

A AUTOBIOGRAFIA DO LEITOR: ENCONTRO ENTRE LEITURA E AFETO**READER'S AUTOBIOGRAPHY: MEETING BETWEEN READING AND AFFECTION**

Sheila Oliveira Lima

PPGEL e Profletras da Universidade Estadual de Londrina – UEL

Patrícia Cardoso Batista

Universidade Estadual de Londrina – UEL

Resumo: A autobiografia do leitor é um recurso privilegiado para a investigação a respeito dos elementos fundamentais na formação leitora, sejam eles de ordem material ou afetiva. O estudo apresentado resulta da análise de três autobiografias escritas por participantes de um grupo de pesquisa de uma universidade pública no Paraná. Os enunciados são analisados a partir de uma perspectiva materializada pelas discussões a respeito da leitura enquanto processo em que a subjetividade comparece de modo relevante. São fundamentais para tal reflexão os estudos de Annie Rouxel, Michèle Petit e Teresa Andruetto.

Palavras-chave: Leitura; afeto; autobiografia; ensino.

Abstract: Reader's autobiography is a prime resource for investigating the basic – both material and emotional – elements in the education of the literature reader. This assessment is based on the analysis of three autobiographies written by participants in a public university of the State of Parana research group. Discussions on reading as process in which subjectivity appears in a relevant fashion provided an specific perspective for analyzing. The studies of Annie Rouxel, Michèle Petit and Teresa Andruetto are fundamental for this reflection.

Keywords: Reading; affection; autobiography; teaching.

Introdução

Parece haver consenso de que o ambiente escolar tem papel crucial na promoção da leitura, principalmente na vida daqueles que só nesse espaço encontram tal oportunidade. No entanto, embora menos consensual, é também muito comum atribuir o enlace entre leitor e obra aos mediadores – no caso da escola, um professor ou bibliotecário –, uma vez que figuram no cumprimento da função afetiva nesse processo de aproximação.

Partindo de tais premissas, este trabalho tem como objetivo refletir sobre a formação do leitor, ocorrida ao longo do período escolar, e suas relações com o afeto. Para isso, utiliza como objeto de investigação documentos autobiográficos nos quais são relatados os processos pessoais de formação de leitor ao longo do período escolar. A esse documento convencionamos chamar “autobiografia do leitor”.

A autobiografia do leitor pode ser um recurso a ser utilizado em processos de formação docente, porque permite que seus autores resgatem suas histórias de leitor no ambiente escolar. A partir dessa memória, deflagram-se reflexões acerca dos impactos das ações escolares na aproximação do aluno com o livro, de modo a constituir questionamentos com potencial para transpor as práticas frágeis a que foram expostos ou ampliar as que foram produtivas, com vistas a ressignificar a prática docente no ensino da leitura.

Considerando que a universidade é um espaço privilegiado para essa discussão, propôs-se aos participantes do grupo de pesquisa “Formação do Leitor no Ensino Fundamental Ciclo 3: demandas, concepções e práticas” o resgate de suas experiências escolares mais marcantes com a leitura, com vistas a retomar suas histórias e refletir a respeito dos efeitos produzidos em suas formações a partir das abordagens vivenciadas. Assim, trata-se de um estudo de cunho qualitativo, que tem como objetos de análise as autobiografias de três leitoras: uma graduanda, uma pós-graduanda e uma professora universitária. O ponto de partida teórico são apontamentos relacionados à mediação de leitura na escola, tendo como suporte pesquisas de Teresa Colomer, Michèle Petit, Annie Rouxel, Lima e Teresa Andruetto.

A partir do debate entre as teorias propostas pelas recentes pesquisas sobre leitura e as experiências relatadas nas autobiografias, procura-se entender as contribuições da escola e de outros ambientes sociais e afetivos para o “despertar” para a leitura. Nessa esteira, reflete-se sobre a pertinência das práticas pedagógicas descritas nos depoimentos e perfis das leitoras. Como resultados, observam-se coincidências de elementos essenciais na

formação das leitoras. Ao lado disso, reconhece-se a escrita das autobiografias como procedimento promissor na formação de mediadores de leitura.

