos;

- pesquisar documentos produzidos pelos alunos, documentos institucionais da Subárea de Português e documentos produzidos pelas professoras.

Durante a pesquisa, você será convidada a participar de duas sessões individuais de entrevistas, cada uma com duração de duas horas, na sua casa ou no local que você determinar, conforme o horário que você tiver disponível. As entrevistas serão orientadas pelos seguintes eixos: 1 – trajetória profissional; 2 – formação das professoras como leitoras: trajetórias percorridas, experiências vivenciadas com a leitura; 3 – concepções que têm de leitura escolar; 4 – concepções de discurso literário; 5 – metodologias que desenvolveram e que consideram significativas em relação a práticas de leitura.

É importante que você saiba que em todos os procedimentos de coleta e registro de dados, e em todas as formas de divulgação desse trabalho serão garantidos o sigilo e a privacidade, não sendo, em nenhum momento, revelada a sua identidade.

A possibilidade de riscos de exposição pessoal, no processo da pesquisa, é minimizada pelo fato de que pode ser apagado dos registros de dados tudo que você não quiser que fique registrado. Por outro lado, você será beneficiada com a oportunidade de aprofundar reflexões sobre sua própria trajetória como leitora e como formadora de leitores.

É importante também que você saiba que esse consentimento pode ser retirado em qualquer momento, sem que isso lhe acarrete qualquer prejuízo.

Nome e Assinatura da pesquisadora:

Ilse Leone B. C. de Oliveira

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, RG: _____, CPF: _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo _____, como sujeito. Fui devidamente informada e esclarecida pela pesquisadora _____ sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto me resulte em qualquer penalidade.

Local e data

Nome e Assinatura do sujeito: _____

APÊNDICE L – TERMO DE CIÊNCIA ASSINADO PELOS ALUNOS



TERMO DE CIÊNCIA

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), da pesquisa “Memórias de leituras: uma história construída na trama dos discursos”. Conforme sugere o título da pesquisa, vamos propor que você construa suas memórias relacionadas à leitura e, por se tratar de memórias haverá momentos em que você envolverá sua família no processo. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma.

Esta pesquisa tem o objetivo de investigar a formação do leitor por meio da construção de memórias de leitura escolar de alguns alunos do Cepae. É uma investigação importante porque pode contribuir para que se compreenda um pouco mais sobre atos e práticas de leitura.

Durante a pesquisa, você cursará a disciplina acessória “História(s) de leitura(s)” que é parte do currículo flexível do Ensino Médio no Cepae. Enquanto estiver cursando essa disciplina, você desenvolverá atividades orais que serão gravadas em áudio e arquivadas como dados da pesquisa. Desenvolverá ainda atividades escritas que também serão coletadas e arquivadas como dados da pesquisa. Essas atividades serão sempre relacionadas com leituras de textos literários que você já fez durante a vida escolar ou vai fazer, como proposta da disciplina acessória que está cursando.

Além disso, você será convidado a participar de duas sessões de entrevista que serão gravadas em áudio. O tema destas entrevistas é a sua trajetória com a leitura. As entrevistas serão realizadas fora do horário de aula, na própria escola e serão previamente marcadas de acordo com sua disponibilidade.

É importante que você saiba que em todos os procedimentos de coleta e registro de dados, e em todas as formas de divulgação desse trabalho serão garantidos o sigilo e a privacidade quanto à sua identidade que não será revelada em nenhum momento.

Os possíveis riscos, decorrentes do processo da pesquisa, são aqueles próprios a qualquer processo pedagógico a que você se encontre submetido(a) e são minimizados pelo fato de que pode ser apagado dos registros de dados tudo que você não quiser que fique registrado. Por outro lado, você será beneficiado(a) com a oportunidade de aprofundar reflexões sobre sua própria trajetória como leitor(a).

É importante também que você saiba que pode se retirar da pesquisa em qualquer momento, sem que isso lhe acarrete qualquer prejuízo e nem influencie no seu desempenho na disciplina. Se decidir por não participar da pesquisa, poderá continuar

cursando essa disciplina, sem sofrer penalidade alguma. Nesse caso, apenas não serão coletados dados, para a pesquisa, com você.

Nome e Assinatura da pesquisadora :

Ilse Leone B. C. de Oliveira

Eu, _____, aluno(a) do 1º ano do Ensino Médio de Cepae, abaixo assinado, estou ciente de como será minha participação no estudo _____, como sujeito. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador(a) _____ sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da minha participação. Foi-me garantido que posso me retirar da pesquisa a qualquer momento, sem que isto me resulte em qualquer penalidade.

Local e data

Nome e Assinatura do(a) aluno(a) _____