O formador de leitores

A formação leitora pode e deve se iniciar antes do ingresso da criança na escola. Mas, sendo uma atividade diretamente vinculada às práticas letradas, compreendeu-se que a leitura é uma atividade a ser valorizada em nossa sociedade, tendo sido, portanto, atribuído à escola também o desafio de formar leitores. Para Teresa Andruetto, a relevância da escola é notável enquanto instituição que proporciona o acesso aos bens culturais. Segundo a autora, “A escola é, para muitos leitores potenciais, a única ocasião de ingressar nesse universo”¹.

Diante disso, é frequente os professores tornarem-se protagonistas da promoção da leitura na escola, principalmente os que conduzem as disciplinas de Língua Portuguesa. Tal realidade impõe a pressuposição de que, para enfrentar o desafio de formar leitores, o professor, primeiramente, deva ser um leitor. Não que ele seja o único responsável por esse processo, mas devemos reconhecer que, muitos dos alunos têm pais que não leem, logo a única chance de se tornarem leitores será por meio da escola.

Porém, apesar da premissa de que somente um professor leitor consegue formar leitores, nem sempre a realidade se concretiza desse modo. Marisa Lajolo aponta que o desencontro entre a literatura e os jovens é sintoma do mesmo desencontro que vivem os professores, já que também não leem. Em consonância, Ana Maria Machado afirma:

Em termos bem simples, estou convencida de que o que leva uma criança a ler, antes de mais nada, é o exemplo. Da mesma forma que ela aprende a escovar os dentes, comer com garfo e faca, vestir-se, calçar sapatos e tantas outras atividades cotidianas. Desde pequena, vê os adultos fazendo assim. Então, também quer fazer. Não é natural, é cultural.²

¹ ANDRUETTO, 2017, p. 88.

² MACHADO, 2016, p. 65.

Machado é enfática ao afirmar que o melhor incentivo para a leitura é ver que as pessoas ao seu redor são leitoras e estão com livros nas mãos. Assim, quando isso não acontece em casa, a segunda chance está na escola. Porém, a autora aponta que na escola a situação também é preocupante, pois, com raras exceções, há professores que não leem nem mesmo vivem uma boa relação com o livro. Tal vinculação se reflete de imediato no que é passado para os alunos sobre a leitura, porque, afinal, dizer que ler é importante não basta, precisa-se também dar o exemplo e evidenciar a paixão pelos livros. Vale ressaltar que “A leitura é uma arte que se transmite, mais do que se ensina”³.

Entretanto, percebe-se que a formação de professores parece ter falhado em algum momento, já que alguns passam por ela sem ter seu entusiasmo pela leitura despertado, o que implica não conseguirem transmitir aos alunos aquilo que eles mesmos não têm em si. Segundo Machado, “A formação do professor, a quem cabe facilitar o encontro entre o jovem e a literatura, normalmente se fez sem que ele ou ela, pessoalmente, tenha tido esse encontro”⁴. Nesse sentido, é fundamental que a formação inicial docente conduza seu foco também para esse ponto, pois só após descobrir “os livros pelos quais terão paixão, os autores que falarão por sua alma, é que os professores irão se sentir apóstolos da literatura, capazes de transmitir aos outros sua boa nova”⁵

Diante desse cenário educacional, é possível propor que o gênero autobiografia do leitor seja utilizado como um instrumento de reflexão na formação de professores. Para Annie Rouxel, o gênero autobiografia pode ser acessado para reconstruir o percurso do leitor, pois, ao realizá-lo, “abre a reflexão sobre a importância da literatura na formação do indivíduo, para a multiplicidade de modos de apropriação dos textos, para o lugar da subjetividade no sujeito que constrói o sentido”⁶.

³ PETIT, 2009, p. 22.

⁴ MACHADO, 2016, p. 72.

⁵ MACHADO, 2016, p. 74.

⁶ ROUXEL, 2013, p. 67.

A escrita de uma autobiografia, visando entender como construiu-se a relação com a leitura, permite evocar a subjetividade do leitor, pois este buscará na memória momentos que foram significativos para si. Entretanto, não se trata de uma escrita fácil, pois, como aponta Rouxel, a memória, por vezes, pode trair. Portanto, quando se trata da autobiografia de discentes e docentes, torna-se crucial observar os pontos relativos aos diversos afetos, na medida em que nem todos aqueles que ocupam os bancos universitários foram desde o início leitores assíduos ou mesmo mantiveram uma boa relação com a leitura. Por isso, torna-se importante entender seu percurso leitor na escola para que, ao adentrarem o ambiente escolar na qualidade de professores, não repitam as mesmas falhas com seus alunos. Assim, retomando a história de sua relação com a leitura e de como esta foi constituída, talvez possam acessar mais facilmente as demandas e dificuldades de seus alunos em seus processos individuais.

Formação de leitores

Para Andruetto, “cada leitor é único, seu saber é irrepetível e as combinações de cada experiência de leitura são únicas”⁷. Por isso, não há caminhos únicos que, se usados, serão sempre bem-sucedidos na formação de leitores. O que se pode fazer é auxiliar os alunos a abrirem as portas que se impõem aos seus percursos, tornando-as mais leves ou atraentes, para que, assim, prossigam construindo seu caminho leitor. Nesse sentido, consideramos que não existe uma fórmula exata para ser aplicada na formação de leitores. O que temos disponíveis são metodologias bem fundamentadas, que podem auxiliar nesse processo na escola. Parte delas configura-se a partir de uma vinculação afetiva, conforme vemos nas propostas de Teresa Colomer, Rouxel e Petit.

Colomer propõe o compartilhamento da leitura na escola, pois, ao promovê-lo em sala torna-se possível negociar os sentidos expressos pelo texto, o que conduz a uma postura em que se considera a subjetividade leitora

⁷ ANDRUETTO, 2017, p. 130.

do aluno. Além disso, conforme Rouxel, “os livros aconselhados por alguém próximo, mas, sobretudo, pelos colegas, suscitam interesse”⁸. Outro ponto a se considerar é que o leitor sente a necessidade de compartilhar com o outro a leitura que fez. É também Rouxel quem explica que essa vontade “de recomendar um livro é mais conscientemente o prazer altruísta do compartilhamento, de não deter sozinho o *segredo*, do que o ato de reconhecimento de uma obra”⁹.

Entretanto, vale ressaltar que a leitura não é uma tarefa fácil, pois, por vezes, demanda um esforço para levá-la a cabo. Para Andruetto, “o prazer de descobrir um livro que se converterá em algo inesquecível provém do esforço de acessá-lo. Tudo o que nos leva a lugares novos implica esforço e é pouco provável que uma criança faça isso por si mesma, sem a ajuda de um adulto”¹⁰. Dito isso, percebe-se que a autora toca no ponto da dificuldade da leitura, tanto no compreender quanto no acessar. Assim, se levarmos em conta que a leitura é uma atividade que pode apresentar certa dificuldade, temos de reconhecer a importância da escola nesse processo. Para Andruetto é na escola que se pode treinar, aprender, concentrar e se iniciar na literatura. Portanto, enfrentar os textos difíceis requer ajuda de um professor, um bibliotecário ou dos pais leitores.

Nesse campo, atinge-se a importância do mediador na formação leitora, pois este pode ser responsável por cativar o leitor para a leitura, além de poder ajudá-lo a superar as dificuldades inerentes a esse processo. O mediador é alguém que já descobriu o encanto pela leitura, descobriu que vale a pena passar pelas eventuais dificuldades que ela impõe, pois a recompensa é certa. Para Petit, “para transmitir o amor pela leitura, e em particular pela leitura de obras literárias, é preciso tê-lo experimentado.”¹¹. Entende-se que aquele que já experimentou o prazer pela leitura procura, “naturalmente”, fazer com que o outro também o sinta. Nessas tentativas, certamente, comparece o afeto.

⁸ ROUXEL, 2013, p. 73.

⁹ ROUXEL, 2013, p. 73.

¹⁰ ANDRUETTO, 2017, p. 94.

¹¹ PETIT, 2013, p. 62.

Autobiografias de leitores

Com base nos depoimentos de três leitoras participantes do projeto “Formação do Leitor no Ensino Fundamental Ciclo 3: demandas, concepções e práticas”, analisamos três percursos de formação leitora. Ressaltamos que as histórias trazidas neste estudo divergem consideravelmente entre si, o que favorece nosso olhar sobre as muitas possibilidades de formação leitora.

Os depoimentos foram coletados a partir de registros escritos cedidos voluntariamente pelas participantes do projeto de pesquisa. A participante A. tem 46 anos e é professora universitária. Sua formação escolar foi toda realizada em São Paulo. A participante B. tem 22 anos, e sua formação escolar se deu no interior do estado do Paraná. A participante C. tem 21 anos, e sua formação escolar ocorreu toda em São Paulo, tendo passagens por cidades do interior e pela capital. Apesar de terem seus percursos de formação realizados em locais e em épocas diferentes, há dois pontos em comum entre as experiências das participantes: todas contaram com a presença de algum mediador e em todas elas há o comparecimento do afeto nas situações de inserção na leitura.

A leitora A. iniciou seu contato com as leituras e os livros quando criança, a partir da mediação do irmão já alfabetizado, o qual apreciava gibis, por isso punha-se a lê-los para ela. Em seu relato, registra: “as páginas com cor de coisa encardida, o cheiro de papel jornal, as figuras e as letras minúsculas, tudo apertado em pequenos quadradinhos, com cenário repetitivo, personagens repetidas” (LEITORA A., 2018). Pode-se inferir que, mesmo não considerando o suporte atraente, a leitora aceitava participar da prática devido ao laço afetivo entre ela e a pessoa que fazia a mediação, por isso dispunha-se a compartilhar do momento.

No depoimento da leitora A. observamos, ainda, que, ao longo da jornada com a leitura, sua família foi muito relevante em sua inserção nos livros. Em seus relatos também é significativa a figura do pai enquanto mediador. Sendo ele religioso, costumava fazer reuniões em sua casa para discutir textos de cunho bíblico, das quais era obrigada a participar:

As histórias eram até que bonitas. Me faziam viajar para outros tempos, outros cenários, a antiguidade, as areias do deserto, as cidades muradas, Jericó, talvez, os jardins de oliveiras, as mesas de madeira rústica, os véus coloridos das mulheres, os homens de túnicas, os camelos, os oásis, os fariseus, os soldados de saias vermelhas, os romanos maus, as pedras das casas, do chão, das montanhas, o sol, o dia. Era sempre dia nas histórias daquele Jesus. (LEITORA A., 2018).

Outro elemento importante da história de leitura da leitora A. é a valorização do livro por sua família, já que relata que, em datas comemorativas, era presenteada com eles. Também é relevante, nesse sentido, o encontro com livros literários em casa de outros familiares: “Aos doze, li *D. Casmurro* pela primeira vez. Achei o livro esquecido no fundo da estante da casa de minha avó”. (LEITORA A., 2018). O livro citado é um clássico da literatura brasileira. Se não fosse por essa situação de “encontro”, raramente teria a oportunidade de lê-lo naquela ocasião, já que, se levamos em consideração o senso comum e mesmo os padrões escolares, não se trata de uma leitura indicada a meninas dessa idade.

Entretanto, a leitura desse livro também foi deflagrada por uma prática escolar, pois a motivação para essa busca veio da demanda de ler nas férias algo que pudesse ser relatado em classe no retorno das aulas. A leitora A. relata essa experiência pessoal com a leitura, contrapondo-a à escolar:

Li o livro e, no retorno das férias, reporte à professora que havia feito a leitura. Ela pareceu não ter acreditado muito que a inexpressiva adolescente de 13 anos havia lido um clássico da literatura brasileira durante as férias de julho. E perguntou: “então? Capitu traiu ou não Bentinho?”. Eu não soube responder. Eu não sabia. Não era importante. O que mais importou pra mim naquela história, então, foi a tristeza e o sofrimento de Bentinho por toda a vida. As mortes, as perdas, a solidão. E acho que, diante do meu silêncio, a professora teve sua certeza de que eu não havia lido. Limitou-se a sorrir. (LEITORA A., 2018).

A experiência relatada pela leitora expõe o quanto a subjetividade é evocada durante a leitura. Ao acessar o romance de Machado de Assis, o foco

de sua leitura foi direcionado para os sentimentos do narrador-personagem, enquanto, para a professora, seria mais relevante o desfecho na narrativa. Assim, percebe-se que o prestígio de uma leitura “difícil” é perdido no momento em que sua finalidade diverge entre as interlocutoras. Diante disso, ressaltamos que, por vezes, a escola desconsidera a subjetividade leitora, pois, como no caso relatado, pesa mais uma interpretação validada pela crítica, limitada ao desfecho, que todo o percurso até chegar a uma compreensão própria.

Destaca-se ainda outro momento significativo para a leitora A., referente ao acesso à leitura por meio da escola:

Por fim, outro evento de leitura marcante em minha formação leitora foi produzido pela mesma professora que não me creu leitora de Machado de Assis. Foi ela quem indicou *Quando florescem os ipês*, de Ganimedes José. História triste, de misérias do interior do Brasil. Lembro-me de duas ou três imagens muito significativas: a personagem principal, uma negra tísica e pobre, dizendo querer ser enterrada sob a copa de um ipê, para que, no verão, pudesse ouvir o tuc-tuc das flores ao caírem no chão sobre si. A delicadeza dessa imagem ligada à morte fez um efeito talvez definitivo para minha formação leitora. Ali eu via aquilo que Candido chamou de pertinência, embora na época não supusesse se tratar disso, de ver nomeado aquilo que, em mim, andava disperso. [...] E eu, leitora, via na fala da pobre mãe toda uma enorme miséria. Era eu vivendo a literatura, apreendendo toda miséria por minha epiderme leitora. (LEITORA A., 2018).

A relevância da mediação proposta por Petit é comprovada no relato da leitora, pois foi por indicação da professora que se chegou até esse livro, bastante significativo na formação da participante – tanto que relembra detalhes das sensações que foram despertadas em si. Além disso, é interessante a reflexão que faz sobre a teoria que fundamenta sua formação, quando evoca o teórico Antonio Candido, pois conseguiu identificar uma das dimensões que afetam e formam o leitor.

Pode-se inferir, portanto que, para a leitora A., os mediadores que encontrou em seu caminho foram cruciais para sua formação leitora. Principalmente seus familiares que, desde cedo, mostraram-se leitores e

fizeram o laço afetivo entre ela e a leitura. Mas a escola, mesmo que de forma indireta, impulsionou à leitura de *Dom Casmurro*, e, diretamente, ao livro que relata ter sido tão significativo para sua formação como leitora, já que, ao se reportar a sua leitura, descreve o momento como “Era eu vivendo a literatura”.

Vale ressaltar, por fim, que o movimento de escrita da autobiografia de leitura, nesse caso, evocou os momentos marcantes da formação da leitora A., porém ressignificados pelo conhecimento que, hoje, detém a respeito da linguagem, da literatura e da leitura. Do mesmo modo, a retomada dos eventos significativos de sua experiência de formação leitora ressignificam o seu conhecimento teórico a respeito da formação de leitores e do ensino de literatura.

Passamos agora à história da leitora B.. Seu relato inicia com a imagem típica da mãe que conta histórias aos filhos. O contato com a linguagem escrita dos livros se deu somente na escola. Assim, relata:

Minha primeira recordação de contato com um livro que não fosse de conto de fadas foi somente na 4º série. Lembro-me de uma ocasião em que o governo distribuiu por intermédio do programa “Literatura em Minha Casa” um livro para cada aluno. O meu foi a peça teatral de Maria Clara Machado, *Os cigarras e os formigas*. Este livro me traz boas recordações. Como era uns dos poucos que tinha em casa, o reli ao menos três vezes, chegando a decorar as falas e interpretar as personagens. (LEITORA B., 2018).

Nesse depoimento, constatamos que o acesso ao livro promovido pela escola demonstrou-se fundamental para a leitora, já que em casa não possuía material escrito. Seu relato enfatiza a releitura, como forma de driblar a restrição do acesso a livros em sua casa. Nesse caso, portanto, a escola entra como relevante promotora da leitura em sua vida, na medida em comparece como instituição que expande o acesso aos bens culturais.

Mostra-se relevante no depoimento o fato de a participante B. refletir sobre a prática à qual foi exposta, ressignificando-a a partir das teorias que, na atualidade, domina: “Olhando, hoje, como professora, foi uma pena que não cheguei a ler o dos meus colegas, já que eram diferentes, nem mesmo pude comentar sobre meu livro com eles.” A leitora B. retoma o que Colomer afirma

sobre a importância da promoção do compartilhamento de leituras, observando que a escola lhe proporcionou o acesso, mas deixou de realizar um trabalho efetivo com o livro.

Em outro momento, a participante recorda como teria ficado com “receio dos livros”, ao ser exposta a uma atividade obrigatória de leitura na escola:

[...] na 5° série me deparei com uma leitura para realizar e fazer um trabalho sobre. Como não estava habituada, dentre outros motivos que não me recordo, acabei não realizando, logo tirei minha primeira nota baixa. Creio que fiquei um tempo com receio dos livros, já que minha mãe não gostou nada disso e lembro-me do sermão até hoje, mas em outra atividade semelhante realizei a leitura de um livro do Monteiro Lobato. (LEITORA B., 2018).

Diante do enunciado da leitora, que nomeou a leitura como atividade a que não estava “habituada”, percebe-se a necessidade de que essa atividade na escola seja bem direcionada. Vemos que, ao se deparar com um trabalho a ser realizado, não soube executá-lo, prejudicando sua relação com o ato de ler, devido à atribuição da “nota” que estava em jogo. Assim, a partir da punição dada pela mãe, parece ter passado a reconhecer a leitura como mais uma obrigação escolar, o que, por vezes, pode prejudicar a fruição da mesma.

Um momento relatado com afeto pela leitora foi sua participação em um projeto que promoveu a troca de cartas com escritores. A leitora B. declara:

[...] devido a essa iniciativa recebi vários livros e cartões de escritores, que guardo até hoje. Como eram na maioria poemas, não conseguia entender todos, mas os meus preferidos eu recitava. Além disso, alguns tinham crônicas, era o meu gênero preferido, eu lia e relia as minhas preferidas. (LEITORA B., 2018).

A partir disso percebe-se o quanto as iniciativas escolares marcam a trajetória da leitura, pois, desde o princípio de seu depoimento, a leitora B. refere-se à reduzida presença de livros no ambiente familiar, o que é suprido, parcialmente, a partir de sua participação em um projeto escolar. É notável, ainda, a afetividade explícita em sua narrativa, pois os momentos que relata são fortemente inscritos pelo afeto, seja de modo negativo – como a bronca

recebida por não ter lido –, seja pelo dado positivo da relação de proximidade com os autores, concretizada nos suvenires que guarda até hoje. Outro dado a se considerar é a mediação assumida de forma simétrica, por amigos da leitora B. Ela expõe: “Na 8º série eu tinha uma amiga que lia muito, e isso me instigava, por isso ia até a biblioteca com ela e acabava pegando algum livro fininho, já que os grandes me assustavam e eu achava que nunca conseguiria terminar, pois realizava uma leitura vagarosa.” (LEITORA B., 2018).

Esse fato vai ao encontro da necessidade da existência de uma comunidade leitora na escola, conforme expõe Colomer, a qual pode propiciar uma entrada mais autorizada do leitor num mundo que teme, mas ao qual deseja pertencer. Também se observa no excerto o medo dos livros grossos e a autocrítica sobre a pouca velocidade na leitura, elementos que também figuram nos aspectos mais subjetivos da formação leitora. O medo e a autocrítica – sempre oriunda de críticas alheias ou de tentativas de espelhamento em algum modelo – também fazem parte do regime dos afetos. E, como se observa no caso da leitora B., constituem-se como elementos significativos na tentativa de inserção no mundo da leitura, durante sua infância e adolescência.

A leitora B. tira sua conclusão sobre as práticas às quais foi exposta, reconhecendo que o trabalho com a leitura na escola em que estudou era descontínuo. Assim, seu enlace de fato com a leitura demorou a vir: “Digamos que na escola eu fui uma leitora ocasional, completamente levada pelas ações a minha volta, mediadas pela escola, com peso grande dos professores por que passei, mas eu as deixava. Por isso, acredito que faltem ações efetivas que abranjam todas as séries.” (LEITORA B., 2018).

O relato da leitora B. evidencia a relevância da escola no papel de mediadora, sobretudo em casos em que o aluno não dispõe facilmente de acesso a livros ou a incentivadores da leitura em casa. Entretanto, ressaltam também em sua narrativa as tensões vividas, para as quais a escola não forneceu amparo, muito provavelmente porque não estava preparada para conceber o leitor para além dos seus aspectos cognitivos.

Por fim, a leitora C. revela que seu contato inaugural com a leitura se deu a partir de uma demanda escolar, por meio de uma competição proposta por sua professora e que tinha como prêmio, ao final do ano, uma caixa de bombons a quem lesse mais livros no período. Apesar de questionável do ponto de vista ético e pedagógico, a prática relatada pela leitora C. parece ter criado seu enlace inicial com a leitura, pois manteve o hábito de ler, mesmo após o término da competição.

Porém, o momento mais significativo na vida leitora da participante C., segundo seu relato, é a descoberta do amor da avó pela escrita e pela leitura, ressaltando que realizava tais atividades às escondidas. Essa memória indica a inequívoca relação entre afeto e formação leitora. Ao referir-se à avó como leitora corajosa, já que não se submetia aos padrões comportamentais da sua época, a participante C. põe à mostra sua relação afetiva com a leitura.

A reprodução do relato da leitora C. esclarece mais a respeito das relações afetivas entre leitor, obra e mediador:

Depois disso, descobri que além de escritora, minha avó era leitora escondida, como eu. Me mostrou seus inúmeros poemas escritos nos versos de recortes de receitas, no caderno de receita, na bíblia, na agendinha telefônica e na caderneta de finanças. (LEITORA C., 2018).

A leitora C. também relata o período de ensino médio, marcado pelo foco no vestibular: “O ensino médio foi mais voltado para o vestibular, não líamos obras inteiras na sala, então eu recebia as sugestões de leitura e **fazia acontecer**” (LEITORA C., 2018, grifos nossos). O depoimento da leitora comprova a preocupação que Tzvetan Todorov expressa com a literatura e seu ensino, pois, por seu relato, percebe-se que a literatura na vida leitora foi mediada tendo como fim algo alheio à própria fruição – isto é, a aprovação no vestibular. Por outro lado, foi capaz de descartar tal objetividade e “fazer acontecer”, ou seja, colocar sua subjetividade em primeiro lugar, reposicionando-se enquanto leitora autônoma, conforme o modelo encontrado na avó. Nesse sentido, tira suas conclusões sobre o papel da escola em sua formação leitora: “A escola, infelizmente, serviu apenas como um fósforo

apagado em que, por sorte, **eu coloquei fogo.**” (LEITORA C., 2018, grifos nossos), de onde se depreende que o desejo pela leitura, marcadamente instigado pela avó desbravadora, acendeu na leitora C. uma postura autônoma, a despeito das pouco significativas abordagens de suas escolas sobre a formação de leitores.

Ao longo dos depoimentos, chama a atenção um dado comum a duas das leitoras: o comparecimento do livro como um objeto que evoca sensações físicas, também da ordem do afeto:

O livro, então, cheirava a páginas velhas e cinzanas. Cheiro bom, meio doce, meio alcoólico, cheiro da casa da minha avó. Cheiro de festa de natal. E de calor. De céu azul, de aviões monomotores que pousavam no campo ali perto, do apito da fábrica de tecidos, da torrefação do café, das arapongas do Lucas da oficina mecânica, do esmalte vermelho rebu da manicure dentuça que depois morreu de câncer, dos balões coloridos listrados do fim do ano, do cigarro de palha, do fumo de corda, da palha, dos fósforos apagados, da poeira flutuando na réstia de sol, dos pés de meias e chinelos. Como não gostar daquele livro? (LEITORA A., 2018).

Me lembro do cheiro do livro, de como a luz da janela da pequena biblioteca escura e empoeirada da escola incidiu exatamente aquele livro. (LEITORA C., 2018).

Os excertos acima confirmam que a relação com a leitura se dá no espaço da intimidade. Conforme se observa, a intimidade intrínseca ao ato de ler não se refere ao isolamento do leitor num canto para realizar a leitura, mas a um movimento que o faz voltar-se para o mais particular e visceral de si, ao mesmo tempo em que se agarra ao seu entorno para melhor compreendê-lo.

Em suas autobiografias, as duas leitoras recorrem ao ambiente, às sensações básicas que eles evocam (cheiro, impressões visuais, memórias desarticuladas), para melhor dizer de sua relação estreita com a leitura, relação esta que manifesta os afetos porque é densamente constituída a partir da trama que eles mesmos podem tecer.

Urdir o texto das autobiografias parece ter proporcionado às participantes do estudo uma releitura dos percursos vividos, possibilitando uma ressignificação de seus olhares e suas ações para a formação de leitores.

Considerações finais

A história de leitura pode começar antes ou depois de adentrar a escola. No caso da leitora A., é relevante a mediação do irmão e do pai no contato com livros e histórias. Já a leitora B. iniciou seu percurso a partir da oralidade, em casa, pela voz materna, e a escola entrou como instauradora das histórias trazidas pelos livros. A leitora C. iniciou o percurso de leitura a partir da competição promovida na escola.

Mas, talvez, o aspecto mais relevante que surge entre as três leitoras são as relações afetivas desencadeadas no processo de formação leitora. Em todos os depoimentos comparece um parente ou um amigo que ajudou a deflagrar ou a adensar o percurso, o que nos leva a concluir que o afeto é elemento fundamental não apenas na instauração, mas para a manutenção do itinerário formativo do leitor.

As autobiografias puderam proporcionar a retomada das histórias de leitura e, em todas elas, o afeto esteve presente, cosendo fatos, interesses, pequenas mágoas, reflexões teóricas.

Esse processo de escrita, além de revelar dados relevantes a respeito dos elementos fundamentais na formação de leitores (a escola, o mediador, a família, o afeto, os livros etc.), também evoca a possibilidade metodológica da produção de autobiografias como procedimento formativo, na medida em que opera na ressignificação conceitual e nas experiências com a leitura. Trata-se de reinscrever-se, reposicionar-se por meio do enlace entre memória, teoria e experiência docente.

Nesse sentido, sugere-se que a escrita da autobiografia do leitor possa comparecer mais frequentemente nos cursos de formação inicial e continuada dos educadores responsáveis pelas novas gerações de leitores.

Referências

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

CANDIDO, A. Vários escritos. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

COLOMER, T. Andar entre livros: a leitura literária na escola. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2006.

LIMA, S. O. Subjetividade e formação do leitor: o problema da ausência da leitura literária em livros didáticos do ciclo 1 do ensino fundamental. In: *Revista Terra Roxa e Outras Terras*, Londrina, v. 31, p. 18-30, dez. 2016. Disponível em:

<<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/terraroxa/article/view/27154/20584>>.

Acesso em: 8 ago. 2017.

MACHADO, A. M. **Ponto de fuga**: conversas sobre livros. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

PETIT, M. **Leituras**: do espaço íntimo ao espaço público. Trad. Celina Olga de Souza. São Paulo: 34, 2013.

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

ROUXEL, A. Autobiografia de leitor e identidade literária. In: ROUXEL, A.; LANGLADE, G.; REZENDE, N. L. de. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013. p. 67-101.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Trad. Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2010.

Sheila Oliveira Lima é Professora do Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas da UEL. Mestre em Literatura Comparada e Teoria Literária. Doutora em Linguagem e Educação. É membro dos programas de pós-graduação PPGEL-UEL e Profletras-UEL. Realiza pesquisa sobre leitura, formação de leitores, ensino de leitura e formação de professores.

Patricia Cardoso Batista é Graduada em Letras – Português/Espanhol. Especialista em Língua Portuguesa e Literatura. Mestranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Realiza pesquisa sobre ensino de leitura e formação do leitor literário na educação básica.